

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA
GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES:**

O CASO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORMIGA - MG

LILIANE CECÍLIA DE MIRANDA BARBOSA

BELO HORIZONTE

2013

LILIANE CECÍLIA DE MIRANDA BARBOSA

**O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA
GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES:**

O CASO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORMIGA - MG

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.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Livia Maria Fraga Vieira

BELO HORIZONTE

2013

AGRADECIMENTOS

À Deus, que em tudo tem me ajudado;

Livia Fraga Vieira, orientadora, pela oportunidade, pelo acompanhamento do meu trabalho e pelo conhecimento;

Álvaro Hypólito, professor, pelas sugestões de leituras e pelas ideias que muito ajudaram no desenvolvimento deste trabalho;

Aos colegas do Gestrado, pela acolhida e pela aprendizagem;

Penha Souza, professora, pelo incentivo ao ingresso no programa de Mestrado;

À todos os que participaram da pesquisa, sem os quais não teria sido possível essa pesquisa;

À minha tia Glória M. Miranda, pelo apoio, incentivo e pela acolhida;

À minha mãe, sempre presente, me apoiando em tudo.

RESUMO

Esta pesquisa buscou apreender a percepção de gestores escolares e professores de escolas públicas municipais e estaduais sobre as avaliações que integram o Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE. Pretendeu conhecer como são utilizados seus resultados e quais são as implicações desse uso no cotidiano escolar e no trabalho docente. Em princípio, o discurso oficial enfatizava, no uso do SIMAVE, um enfoque diagnóstico e formativo para subsidiar o trabalho nas escolas e a formulação de políticas públicas. Contudo, no decorrer de sua implantação, outros fins foram sobressaindo. Por meio da divulgação de seus resultados, e do uso destes como um dos indicadores para o Prêmio de Produtividade instaurou-se um processo de responsabilização que tem provocado efeitos tanto na rotina das escolas quanto na saúde dos profissionais da educação. Com o método de análise do Ciclo de Políticas e o referencial teórico da regulação educacional e da recontextualização/articulação do discurso foram analisadas as influências internacionais, nacionais e locais sobre as políticas mineiras. A forma como os sujeitos escolares interagem (e reagem) com os discursos e as normas da política, bem como com as estratégias de operacionalização do programa nas escolas, também foram objeto de análise. Para isso, a pesquisa abrangeu levantamento documental e de bibliografia concernente, bem como realização de trabalho empírico com o uso de questionários, entrevistas e observação. Foram investigadas cinco unidades escolares do município de Formiga - MG, que participaram do *survey* “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil” – 2009/2010, coordenado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FaE/UFMG. Os resultados apontam para uma mudança na rotina escolar e no trabalho dos profissionais da educação, que passaram a se orientar por metas e resultados acarretando a realização de um conjunto de tarefas na escola que levam à intensificação do trabalho docente. Observou-se diferentes entendimentos sobre o uso dos resultados das avaliações, usos implícitos e explícitos. Verificou-se, ainda, que os gestores das instâncias superiores (Secretarias, Superintendências) focalizam os produtos ou resultados finalísticos do Acordo de Resultados, dentro da política “Choque de Gestão” do governo de Minas. Para gestores escolares e professores, as implicações verificadas, entre outras, foram: o aumento da demanda de trabalho (formulários, reuniões, projetos), o excesso de avaliações, o tempo insuficiente para analisar os resultados e intervir despertando a sensação de falta de sentido das avaliações, o foco do trabalho pedagógico nas avaliações e no treino, a perda da autonomia, desmotivação, frustração, estresse, adoecimento e desgaste, autorresponsabilização, sentimento de culpa, autointensificação do trabalho. Em geral, o uso das avaliações, no contexto e nas condições analisadas, afetam as subjetividades e as condições de trabalho, levando a situações de abandono da profissão.

Palavras-chave: Avaliação educacional, políticas de responsabilização, trabalho docente, SIMAVE - MG.

ABSTRACT

This research sought to understand the perception of school managers and teachers municipal and State public schools on the assessments that form part of the Evaluation of Public Education System - SIMAVE. Wanted to know how their results are used and what are the implications of this use in daily life and at work. In principle, the official discourse emphasized, the use of a diagnostic approach SIMAVE and training to support the work in schools and the formulation of public policies. However, in the course of their deployment, other purposes were standing out. Through the dissemination of its results, and the use of these as one of the indicators for the productivity Award, initiated a process of accountability that has caused effects both in schools and in the health of education professionals. With the method of analysis of the Political cycle and the theoretical framework of the educational setting and articulation/regulation of speech were analysed the international, national and local influences on State policies. The way the school subjects interact (and react) with speeches and political standards, as well as with the implementation of program strategies in schools, were also object of analysis. To this end, the research covered documentary survey and bibliography regarding, as well as empirical work carried out with the use of questionnaires, interviews and observation. Five school units were investigated in Formiga – MG who participated in the survey "teaching in basic education in Brazil"-2009/2010, coordinated by the Group of studies on educational policy and Educational Work-GESTRADO/FaE/UFGM. The results point to a change in the school routine and in the work of educational professionals, who came to get her bearings for goals and results leading to the realization of a set of tasks that lead to the intensification of the work. We observed different understandings about the use of the results of evaluations, uses implicit and explicit. It was also found that managers of higher instance (secretariats, Offices), focus on the products or results of the agreement, within the "Management Shock" policy of the Government of Minas Gerais. For school managers and teachers, the implications noted, among others, were: the increased demand (forms, meetings, projects), evaluations, the insufficient time to analyze the results and intervene arousing feeling of senselessness of the assessments, the focus of the pedagogical work in the ratings and in training, the loss of autonomy, loss of motivation, frustration, stress, illness and wear, accountability, feeling of guilt, intensification of the work. In General, the use of evaluations in the context and conditions examined, affect the subjectivities and working conditions, leading to situations of abandonment of the profession.

Keywords: evaluation, educational accountability policies, teaching, SIMAVE (Minas Gerais).

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

AR – Acordo de Resultados

BDMG – Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado

CEALE – Centro de Alfabetização e Letramento

CETPP – Centro de Testes e Pesquisas Psicológicas

CE – Constituição Estadual

CF – Constituição Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GERAES – Gestão Estratégia de Recursos e Ações do Estado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LAME – Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA – Lei do Orçamento Anual

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PAV – Projeto Acelerar para Vencer

PBQP- Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PGDI – Plano de Gestão do Desenvolvimento Individual

PISA – (*Programme for International Student Assessment*) Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional

PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PMPQ – Promoção da Qualidade e Produtividade

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPs – Parcerias Público-Privadas

PQT – Programa de Qualidade Total na Educação

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC - MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC – RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCGERAES – Superintendência Central de Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SME – Secretaria Municipal de Educação

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UCB – Universidade Católica de Brasília

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

USP – Universidade de São Paulo

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1.0 Número de produções acadêmicas (dissertações e teses) por Universidade	19
QUADRO 2.0 Programas que integram o SIMAVE	104
QUADRO 3.0 Caracterização das unidades investigadas	114
QUADRO 4.0 Número de participantes da pesquisa segundo a etapa as educação básica que lecionam ou função	118
QUADRO 5.0 Integrantes dos grupos focais	120

TABELAS

TABELA 1.0 Grau de concordância quanto à influência da implementação das avaliações na rotina escolar segundo a unidade administrativa	136
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.0 Gráfico de todos os alunos da SRE, comparando todas as escolas numa determinada disciplina	101
GRÁFICO 2.0 O que ocorre nas unidades escolares pesquisadas, segundo os professores ..	117
GRÁFICO 3.0 Distribuição dos profissionais segundo o tipo de instituição na qual trabalham	117
GRÁFICO 4.0 Distribuição dos profissionais segundo a frequência com que levam serviços para casa	119
GRÁFICO 5.0. Grau de concordância quanto à disponibilização de materiais suficientes pelas instâncias superiores para inteirar os profissionais das unidades escolares sobre o processo avaliativo por unidade administrativa	123
GRÁFICO 6.0 Frequência relativa de citações acerca das percepções sobre os fins da educação	169
GRÁFICO 7.0 Atividades sobre as quais é exercido maior controle e supervisão, na opinião dos atores escolares entrevistados em termos absolutos	194
GRÁFICO 8.0 Instâncias/sujeitos de onde provém o controle, segundo os entrevistados	195
GRÁFICO 9.0 Percepções dos atores escolares entrevistados acerca das avaliações externas	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - Influências e tendências presentes na política avaliativa do Estado de Minas Gerais	29
1.1 O uso da avaliação como instrumento de reforma educacional: a influência norteamericana	29
1.2 O uso das avaliações externas no mundo: uma tendência internacional	36
1.3 O cenário nacional	47
1.4 Avaliações externas no Brasil	53
1.5 O incremento do controle versus o discurso da Democracia	58
1.6 Reformas educacionais da atualidade e implicações para o trabalho docente	63
CAPÍTULO 2 - O cenário mineiro: articulando discursos e disseminando termos na educação pós-reforma	67
2.1 O cenário político do Estado	67
2.1.1 O surgimento do SIMAVE dentro do planejamento estadual (1995 – 2003)	68
2.1.2 O SIMAVE e o Choque de Gestão: planejamento estadual (2004-2007).....	71
2.1.3 A introdução do SIMAVE como programa de governo no Choque de Gestão de Segunda Geração ou Estado para Resultados (2007-2023)	74
2.1.4 O SIMAVE e a “Gestão para a Cidadania” (2011-2030)	77
2.2 As Avaliações externas em Minas Gerais: o que é o SIMAVE?	83
2.2.1 A construção do SIMAVE	83
2.3A produção dos textos	88
2.3.1 Dos destinatários da política	91
2.3.2 Concepções presentes no SIMAVE	92
2.4 O SIMAVE e seus programas integrantes	94
2.4.1 A construção das avaliações	104
2.4.2 Da aplicação das avaliações e do uso dos resultados	107
CAPÍTULO 3 - O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e o contexto da prática: o que nos apontam os dados da pesquisa?	113
3.1 Caracterização do contexto.....	113
3.2 Do questionário e dos atores respondentes das cinco unidades escolares pesquisadas ..	117

3.3 Dos grupos focais e de seus participantes	120
3.4 Das entrevistas e dos entrevistados	120
3.5 Do processo de chegada dos programas de avaliação integrantes do SIMAVE na escola e de sua recepção	121
3.5.1 Da assimilação dos programas avaliativos e dos processos de resistência	124
3.5.2 Do conhecimento das metas e objetivos dos programas avaliativos	126
3.5.3 Percepções dos sujeitos escolares acerca do SIMAVE	128
3.5.3.1 Percepções dos alunos e pais acerca do SIMAVE.....	133
3.5.4 Do tempo demandado pelas avaliações externas	135
3.5.5 Da rotina escolar	136
3.5.6 Da adequação da escola às avaliações externas	139
3.6 Da implementação e acomodação do processo avaliativo externo no cotidiano escolar.	140
3.6.1 Das questões	142
3.7 Da influência dos resultados no contexto escolar	145
3.7.1 Da divulgação dos resultados	145
3.7.2 O que os resultados das avaliações externas têm revelado na visão dos sujeitos participantes da pesquisa	147
3.7.3 Do uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar	151
3.7.4 Das dificuldades em relação ao uso dos resultados do SIMAVE	155
3.7.5 Das estratégias realizadas com base nos resultados	156
CAPÍTULO 4 - O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: implicações para o trabalho docente e para a educação	163
4.1 SIMAVE: orientação para o mercado ou para a justiça social?	163
4.2 Reflexos das avaliações externas estaduais na educação e possíveis implicações para o trabalho docente	171
4.2.1 Da demanda de trabalho	172
4.2.2 Sentimentos, ações e reações provocadas pelos resultados das avaliações externas	177
4.2.3 Da divulgação dos resultados e de suas implicações	181
4.3 Modificações nas condições do trabalho docente no atual cenário educacional	186
4.3.1 Avaliação: subsídio ao trabalho ou forma de controle?	195
Considerações finais	203

REFERÊNCIAS.....	211
ANEXOS	227
Anexo I - Modelo do Termo de Pactuação de Metas PROALFA/PROEB (2011-2014)	227
Anexo II – Anexo metodológico	228
APÊNDICES	229
I - Questionário aplicado aos gestores escolares e professores	229
II – Entrevista aplicada aos gestores escolares	236
III – Entrevista aplicada aos professores	241
IV – Entrevista aplicada à Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd- UFJF	245
V – Entrevista aplicada à ex-secretária adjunta de educação do governo Itamar Franco	246
VI – Entrevista aplicada à Diretora da Superintendência de Avaliação da SEE/MG	248
VII – Entrevista aplicada ao Secretário Municipal de Educação de Formiga – MG.....	250
VIII – Entrevista aplicada à analista educacional da SRE – Passos MG	252
IX – Percentual de respondentes segundo o grau de concordância no questionário	255
X – Questões das entrevistas destinadas aos sujeitos escolares quantificadas	260
XI – Resultado das escolas investigadas no PROEB/SIMAVE por série	262
XII – Resultado das escolas investigadas no PROALFA/SIMAVE	264
XIII – Médias de desempenho obtidas no PROEB/SIMAVE das escolas investigadas nas três últimas edições – 5º ano	265
XIV - Médias de desempenho obtidas no PROEB/SIMAVE das escolas investigadas nas três últimas edições – 9º ano	266
XV– Médias de desempenho obtidas no PROEB/SIMAVE das escolas investigadas nas três últimas edições – 3º ano	267

INTRODUÇÃO

É no problema da educação que se assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

Essa dissertação buscou estudar os usos dos resultados gerados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e as suas implicações para o trabalho docente e a organização escolar, elegendo escolas estaduais e municipais do município de Formiga, Minas Gerais. O SIMAVE configura-se como uma política pública educacional de governo.

Uma política pública refere-se a ações conduzidas principalmente pelo Estado, visando à intervenção e a busca de soluções para problemas coletivos em diferentes campos, dentre eles, a educação. Dessa forma, pode-se afirmar que a política pública surge de um problema, e, dependendo de sua relevância, entra para a agenda do governo. A partir de então, soluções são ensaiadas, formuladas, implementadas e avaliadas, influenciando e sendo influenciadas por vários atores e instituições, constituindo, desse modo, um ciclo - o ciclo de políticas (CONDÉ, 2011).

Desde o início da década de 1990 existia a intenção de avaliar o sistema educacional mineiro:

A decisão política de avaliar o sistema resultou de uma caracterização da realidade da educação e da detecção de seus problemas, de um compromisso estabelecido pelas autoridades governamentais em relação aos alunos, aos pais e aos atores escolares e da definição de prioridades, a saber, a autonomia da escola; o fortalecimento da direção da escola; o programa de aperfeiçoamento e capacitação de professores, especialistas e funcionários, a avaliação do Sistema Estadual de Educação e a integração com os Municípios (NETO, 1992).

As avaliações externas surgiram como solução para o problema da falta de dados relativos ao sistema educacional que pudessem embasar políticas públicas de responsabilização e financiamentos, segundo a ideia de que a avaliação permitiria detectar os entraves do sistema, facilitando o melhor direcionamento de recursos segundo os problemas detectados. O SIMAVE surgiu na mesma “onda” de avaliações que se propagou em vários países e estados.

O contexto educacional em que se insere o objeto dessa pesquisa é marcado pela importância conferida às avaliações externas que possibilitam o controle das escolas por meio de mecanismos de divulgação e incentivos onde um dos indicadores é o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Sendo assim, o objetivo geral desta investigação foi o de

analisar o uso dos resultados das avaliações do SIMAVE pelas escolas e suas possíveis implicações no cotidiano escolar e no trabalho docente.

Criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2000, o SIMAVE apresenta como objetivo principal a avaliação sistemática da rede pública da Educação Básica, sendo integrado por três programas: o Programa de Avaliação da Educação Básica - PROEB, que avalia os alunos das séries finais de cada etapa da Educação Básica na rede pública de Minas Gerais no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática; o Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, cujo objetivo é verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE, que constitui um sistema informatizado de geração de provas *online* destinadas aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio.

A minha experiência como docente em escola pública estadual de Minas me oportunizou a possibilidade de observar o desconhecimento dos objetivos da avaliação por parte dos professores, bem como o mal uso de seus resultados. Além disso, uma pesquisa desenvolvida por mim, sobre os reflexos do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE, em duas unidades escolares¹, revelou que a falta de divulgação dos objetivos atrelada ao não entendimento de suas finalidades e à desconsideração dos resultados, desvirtualizava os objetivos oficiais. Preocupava-me também, os noticiários divulgando fraudes em escolas, na tentativa de burlar as avaliações do Estado, movidas por ranqueamento e competição.

A realização desse estudo se baseou também na constatação de que os estudos sobre o SIMAVE, muitas vezes por limites de tempo e espaço, tratam apenas dos reflexos da avaliação na gestão das escolas, não considerando as implicações e usos dos resultados pelos docentes. Além disso, fragmentam o SIMAVE, tratando do PROEB ou do PROALFA, isoladamente.

O levantamento da produção acadêmica relativa ao tema em questão, que se iniciou anteriormente à fase de apresentação do projeto de pesquisa e prosseguiu até sua finalização, revela que muitas destas produções fazem uso dos resultados do SIMAVE e/ou do tratamento estatístico de sua base de dados na busca por identificar fatores intervenientes nos resultados como a apropriação do sistema de ciclos (OLIVEIRA, 2003), o impacto produzido pelo

¹A pesquisa Reflexos do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE no cotidiano de duas escolas da rede pública de Arcos – MG foi requisito do curso de Especialização em Ensino de Ciências por Investigação, do Centro de Ensino de Ciências e Matemática – CECIMIG da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

“Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” (CORREA, 2007), a política de composição de turmas segundo critério de defasagem idade/série (BARBOZA, 2006), o tipo de gestão (MACHADO, 2003), a influência do empenho e da dedicação dos professores nos resultados (FERNANDES, 2002), fatores que atuam na diferenciação entre turmas dentro das escolas (MENDONÇA, 2002), clima escolar e violência (COSTA, 2005), influência de práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula (MURTA, 2004), influência de procedimentos utilizados para a comunicação e análise das avaliações junto ao corpo docente (FALCI, 2005) e na detecção da fronteira de eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais nos níveis fundamental e médio (DELGADO, 2007).

Oliveira (2002) apresenta um mapeamento da noção de competências que chegam até a escola, procurando delinear a noção utilizada pelo SIMAVE/PROEB na área de matemática e enfatizar a característica pedagógica da análise de dados estatísticos.

Sarrápio (2004) busca identificar a percepção que o professor tem do seu trabalho em sala de aula, das estratégias de avaliação, bem como dos fatores que interferem positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos e conclui que a atitude dos professores diante dos resultados da avaliação realizada pelo SIMAVE e/ou do SAEB está ligada ao fato de que isentam as suas escolas, e a si próprios de qualquer responsabilidade sobre o fracasso escolar, que atribuem quase que exclusivamente aos alunos ou a fatores extraescolares.

Machado (2004) apresenta e compara os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do SIMAVE, analisa o SIMAVE e a opinião de professores de Minas Gerais em relação à implantação do sistema e constata que tanto os professores da capital quanto os do interior do estado obtiveram informações sobre o SIMAVE, em sua maioria, nas reuniões pedagógicas da escola. Constata ainda que os resultados das avaliações do Programa são pouco divulgados, havendo a necessidade da disseminação e da utilização dos resultados da avaliação no fazer pedagógico.

Silva (2005) se propôs a analisar os impactos do SIMAVE na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico em algumas escolas de Ensino Fundamental de Uberlândia. Os resultados da pesquisa indicaram que a proposta do SIMAVE responde à emergência de diretrizes avaliativas estabelecidas pelo novo paradigma de Estado denominado Estado Avaliador e que os princípios democráticos, sobre os quais o SIMAVE se respalda, ainda não se materializaram totalmente nas escolas investigadas.

Verificaram-se ainda estudos que, partindo dos itens do SIMAVE, procuram observar o poder de discriminação ou o Funcionamento Diferencial (DIF) de seus itens ou cooperar no seu aprimoramento através da construção de indicadores de valor agregado para medidas das

diferenças produzidas pelas próprias escolas, tendo como base os resultados do SIMAVE. (BARBOZA, 2001; RODRIGUEZ, 2003; GENOVEZ, 2005). Outros estudos visam a dar contribuições no tocante aos critérios de construção de escala de proficiência, concluindo que diferenças nestas escalas implicam diferenças na interpretação e nas contribuições que estas possam trazer à prática docente (PERRY, 2009).

Soares (2011) investiga as transformações que vêm ocorrendo na disciplina Matemática, na terceira série do Ensino Médio, a partir da constituição do SIMAVE/PROEB no ano de 2000, dentro de uma perspectiva histórico-cultural. A pesquisa aponta para uma interferência no currículo de matemática tendo em vista a premiação instituída pelo governo com base em metas de desempenho e a pressão que os professores de matemática acabam sentindo em função do prêmio.

Augusto (2010) busca compreender o papel da Inspeção Escolar na regulação das políticas educacionais em Minas Gerais, que focam sobre os resultados das escolas no SIMAVE, por meio do Acordo de Resultados, no contexto do programa de governo “Choque de Gestão”.

Fonseca (2010), através de um estudo analítico, buscou compreender o olhar dos profissionais da escola pública da rede estadual de Minas Gerais sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento de avaliação do Ensino Médio da escola pública, no período de 1998 a 2007, e uma de suas conclusões é que a Escola Pública da rede estadual de Minas Gerais prioriza a análise e a operacionalização do seu próprio sistema de avaliação, o SIMAVE em detrimento do ENEM.

Carvalho (2010) investiga o PROALFA em Minas Gerais e seus impactos na prática docente. Os resultados sugerem a priorização da avaliação das especificidades da alfabetização consoante à importância das habilidades letradas e os impactos do PROALFA na prática docente como: mudança na prática docente, exemplificada pela alteração na metodologia de elaboração das avaliações internas; priorização do ensino das capacidades não alcançadas no teste e, em alguns casos, de práticas de treinamento dos alunos para a avaliação oficial; e a tendência dos professores de resistirem em lecionar para turmas de alfabetização devido à grande carga de responsabilização sofrida.

Um estudo de Sousa & Oliveira analisa os sistemas de avaliação implementados em cinco estados no período de 2005 a 2007, buscando explorar o uso dos resultados e as tendências verificadas e conclui que, embora precedido de ampla retórica, o impacto do uso dos resultados das avaliações é tênue ou inexistente.

Oliveira & Novaes (2012), ao analisarem os efeitos do uso dos resultados da avaliação externa no Estado de São Paulo sobre o trabalho pedagógico, com destaque para a atuação dos gestores escolares, apontam para o fortalecimento da política de responsabilização que afeta a ação dos gestores escolares.

Neto (2008), ao pesquisar como os governos subnacionais estariam utilizando os resultados do SAEB, verifica que esses dados não têm sido utilizados na formulação de suas políticas, o que parece ter relação com a dificuldade de compreensão dos resultados produzidos.

Foram analisadas as produções constantes do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tratam do SIMAVE a partir de 2000 e periódicos da base *Scielo*. Foram encontradas 22 teses e dissertações que tratam do SIMAVE. Destas, mais da metade (12) foram produzidas no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, que desenvolve o PROEB e o PROALFA. O quadro abaixo sintetiza o número de produções segundo a Universidade:

Quadro 1.0. Número de produções acadêmicas (dissertações e teses) por Universidade

UFMG	UFJF	PUC - RJ	PUC - MG	UFSJ	USP	UCB	Total
5	12	1	1	1	1	1	22

Fonte: Capes

Conclui-se que a maior parte dessas produções se restringe a disciplinas específicas, como português ou matemática, ou tratam de descrever a construção dos itens e sua relação com a avaliação de competências, enquanto outros estudos fazem uso de variáveis para relacionar o desempenho a fatores como condições socioeconômicas e violência. Embora algumas pesquisas considerem os sujeitos escolares que trabalharão com as avaliações, percebe-se que tais estudos se limitam a descrever a necessidade de uso dos resultados, mas não como isso é ou deveria ser efetivamente feito nas unidades escolares.

A partir desse balanço, verifiquei a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os usos e a percepção dos sujeitos sobre os efeitos das avaliações em suas práticas docentes.

Metodologia

Levando-se em conta a multiplicidade de atores envolvidos, de relações presentes no interior das unidades escolares, bem como entre estas unidades e a comunidade ou instâncias às quais se subordinam e a diversidade de interesses presentes, buscou-se contemplar na análise da política de avaliação externa do estado, o quadro geral desta mesma política, por meio da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) integrando dessa forma, o estudo das ideias anteriores à emergência da política e de sua influência sobre a mesma; os conflitos, vozes e resistências presentes e os constrangimentos e as consequências dos programas avaliativos e do uso de seus resultados.

A perspectiva analítico-metodológica do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) parte da crítica à linearidade da concepção de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, que desconsidera a interferência dos “atores da ponta” no processo. Os autores consideram que ao não serem captadas estas interferências, o resultado das políticas resta prejudicado por serem operacionalizadas de forma diferente do seu desenho original. Além disso, pela linearidade, uma ponta não se comunica com a outra, de forma que se inviabilizam *feedbacks* para os formuladores.

O ciclo de políticas segundo Ball e Bowe (1992) é constituído por contextos inter-relacionados e não lineares: o contexto de influência, o contexto de produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia.

No contexto de influência os discursos e as políticas se iniciam e são disseminados geralmente a partir de interesses ou de um problema, intermediados por partidos, ONGs, mídias, redes sociais, agências reguladoras, através do processo de empréstimo de políticas, pela mercantilização de ideias ou pela globalização cultural. Esta influência levada ao contexto da produção de textos legais ou pronunciamentos geram regras e normas que, levadas ao contexto da prática, onde serão operacionalizadas, estarão sujeitas à interpretação e ressignificação, produzindo efeitos, consequências e redimensionamentos. Tais redimensionamentos produzem efeitos gerais e específicos (contexto do resultado) que acarretam a necessidade da criação de atividades sociais e políticas para lidar com possíveis desigualdades criadas pela própria política (contexto da estratégia).

Neste estudo serão enfatizados os contextos da influência, da produção do texto e da prática, por estarem os dois últimos contextos inseridos nos anteriores.

No contexto de influência considerou-se a influência internacional propagada pelas agências e bancos internacionais e pelos “*experts*” e a influência nacional das reformas

administrativas e educacionais na política avaliativa mineira. No contexto da produção do texto consideraram-se as ideias presentes nos textos legais e oficiais, escritos e falados, voltados para os “interesses” do público em geral.

A metodologia utilizada nesta pesquisa consistiu na integração de uma abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa consistiu na aplicação de questionários a gestores² e professores. A abordagem qualitativa consistiu em:

- Coleta e análise de documentos, textos políticos, resoluções e análise do planejamento estadual que culminou na criação do SIMAVE a partir da segunda metade da década de 1990;

- Levantamento das informações de divulgação relativas às avaliações externas do SIMAVE por meio dos portais eletrônicos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), da Secretaria de Planejamento e Gestão, e do *site* do SIMAVE;

- Levantamento e análise das publicações elaboradas pelo Governo do Estado de Minas Gerais e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) em matéria de avaliação externa produzidas com o objetivo de enunciar, informar ou notificar os destinatários das mesmas;

- Observação de reuniões de repasse de informações da SEE/MG para as escolas investigadas, por meio da Superintendência Regional de Ensino de Passos – MG;

- Entrevistas com sujeitos presentes na formulação e na implementação da política mineira, com professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares pesquisadas;

- Realização de grupos focais com alunos e pais de alunos das escolas estaduais investigadas.

² Agrupamos as funções diretor, vice-diretor e coordenador sob a mesma nomenclatura de gestor escolar. O critério adotado é simplesmente para fins de facilitar as análises, distinguindo os sujeitos regentes de aula, que designamos como professores ou docentes, dos demais.

Da pesquisa de campo

A pesquisa de campo teve como objetivo analisar a política avaliativa externa do Estado de Minas Gerais por meio da concretização do uso dos resultados pelas unidades escolares e sujeitos docentes e das implicações decorrentes desse uso no contexto da prática³, partindo-se das entrevistas e questionários aplicados a gestores e professores de cinco unidades escolares públicas (sendo três municipais e duas estaduais) do município de Formiga - MG, e de entrevistas realizadas com o Secretário Municipal de Educação do referido município, Geraldo Reginaldo de Oliveira, e com a Analista Educacional da SRE de Passos, órgão jurisdicional a qual pertence a cidade de Formiga⁴. Aproveitou-se também o olhar externo sobre o contexto da prática em geral, a partir das entrevistas concedidas pela Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, Maria Inez Barroso Simões, pela Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UJFJ, Lina Kátia Mesquita Oliveira, e pela Secretária Adjunta da Educação no governo Itamar Franco, Maria José Vieira Féres.

Partiu-se ainda de dados obtidos através da constituição de dois grupos focais, sendo um deles formado por alunos do Ensino Médio de uma das unidades escolares estaduais pesquisadas e o outro formado por pais e alunos do Ensino Fundamental da outra unidade escolar estadual investigada, além de dados obtidos nas observações assistemáticas realizadas em reuniões de comunicação e repasse de instruções da Secretaria de Estado da Educação aos gestores por intermédio da SRE e na reunião de divulgação e análise dos resultados para os gestores escolares, professores e para a comunidade, conhecida no estado como Dia D,⁵ ocorridas nos dias 4 e 6 de junho de 2012. O procedimento adotado na observação foi tomar

³Para fins dessa análise, consideramos o contexto da prática como sendo a arena de execução da política, a saber, a escola, *locus* onde ocorre o processo avaliativo e o processo de divulgação dos resultados para a comunidade. Considerando a concentração da formulação no núcleo estratégico e a execução nas unidades descentralizadas, consoante a nova administração pública (PAULA, 2005; PEREIRA, 1998), atribuímos ao contexto da formulação (Secretaria de Estado da Educação) e ao contexto da prática (escolas), a mesma direção e sentidos opostos, sendo intermediados pelas Superintendências Regionais, responsáveis pela comunicação entre ambos e, portanto, partícipe em ambos os contextos.

⁴A Superintendência Regional de Passos dista a 150 km de Formiga e possui um núcleo de apoio neste município, a Inspeção de Ensino, que conta com três inspetoras responsáveis pelo acompanhamento e a fiscalização da educação pública municipal e estadual.

⁵ Dia D é o nome genérico dado ao dia “Toda escola pode fazer a diferença” e ao dia “Todos devem participar” (4 e 7 de julho respectivamente), instituídos na programação Foco nos Resultados dos Alunos das escolas da rede estadual de ensino, pela Resolução SEE nº 916, de 2 de julho de 2007, com a finalidade de analisar e discutir os dados obtidos pela escola na avaliação do PROEB e do PROALFA e a urgência de elevação dos resultados dos alunos; conhecer o desempenho dos alunos nas séries avaliadas; identificar nos conteúdos das disciplinas avaliadas pontos críticos que necessitam de maior atenção e intervenção e elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) junto à comunidade.

nota das situações observadas. Foi entrevistado também um ex-professor da rede estadual de ensino.

As cinco unidades escolares investigadas constituem o universo de trabalho para a análise do contexto da prática, e sua escolha se deu pelo fato de as mesmas haverem integrado o *survey* da pesquisa intitulada Trabalho docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB/GESTRADO - UFMG) coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho docente – GESTRADO da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG)⁶. A escolha se deve ao interesse da pesquisadora em conhecer a realidade educacional da região Centro-oeste de Minas, representada neste caso pelo município de Formiga, em ratificar ou não resultados, em buscar cumulatividade e aplicabilidade dos dados e dos resultados como incremento à produção de informações sobre as condições de trabalho docente na atualidade partindo do diagnóstico construído pelo relatório da pesquisa Trabalho docente na Educação Básica do Brasil, que traz subsídios para a análise sobre as condições de trabalho dos docentes, área considerada incipiente em termos de dados apropriados à destinação de políticas para esse fim. (OLIVEIRA E VIEIRA, 2010).

Na investigação sobre o contexto da prática, procurou-se detectar como os programas integrantes do SIMAVE foram recebidos nas escolas escolhidas, como têm sido implementados, como os envolvidos lidam e interpretam os textos produzidos para os programas, se têm acesso aos mesmos, se estes são de fácil compreensão, se há adaptações dos textos segundo a necessidade local, se há várias interpretações, se há evidência de resistência individual ou coletiva à avaliação externa e seus desdobramentos, se os profissionais envolvidos têm oportunidade e autonomia para discutir, expressar dificuldades, insatisfações e dúvidas e se contam com suporte para isso. Pretendeu-se também verificar se há possíveis conflitos e dificuldades no contexto da prática, e em caso afirmativo, como os professores e gestores lidam com estas dificuldades. Procurou-se saber se há entendimento dos objetivos da avaliação, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) e qual é a relação entre estes projetos e a avaliação externa. Buscou-se conhecer também se há espaço de vivência democrática na instituição e, finalmente, como o texto influencia a prática e vice-versa.

⁶ O critério de seleção adotado pela pesquisa Trabalho docente na Educação Básica do Brasil consistiu, a princípio, no sorteio, dentro da unidade federativa, de cinco municípios, segundo o critério: a capital (autorrepresentativa), dois municípios com até 50.000 habitantes e dois municípios com número de habitantes acima de 50.000, critério no qual se enquadra Formiga. O relatório final da pesquisa se encontra disponível em www.gestrado.ufmg.br. Último acesso em 4 de Janeiro de 2012.

Partindo da ideia de que o contexto do resultado faz parte do contexto da prática, pretendeu-se focar ainda no efeito produzido. Para tal empreendimento, buscou-se saber, através das entrevistas e questionários, se o programa tem surtido efeito no desempenho dos alunos, se tem havido consequências inesperadas, se há convergência entre os resultados do SIMAVE e os resultados das avaliações internas das escolas pesquisadas, se tem havido efeitos de primeira ordem (mudança na estrutura e na prática) e em caso positivo, quais seriam essas mudanças.

Em consonância com a pesquisa TDEBB/GESTRADO-UFMG procurou-se investigar se há preocupação por parte dos professores e gestores escolares e da comunidade com o resultado das avaliações e quais os efeitos advindos dessa preocupação sobre o trabalho dos profissionais da educação e a rotina da escola. Buscou-se conhecer ainda como os professores se sentem em relação à bonificação, a quem/quê atribuem o bom ou mau desempenho dos alunos e como o processo avaliativo tem influenciado na demanda de trabalho dos professores e gestores participantes da pesquisa.

Procurou-se ainda investigar até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social e se as questões das avaliações contemplam a diversidade dos alunos e sua realidade, bem como as diferenças regionais, tal como preconiza o discurso da política.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é o local onde são vivenciadas as consequências advindas da resposta dos atores escolares aos textos políticos. Como resposta podem surgir dentro do próprio contexto da prática, microprocessos políticos constituídos pela influência de diferentes vozes, a produção de discursos (escritos ou apenas verbalizados) e práticas de resistência ou aceitação, dentre outras questões. Estas diferenças vozes, discursos e práticas, é o que tentamos capturar a partir dos atores entrevistados.

Para Barroso (2006), existe um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores na busca de reajustar localmente as normas e injunções numa perspectiva que tanto pode ser vertical (entre administradores e administrados) quanto horizontal (entre os ocupantes do mesmo espaço), as quais o autor designa como microrregulação.

De modo geral, buscou-se apreender as injunções, interações, percepções, interesses, lógicas, estratégias, resistências e confrontos no espaço escolar e influências processadas no mesmo microespaço ou oriundas das regras e normas provenientes dos administradores.

Primeiramente foram desenvolvidos os questionários e o roteiro das entrevistas semiestruturadas, segundo o objetivo da pesquisa. Procedeu-se um pré-teste do questionário para verificação do formato mais adequado para o mesmo.

Escolhido o formato do questionário, foi feito o agendamento para a aplicação do mesmo, segundo critérios estabelecidos pela direção das escolas. Em todas as unidades pesquisadas, a direção agendou a aplicação para o horário do Módulo II⁷, sendo que o questionário foi aplicado ao mesmo tempo, para todos os presentes, em cada escola.

Verificou-se a necessidade de ratificar dados ou obter novos elementos para análise qualitativa, o que ensejou ainda a aplicação de entrevistas. As entrevistas foram agendadas também junto à direção das escolas, segundo horário por estas estipulado, sendo que, na maior parte também se deram no horário do Módulo II, com exceção da entrevista dos gestores e da entrevista de alguns professores que possuíam horário vago.

A partir das entrevistas com os gestores escolares e professores, verificou-se a necessidade de obter também a percepção de pais e de alunos acerca do tema, motivo pelo qual foram constituídos dois Grupos Focais nas escolas estaduais investigadas.

Com a permissão da direção das escolas e com o apoio da equipe pedagógica, foram convidados alunos do Ensino Médio da Escola E e alunos das séries finais e pais da Escola D. O critério de escolha dos alunos foi a adesão voluntária dos mesmos. Os Grupos Focais foram agendados previamente pela própria coordenação pedagógica escolar e se fixaram no contra turno, na própria escola, em local reservado para este fim.

A partir das entrevistas realizadas nas escolas municipais, verificou-se ainda a necessidade de entrevistar o Secretário Municipal de Educação, tendo em vista sua atuação tão propagada pelos respondentes e a influência que sua adesão às avaliações externas estaduais teve nas políticas municipais para a educação e na atuação dos gestores escolares e professores.

A entrevista junto a ex-Secretária Adjunta de Educação do governo Itamar Franco, bem como a entrevista com a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação e com a Diretora da Unidade de Avaliação do CAEd se deram concomitantemente ao processo de análise documental e teórica, uma vez que participaram das fases de formulação e implementação do programa avaliativo e serviram, a princípio, como parte da investigação da constituição da avaliação como política de governo em Minas Gerais. Nesse sentido, buscava-se compreender como a avaliação entrou para a agenda das políticas públicas do estado e como foi sua formulação e implementação.

⁷Com previsão legal, o Módulo II visa cumprir a determinação dada às escolas de promover dias de reunião que atendam a todos os professores com base no levantamento de dias e horários disponíveis, em reuniões de 2h semanais ou 4h quinzenais, conforme dispõe a lei 7.109 de 13 de outubro de 1977.

A construção do questionário destinado aos gestores e professores foi desenvolvida a partir das questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas apresentadas por Mainardes (2006), dos elementos para compreensão da análise de políticas públicas apontadas por Condé (2011) e do questionário desenvolvido pelo GESTRADO para a pesquisa Trabalho docente na educação básica do Brasil.

No questionário foram propostas 66 questões agrupadas em duas partes: I – Conhecendo os sujeitos escolares e a escola (questões 1 a 12); II – Uso dos resultados das avaliações externas de Minas Gerais e suas implicações, com as subdivisões Contexto da prática: recepção do programa (questões 1 a 22) e Contexto dos resultados: influência dos resultados no contexto escolar e implicações (questões 1 a 32).

As entrevistas semiestruturadas destinadas aos gestores escolares e aos professores (81 atores) continham questões agrupadas em cinco eixos: I – Do processo de chegada, II – Dos objetivos, III – Da implementação, IV – Dos Resultados e V – Da aplicação e implicações. As entrevistas destinadas ao Secretário Municipal de Educação e à Analista Educacional da SRE/Passos visaram, sobretudo, a conhecer a percepção destes a respeito da recepção do programa pelos sujeitos escolares do ponto de vista do sistema municipal e da Regional, respectivamente. Os Grupos Focais foram constituídos com a finalidade de apreender a percepção de alunos e pais acerca das avaliações externas e da divulgação dos resultados para a sociedade, levando em conta sua interferência no funcionamento do sistema educativo como utilizadores do mesmo.

Para Ball e Bowe (2009) as políticas, principalmente as educacionais, são pensadas para escolas “ideais”, são escritas com relação às melhores escolas possíveis. Ao analisar o microcontexto, buscou-se reconhecer os interferentes que ocorrem num contexto “real”.

Para os autores, os produtores dos textos não podem controlar os significados dos textos. Por isso, os profissionais da educação assumem um papel ativo na interpretação das políticas, de forma que sua ação identitária tem implicações nesse processo político. Tal assertiva justifica-se no fato de que a política enquanto textos têm uma pluralidade de leituras e interpretações. Na sua formulação, apenas algumas vozes consideradas legítimas são ouvidas, mas ao chegar aos atores diversas vozes se misturam para dar significado ao texto.

Este estudo se pauta na afirmação dos autores de que a análise das políticas deve se fazer no contexto da prática, a fim de relacionar os textos políticos à prática e à interpretação ativa dos profissionais bem como a conhecimentos tácitos utilizados na prática docente. Isso significa identificar como os atores ressignificam esses textos em sua prática, em processos de

resistência ou aceitação acrítica das mesmas, o que a nosso ver, relaciona-se com o poder de articulação dos discursos oficiais.

Embora o foco da pesquisa tenha incidido sobre o uso dos resultados das avaliações do SIMAVE e suas implicações na rotina das escolas e no trabalho dos profissionais, foi possível apreender preciosas informações que abarcam as práticas dos professores e gestores escolares, e os seus modos de agir, que se apresentam diversos em razão da função que ocupam (direção, professor, nível da educação básica em que atua, contratado/efetivo, etc.).

A análise da política foi realizada a partir do referencial teórico desenvolvido no primeiro capítulo cujas categorias de análise permitem inserir a avaliação dentro dos novos modos de regulação das políticas públicas (BARROSO, 2005, 2006), bem como situar seus discursos nos novos modos de desempenho (BERNSTEIN, 1996) e considerar tais discursos a partir de diferentes posições do sujeito, em práticas articuladoras que visam conferir hegemonia ao discurso oficial (LACLAU & MOUFFE, 1985).

Este trabalho constitui-se em grande desafio, pois incide em aspectos que envolvem as subjetividades dos docentes e as condições de trabalho dos mesmos. Ao analisar o uso dos resultados das avaliações e suas implicações percebeu-se que seria necessário recorrer a novos aportes teóricos tais como Ball (2003), Garcia & Anadon (2009), Hypólito (2005, 2010), Oliveira (2003, 2009) uma vez que das falas dos sujeitos foi possível apreender que as avaliações se enquadram dentro do processo de reestruturação do trabalho docente e que pela natureza das implicações que acarretam, podem ser inseridas dentro dos fatores que acarretam a precarização e a intensificação do trabalho docente (Oliveira, 2003).

A princípio, percebeu-se certa fragmentação em relação às informações dos programas integrantes do SIMAVE devido ao fato de serem realizados por diferentes órgãos e instâncias. As informações pertinentes ao PAAE encontram-se separadas das informações relacionadas ao PROEB e ao PROALFA. Contudo, esta separação não representou dificuldades maiores à pesquisa.

A participação em seminários e palestras no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, a participação no GESTRADO/UFMG e o mestrado profissional em Avaliação e Gestão da Educação Pública, realizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora entre setembro de 2010 e julho de 2012, contribuíram significativamente para o aprofundamento do referencial teórico e para o conhecimento do histórico e do desenvolvimento da avaliação externa no exterior, no Brasil e em Minas Gerais, dada a quantidade de referenciais bibliográficos disponibilizados e uma larga visão a respeito da avaliação por diferentes prismas e interesses que se pode obter.

Considera-se que este estudo é da maior importância, tanto para professores e gestores, quanto para formuladores de políticas públicas, ao contemplar como essa política é recebida, recontextualizada e usada na prática, podendo contribuir para o avanço do conhecimento na área, desde o contexto escolar.

A organização dos capítulos é apresentada a seguir:

No Capítulo I tratamos do cenário internacional e nacional e as influências do fluxo de ideias no contexto das Reformas da década de 1990 para a constituição das políticas mineiras onde a avaliação estadual se insere.

No Capítulo II apresentamos o SIMAVE e a constituição dos textos destinados ao interesse do público em geral.

No Capítulo III buscou-se analisar a política avaliativa externa do Estado de Minas Gerais no contexto da prática do município de Formiga - MG: como os programas foram apresentados, como foram recebidos pelos gestores escolares e professores, como os textos foram interpretados, possíveis processos de resistência à chegada das avaliações, a acomodação da avaliação à rotina escolar e o uso dos resultados.

O Capítulo IV traz as implicações decorrentes da avaliação e do uso de seus resultados para os profissionais da educação e para a rotina escolar das unidades investigadas.

Finalmente apresentam-se algumas considerações finais e sugestões a partir dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

Influências e tendências presentes na política avaliativa do Estado de Minas Gerais

*A boa educação é moeda de ouro.
Em toda a parte tem valor.*
Antônio Vieira

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar possíveis influências e tendências presentes na criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais (SIMAVE) e conhecer o cenário político precedente à mesma, a fim de capturar como foram constituídos no decorrer do tempo os elementos-base de sua formulação e do discurso por trás dessa política avaliativa. Para tal fim, buscou-se conhecer os processos avaliativos implementados no contexto norte-americano e europeu e sua teoria subjacente, o processo de sua difusão no quadro das reformas ocorridas a partir da década de 1990 e as mudanças no cenário nacional em decorrência dessas reformas.

1.1 O uso da avaliação como instrumento de reforma educacional: a influência norte-americana

A dimensão histórica na análise das políticas de avaliação nos permite perceber os aspectos econômicos, culturais e sociais que acompanham e influenciam as mudanças na educação escolar ao longo do tempo.

Embora a história sobre o uso de avaliações educacionais tenha se iniciado na China Imperial (URIBE, 2012), seu uso como instrumento de reforma educacional se inicia nos Estados Unidos com o famoso relatório *Uma Nação em Risco*.

Antes da década de 1960 o propósito fundamental das avaliações em larga escala era avaliar os alunos e o currículo. A partir dos anos 1960 começa a surgir nos Estados Unidos a ideia de usar a avaliação em larga escala do desempenho individual para monitorar o desempenho acadêmico agregado dos sistemas educativos com o interesse focado nos resultados.

A evolução dos modelos logísticos a partir da década de 1950, bem como a construção da primeira máquina de reconhecimento ótico em 1955 permitiu avaliar em grande quantidade. Entretanto, desde o início do século XX as avaliações já vinham sendo utilizadas e técnicas de medição vinham sendo pesquisadas, como o teste de inteligência desenvolvido

pelo físico francês Binet em 1905 e a criação do primeiro teste de múltipla escolha em 1914, cujo formato passou a ser usado a partir de 1926 pelo SAT (*Scholastic Aptitude Test* – Teste de Aptidão Escolar)⁸ nos Estados Unidos (URIBE, 2012).

O estabelecimento da Associação Internacional para a Avaliação de Desempenho Escolar (IEA),⁹ nos fins da década de 1950, a introdução de pesquisas comparativas internacionais, que vinham mostrando resultados abaixo do esperado pelos Estados Unidos e o declínio das notas dos alunos no SAT alertaram o governo de Ronald Reagan para a necessidade de se estudar a situação educacional do país. Para ratificar os maus resultados obtidos, o governo resolve criar, em 1969, a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (*National Assessment of Educational Progress* – NAEP).¹⁰ O teste foi aplicado a uma amostra aleatória de estudantes aos nove, treze e dezessete anos de idade e os resultados ratificaram o que o SAT vinha apresentando.

Diante do quadro evidenciado o então presidente norte-americano Ronald Reagan criou a Comissão Nacional de Excelência em Educação, em meados de 1981, para apresentar um relatório sobre a qualidade da educação norte-americana. O relatório foi apresentado em 1983, com o título *Uma Nação em Risco: O imperativo para a Reforma Educativa (A Nation at Risk: The imperative for Educational Reform)*.

Como o próprio título sugere, o relatório causou impacto imediato ao prenunciar riscos para o futuro daquele país devido à baixa qualidade do ensino. Segundo o relatório, a superioridade norte-americana até então incontestada no comércio, indústria, ciência e tecnologia, estaria sendo ultrapassada por concorrentes em todo o mundo, o que ameaçaria dentre outras dimensões, a prosperidade, a segurança e a civilidade americanas. Consta do relatório que ainda que o país pudesse se orgulhar de seus feitos históricos, a educação norte-americana teria sido tomada por uma onda de mediocridade:

Our Nation is at risk. Our once unchallenged preeminence in commerce, industry, science and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world. This report is concerned with only one of the many causes and dimensions of the problem, but it is the one that undergirds American prosperity, security, and civility. We report to the American people that while we can take

⁸O SAT (sigla de *Scholastic Aptitude Test*) foi criado pelo Conselho de Universidades Privadas no início do século XX, que sentiram a necessidade de um padrão externo de referência para a seleção de seus estudantes associado a critérios próprios de escolha para fins de acesso ao ensino superior. Trata-se de provas padronizadas de múltipla escolha desenvolvidas pelo *College Entrance Examination Board* e administradas pelo *Educational Testing Service*.

⁹*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

¹⁰ O NAEP é aplicado pelo Ministério de Educação dos Estados Unidos (*Department of Education*). Para mais detalhes: <<https://www.ed.gov>>

justifiable pride in what our schools and colleges have historically accomplished and contributed to the United States and the well-being of its people, the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people. What was unimaginable a generation ago has begun to occur--others are matching and surpassing our educational attainments.¹¹ (*National Commission*, 1983)

Seus impactos foram imediatos e estimularam iniciativas governamentais bem como a maioria das políticas educacionais voltadas para a melhoria dos resultados educacionais tanto nos Estados Unidos como em vários outros países que também temiam o impacto das previsões apresentadas no relatório.

Não se podem negar os antecedentes que colocavam a educação como fator de ganho ou perda em relação à competitividade tecnológica e científica existente entre as duas potências do mundo bipolar na década de 1950 e a influência das ideias dessa década, quando qualquer avanço de um dos países (Estados Unidos da América ou República Soviética), servia de alerta na corrida pela hegemonia tecnológica. Embora essa competitividade atingisse de forma extrema estas duas nações, seus efeitos se faziam sentir nos demais países, que sentiam o risco de ficarem à margem do processo mundial de desenvolvimento científico. Difundia-se a relação entre educação, desenvolvimento e competitividade.

A partir dessa década uma das argumentações dos economistas bastante difundida, em relação à associação entre educação e desenvolvimento econômico, seria o fato de que um ganho em educação para um indivíduo representaria ganhos coletivos para a sociedade pelo “efeito vizinhança” produzido, o que justificaria que o Estado assumisse os custos educacionais (FRIEDMAN, 1955). Contudo, tal argumentação teria sido utilizada para contestar o monopólio estatal na oferta educacional admitindo-se que o fato de o Estado subvencionar a educação não significaria que deveria este ser o principal ofertante, o que deixaria a educação fora das vantagens do livre mercado e concorrência.

¹¹Nossa nação está em risco. Nossa superioridade incontestada uma vez no comércio, inovação, indústria, ciência e tecnologia está sendo ultrapassada por concorrentes de todo o mundo. Este relatório refere-se apenas a uma das muitas causas e das dimensões do problema, mas que é o que sustenta a prosperidade americana, sua segurança e civilidade. Nós relatamos ao povo americano que, enquanto nós podemos ter orgulho justificável de que nossas escolas e faculdades historicamente contribuíram para os Estados Unidos e o bem-estar do seu povo, as bases educacionais da nossa sociedade estão atualmente a serem corroídas por uma crescente onda de mediocridade que ameaça nosso futuro como nação e povo. O que era inimaginável há uma geração começou a ocorrer - os outros estão superando nossas realizações educacionais. (Comissão Nacional, 1983). Tradução livre. Texto extraído de: *The National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* U.S. Government Printing Office. Washington, D.C. Abril de 1983. Disponível em: <http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf. Acesso em 25/10/2012.>

Outro fator determinante na associação entre educação e o desenvolvimento individual e econômico de um povo foi a Teoria do Capital Humano¹² desenvolvida por Theodore Schultz, na década de 1960, que associa as decisões educacionais de um indivíduo ao desenvolvimento da economia e da produtividade, encampando a ideia de que o ritmo de crescimento econômico e social de um país se deve ao grau de escolarização do mesmo, o que significava que os países deveriam investir mais na educação. Esta teoria continua tendo aceitação e influenciando medidas governamentais de vários países e estados até hoje, como é o caso de Minas Gerais, que a considera como a base de seu planejamento estratégico, sendo também amplamente disseminada pelos bancos e agências multilaterais.

De acordo com essa teoria, a educação constitui-se em uma decisão de investimento que incorre em custos (como o tempo que o estudante abre mão de trabalhar, material escolar, transporte etc.), mas que implica em uma taxa de retorno em longo prazo tanto individual quanto para a economia do país, uma vez que esta teoria sinaliza que um aumento na escolaridade corresponde a um aumento de produtividade.

Portanto, quando o relatório foi publicado já haviam sido lançadas as bases da estrita associação entre educação e desenvolvimento econômico.

Para Schwartzman (2005) os novos sistemas de avaliação que se desenvolveram principalmente a partir dos Estados Unidos, tiveram como base ainda o *Coleman Report*. (COLEMAN *et al.*, 1966). Trata-se de um relatório baseado em análises estatísticas que teve como uma de suas famosas constatações, o fato do desempenho dos estudantes não depender apenas das características das escolas, mas também, das condições socioeconômicas e culturais de seu contexto. Para o autor, este relatório deu origem a diversos estudos que culminaram na decisão de criar o NAEP.

Vinte e cinco anos da publicação do relatório *Uma Nação em Risco*, o Departamento de Educação dos Estados Unidos empreendeu uma análise sobre o que foi realizado. Segundo a nova publicação, se em 1983 o país estava em risco, este risco seria maior ainda agora, devido ao aumento das demandas crescentes da economia mundial e ao fato de o sistema de

¹²A Teoria do Capital Humano teve a contribuição para sua formulação e desenvolvimento do Nobel em Ciências Econômicas, Theodore Schultz, que foi o primeiro a defender a importância das decisões educacionais individuais e da sociedade para a economia. (SCHULTZ, 1971). Para Frigotto, em seu livro: *A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, “o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (1943, p.41).

ensino não acompanhar o ritmo crescente destas demandas. No entanto, a análise aponta para a relevância das previsões do relatório.

Our society and its educational institutions seem to have lost sight of the basic purposes of schooling and of the high expectations and disciplined effort needed to attain them. This report, the result of 18 months of study, seeks to generate reform of our educational system in fundamental ways and to renew the Nation's commitment to schools and colleges of high quality throughout the length and breadth of our land.¹³ (*National Commission*, 1983)

Segundo consta da publicação de 2008 os efeitos do *A Nation at Risk* se fazem sentir ainda hoje por administradores, funcionários, professores, pais e alunos. Dentre eles os testes baseados em padrões que começaram a se desenvolver nos anos 1980 e 1990.

Many people—elected officials, administrators, teachers, parents, and students— have been hard at work since this report was released to make sure that we aren't caught off guard again. States developed content standards and tests that allow us to know how well our students are doing.¹⁴ (*U.S. Department of Education*)

A década de 1990 foi marcada pelos esforços federais em adotar metas de desempenho para a educação básica norte-americana, por meio de padrões e testes, durante os mandatos de George W. Bush e Bill Clinton.

Os impactos do relatório continuaram a aumentar na década de 2000, quando foi lançado o ato *No Child Left Behind Act de 2001*¹⁵ que veio a ampliar os padrões a serem testados e reforçou a responsabilização baseada nos resultados de avaliações de desempenho. O que se depreende é que os esforços continuariam pautados por “um senso de urgência” embora se reconhecesse que o desafio era mais difícil do que se imaginou. A responsabilização, segundo analisa o documento, veio a ampliar a visão a respeito da fraqueza das escolas.

¹³Nossa sociedade e suas instituições de ensino parecem ter perdido de vista os objetivos básicos de escolaridade, e das altas expectativas e esforço disciplinado necessários para atingi-los. Este relatório, o resultado de 18 meses de estudo, busca gerar a reforma de nosso sistema educacional de forma fundamental e de renovar o compromisso da Nação para as escolas e colégios de alta qualidade em todo o comprimento e largura da nossa terra. (Tradução livre)

¹⁴Muitas pessoas, funcionários eleitos, administradores, professores, pais e alunos, têm trabalhado duro desde que este relatório foi divulgado para se certificar de que não serão pegos de surpresa novamente. Estados desenvolveram padrões de conteúdo e testes que nos permitem saber o quão bem os nossos alunos estão indo. U.S. Department of Education, *A Nation Accountable: Twenty-five Years After A Nation at Risk*, Washington, D.C., 2008. Disponível em: <<http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/accountable/>>. Último acesso em 27/10/2012.

¹⁵Esta lei (Act NCLB) foi aprovada com maioria bipartidária no Congresso e com o apoio das empresas e das comunidades defensoras dos direitos civis, sendo construída sobre as bases estabelecidas na década de 1980 e 1990, garantindo que estados que aceitam investimentos direcionados do governo federal concordem em medir e divulgar os resultados em termos de normas e responsabilidade. A partir da promulgação do “Act NCLB”, em 2002, o país reforçou o uso de dados de banco de leitura e matemática de testes anuais como base para rendição de contas e padronização.

Hoje, segundo o documento, todos os 50 estados norte-americanos têm padrões de conteúdo e testes de leitura e matemática. Os resultados são divulgados na *internet* e são acessíveis a todos. A publicação dos resultados dos testes implica que pais, cidadãos, educadores e formuladores de políticas disponham de mais informações. Outra decorrência do relatório lançado em 1983 foi o questionamento sobre como recompensar o professor. De acordo com a Comissão, os salários para os professores deveriam ser aumentados de acordo com o mercado, incentivando a formação de um profissional competitivo, atrelando incentivos e punições ao sistema de avaliação.

Salary, promotion, tenure, and retention decisions should be tied to an effective evaluation system that includes peer review so that superior teachers can be rewarded, average ones encouraged, and poor ones either improved or terminated.¹⁶(*National Commission*, 1983)

O documento de análise dos 25 anos do relatório aponta que a experiência de duas décadas fizeram com que os estados buscassem o alinhamento entre testes, livros didáticos e conteúdo. Alguns estados ainda buscaram focar a formação docente nos padrões e nas avaliações. No entanto, cientistas sociais observaram que grupos de interesse, dentre eles o sindicato dos professores, nos Estados Unidos, ofereceram resistência bloqueando algumas das reformas da Comissão.

No tocante à direção da educação, a Comissão recomendara que competências gestoras e de supervisão far-se-iam necessárias, como habilidade de persuasão, definição de metas, busca do consenso com a comunidade, liderança. Nesse sentido, formas mais rigorosas de recrutamento de candidatos a cargos de administração foram implantadas, assim como organizações chamadas de inovadoras, como *New Leaders for New Schools* (Novos líderes para novas escolas), como vias alternativas de contratação, altamente seletivas e que requeriam longo treinamento.

Uma das conclusões da análise dos 25 anos do relatório *A Nation at Risk* é que houve um grande aumento de recursos destinados às escolas, voltados para a melhoria na infraestrutura e na capacitação, e que a melhoria no desempenho dos alunos não tem correspondido a este aumento.

Depreende-se do documento analítico que o Departamento de Educação norte-americano apresenta certa preocupação com o olhar externo sobre o desempenho do país nas

¹⁶Salário, promoção, e decisões de retenção devem ser vinculados a um eficaz sistema de avaliação que inclui a revisão pelos pares para que os professores superiores possam ser recompensados, os médios incentivados, e os piores possam melhorar ou ter o contrato rescindido. (Comissão Nacional, 1983, Tradução livre)

avaliações internacionais, o que fica nítido quando o mesmo tenta justificar seus baixos resultados pelo grau de acolhida de todas as crianças pelas escolas públicas e ao explorar os desafios atuais, sobretudo, concernentes ao Ensino Médio, às minorias e às altas taxas de abandono desse nível de ensino.

É importante observar que as mudanças relativas aos padrões educativos e à adoção dos modelos de prestação de contas vigentes nos Estados Unidos foram disseminadas para vários países, juntamente com novas propostas que não foram contempladas no “Uma Nação em Risco”, mas que nasceram sobre as bases do relatório. As propostas implementadas nos Estados Unidos, como os programas de bolsas para estudantes de baixa renda, o crescimento do programa de *homeschooling*¹⁷ e a criação das “escolas charter”, são modelos disseminados para vários países, tendo como principal eixo a responsabilização social, pela ampliação da oportunidade de escolha das escolas por parte dos pais.¹⁸

O documento de 2008 mais uma vez aponta o Capital Humano, dentre outros fatores, como o mercado, como determinante da prosperidade de uma sociedade:

As many have noted, a number of critical factors determine a society's long-run prosperity, including: respect for ownership, a relatively open market, and ambitious entrepreneurs. But human capital is one of the most important, and a strong education system is vital to the long-term cultivation of human capital. Education makes not only the individual better off but also the society.¹⁹ (*Department of Education*)

Não se pode menosprezar a influência do relatório Uma nação em Risco na implementação de políticas públicas tanto nos Estados Unidos como em vários países da América Latina e Europa, sobretudo o uso da avaliação externa como instrumento de monitoramento e base para a chamada responsabilização, cujas consequências vêm sendo associadas aos resultados de escolas e atreladas ao pagamento de incentivos.

¹⁷ Termo utilizado para referir-se à educação realizada em casa. A *homeschooling* é permitida legalmente nos Estados Unidos, sendo justificada entre outras, em razão ao respeito pelo princípio de que cabe aos pais escolher o tipo de educação a ser dada aos filhos. (BOUDENS, 2001).

¹⁸ Cabe ressaltar que a escolha das escolas pelos pais e a questão da oferta educacional pública através de instituições não estatais (*School Charters*) teve origem no Chile, durante o período de ditadura, tornando-se, dessa forma, o pioneiro na introdução do pensamento neoliberal na educação, seguido por Margaret Thatcher na Inglaterra.

¹⁹ Como todos devem saber, um número considerável de fatores determinam a prosperidade de uma sociedade, incluindo: o respeito pela propriedade, um mercado relativamente aberto e empresários ambiciosos. Mas o capital humano é um dos mais importantes, e um sistema educacional forte é vital para o cultivo de longo prazo do capital humano. Educação faz não apenas o indivíduo melhor, mas também a sociedade. U.S. Department of Education, *A Nation Accountable: Twenty-five Years After A Nation at Risk*, Washington, D.C., 2008.p. 15)

1.2 O uso das avaliações externas no mundo: uma tendência internacional

Nos Estados Unidos, como já visto na seção anterior, o relatório Uma Nação em Risco fortaleceu a intenção do país em impor exigências e criar uma política de testes padronizados conhecidos como “*high-stakes*”, que propiciaram os primeiros exemplos de responsabilização tornados modelo para vários países. No caso de escolas identificadas com necessidades de melhorias através das avaliações externas, os pais têm a opção de escolher outra escola no mesmo distrito. A escola passa por uma reestruturação que, se não levar a melhores desempenhos em cinco anos será reestruturada novamente, com novo pessoal.

Alguns países, como a Inglaterra, já têm larga experiência com o uso de avaliações externas, consideradas como diagnósticas e indicadoras. Segundo Gipps (1998), a combinação de um novo currículo nacional com um programa nacional de avaliação teve forte impacto na estrutura educacional do Reino Unido. Conforme uma pesquisa organizada pela autora, os professores passaram a preparar mais diretamente seus alunos para as avaliações do governo. Paradoxalmente, a autora citou o aumento da exclusão e da classificação baseadas nas avaliações como fatores de qualidade de ensino. Nesta pesquisa alguns professores reclamaram da perda de autonomia, embora considerassem que os objetivos passaram a ficar bem mais claros após a implantação de tais avaliações.

Na Inglaterra, assim como nos Estados Unidos, o uso dos resultados de testes se insere dentre os instrumentos de reforma iniciada no governo de Thatcher, e continuada pelo Partido Trabalhista, reforma essa justificada pela competição econômica, o que levou à incorporação de critérios de mercado, a fim de estabelecer novas formas de controle e monitoramento, chegando inclusive, a processos de privatização dos serviços educacionais.

Na França a avaliação institucional ocorre há 25 anos e conta com pesquisas que permitiram criar um sistema baseado no conhecimento e na avaliação do próprio sistema. O Sistema de Avaliação Francês enquadra-se nas alterações de todo o sistema educativo europeu e tem como objetivo elevar o número de competências e conhecimentos dos alunos permitindo-lhes uma formação geral. Segundo Pacheco (1993) isso ocorre devido às pressões políticas e econômicas do governo.

Embora a influência no uso das avaliações externas como forma de publicização, de incentivo e de responsabilização seja proveniente em grande parte dos EUA, o Sistema de Avaliação Francês serviu como inspiração para a construção do Sistema de Avaliação Mineiro. Por isso, nos detivemos com maior profundidade à descrição do sistema educacional francês.

Segundo estudos apontados por Barroso (2006), o sistema educacional francês apresenta as seguintes tendências: intensificação da avaliação externa institucional e do controle social; diminuição na provisão de recursos; participação social no governo da escola; reforço na regulação; erosão profissional dos professores e a coexistência da avaliação por resultados com práticas burocráticas tradicionais.

Para Claude Thélot (2008) a principal fraqueza do processo de monitoramento e avaliação no sistema francês é a falta de uso dos resultados na condução da política educacional.

Para entendermos a influência que o apoio técnico francês exerceu sobre a construção do SIMAVE, torna-se necessário compreendermos como a Europa em geral e a França em particular vêm constituindo um arsenal de ideias que culminaram na criação do que Dérouet (2009) chama de um novo gerenciamento (*managment*), base para a formulação de indicadores de avaliação e de monitoramento. Tais ideias vêm se disseminando e são transferidas de um contexto para outro, não sendo necessariamente readaptadas, fato considerado por Dérouet (2009) como uma operação contranatural.

Na década de 1960, as organizações internacionais preconizavam um modelo de educação único, no qual todas as crianças receberiam o mesmo currículo. A difusão de tais ideias levou à fusão de várias escolas britânicas e à eliminação de testes seletivos em prol da redução da estratificação social, com base no preceito de igualdade.

Entretanto, uma mudança de orientação nas ideias das organizações internacionais no final do século XX viria a influenciar a França levando à retomada do modelo dual anterior, a saber, uma formação de excelência para uma elite privilegiada, e os saberes de base para a formação de mão de obra. Para Dérouet (2009), embora a França nunca tenha estado isolada das influências internacionais, o país sempre interpretava e reformulava segundo seu contexto tais influências. Porém, a partir do final do século XX, a França teria perdido essa capacidade.

O que teria levado as organizações internacionais à mudança de orientação teria sido o lançamento do relatório *Uma Nação em Risco*, que, como já mencionado, suscitou a reviravolta nas orientações internacionais, influenciando vários países e a maioria das políticas educacionais voltadas para a melhoria do desempenho das escolas, através de suas recomendações imbuídas de um caráter competitivo e previsões catastróficas associadas à queda da qualidade da educação e à necessidade de busca de excelência e, simultaneamente, da igualdade, a partir do fortalecimento do nível de exigência, da padronização de testes de desempenho em importantes pontos de transição e de sistemas de responsabilização baseados em incentivos a favor dos padrões exigidos.

Nasciam, dessa forma, a avaliação externa como instrumento de reforma educacional, as discussões sobre padrões curriculares e a utilização dos resultados dos alunos como medida de eficácia da escola.

Retornando ao contexto francês, Dérouet (2009) distingue algumas fases ou momentos nas políticas educacionais francesas. A primeira fase, a qual o autor considera que se inicia na década de 1970, é marcada, na sua visão, pela necessidade de regulamentação da atividade educacional, o que se daria por uma desconcentração e uma descentralização parcial. Não sendo dotados dos mesmos recursos, os gestores enxergavam na autonomia a possibilidade de conseguir obter consensos locais, o que despertou a preocupação de que essa autonomia viesse a fragmentar o serviço público, suscitando assim a necessidade de monitoramento do trabalho. A autonomia era justificada como um meio de tornar o ensino mais próximo dos centros populares. Para Dérouet (2009) tal medida assumiu um sentido gerencial, a saber, dessa forma, podiam-se racionalizar os recursos mantendo-os, porém, logrando melhores resultados.

Uma comissão foi constituída para construir indicadores de monitoramento para a administração central e para os sujeitos que atuam nas escolas, e os resultados eram repassados aos decisores, que os divulgavam como base para a formulação de políticas públicas, dentro do chamado Estado de Bem Estar. A comissão formada pelo serviço de estatística administrativa do Ministério da Educação da França esteve incumbida na realização de pesquisas, do controle dos estabelecimentos, e do combate às críticas sobre o declínio na aprendizagem dos estudantes, advindas das ideias de igualdade que haviam culminado na unificação das escolas seletivas e não seletivas, sob um mesmo currículo (*Comprehensive School*). As críticas e afirmações a respeito da má qualidade da educação francesa suscitaram a realização de avaliações no início do ano letivo, para que os professores pudessem adequar seu planejamento aos resultados obtidos. Entretanto, a pesquisa realizada por Normand, Garnier, Rémond e Dérouet, (2003) revelara que tais resultados não foram utilizados suficientemente pelos docentes. Antes, foram utilizados por gestores e famílias na avaliação dos estabelecimentos.

Dérouet (2009) coloca então em evidência o sentido que o termo “avaliação” passava a ter:

O sentido do termo 'avaliação', em particular, evoluiu consideravelmente: em vez de avaliar os efeitos de uma política de igualdade de oportunidades, tratava-se de construir os instrumentos de um monitoramento nacional para conservar o controle de um sistema educacional desconcentrado e parcialmente descentralizado. Tratava-se, também, de desenvolver uma cultura de avaliação, ou seja, fornecer os recursos indispensáveis para que os atores da base fossem capazes de avaliar os

efeitos de sua ação, além de retificar as lacunas encontradas. Tal tarefa correspondia, por um lado, à nova definição que as organizações internacionais preconizavam para o ofício de docente - o cidadão [*praticien*] reflexivo (PAQUAY; SIROTA, 2001), por outro lado, ao incremento dos direitos da família. Portanto, a preocupação com a igualdade foi substituída pelo enfoque no gerenciamento. (DEROUET, 2009)

A publicização dos resultados pelos decididores por intermédio da imprensa não levava em consideração fatores interferentes nos resultados, como a forma de recrutamento dos alunos ou o processo escolar em si (defasagem, repetências, etc.), o que para o autor, fortalecia o movimento de reprodução de desigualdades. Com vistas a eliminar este mecanismo, as características do estabelecimento escolar passaram a ser levadas em conta, culminando no chamado valor agregado. No entanto, não se pode dizer que a classificação tenha sido sanada, ainda que tenha havido um esforço em fazer a distinção entre os termos:

A avaliação tem o objetivo de levar a sociedade, cada organização e até mesmo cada pessoa, a uma maior consciência de sua ação, além de permitir a retificação das lacunas encontradas. Por sua vez, a classificação introduz uma lógica de concorrência, que ameaça poluir essa tentativa de interesse público (DÉROUET, 2009, p. 45)

Segundo Dérouet (2009), ao final do século XX um arsenal de questionários, resultados e relatórios compunham o reservatório de ideias da diretoria formada. Esta primeira fase vai até 1997, quando o Ministério de Educação francês decide lançar a o sistema francês na concorrência internacional, abrindo-o ao mercado.

Dérouet considera que nesta nova fase a França se viu mergulhada num período de incertezas e de influências irrefletidas das tendências internacionais. Os padrões internacionais estabelecidos se impuseram, encontrando terreno fértil tanto para seu estabelecimento quanto para a sua disseminação. Era a vez das avaliações de larga escala e da medida de desempenho dos alunos, que se assentou num contexto de incertezas acerca do que realmente é considerado como justiça social.

O autor questiona se a falta de reinterpretação das injunções internacionais na França do século XX teria sido motivada pela falta de motivação advinda da verificação de que as avaliações, além de serem dispendiosas, não produziam os efeitos esperados.

No tocante à questão da justiça social as orientações internacionais propunham a substituição de igualdade por equidade. No sentido explicitado por Dérouet (2009) esta noção tem respaldo na ideia de que a persistência das desigualdades será mais bem suportada se o Estado garantir a aquisição das competências básicas a todos. Dessa orientação advém o conceito de tronco comum, tão propagado no Brasil.

Essa base ou, como explicita o autor, o tronco comum, insere-se numa perspectiva hodierna do Estado, de garantir um mínimo de saberes e competências no fim da escolaridade

obrigatória. A definição, contudo, de um tronco comum, não está isenta de questionamentos, afinal, como abarcar no mínimo comum toda a dimensão correspondente ao desenvolvimento do ser humano, sobretudo fazendo com que esse mínimo seja mensurável?

Quando os técnicos de apoio do Ministério da Educação e Cultura da França aportaram no Brasil, trouxeram em suas bagagens esse reservatório de ideias que receberam abrigo em Minas Gerais. Direta ou indiretamente essas ideias têm como fonte as orientações internacionais que as torna globalizadas.

Para Ruben Klein (2005) o surgimento das avaliações externas em larga escala nos Estados Unidos e parte da Europa a partir meados da década de 1980 foi orientada em torno de três eixos: níveis mais elevados de aprendizagem, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e sistemas unificados de avaliação.²⁰

Apesar das diferenças entre os sistemas de avaliação nestes países, tais sistemas têm em comum a necessidade de se basearem em critérios determinados, integrar autoavaliação e avaliação externa e divulgar os resultados para o público.

Entre os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) as avaliações de estudantes dentro das estruturas escolares de responsabilização e avaliação vêm-se tornando cada vez mais comuns, segundo revela o relatório: “Panorama da Educação 2007 – indicadores da OCDE”,²¹ organizado pela OCDE. Pouco mais de 50% dos países da OCDE e a economia parceira, Israel, submetem seus estudantes do ciclo final do Ensino Fundamental a exames nacionais. Nos países da OCDE, avaliações nacionais periódicas dos estudantes na educação compulsória são muito comuns. Essas avaliações ocorrem em dois terços dos países da OCDE e Israel. Em alguns deles, como Austrália, as escolas realizam testes padronizados necessários para obtenção de financiamentos governamentais.

²⁰ De acordo com o autor, a designação de avaliação em larga escala se deve ao fato de poder atingir ao universo de alunos de uma dada série escolar ou de uma determinada faixa etária.

²¹ Dados obtidos através do indicador: “de que maneiras os sistemas monitoram o desempenho das escolas” – indicador que focaliza as formas de avaliação e responsabilização das escolas públicas de Ensino Fundamental existentes nos vários países, tendo como objeto a coleta, a utilização e a disponibilidade de informações sobre o desempenho dos estudantes e das escolas. Segundo o relatório OCDE (2007) este indicador complementa informações quantitativas a respeito de salários de professores, tempo de trabalho e tempo de instrução, tempo de instrução dos estudantes e relação entre o número de estudantes e o número de professores oferecendo informações qualitativas sobre o tipo e a aplicação das formas de avaliação e responsabilização de cada escola. Os países-membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão de Comunidades Europeias participa no trabalho da OCDE.

Segundo os dados do relatório, dois terços dos países da OCDE e Israel têm regulamentações que requerem inspeções periódicas de escolas que atendem ao ciclo final do Ensino Fundamental, e 19 países membros têm exigências administrativas que obrigam as escolas a realizar autoavaliações periódicas. Três países da OCDE utilizam avaliação e informações sobre responsabilização das escolas para conceder compensações financeiras e/ou aplicar sanções às escolas – Coreia do Sul, Estados Unidos e Bélgica.

Conforme nos informa o relatório, na última década as mudanças que ocorreram no setor público, em termos de maior monitoramento interno e regulação, se dão em resposta a esforços no sentido de maior descentralização das responsabilidades no setor educacional e de tentativas para acentuar o foco em resultados, e não em insumos, de modo a justificar a alocação de recursos.

A descentralização das responsabilidades e das atividades relativas à escola culminou no aprimoramento da avaliação e da responsabilização, segundo a ideia de que atividades que anteriormente eram conduzidas de forma centralizada agora precisam ser monitoradas, para que a eficácia das operações seja assegurada. Em outras palavras, a maior liberdade concedida às escolas para o desenvolvimento da educação que oferecem requereria a necessidade de avaliação do desempenho escolar, com o objetivo de assegurar a manutenção de padrões e o monitoramento de possíveis melhorias, a serem desenvolvidas de maneira mais plena. Esse monitoramento se traduz em formas de regulação e controle, muitas vezes acompanhadas por premiação ou punição.

As avaliações são justificadas ainda pela dificuldade de medir resultados educacionais. Historicamente, muitos países têm utilizado inspetorias escolares para monitorar e avaliar o desempenho das escolas, como é o caso de Cuba, que conta com uma forte inspeção e controle nas unidades escolares, através da supervisão das atividades, conforme explica Carnoy (2009). Por essa dificuldade, justifica-se cada vez mais, os países virem recorrendo também aos resultados de testes padronizados aplicados aos estudantes, que segundo o discurso, serve para estimular o desempenho das escolas.

Conforme cita o relatório, os objetivos da avaliação e da responsabilização escolar diferem de país para país. Porém, mesmo dentro de um país, esses arranjos costumam ser vistos de modos diferentes. Por vezes, há quem considere que esses arranjos são como “alavancas de políticas” que podem de fato elevar a qualidade da educação, bem como garantir a responsabilidade das instituições no uso do dinheiro público. Há, porém, quem acredite que as avaliações possam provocar profundos constrangimentos entre as escolas e seus atores, ao se tornarem centros de competição, gerando o mal estar docente e a sobrecarga

de tarefas, bem como a autopunição e o sentimento de fracasso diante de resultados insatisfatórios.

O relatório cita alguns usos relacionados a essas avaliações. As informações obtidas através dessas avaliações podem ser utilizadas para muitas finalidades, por diferentes categorias de pessoas envolvidas no sistema educacional. Por exemplo, autoridades educacionais, tais como a administração central, podem utilizar essas informações para avaliar a eficácia do funcionamento do sistema de educação escolar; instituições educacionais podem utilizar as informações para o desenvolvimento da escola e do sistema. Para pais e a família, seria uma forma de escolher a escola, através das informações sobre os seus resultados. De acordo com o relatório, essa opção pode ser motivada por objetivos distintos. É comum em muitos países a convicção generalizada de que as pessoas devem ter o direito de escolher a educação escolar que melhor atenda às suas necessidades. Além disso, o aumento da possibilidade de opção pela escola poderia melhorar a eficácia do sistema educacional e facilitar benfeitorias na escola. Para tanto, supõe-se que pais e estudantes procurem as escolas que melhor atendam às suas necessidades, presumindo que sejam essas as que oferecem a melhor educação. Essa procura atuaria como um sinal, tanto para a escola que recebe maior número de estudantes como para aquela que perde estudantes. Forneceria também sinais através de todo o sistema educacional com relação ao tipo de educação escolar que melhor atende às necessidades de estudantes e famílias.²²

Segundo o relatório, o uso das informações se dá ainda para fornecer recompensas e aplicar sanções escolares, para influenciar o aprimoramento das decisões escolares comparativamente entre os países e como forma de melhorar os padrões competitivos. Para facilitar padrões comparativos entre os países, a OCDE, organização internacional e intergovernamental, cuja sede é em Paris, criou o Programa Internacional de Avaliação do Aluno (PISA), que produz comparação de desempenho em nível internacional, com provas aplicadas a cada três anos. Tem como finalidade produzir indicadores sobre os sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa de 15 anos.

²²No Brasil, a Lei 11.700 de 2008 vem acrescentar inciso à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), visando assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima à residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Contudo, há o entendimento jurisprudencial de que o estudante da rede pública não é obrigado a frequentar a escola próxima à sua residência, sob justificativa de que a legislação e o Estatuto da Criança e Adolescente – artigo 53 do ECA (8.069/90) garantem o direito dos estudantes de frequentar as aulas em escola próxima à sua residência, mas esse direito pode ser violado desde que o menor não deixe de estudar, constituindo-se a regra em possibilidade, com opções em benefício do aluno e não em imposição. Para exemplo de jurisprudência nesse sentido ver: <http://www.conjur.com.br/2010-mar-18/estudante-frequentar-escola-publica-longe-residencia>. Último acesso em 21 de dezembro de 2012.

Em relação à publicização das informações relativas às avaliações, dezoito países da OCDE disponibilizam informações sobre avaliação das escolas à comunidade local ou ao público em geral. Itália e Turquia disponibilizam essas informações para grupos selecionados, como os pais, mas não ao público em geral. Dez países da OCDE relataram ter disponibilizado essas informações aos pais com o objetivo de orientá-los quanto a opções por escolas. Alemanha, Espanha, México e Portugal disponibilizam essas informações ao público em geral ou a grupos selecionados, porém a intenção nesses países não é orientar a opção por escolas. São muitos os objetivos possíveis para a disponibilização de informações aos pais que não estão relacionados com a escolha da escola, afinal, isso pode representar perda de alunos.

Segundo o relatório, o fornecimento de informações adicionais a pessoas com interesses específicos pode fazer parte de estratégias mais amplas de avaliação e responsabilização, através da divulgação. Além disso, em alguns países, os pais têm poucas opções de escolas. Em outros se observaram grandes variações no espectro dessas opções. Por exemplo, o nível de opções possíveis pode diferir substancialmente entre pais e famílias que vivem em áreas urbanas consolidadas e aqueles que vivem em regiões mais remotas com densidades populacionais mais baixas. É o caso de cidades do interior, cujas opções de escolas são poucas, o que pode gerar muito constrangimento.

No entanto, esses dados não excluem a possibilidade que se oferece aos pais para que utilizem informações para escolher a escola que melhor atende às suas necessidades, mesmo que os resultados não representem força legal para orientar a opção pela escola. No Brasil, nas grandes áreas metropolitanas, as matrículas normalmente se dão por zoneamento, garantindo vagas aos alunos mais perto de casa. No entanto, estudos revelam casos de pais que burlam a lei fornecendo endereço falso para que seu filho (a) estude na escola que melhor lhe aprouver (BARROSO *et al*, 2006). Nas cidades menores, no entanto, esta escolha pode ser feita de forma mais fácil, uma vez que as escolas não se localizam tão distante umas das outras. Em Minas Gerais, a matrícula é precedida pelo Cadastramento Escolar, como forma de garantir a vaga próxima à residência sendo facultado aos municípios o zoneamento escolar quando comprovada a necessidade.²³

Segundo Casassus (1995), nos países da América Latina as avaliações se inserem dentre os objetivos que orientaram as reformas educacionais da década de 1990 no contexto

²³Resolução SEE/MG 521 de 2 de Fevereiro de 2004, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em <www.educacao.mg.gov.br/webuberlandia/images/stories/docs/legislacao/resolucao-521-de2004.pdf>.

da globalização, sendo considerada uma tendência homogênea no nível macro. Observam-se nestes países, as mesmas tendências das reformas dos países do Primeiro Mundo. Para Broadfoot (2002), a disseminação das reformas educacionais anglo-americanas para as demais partes do globo são justificadas, além do fenômeno da globalização econômica, pelo chamado empréstimo de políticas.

A globalização econômica, como justificativa das reformas educacionais, pressupõe mudanças advindas da era da informação que requereriam uma educação mais avançada, convergente com a competição de mercados e com o predomínio do mercado global. No pensamento neoliberal a globalização econômica decorre da Revolução Tecnológica e coloca a educação como responsável pelo declínio econômico, caso não seja reformulada, uma vez que a globalização tem exigido novos conhecimentos (DRUCKER, 1995).

O empréstimo de políticas, por sua vez, decorreria da atração que exercem nos decisores políticos, as soluções prontas advindas de outros países (externalização), sobretudo quando se valoriza “tudo que vem de fora” e pela sua função de legitimar soluções internas através de exemplos estrangeiros (BARROSO, 2005).

Para Misoczky (2006), há uma disseminação dos padrões advindos dos países do primeiro mundo que decorre da manutenção de uma dominação colonial sobre os países em desenvolvimento e os coloca numa corrida pelo desenvolvimento, utilizando a “pretensa hegemonia” dos países desenvolvidos como referencial.

Barroso (2006) defende a existência de uma “regulação transnacional” advinda de um conjunto de normas, discursos e procedimentos que são produzidos em fóruns de decisão e consultas internacionais, no âmbito da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação”. Para o autor, a origem dessa regulação seria os países centrais e estas se situariam no quadro da dependência em que se encontram os países periféricos, como efeitos dos constrangimentos vários decorrentes da globalização, e seria nesse contexto que ocorreria o processo de “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas numa escala mundial. Analogamente, para Casassus (1995) há um “enquadramento” dos países periféricos no sistema de ideias que fornece o conteúdo das reformas através do intercâmbio, da cooperação técnica, de condicionalidades e do diálogo dos atores políticos, por meio de reuniões, acordos e outras formas informais de disseminação no plano cultural, independentemente das variações que ocorrem no nível local e regional.

As interações entre os países seriam formalizadas pelas organizações internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD), O Fundo Monetário Internacional (FMI), as Nações Unidas (ONU), a OCDE e a Organização das Nações Unidas para A Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que são os possíveis promotores do intercâmbio.

McNeely (1995), buscando pesquisas relacionadas à influência das organizações internacionais em ações empreendidas por países diversos, verificou que de fato tem havido uma resposta ao que se considera um ambiente cultural mais amplo, que seria representado pelas organizações internacionais. Para o autor, um dos principais objetivos dessas organizações internacionais é facilitar a uniformidade de ideologias, estruturas, regras e práticas pelos países, disseminando um padrão de desenvolvimento. A partir desse propósito, espera-se que as políticas educacionais de cada país venham a refletir o compromisso global, em concordância com as prescrições internacionais.

A posição de Castro (2002), contudo, no tocante à capacidade de os bancos imporem reformas é a de que no momento da implementação as condições manifestas previamente perdem importância, sobretudo quando esbarram em constrangimentos vários, o que o leva a afirmar que, na realidade, os bancos são incapazes de impor qualquer reforma.

Uma visão compartilhada por diferentes estudiosos é a de que as prescrições dos organismos passaram a se orientar para o mercado. Nesse sentido, uma influência global na constituição dos discursos da política viria das reformas inglesa e norte-americana.

Alguns autores sustentam que as reformas educacionais falam em uma “empresarialização” da educação, que passou a ser influenciada pelos princípios da Administração de Empresas e da Economia, incorporando termos como eficiência, eficácia, controle, produtividade, racionalidade voltada para os fins, desempenho, competitividade.

Para Oliveira (2000), a educação pública pode ser compreendida como Condição Geral de Produção com vistas a responder às demandas da reestruturação capitalista no atual contexto tecnológico e social. A reestruturação capitalista,²⁴ segundo a autora busca demonstrar, seria representativa do processo de globalização atual, que demanda uma educação que atenda às novas exigências do capital, e que se identifique com a emergência de uma nova ordem mundial, que seria nova apenas porque se adapta às novas contingências modificadas. Esta nova ordem seria determinada pelo enfraquecimento dos estados nacionais,

²⁴ Para fins de análise da questão educacional no quadro teórico apresentado pela autora, torna-se necessária a distinção que a mesma apresenta entre reestruturação capitalista e reestruturação produtiva. Esta compreende as mudanças no processo produtivo (tecnológicas, organizacionais e gerenciais) e está contida naquela, que compreende o atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista nas suas dimensões políticas, culturais, econômicas e sociais.

pela internacionalização da economia e pela globalização do mercado e dos procedimentos econômicos e em termos educacionais, refletiriam uma realidade dual:

As pressões sobre a Educação Básica refletem, ao mesmo tempo, uma realidade dual, que poderia ser sinteticamente descrita como uma sociedade tecnicamente evoluída, com uma força de trabalho bem qualificada e razoavelmente remunerada, convivendo com outra [...] caracterizada por processos arcaicos de produção, com extensas jornadas, condições rudimentares de trabalho, baixa remuneração, apresentando as formas contratuais mais diversas. [...] Os sistemas de ensino podem estar produzindo formas ambivalentes de educação, que se caracterizam principalmente pela diferenciação de acesso às condições materiais necessárias ao bom desempenho. Sem assegurar a generalização das condições elementares de infraestrutura [...] não é possível falar em resultados de avaliação que reflitam a média dos conhecimentos aferidos por um mesmo sistema. Nem muito menos, considerar uma educação que apresenta alto grau de diferenciação qualitativa. (OLIVEIRA, 2000)

Como Condição Geral de Produção, a avaliação, o uso de índices e indicadores, a comparação internacional, o armazenamento de dados sobre o grau de escolaridade do país e sua difusão atuam dentro das condições gerais da operatividade do mercado. Estas constituem as condições construídas para fazer o mercado fluir, como a veiculação e comparação de informações que permitem as relações entre produtores e consumidores, entre diferentes mercados emergentes, entre mercados desenvolvidos e mercados emergentes²⁵ e condições gerais da operatividade dentro do processo de trabalho, pela veiculação de informações pelos Sistemas de Avaliação Externa, que asseguram assim, o controle das escolas e o limite de sua autonomia.

O próprio planejamento estadual mineiro de 2000 a 2003 coloca o avanço do processo de reestruturação produtiva como reflexo para as tendências observadas no estado nas últimas décadas.

Os reduzidos níveis de crescimento da economia brasileira e mineira nesta década, somados ao avanço do processo de **reestruturação produtiva** (grifos nossos), que têm como principais características a centralização corporativa, a concentração patrimonial e de renda, a destruição de setores produtivos não competitivos e a introdução de tecnologias poupadoras de mão de obra, terminaram se refletindo adversamente no mercado de trabalho do Estado, contribuindo para manter em níveis elevados – e crescentes – a taxa de desemprego de sua população economicamente ativa – PEA, bem como para levar à adoção de diversas formas precárias de relações de trabalho. (PMDI, 2000-2003)

²⁵ Sobre os tipos de condições fundamentais para o desenvolvimento capitalista. (BERNARDO, 1991: 159-162)

1.3 O cenário nacional

As reformas da década de 1990 instauraram um novo modelo de organização da administração pública no contexto da globalização (KRAWCZYK, 2000). Uma análise das mudanças na Administração Pública Brasileira se torna necessária a fim de verificarmos se as mesmas tiveram influência, e, em caso afirmativo, em que grau, nos planejamentos das ações governamentais do estado mineiro onde a avaliação externa se insere.

A Constituição Federal de 1988, em seu Título III “Da Organização do Estado” capítulo VII “Da Administração Pública” expõe conceitos e princípios sob os quais deve se assentar a Administração Pública Brasileira obrigatoriamente: princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. A Emenda Constitucional número 19 de 4 de junho de 1998 inseriu ao *caput* do artigo 37 da CF/88 que trata dos princípios, a eficiência, em função dos novos caminhos a serem perseguidos pela Administração Pública, em decorrência da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. A Constituição Estadual incluiu ainda a razoabilidade (art. 13, *caput*, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 49 de 13 de junho de 2001).

Di Pietro (2002) comenta os princípios contemplados no direito positivo. Segundo a autora, a legalidade juntamente com o controle da Administração pelo Judiciário, constitui uma das principais garantias de respeito aos direitos individuais. Segundo este princípio, a Administração Pública só pode fazer o que a lei permite. Entre particulares, este princípio é substituído pela “autonomia da vontade”. A impessoalidade é compreendida como o princípio relacionado à finalidade pública, que não pode atuar com vistas a prejudicar ou beneficiar determinadas pessoas. Haverá ofensa ao princípio administrativo da moralidade, segundo a autora, sempre que se verificar o comportamento da Administração ou do administrado que ofenda a moral, os bons costumes, as regras de boa administração, os princípios de justiça e de equidade e a ideia comum de honestidade. A publicidade exige a divulgação ampla dos atos praticados pela Administração Pública, ressalvados os casos de sigilo exigidos por lei. A eficiência, segundo Di Pietro, apresenta dois aspectos: um relacionado ao modo de atuação do agente público e o outro relacionado ao modo de organizar e estruturar a Administração Pública. Ambos os aspectos têm como objetivo o alcance dos melhores resultados.

Vale dizer que a eficiência é princípio que se soma aos demais princípios impostos à Administração, não podendo sobrepor-se a nenhum deles, especialmente ao da legalidade, sob pena de sérios riscos à segurança jurídica e ao próprio Estado de Direito. (DI PIETRO, 2002)

Eficácia e eficiência são dois termos que têm sido recorrentemente empregados na área educacional. Contudo, esses dois conceitos diferem-se entre si. Segundo Chiavenato (2004), a eficiência seria uma relação entre custos e benefícios, e está ligada ao método, ou ao melhor caminho a fim de que os recursos sejam utilizados da forma mais racional possível. Portanto, a eficiência está ligada aos meios. Já a eficácia visa o alcance dos objetivos ou resultados.

A década de 1990 foi marcada por movimentos a favor de reformas da Administração Pública. Muitos deles tinham como foco principal, a eficiência no uso dos recursos. Pode-se dizer que o cenário nacional sofreu forte mudança após a abertura democrática e a estabilização da economia a partir do Plano Real, em 1994. Segue-se então o início de um processo de mudança na Administração Pública Brasileira.

Essa mudança foi promovida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Seu governo (1995-2002) foi iniciado pela criação em 1995 do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que tinha como missão dotar a Administração Pública nacional de técnicas gerenciais mais eficientes e eficazes do que as do modelo burocrático de até então (BRASIL, 1995).

Segundo Bresser-Pereira (1998), que assumira o ministério, a mudança se iniciou pela elaboração no primeiro semestre de 1995 do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e da emenda constitucional da reforma administrativa, com base nas experiências recentes em países da OCDE, principalmente o Reino Unido que implantava sua Reforma Gerencial. A expectativa era de que esta reforma se constituísse na segunda grande reforma administrativa do país, tendo sido a primeira a Reforma Burocrática, ocorrida na década de 1930, que se caracterizara pela centralização política e econômica e o estabelecimento de um Estado intervencionista, voltado para o desenvolvimento econômico do país, consolidando-se o chamado Estado Administrativo.

Já a pretendida segunda reforma, de acordo com Bresser Pereira (1998) seria gerencial por que:

[...] busca inspiração na administração das empresas privadas, e por que visa dar ao administrador público condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas. (BRESSER- PEREIRA, 1998)

O autor resume sua visão da seguinte forma:

A Reforma Gerencial visa aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos ou agências do Estado, por meio de uma administração baseada: (a) na descentralização das atividades para as unidades subnacionais e na desconcentração (delegação) das decisões para os administradores das agências executoras de políticas públicas; (b) na separação dos órgãos formuladores de políticas públicas que se situam no núcleo estratégico do Estado, das unidades descentralizadas e autônomas, executoras dos

serviços; (c) no controle gerencial das agências autônomas, que deixa de ser principalmente o controle burocrático, de procedimentos, realizado pelos próprios administradores e por agências de controle interno e externo, para ser, adicional e substitutivamente, a combinação de quatro tipos de controle: (c1) controle de resultados, a partir de indicadores de desempenho estipulados de forma precisa nos contratos de gestão; (c2) controle contábil de custos, que pode ser também pensado como um elemento central do controle de resultados; (c3) controle por quase-mercados ou competição administrada; e (c4) controle social, pelo qual os cidadãos exercitam formas de democracia direta; (d) na distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas: (d1) as agências que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e (d2) os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; (e) na transferência para o setor público não-estatal de serviços sociais e científicos competitivos; (f) na terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado; e, (g) no fortalecimento da burocracia estatal, particularmente da alta administração pública, que é tornada mais autônoma, organizada em carreiras ou “corpos” de Estado, e legitimada não apenas por sua competência técnica, mas também por sua capacidade política. (BRESSER-PEREIRA, 1998)

A descentralização é justificada na reforma gerencial pela crise política a que a administração pública chegou, baseada na desconfiança dos governados. Nesse sentido, a solução estratégica seria a desconcentração do poder e a administração por resultados para transformar a desconfiança em controle social.

[...] A descentralização, ou aumento do poder local, é um sinal de que esse processo democrático está em curso. Se a ele se soma uma administração pública gerencial e participativa, no qual o controle social é crescente, estaremos caminhando na direção desejada. (BRESSER-PEREIRA, 1998)

Dessa forma, a Reforma Gerencial conferiu importância aos mecanismos de controle de resultados e ao chamado controle direto pela sociedade, aumentando a responsabilização perante o cidadão-cliente:²⁶ “a administração gerencial pública se relacionaria como o interesse da cidadania. O cidadão passa a ser definido como contribuinte de impostos e assume a condição de cliente dos serviços prestados pelo Estado.” (RISCAL;GANDINI, 2002).

Com a descentralização política, o Estado precisou adotar medidas reguladoras que impedissem os excessos da autonomia em prejuízo das metas estratégicas da política governamental (BRASIL/MARE, 1995). Nesse sentido, os serviços públicos, em particular, a educação, foram submetidos a programas de avaliação externa para mensurar a eficiência e eficácia do desempenho a partir dos resultados, como premissa para a busca da qualidade e do papel que a reforma educacional com base no Estado Gerencial assumiu de promover eficiente e efetivamente o capital humano.

²⁶É considerado cidadão-cliente como aquele que paga pelos serviços recebidos. Na verdade, todo cidadão direta ou indiretamente paga pelos serviços prestados pelo Estado.

Uma influência na reestruturação do Estado foram as ideias de Osborne e Gaebler (1994). Embora retratem a realidade dos governos norte-americanos, um país com uma tradição democrática e liberal consolidada, os autores propõem um receituário estratégico voltado para o setor público que viria a influenciar a reinvenção dos governos em vários países, inclusive o Brasil, na década de 1990, embora o país estivesse apenas dando os primeiros passos no seu processo de redemocratização.

O receituário é composto por alguns princípios considerados básicos. O primeiro seria o governo catalisador, entendido como aquele que se limita a decidir e a dirigir, ou seja, um governo que apenas governa e mobiliza os agentes executores. Decorre desse princípio a separação entre formulação e execução tal como já apontado por Paula (2005). Outro princípio deflagrado é a participação da população no governo, através da transmissão do poder decisório para as comunidades. Na verdade, tem-se aí o estímulo à responsabilidade social. A competição nos serviços públicos é outro princípio proposto. Esta competição é colocada não apenas entre os setores públicos e privado, mas internamente a estes, ou seja, seria o estímulo à competição dentro do setor público, de forma a aumentar a eficiência e envolver os servidores públicos no cumprimento de metas estipuladas previamente. Outro princípio apontado é o governo orientado por missões, em oposição às organizações dirigidas por normas e regulamentos, como as organizações burocráticas. Para esse fim, recomenda-se uma revisão dos sistemas orçamentários de forma a economizar recursos. Outro princípio enfatizado é o governo de resultados, no qual se privilegiam os resultados a serem atingidos, o que significa dispor de um sistema de avaliação que permita distinguir casos de sucesso e insucessos, recompensá-los, corrigi-los e ganhar o apoio público através da divulgação dos resultados. Outros princípios expostos residem na ênfase do governo no cliente, de forma a estimular a responsabilidade dos prestadores de serviços. Tem-se também o estímulo ao governo empreendedor, como aquele que não apenas gasta, mas que também gera receitas, como, por exemplo, através da exploração de fontes de recursos e taxaço. Explora-se também o papel preventivo do governo, através da antecipação de dificuldades futuras, princípio bastante empregado no Brasil, com o aumento dos planejamentos orçamentários e financeiros, como o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e a Lei do Orçamento Anual - LOA, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Ênfase à descentralização é dada pelos autores, por responder com maior rapidez, eficiência, produção e por possibilitar maior comprometimento com os resultados, através de uma administração participativa que confira aos níveis locais de poder maior responsabilidade e poder de decisão. Finalmente, propõe-se um governo orientado para o mercado. No sentido

sugerido pelos autores, seria uma direção oposta à burocracia, com vistas a alcançar metas coletivas de forma eficiente.

Passa a se falar menos no papel do Estado e mais no seu tamanho, diferentemente do papel do Estado Providência, que a Constituição Federal, em seu Capítulo II, vem definir no âmbito dos direitos sociais. Considerando, portanto, o Estado determinado pelo seu tamanho ou mesmo pelo seu papel, a Reforma Gerencial diminui o tamanho do Estado, se considerarmos a privatização das empresas estatais, e a publicização de serviços sociais.

A ideia da eficiência que antes se aplicava mais ao setor econômico passa a ser aplicada nas áreas sociais, como a educação. O que se percebe é a análise de qualquer área de atuação do Estado, do ponto de vista econômico. Nesse sentido, o grau de educação de um povo pode ser utilizado como medida de eficácia. Seria a busca de uma convergência da gestão pública com a gestão privada. A gestão pública intensifica a privatização, a busca de parcerias e terceirizações, da competição e da concorrência, numa nova reengenharia ²⁷ do Estado.

Na área da educação, o governo passa a buscar ações mais eficazes como medida da própria eficácia do Estado. Melo (1995), ao tratar da reengenharia do setor público, aponta as principais ações a serem aplicadas principalmente nos serviços públicos essenciais e nas políticas públicas. Estas ações seriam a administração participativa, a terceirização, a busca da qualidade total, a regulamentação e a desregulamentação, os trabalhos voluntários e o desenvolvimento comunitário, a concessão de garantias para monitoramento de verbas, a desburocratização e desconcentração dos serviços públicos, a privatização, a publicização e as parcerias com objetivos de estabelecer novas políticas e melhorias da gestão governamental.

Como na Reforma Gerencial a Administração Pública passa a se orientar pelos princípios da administração das empresas privadas, o conceito de qualidade também passou a ser associado à qualidade das empresas, caracterizada pela questão da produtividade, da competitividade e dos custos. Carvalho e Tonet (1994) relacionam qualidade com a redução de custos, na medida em que evita o retrabalho e o desperdício. Na perspectiva da administração de empresas, a qualidade antes desejável passa a ser atributo imprescindível. Para as autoras, a competitividade também se associa à qualidade, que por sua vez é medida, pela satisfação do cliente.

Na perspectiva típica da Nova Administração Pública Brasileira, a qualidade está relacionada à provisão dos bens e serviços que a sociedade necessita. O 'cidadão-cliente'

²⁷ De acordo com Sandroni (1999), o termo reengenharia é empregado para definir a transformação dos métodos e processos empresariais cujos produtos não atendem às necessidades dos clientes.

espera receber serviços de qualidade, em consonância com as taxas de impostos que paga. Esse cidadão-cliente emerge dos novos modos de regulação flexível, em que o Estado é visto como mais um prestador de serviços.

Segundo Bresser-Pereira (1998), a Reforma Gerencial se fazia necessária como forma de combater a ineficiência e o corporativismo da burocracia através da combinação dos controles burocráticos de procedimentos (que deveriam ser diminuídos) com controles gerenciais de resultados, de mecanismos de competição a partir da criação de quase mercados e mecanismos de controle social.

As atividades da área social e científica, como escolas, universidades, centros de pesquisa, passaram a ser compreendidas como atividades competitivas, que podem ser controladas pela administração pública gerencial, pelo controle social²⁸ e pela constituição de quase mercados. Dessa forma, seriam atividades intermediárias, de forma que nessa área, a reforma do Estado não adotou o termo privatização e sim ‘publicização’ para se referir a setores públicos não necessariamente estatais.

Segundo Junquillo (2000), muitas dessas atividades seriam desenvolvidas por meio de contratos de gestão, que estipulariam indicadores de desempenho, visão estratégica, com metas institucionais em acordo com a política pública com a qual se vinculam; recursos e condições indispensáveis ao cumprimento dos objetivos pactuados no contrato; dispositivos de avaliação de desempenho, com possibilidade de rescisão contratual; condições de vigência, renovação e responsabilização por descumprimento de pactos contratuais; obrigações mútuas; efetivação de condições que possibilitem publicidade dos atos e controle social.

Paula (2005), sob a nova organização do aparelho estatal, verifica uma separação entre formulação e execução, com uma concentração da formulação e da avaliação de políticas públicas, no núcleo estratégico. Para a autora, esse distanciamento da população nos processos decisórios, o que refletiria o caráter democrático da reforma, implica um controle social sem a transparência desejada.

Zwich *et. al* (2011) apontam que o modelo de administração gerencial utilizado em outros países foi importado para o Brasil sem que houvesse ocorrido uma leitura crítica, o que pode ser explicado, segundo os autores, pela cultura passiva do Brasil advinda da colonização, de aceitar modelos estrangeiros. Esses autores defendem que a proposta gerencialista, dadas as especificidades do país e o que consideram a hibridização das propostas patrimonialista,

²⁸ A expressão “controle social” descreve a capacidade da sociedade de se autorregular, bem como os meios que ela utiliza para induzir a submissão a seus próprios padrões. (ZEDNER, 1996:138)

burocrática, gerencial e “societal”²⁹ foi ressignificada, ou no termo utilizado pelos autores, foi tropicalizada, dando origem ao que designaram como “Administração Pública Tupiniquim”.

Na mesma linha, Junquillo (2004) a partir da questão da objetividade e da subjetividade na gestão, afirma que não se pode falar de “administrador burocrático weberiano” nem tampouco do que é preconizado como sua antítese “novo gerente”, tendo em vista que o contexto sociocultural brasileiro condiciona a ação dos gestores. Nesse sentido, o autor propõe um híbrido entre os dois tipos: “o gerente caboclo”³⁰.

1.4 Avaliações externas no Brasil

A avaliação externa é uma modalidade de avaliação em larga escala, comum em muitos países, que visa a obter índices de aproveitamento de escolas, estados e municípios e vem se transformando em verdadeiras políticas públicas de educação.

As avaliações constituem-se em um dos pilares da política do Ministério da Educação em seu plano de metas, que tem como um dos objetivos atingir o padrão de qualidade dos países desenvolvidos até 2021.

Aparece no texto legal, no artigo 9º, inciso V, da LDB 9394 de 1996, em que a Lei determina que cabe à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre a educação. O inciso VI desse mesmo artigo estabelece que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos dois níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade do ensino.

O sistema de avaliação educacional no Brasil é composto na esfera federal pelo SAEB e na estadual pelos sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica. Todos eles apresentam características comuns, a saber, a produção de um diagnóstico sobre a realidade

²⁹ Sinteticamente, a Administração Pública Patrimonialista tem como características o Estado centralizador, personalista, com o poder particular se sobrepondo à universalidade dos direitos. A Administração Pública Burocrática surge como alternativa à anterior e faz uso de um arcabouço de regras e leis para coibir os privilégios e o personalismo típico do patrimonialismo. A Administração Pública Societal se opõe ao modelo gerencial e propõe a reinvenção político-institucional, com a participação pública em diálogo contínuo com o setor público.

³⁰ Sem pretender a universalização do estereótipo de gerente caboclo no setor público brasileiro, o autor pontua suas principais características obtidas a partir de uma pesquisa empírica, a saber: contemporizador, dividido entre o coração e a razão, tendência a ser centralizador, conjuga personalidade e impessoalidade, contorna o excesso através do “jeitinho brasileiro”, dificuldade para observação de controles formais e planificação. (JUNQUILHO, 2004, p.13)

educacional, a identificação de fatores explicativos sobre o desempenho escolar, a orientação para a formulação e a monitoramento de políticas públicas voltadas para a equidade e a qualidade da educação e a publicidade dos resultados como forma de prestar contas à sociedade.

Segundo Gatti (2009), a avaliação educacional no Brasil passou a ter maior atenção, análises e críticas há pouco tempo, devido à necessidade de capacitação de pessoal para os sistemas avaliativos. Segundo esta mesma autora, as avaliações de desempenho de ensino no Brasil iniciaram na década de 1960, quando a Fundação Getúlio Vargas criou um Centro de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), para elaborar provas de algumas disciplinas e questionários socioeconômicos para as últimas séries do Ensino Médio e para organizar cursos sobre a elaboração de provas. Entretanto, tais ações não eram voltadas a avaliação da rede de ensino. Tirando alguns casos isolados, não houve até 1988, nenhuma preocupação por parte da gestão pública com a avaliação das redes de ensino. Algumas avaliações foram desenvolvidas ao final da década de 1980. Utilizou-se a teoria clássica e o grande desafio era construir provas que tivessem validade para os diferentes estados, já que não se dispunha de um currículo nacional. Segundo Gatti, isto se tornou possível a partir de parcerias locais.

Ainda de acordo com a autora, a construção de um sistema de avaliação da educação básica ocorreu apenas em 1990 devido a algumas discussões no final da década de 1980 sobre os problemas dos sistemas educacionais, dentre eles a repetência e a evasão. Essas discussões apontavam para o fato de não haverem dados sobre o rendimento escolar e os fatores a eles associados. Foi então que o Ministério da Educação, após alguns estudos, ensaiou uma avaliação em dez capitais com provas de português e redação, matemática e ciências, de algumas séries do Ensino Fundamental que a seguir foi expandida para outras séries, inclusive do Ensino Médio. Em 1991, seguindo a proposta do MEC, foram realizadas avaliações também na rede privada.

Os resultados de tais avaliações apresentaram baixos rendimentos e isso resultou em preocupação e interesse público pelos processos avaliativos, o que embasou a criação do SAEB. Segundo Gatti (2009), para a criação do SAEB, contribuiu também a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), que apesar de ter sido realizado apenas em duas capitais, revelou um rendimento preocupante: dos 27 países avaliados, o Brasil ficou em penúltimo lugar.³¹

³¹ Embora a amostra do PISA seja composta por países desenvolvidos, alguns países têm sido convidados a participar do Programa que avalia o conhecimento de Ciências, Matemática e leitura de alunos de 15 anos de idade. A participação do Brasil no PISA ocorreu a partir de 2000. Não obstante as medidas tomadas a partir de

A globalização e a comparação entre sistemas educativos de diferentes países têm tido uma crescente influência nas políticas nacionais e locais, através da difusão de modos de governança transversais, assim como de modelos pedagógicos e de gestão. (MAROY, 2006)

Criado em 1988, o SAEB teve sua primeira avaliação aplicada realizada em 1990 para a 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 1995 o SAEB foi reformulado, passando a ser aplicado para as séries finais de cada etapa da Educação Básica, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.³² Outra modificação foi a inclusão das escolas particulares. Os resultados do SAEB são apresentados por disciplina, para todas as séries e anos avaliados, em uma escala. Suas avaliações são aplicadas em todos os estados pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o que possibilita a comparação dos resultados obtidos e a obtenção de informações para tomada de decisões e para pesquisas, tendo por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A comparabilidade entre alunos de todas as séries e de todos os anos é possível pelo uso de itens comuns nas provas de diferentes séries.

Considerando o que se espera que um aluno seja capaz de fazer ao final de cada etapa da Educação Básica, o SAEB construiu uma matriz de referência subdividida em temas e descritores. Os itens de testes são feitos de acordo com estes descritores da matriz de referência, surgindo assim uma escala de proficiências com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo Ruben Klein (2005), a TRI surgiu da necessidade de superar as limitações dos resultados somente através dos percentuais de acertos ou ainda da necessidade de comparabilidade de testes em diferentes circunstâncias. Para isso, utilizam-se modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno, e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens.

Além dos itens de testes que buscam medir a aquisição de competências e habilidades, o SAEB também possui itens sobre o perfil do aluno e as condições das escolas, tanto públicas quanto privadas, e seus resultados são divulgados para todo o país de forma agregada e desagregada por região, estado, dependência administrativa ou estrato de interesse, como zona urbana e rural, por exemplo.

As avaliações do SAEB se constituíram num cenário caracterizado pela tentativa de universalização do acesso ao Ensino Fundamental, o qual foi catalisado pelo Fundo de

então, os resultados apresentados em 2012 revelam que o Brasil permanece no penúltimo lugar no *ranking* global de educação, agora em comparação com 40 países. (Jornal O tempo - *Cidades*, 28 de novembro de 2012)

³² Em 1997 e 1999 também foram avaliadas as disciplinas de Ciências, Física, Química, Biologia, História e Geografia.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³³ pela sinalização do declínio da qualidade que viria a ser revelado pelo próprio sistema de avaliação, em razão da massificação educacional, através da descentralização e municipalização do ensino e da ampliação da função reguladora do governo.

A partir de 2005, passam a integrar o SAEB a Prova Brasil, também conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK). A ANEK é uma avaliação de caráter amostral, destinada a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, e a ANRESC, por sua vez é censitária, sendo aplicadas em todas as escolas públicas urbanas com pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas. Em 2007, a Prova Brasil e o SAEB se tornaram uma única avaliação de duas componentes, a amostral (SAEB) e a censitária (Prova Brasil). Outra modificação foi a criação, em 2008, da Provinha Brasil. Com o objetivo de avaliar a alfabetização, a Provinha Brasil é aplicada no início e no final do 2º ou 3º ano, a fim de acompanhar a evolução do aluno. O diferencial da Provinha Brasil é o fato de ela ser entregue juntamente com material de apoio às redes, para que seja aplicada, corrigida e ter seus resultados individualizados.

Os resultados individualizados, por município ou escola, divulgados nos últimos anos, viabilizaram iniciativas privadas e, principalmente públicas, no sentido de orientar as políticas e os investimentos pelos resultados escolares. Entretanto, a continuidade, e o possível sucesso dessa mudança, dependem de três fatores fundamentais: i) é preciso manter a divulgação individualizada dos resultados educacionais aferidos, pois conhecer os indicadores de qualidade de um município e de uma escola é de maior relevância, seja para os gestores públicos, seja para as famílias, do que conhecer a média obtida no seu estado ou país. Isso porque permite a identificação com os respectivos resultados e, conseqüentemente, a busca pela responsabilização; ii) os resultados precisam ser acompanhados ao longo do tempo para que os efeitos das medidas tomadas sejam conhecidos pelo formulador da política e pela sociedade; portanto, a divulgação deve ser periódica e seus resultados devem ser comparáveis entre as edições; iii) é preciso ter um padrão de referência para que se saiba onde se deseja chegar e quanto é preciso melhorar. (FELÍCIO, 2009)

Os objetivos do SAEB são o uso dos resultados para fins enquanto diagnóstico e a prestação de contas para a sociedade, por meio da divulgação do desempenho e de incentivos implícitos³⁴.

A pontuação média obtida pelos resultados da Prova Brasil e a taxa média de aprovação fornecida pelo Censo Escolar são utilizadas na composição do Índice de

³³ FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental é um programa de financiamento para o Ensino Fundamental segundo a Lei 9424/96.

³⁴ As informações sobre o SAEB encontram-se disponíveis no site: <www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>.

Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), utilizado para acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação.³⁵

Para Veloso (2009), o IDEB foi a materialização da possibilidade de mecanismos de responsabilização com o estabelecimento de metas de desempenho por escola, município e estado.³⁶

A ideia fundamental é que, na medida em que a qualidade da educação fornecida por cada unidade de ensino passou a ser mensurada pelo IDEB, as escolas podem ser cobradas em função do seu desempenho, o que contribui para melhorar os resultados. Isso representou um avanço considerável no uso da avaliação, já que foi criado um sistema de incentivos no qual a avaliação passa a ser sistematicamente utilizada para medir os resultados, corrigir os erros e aprimorar as políticas. (VELOSO, 2009)

A influência dos Estados Unidos na implantação de sistemas avaliativos no Brasil pode ser observada no uso da metodologia norte-americana em avaliações para fins de admissão à universidade, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo uso como modelo do NAEP na construção do SAEB.³⁷

Além da criação do sistema nacional de avaliação, alguns estados criaram com a ajuda de recursos do Banco Mundial, seus próprios sistemas de avaliação. Dentre eles destaca-se São Paulo, que criou em 1995 o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), com avaliações periódicas, e o Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo (IDESP). Destaca-se ainda o Ceará, que criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), que desde 1996 se volta para a avaliação acadêmica, institucional e para a parte de pesquisas na área, e destaca-se também Minas Gerais, que criou o SIMAVE. Atualmente, pelo menos 13 estados brasileiros possuem sistemas próprios de avaliação. Depreende-se, portanto, que nos últimos dez anos, constituiu no Brasil uma verdadeira cultura de avaliação.

³⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas [S.1.]: MEC, 2007.

³⁶ Os resultados do IDEB das escolas estaduais de Minas Gerais serão expostos em placas nas escolas em 2013. A justificativa dada pela Secretaria de Educação é a transparência e a prestação de contas para as famílias, para que elas cobrem e se tornem parceiras do estado. As placas conterão a nota da escola em comparação com as médias do município e do estado. A SEE/MG prevê também uma forma de disponibilizar as notas do PROEB a partir de 2014. Segundo Cury, essa medida foi tomada sem a discussão com a comunidade, pais e alunos. Brooke considera que as placas podem acarretar uma comparação desigual entre as escolas. (Jornal *O tempo*, 30 de novembro de 2012 – *Cidades*)

³⁷ Segundo Gatti, as discussões a respeito da implantação de sistemas avaliativos no Brasil foi antecedida pela visita aos EUA do então ministro interino de Educação Aluísio Sotero.

Gatti (2012) sustenta que o investimento em mídia para as avaliações externas assume proporções de solução para os problemas escolares, embora não se ponha em questão a forma como são realizadas as avaliações, sua validade política, teórica, técnica ou social, não constando nestas, lastro educacional e pedagógico mais denso, mesmo com toda sua sofisticação metodológica:

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo do tempo, de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. (GATTI, 2012)

1.5 O incremento do controle *versus* o discurso da Democracia

Nos discursos atuais em que se utilizam os princípios da Administração de Empresas na Administração Pública, a preocupação com a qualidade se relaciona tanto com a competitividade do mercado global quanto com a questão da cidadania. Sendo o cidadão aquele que mantém o aparato governamental por meio do pagamento dos impostos, considera-se que em contrapartida deve receber serviços públicos de qualidade equivalentes à contribuição paga, e para tal, deve valer-se do controle sobre esses serviços, para defesa de seus direitos. Para garantia desses serviços, o governo tem lançado mão de alguns mecanismos e princípios como a eficiência, a publicidade, a transparência, a legalidade e o controle pelo Executivo, pelo Legislativo e pelo Judiciário.

Espera-se que nas sociedades democráticas, o governo seja responsável pelos cidadãos e pelos serviços públicos a estes prestados. Contudo, acredita-se que o poder concedido pelo povo ao Estado, por meio do voto, é insuficiente para resguardar os interesses públicos, e que o controle das ações do governo só poderá ser realizado pelos cidadãos. Para isso, estes devem estar bem informados. Acredita-se ainda que o controle interno dos serviços públicos é insuficiente para garantir serviços de qualidade para a sociedade. Por essa razão, torna-se cada vez mais presente no país, a defesa da *accountability*.

O termo *accountability* tem sido frequentemente empregado como sinônimo de responsabilização ou dever de responder por algo perante outrem. No caso da educação, o termo tem sido empregado para designar a responsabilidade dos agentes públicos em responderem pelos resultados das unidades escolares perante a sociedade.

Veloso (2009) defende que a responsabilização dos atores envolvidos no processo educacional pelos resultados pode ser feita por meio da divulgação pública das notas das

escolas nas avaliações externas, com o objetivo de gerar pressão por parte de pais e gestores sobre as escolas com piores resultados.

Para Campos (1990) a *accountability* deve ser entendida como questão de democracia e tende a acompanhar o avanço dos valores democráticos, como igualdade, participação, representatividade e governo pelo povo. Nesse sentido, a autora defende que um controle efetivo que coíba abusos do poder por parte do governo é consequência da cidadania, sendo o desenvolvimento da consciência popular a primeira condição para a democracia participativa, e, portanto, para a *accountability*, e tal controle efetivo será determinado pela qualidade das relações entre governo e cidadãos, sendo que a responsabilidade ou não responsabilidade dos servidores públicos será consequência das atitudes e comportamentos das próprias “clientelas”.

Para Brooke (2006) a responsabilização no Brasil, enquanto consequência da cidadania – expressa na conexão entre impostos e o funcionamento da escola pública - é “indireta e opaca”.

Segundo Melo (2007) a responsabilização tornou-se a dimensão privilegiada no debate sobre a boa governança e a discussão da qualidade da democracia se tem reduzido à questão da *accountability*.

Na educação, as estruturas de incentivos e de divulgação atreladas a resultados de alunos em avaliações externas consideradas como programas de responsabilização dos profissionais da educação são justificadas pela ideia de que incentivos financeiros alinhariam o objetivo de professores com os objetivos das autoridades educacionais, como se fossem objetivos divergentes. Há ainda o raciocínio de que a produtividade do professor não é plenamente observável e mensurável, o que requereria formas de incentivo que motivassem/punissessem os professores conforme o alcance de resultados estipulados.

Fatores aleatórios aos resultados são riscos suportados pelos professores. Lima (2011) argumenta que mesmo utilizando como referência para os incentivos apenas os resultados de avaliações externas, o que evitaria subjetividade e práticas aéticas, outras dimensões do conhecimento podem não ser contempladas e o resultado pode ser o foco no resultado e nos conhecimentos exigidos nas avaliações.

No cenário atual, em que se busca inspiração no setor privado, a ausência de concorrência é vista como prejudicial ao sistema de incentivos, por isso, o governo tem lançado mão da publicização como forma de melhorar a qualidade dos serviços. Esse artifício usa como incentivo a concorrência entre as escolas e a disputa por alunos entre as mesmas ao

incentivar a escolha da escola pelos pais, ainda que veladamente, desconsiderando-se os efeitos causados nos alunos.

Para o caso de Minas, em que os mecanismos de incentivo se dão sobre a produção da equipe, certos participantes podem se aproveitar do fato, acarretando assimetria de esforços.

Brooke (2006) subdivide os componentes da responsabilização em quatro tipos: o componente “autoridade”, formado pela decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas; o componente “informação”, formado pelo uso de testes padronizados para fazer a publicização; o componente “padrões”, formado pelos critérios para análise das informações; e o componente “consequência”, relativo à aplicação de incentivos ou sanções conforme padrões estabelecidos. O autor distingue ainda três tipos de responsabilização: 1) a burocrática, em que se procura a conformidade com as normas legais; 2) a comportamental, que exige um comportamento em obediência às normas formais da profissão perante os pares e 3) a responsabilização por resultados, onde o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público, pela aprendizagem dos alunos.

Defendemos que há um quarto tipo de responsabilização, que é a do educador perante ele próprio, e que designaremos como responsabilização subjetiva.

Gremauld & Fernandes (2009) enumeram alguns elementos comuns aos programas de *accountability* escolar: o uso de indicadores de frequência, evasão, insumos (com destaque para os resultados dos testes padronizados), a corresponsabilidade de diretores e professores pelos resultados de seus estudantes e a presença de incentivos que envolvem a publicidade dos resultados, prêmios ou punições. Segundo o autor, existe uma confusão entre responsabilidade e culpa. Este enfatiza que a crença de que os responsáveis pela educação possam vir a modificar procedimentos não significa que sejam culpados pelo baixo desempenho dos alunos. Contudo, o autor não desenvolve seu argumento.

A atribuição de responsabilidade no sentido em que o termo é empregado (prestar contas de algo a alguém) implica a existência de um ator responsável. É possível observar que a responsabilidade é atribuída aos níveis mais baixos (gestores escolares e professores, no caso da educação), enquanto que os níveis centrais têm sua responsabilidade difusa por meio de mecanismos de desconcentração e descentralização, tal como argumenta Melo (2001), que considera que a desconcentração de poder inviabiliza o controle pelos cidadãos dos ocupantes de níveis mais altos do governo, ao passo que aumenta o controle sobre os agentes públicos de níveis mais baixos.

Conforme Gremauld & Fernandes (2009), para que programas de *accountability* possam contribuir no sentido de mudar práticas e hábitos é necessário que os agentes da

mudança tenham autonomia para fazê-lo. Ainda segundo o autor, existem dois tipos de *accountability*: à que se limita a divulgação dos resultados dos estudantes por escolas e sistema educacional o autor chama de “*accountability* fraca” e à que atrela prêmios e punições a resultados de avaliações padronizadas chama de “*accountability* forte”.

A fim de apreender a ação do estado por meio de seus instrumentos de avaliação e responsabilização, recorreu-se neste trabalho também ao conceito de regulação. Segundo Barroso (2006), dá-se o nome de regulação às ações que orientam as atividades e interações dos atores sobre os quais se detém certa autoridade e que orientam os reajustamentos provocados por essas mesmas regras, dada a diversidade de atores envolvidos.

A partir dos trabalhos de Maroy e Dupriez (2000) e de Reynaud (1997, 2003), Barroso (2006) identifica duas formas de regulação: a regulação institucional, normativa e de controle, como a intervenção das autoridades públicas para introduzir “regras e constrangimentos” no mercado ou na ação social e a regulação situacional, ativa ou autônoma, que envolve os modos como os atores se apropriam destas mesmas regras e as transformam.

Considera-se neste trabalho que nas duas últimas décadas, o país sofreu mudanças importantes nos modos como é exercida a coordenação e o controle das ações das escolas, dos profissionais da educação, das famílias e dos alunos.

Barroso (2006) considera que o modelo de regulação até então vigente, caracterizado pela ação conjunta do “Estado Educador” e dos Profissionais da Educação num modelo formado pela combinação entre um controle estatal burocrático administrativo e uma regulação autônoma e pedagógica, vem perdendo legitimidade, o que está na causa das atuais transformações nos modos de regulação, por força de um conjunto de alterações que o autor designa como “avulsas e aparentemente contraditórias”. As alterações enunciadas pelo autor correspondem às mudanças verificadas no contexto do planejamento mineiro e que constituem o Estado para Resultados,³⁸ como se pode comparar:

O reforço da autonomia dos actores e entidades locais na gestão, coordenação e pilotagem de *certas responsabilidades educativas e gestionárias* [grifos nossos] (o que põe em causa os princípios da burocracia estatal); o controle da autonomia desses actores e dessas entidades locais através da introdução de novos métodos e instrumentos, como por exemplo: reforço dos dispositivos de avaliação, em participação pela “obrigação de resultados”; mecanismos de escolha e concorrência das escolas; controle das escolas pelos utilizadores através de mecanismos de participação e prestação de contas; etc. (BARROSO, 2006)

Segundo o autor, a derrocada da regulação burocrata-profissional (a serviço do bem público e do interesse público) e a emergência da regulação transnacional resultaram num

³⁸ A respeito do Estado para Resultados, ver Capítulo II.

processo de mistura de discursos, práticas e lógicas de formas distintas de regulação, como a regulação burocrática e a regulação de mercado, com coexistência de estratégias de regulação, desregulação, recentralização, descentralização, autonomia e controle.

Finalmente, o autor faz menção à microrregulação local, como sendo o conjunto das regras, estratégias e ações de vários atores, através do qual as normas, as injunções e constrangimentos da regulação nacional são reajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional ou perceptível pelos mesmos, por meio da interação social.

Atualmente fala-se em uma multirregulação, que opera pelo controle propiciado pela avaliação, e pela transferência de poder aos pais, através da escolha das escolas somada à regulação burocrática e a novos princípios, como eficácia, competência, qualidade, concorrência etc. Nesse processo situa-se o modelo do Estado Avaliador, como aquele que visa a melhorar a qualidade das escolas através da avaliação e de acordos de metas, onde as partes se obrigam a alcançar metas estabelecidas e a proceder a possíveis ajustes ou reajustes.

As políticas nacionais podem ser entendidas como diferentes variações e amálgamas entre modelos de gestão “quase-mercados” e de Estado Avaliador. Se há certas zonas em que as forças de mercado são as responsáveis pela regulação do sistema escolar podemos observar, em coexistência, áreas de intervenção do Estado, que define as metas e objetivos centrais e procede à avaliação dos resultados, processos, procedimentos e práticas. (MAROY, 2006)

Maroy (2006) designa esses novos formatos de regulação como pós-burocráticos, por não mais se fundarem na racionalidade e na lei, antes, fundamentam-se em uma racionalidade instrumental e na performatividade (BALL, 2005), para a qual o que interessa são os resultados mensuráveis, na contratualização e na competição.

Para Ball (2005) a performatividade está interligada com um tipo específico de autonomia econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para os indivíduos. Para o autor, novas formas de disciplinas são instituídas e novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no interesse próprio e no valor performativo.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005)

Para Féres (2012) o discurso da avaliação como forma de regulação das políticas educativas e instrumentos de controle se aproxima daqueles que resistem à avaliação.

Sobre a avaliação como forma de regulação das políticas educativas e instrumentos de controle, eu precisaria de mais dados sobre estas afirmativas para emitir uma opinião mais adequada. Entretanto, este discurso parece muito próximo daqueles que resistem à avaliação. Para mim, a regulação e o controle não são um problema em si. O problema é a forma como se regula ou controla. Por isso, entendo

que é muito difícil discutir estas coisas de forma isolada. É preciso ter clareza da política educacional e da concepção de escola. Sendo mais explícita, é o projeto político-pedagógico que define o desenvolvimento do processo educativo como um todo. (FÉRES, 2012)

1.6 Reformas educacionais da atualidade e implicações para o trabalho docente

As reformas educacionais da atualidade têm acarretado profundas mudanças nas percepções acerca do trabalho docente, através de orientações e discursos que têm determinado uma reestruturação do mesmo, no sentido de conformá-lo aos imperativos do mercado. Oliveira (2003) sintetiza algumas das discussões estabelecidas sobre a docência a partir da década de 1990: a profissionalização, a proletarização³⁹ e a autorregulação (ENGUITA, 1991; POPKEWITZ, 1997); a desqualificação sofrida pelos professores em decorrência do controle sobre o currículo (APPLE, 1995); as especificidades do trabalho docente (HYPÓLITO, 1997); e processos de resistência (BERNARDO, 1991).

A relação entre as reformas educacionais e as discussões sobre o trabalho docente parecem apontar para uma maior exigência e controle sobre a formação e o desempenho das funções, estabelecendo-se um consenso a respeito da necessidade da profissionalização docente e de sua capacitação para as demandas dos novos tempos.

Os discursos governamentais colocam o professor como o agente da mudança e o impele a responder pelo sucesso dos alunos e do sistema educacional, a ser flexível, reflexivo e eficiente. Em decorrência de sua “resposta” a esses discursos, os docentes seriam bonificados pelo seu bom desempenho.

Segundo Barreto e Leher (2003) as atuais mudanças nas condições do trabalho docente advêm das alternativas propostas pelo BM para impedir que o sistema de ensino fique subjugado à corporação dos professores. Assim, as autoras sustentam que a oposição entre professores e pais é uma forma de o governo se apresentar como o defensor do interesse da maioria.

Prevalece, entretanto, a ideia de que os sindicatos nacionais devem ser enfraquecidos, até pela fragmentação do sistema educacional, em favor dos verdadeiros interessados na real melhoria da escola: os pais e a comunidade. Essa estratégia está centrada na autonomia da escola e da universidade, encaminhada por meio da descentralização e ampliação da responsabilidade da comunidade local pela escola. (BARRETO & LEHER, 2003)

Segundo Martínez (2003) estudos têm apontado para a inadequação entre os objetivos das reformas educacionais e as condições de trabalho docente. De acordo com a autora,

³⁹ Segundo Martínez (2003), proletário é o trabalhador que não tem controle do processo de trabalho que realiza.

analisa-se um processo de trabalho docente com uma força de trabalho desvalorizada, desqualificada e responsabilizada pelas crises econômico-sociais:

Não obstante, o poder burocrático se reserva o direito de desqualificar os docentes e atribuir-lhes a culpa pelos “fracassos” escolares. Ao mesmo tempo, exercem uma extorsão afetiva dos professores por saber que eles não deixarão sozinhos os alunos e que, em geral, sempre farão o possível para aguentar e sustentar uma escola para todos. (MARTÍNEZ, 2003)

Segundo Hypólito (2005) a mídia também é grande responsável pela construção das representações colocadas em circulação acerca dos docentes e por discursos que os interpelam. De acordo com o autor, na última década, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar e pelo insucesso dos alunos.

Assunção (2003) relaciona os padrões de qualidade e as exigências estabelecidas pelas reformas educacionais que institucionalizaram a avaliação como instrumento por excelência de controle e a incoerência com as circunstâncias em que o trabalho se encontra para operar com o discurso ideológico da inevitabilidade dos problemas sociais:

É forte a ideologia da inevitabilidade das condições reais de trabalho. Ela se expressa pelo comportamento que considera, entre outros fatores, por exemplo, a aglomeração em sala de aula imutável, e, portanto, configurando-se numa prática que encara como inevitáveis as más condições de trabalho derivadas da situação inexorável dos alunos. Grande parte do tempo do professor em sala é ocupada com o controle visando a diminuir a indisciplina na sala, gerando insatisfação para o professor. (ASSUNÇÃO, 2003)

Ao mesmo tempo em que são mantidas essas condições, exige-se melhores desempenhos por parte dos alunos, suscitando problemas de saúde nos profissionais. Segundo a autora, a relação saúde e trabalho não diz respeito apenas ao adoecimento, aos acidentes e ao sofrimento. Para os trabalhadores a saúde é construída no trabalho. Em primeiro lugar, porque ao conseguir os resultados desejados pela hierarquia, sem contar com as condições ideais, ao dar conta das demandas complexas, inusitadas e não previstas, os trabalhadores reafirmam sua autoestima e desenvolvem suas habilidades. Em segundo lugar, o trabalho é uma via para desenvolver a personalidade. Relacionando-se com o outro mediante o conteúdo a ser desenvolvido, torna-se possível constituir os coletivos de trabalho, e os trabalhadores, aos poucos, constroem a sua história e identidade social.

Segundo Hypólito (2005) resultados específicos do sistema são colocados como referencial a ser atingido pelos docentes, ocorrendo o que o autor chama de “docência de resultados”, confundida com profissionalismo.

Este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto da globalização. As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o

foco nos resultados. Essas práticas, mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão, sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula. (HYPOLITO, 2005)

Para Hypólito (2010), os discursos das reformas criam uma noção de que estas se constituem em parte inevitável do processo de globalização e que são necessárias para se caminhar rumo à economia do conhecimento. Dentro desses discursos situa-se o discurso da performatividade, que na sua visão, gera efeitos de terror sobre os professores e equipe escolar:

A performatividade gera os efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da *accountability* (prestação de contas ou, ainda, responsabilização). É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa. Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror). (HYPOLITO, 2010)

Para Ball (2005), a nova conformação dominada pela racionalidade técnica torna o termo “profissionalismo” sem sentido, uma vez que “são erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo”. O que se tem em decorrência da ressignificação do profissionalismo nos textos gerenciais, segundo o autor, é bem distante do que o profissionalismo já significou.

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (BALL, 2005)

Para o autor o cerne da questão é o fato de que o profissionalismo exigido no Gerencialismo⁴⁰ é o profissionalismo “de um outro e não o profissionalismo do profissional”. Nesse sentido, ao profissional caberia a responsabilidade pelo seu desempenho, mas o julgamento sobre esse mesmo desempenho caberia a outrem.

Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática (em vez de “pela” ou “na” educação). (BALL, 2005)

⁴⁰ Para Ball (2005), o Gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas e desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Em suma, não se pode analisar uma política no contexto de sua operacionalização, como faremos adiante, sem verificar os condicionantes e as influências que incidem direta ou indiretamente sobre a mesma e sobre os atores. Apresentar alguns desses condicionantes e influências foi o objetivo desse capítulo. O microcontexto é inundado por discursos, normas, regras, interações, sentimentos e representações que trazem o “mundo externo” para dentro de seus muros e com ele interage produzindo novas representações, perspectivas e implicações.

CAPÍTULO 2

O cenário mineiro: articulando discursos e disseminando termos na educação pós-reforma

Para a política o homem é um meio; para a moral é um fim. A revolução do futuro será o triunfo da moral sobre a política.

Ernest Renan

Este capítulo tem como objetivo primeiro compreender como a avaliação externa educacional entrou na agenda das políticas públicas do estado, em Minas Gerais. Os instrumentos de planejamento do governo estadual, produzidos a partir da segunda metade da década de 1990, se constituíram na principal fonte. Pretende ademais, apresentar o SIMAVE e seus programas constituintes: as concepções subjacentes e o processo de sua construção, por meio da análise documental e das entrevistas realizadas com atores que participaram desse processo de construção.

Foram analisados os textos legais, os textos informativos e outros materiais produzidos ao longo do processo de implementação, que possuíam o objetivo de enunciar, informar ou notificar os destinatários dos programas avaliativos. Considerou-se não apenas o discurso escrito, mas também o discurso proferido nos repasses e comunicações da SEE/MG para as escolas investigadas, por meio da SRE/MG.

2.1 O cenário político do estado

Os principais documentos analisados foram o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) e o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), por serem planos de longo prazo.

O PPAG é um instrumento de planejamento governamental referente ao orçamento e às finanças. O PMDI foi incluído dentre os instrumentos de planejamento global econômico e social pela Constituição mineira em seu artigo 231, e regulamentado pela Lei nº 10.628, de 16 de Janeiro de 1992, com vistas, ao desenvolvimento socioeconômico integrado de Minas Gerais, à racionalização e à coordenação das ações governamentais, ao incremento das atividades produtivas do governo, à expansão social do mercado consumidor e do mercado de trabalho, à superação das desigualdades sociais e regionais do estado, ao desenvolvimento de

municípios de baixa propulsão socioeconômica e ao desenvolvimento tecnológico do estado, assegurando a participação da sociedade civil.

2.1.1 O surgimento do SIMAVE dentro do planejamento estadual (1995 – 2003)

O primeiro planejamento estadual dentro da nova ordenação constitucional se deu nos governos Eduardo Azeredo (1995-1998) e Itamar Franco, que assumiu o último ano do mandato (1999). Apesar de os planos serem globais, foi analisada apenas a área educacional.

No planejamento da segunda metade da década de 1990, percebe-se uma nítida preocupação com a gestão dos gastos públicos visando à amortização das dívidas em detrimento das funções sociais. No tocante à educação, o período de 1995 a 1996 foi marcado pela elaboração de estudos para a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais, pela instituição do regime de progressão continuada e pela organização em ciclos no Ensino Fundamental na rede de ensino estadual (Art. 32 da LDB 9394/1996). Estas alterações trariam implicações para o processo de avaliação das escolas e para políticas posteriores.

No ano de 1998 um acontecimento importante foi o Fórum Mineiro de Educação, que reuniu educadores do estado entre agosto e setembro e por meio do qual foram definidas as estratégias, compromissos e princípios para a política educacional estadual. Tais definições foram assumidas por Itamar Franco (então candidato ao governo mineiro), por meio da Carta dos Educadores Mineiros, com base na LDB 9394/1996, referenciando os compromissos assumidos pela nação e também pelo estado na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, ocorrida em 1990, e seus objetivos de universalização, democratização e equidade.

Em 1999 assume Itamar Franco, eleito governador. A Secretaria de Educação, ocupada por Murílio de Avellar Hingel, pretendeu pautar-se nos princípios e diretrizes definidos no Fórum Mineiro de Educação (1998), bem como no levantamento da situação da área educacional no estado e nas novas diretrizes da LDB (dentre elas, a construção de uma escola democrática por meio da participação coletiva na proposta pedagógica da escola), e em consonância com o PMDI, coordenado pela Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral.

A política educacional adotada na gestão Itamar Franco ficou conhecida como Escola Sagarana e teve como pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, conhecidos através do trabalho da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – UNESCO (Delors, 2001).

A Secretária Adjunta de Educação, no governo Itamar Franco, Maria José Vieira Féres, descreve o contexto em que surgiu o SIMAVE dentro da política educacional da época:

Com o nome de “Escola Sagarana”, construímos coletivamente a nossa proposta de política educacional. A inspiração em Guimarães Rosa e a busca da palavra “sagarana” para denominar a política de educação em Minas contém uma simbologia muito forte. É importante destacar que não se tratava apenas da busca de uma marca para um novo governo que se instalava no estado, mas de uma concepção de escola e de processo educativo comprometida com a democracia, com a liberdade e com a justiça social. A garantia da igualdade de oportunidades educacionais era um grande desafio para a Escola Sagarana. Tendo com referência a participação e a construção coletiva, a proposta da Escola Sagarana estava estruturada com os seguintes eixos: Garantia de acesso e permanência dos alunos na escola; Autonomia da escola e gestão democrática; Projeto político-pedagógico de qualidade para todos; Valorização dos profissionais da educação; Relação da escola com a comunidade e compromisso com as mudanças sociais; Articulação da educação básica com as Instituições de Ensino Superior. É neste contexto que surge o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE. (FÉRES, 2012)

Os objetivos da Escola Sagarana ficaram assim definidos: garantia de educação de qualidade para todos; capacitação e valorização dos profissionais do magistério; gestão democrática da escola, com o incentivo à participação da comunidade na gestão das escolas públicas; concepção do aluno como centro do processo educativo; universalização da educação infantil, por meio de parceiras com municípios e organizações não governamentais; garantia do acesso e permanência do aluno na escola, especialmente no Ensino Fundamental, através de formas de combate à evasão e a ampliação progressiva do atendimento ao Ensino Médio e àqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria; acesso à educação especial de qualidade; integração entre diversos setores da sociedade e a avaliação da qualidade do ensino, como instrumento de efetivação de ações orientadas para a democratização deste ensino, “mediante exames de rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas” (SEE/MG, 2001).

Ao mesmo tempo em que os documentos da política Sagarana colocavam a educação como disseminadora de uma resistência ao movimento histórico de internacionalização e globalização dos mercados e de um ambiente de competição típico das empresas privadas, estimulavam alianças com organizações comunitárias, empresários, organismos nacionais e internacionais, de forma a ser possível a concorrência, a competitividade e a avaliação, tendências disseminadas como democráticas.

O PMDI 2000-2003, intitulado *Uma estratégia para o desenvolvimento sustentável*, defendia a necessidade de ruptura com a centralização do poder entregue aos interesses internacionais privados e aos segmentos da elite nacional e com as orientações neoliberais que diminuam o papel social do estado. Segundo o documento, as equipes técnicas de

planejamento haviam perdido sua capacidade de identificar os grandes problemas sociais, econômicos e políticos do estado, pois se encontravam subordinados a interesses vários.

Minas Gerais, como todos os estados e municípios brasileiros, vive as angústias de manter-se presa aos limites da subordinação federal, aos interesses das grandes corporações multinacionais e às exigências do FMI ou, ao contrário, romper tais limites e ingressar numa via de desenvolvimento e inovação social que sirva, inclusive, de exemplo. (PMDI, 2000-2003)

Paradoxalmente, apesar da crítica explícita ao modelo neoliberal adotado pelo país na década de 1990, o PMDI 2000-2003 considera que um cenário possível para Minas, tendo em vista o cenário nacional e as influências internacionais, seria obtido com a reedição do planejamento da década de 1990, acrescida de melhoramentos, inclusive com recursos provenientes do Banco Mundial.

Em Minas Gerais, de 1998 a 2002, o Banco Mundial financiou um montante de cento e cinquenta milhões de dólares, e este mesmo valor foi exigido como contrapartida do estado, em ações direcionadas para o desenvolvimento do Ensino Fundamental (SEE/MG, 2001), ações tais como a reorganização institucional dos órgãos e entidades do governo do estado, com vistas à transparência, ao controle social e ao aumento da eficácia e eficiência da administração pública. Contudo, existia a crítica à reforma federal baseada no mercado:

Estratégias e medidas direcionadas para a instituição de um modelo de estado mínimo, cuja eficiência é pautada por critérios e procedimentos gerenciais próprios do setor privado, distorceram a função pública e degradaram os quadros capacitados a seu exercício, em atendimento ao ajuste da dívida pública no plano estadual e à necessidade de enxugamento de quadros. Prevaleceu uma visão instrumental e autoritária de modernização dos mecanismos de governo, sendo que, a partir de 1995, o Estado atuou desconhecendo e desestruturando suas competências instaladas, com o pensamento de que qualquer ação seria melhor realizada pela iniciativa privada ou se terceirizada. (PMDI, 2000-2003, p.30)

Segundo o planejamento da gestão Itamar Franco, as estratégias da década de 1990 se viram alienadas da realidade social. Daí a ênfase colocada no melhoramento do modelo, a partir da recuperação do controle democrático, com enfoque na participação da sociedade como a principal distinção do novo modelo, integrando os propósitos econômicos aos sociais, através da gestão partilhada, pela descentralização da formulação das políticas públicas e pelo controle de baixo para cima.

[...] o Governo Estadual anterior e, atualmente, o Governo Federal contrataram o planejamento governamental a consultorias privadas e até internacionais que podem saber ler números e tendências globais, mas são insensíveis aos sentimentos e às aspirações mais profundas dos mineiros e dos brasileiros. (PMDI, 2000-2003)

Segundo o próprio documento, o estado teria sido impedido até então, de utilizar seu instrumento de planejamento como forma de oposição ao modelo do Governo Federal,

considerado por aquele, como de cunho neoliberal. A forma de resistência ao modelo criticado em âmbito estadual dar-se-ia pela introdução de consultas às bases sociais; pela disseminação de informações como pressuposto da democratização das informações para a sociedade, pela descentralização e conseqüente autonomia dos módulos/órgãos do sistema estadual e dos mecanismos de fiscalização pela sociedade; e pela regionalização de políticas públicas, partindo inicialmente da recuperação da capacidade financeira do estado. Mas, apenas o discurso era oposicionista ao Governo Federal. O estado aderiu fortemente às reformas nacionais:

O que se requer para a construção de uma política social nova é uma expansão da participação social que leve adiante as mudanças que o Estado deve institucionalizar e legalizar e que, simultaneamente, controle as deformações burocráticas desse Estado. Daí a importância de “desprivatizar” o Estado, colocando-o cada vez mais sob o controle da sociedade civil, em especial no que se refere às políticas sociais. (PMDI, 2000-2003)

Neste contexto se justificou a criação da Escola Sagarana e sua designação como “A Escola Democrática”, que serviu de base para a construção de programas estratégicos e programas permanentes tendo como eixos a inclusão, a participação, a autonomia e a gestão democrática da escola, a valorização dos profissionais da educação, a relação da escola com a comunidade e com outras políticas públicas sociais, a descentralização e a melhoria da qualidade, por meio de programas de avaliação de desempenho⁴¹.

2.1.2 O SIMAVE e o Choque de Gestão: planejamento estadual (2004-2007)

Em 2004, um novo plano foi elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado (CDES), a partir de diagnósticos e estudos elaborados pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG) com o intuito de programar ações de acordo com cenários traçados para Minas, a partir de uma matriz de combinação de incertezas, pautada no contexto nacional e nas variáveis que influenciam o estado mineiro. Os cenários foram desenvolvidos com vistas a responder a três questões: “Onde estamos?”, “Aonde pretendemos chegar?” e “Como chegar lá?”.

⁴¹ Os programas gerados na política Escola Sagarana não incluem Programas estratégicos, como por exemplo, o Programa Bolsa-escola, o Programa de Formação Superior de Professores – Veredas, o Programa de Modernização Administrativa e Valorização do Pessoal da Educação e o Programa de Modernização Tecnológica da Administração Central; além de vinte e sete programas educacionais permanentes, dentre eles, o Programa Agenda da Paz, o Programa Travessia para o Futuro, o Programa de Educação Infantil, o Programa de Fortalecimento do Ensino Fundamental, o Programa Estadual do Ensino Médio e o Programa de Educação Profissional. (SEE/MG, 2001)

O diagnóstico “Onde estamos?” apontava para uma perda do dinamismo econômico, que inviabilizaria a competitividade do estado numa fase de incertezas. No tocante ao papel do estado em sua dimensão social, o diagnóstico apontava para um desenho de gestão caracterizado por um “estado regulador, planejador e coordenador de políticas sociais em vez de um estado responsável pelo provimento direto de bens e serviços” (PMDI, 2004-2007, p.20). Enfatizava ainda a perda da qualidade no ensino público quando comparado com outros estados, e sugeria novos modos de financiamento, inclusive de bens e serviços públicos, como as Parcerias Público-Privadas (PPPs).

Quatro cenários/possibilidades foram apresentados no diagnóstico “Aonde pretendemos chegar?” para o período de 2003 a 2020: I- Conquista do melhor futuro; II- Desperdício de oportunidades; III- Superação de adversidades; IV- Decadência e empobrecimento. No tocante à educação, o cenário I apontava para um elevado salto na escolaridade média da população, formada por um sistema eficiente, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de qualidade. Nesse contexto, deveria haver uma ação colaborativa entre lideranças políticas, empresariais e da sociedade, aproximando o setor público e o privado, e a competitividade do Estado, com uma gestão predominantemente eficaz e eficiente. No cenário II o crescimento da escolaridade é inercial, com sistema dual, ineficiente e de baixa qualidade. No cenário III, tem-se o avanço acelerado da escolaridade média da população num sistema eficiente e com nível alto de equidade, como condição de superação das adversidades nacionais e internacionais. Finalmente, no cenário IV o crescimento da escolaridade é inercial num sistema educacional fragilizado. Daí ser caracterizado como “decadência e empobrecimento”.

A construção destes cenários levou em conta o contexto mundial caracterizado pelo fenômeno da globalização e de desterritorialização⁴² das nações envolvidas, e ao mesmo tempo, por processos de interação nos microespaços e pelas novas formas de articulação e de regulação. No cenário nacional, destacam-se como tendências passíveis de poucas mudanças, dentre outras, a redefinição do papel do Estado na provisão direta de bens e serviços, o amadurecimento político da sociedade, a essencialidade da educação para a competitividade e para a empregabilidade,⁴³ a reestruturação produtiva e a interiorização do desenvolvimento brasileiro.

⁴² Segundo Robertson (2002), a desterritorialização envolve o estado e uma gama de atores, em decorrência da troca de escalas (local e global) no interior da economia global.

⁴³ O conceito de empregabilidade pode ser definido como um conjunto de condições que garantiriam ao trabalhador a obtenção ou manutenção do emprego. Para ter uma boa empregabilidade, o trabalhador deve ter

Prioridades e estratégias foram elaboradas por lideranças da sociedade mineira e chefes do Executivo Estadual em resposta à questão “Como chegar lá?”, integrando uma carteira de 30 Projetos Estruturadores ⁴⁴ intitulada Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado (GERAES), introduzindo a partir de então o programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação da administração pública”, proposto pelo plano de governo “Prosperidade: a face humana do desenvolvimento” para a visão de futuro desejável.

Este período corresponde à gestão do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) entre 2003 e 2010, sendo governador por dois mandatos Aécio Neves e sucessivamente seu vice-governador, Antônio Anastasia.

Tal ambiente “desejável” prioriza o capital humano, a capacidade de induzir, coordenar e regular alianças e parcerias com o setor privado e municípios, sendo prioridade a educação para a qualidade do Ensino Fundamental e a universalização e a melhoria do Ensino Médio, tendo como premissa para as mudanças “desejáveis” a modernização da gestão pública por meio de programas focados em resultados, racionalização dos custos e empenho profissional.

O caráter estratégico dos projetos implica mudanças. Demandam a cooperação de várias áreas de governo. Estão sujeitos à cobrança mais intensa por resultados. Todos esses fatores criam obstáculos à implantação dos projetos. Por essas razões, esta deve ser realizada em ambiente de gerenciamento intensivo. Além disso, na fase de análise do conjunto de projetos, deve-se avaliar a complexidade do gerenciamento. Aspectos importantes a analisar: multitsetorialidade, execução descentralizada, dispersão territorial, número de entidades envolvidas na implantação e experiência gerencial do órgão responsável. (PPAG 1, 2004-2007)

O Choque de Gestão, segundo o PMDI, corresponderia a um novo modo de operação do estado, saneando as finanças públicas, emprestando maior eficácia devido ao aumento de receitas e de qualidade nos gastos, além da modernização da gestão pública através de ações como a adoção de novo modelo de parceria para a execução das políticas públicas, como a avaliação de desempenho individual e institucional, como a otimização e a modernização de sistemas corporativos, como o Programa Mineiro da Qualidade e Produtividade (PMPQ) e como a reestruturação organizacional do aparelho do estado.

competência profissional, estar preparado para desenvolver diferentes tarefas e atividades, ter disposição para aprender continuamente e ser empreendedor. . Para mais detalhes ver Empregabilidade. In: Dicionário de trabalho, profissão e condição docente/Organizadoras, Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Lívia Maria Fraga Vieira. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

⁴⁴Os Projetos Estruturadores foram previstos como forma de garantir ações e recursos prioritários e padrões de gerenciamento baseados no planejamento e no controle de sua execução, o que resultou em sua revisão anual.

2.1.3 A introdução do SIMAVE como programa de governo no Choque de Gestão de Segunda Geração ou Estado para Resultados (2007-2023)

Revisto em 2006 e atualizado em 2007, o novo PMDI (2007-2023), elaborado pelo CDES foi organizado em programas e estruturado em estratégias orientadas em suas diretrizes orçamentárias pelo PPAG (2008-2011). Os projetos desenvolvidos neste período parecem emergir da necessidade de elevar os indicadores sociais de Minas (8ª posição nos *rankings* sociais e 10ª posição no *ranking* nacional do IDHM).⁴⁵ Além disso, a queda da participação de Minas no setor primário a partir da década de 1990 levantou a preocupação em estimular o crescimento deste setor.

Segundo a nova edição do PMDI, o Choque de Gestão foi exitoso em seu conjunto de medidas para introduzir “a concepção de um Estado que gasta menos com a máquina, e cada vez mais com o cidadão” (PMDI, 2007-2023, p.7). Nesta direção, foi confirmada a diretriz de construir um Estado para Resultados, pautado na qualidade fiscal e na gestão eficiente. Seria o início da segunda geração do Choque de Gestão, agora intitulado Estado para Resultados “com a inserção dos destinatários das políticas públicas no cerne do processo de planejamento e, a partir deste cerne, a definição das ações e metas para os próximos anos” (AÉCIO NEVES, PMDI 2007-2023, p.7).

Na reformulação do PMDI, as questões originárias do planejamento de 2003 foram mantidas e novos estudos foram desenvolvidos para respondê-las. As questões visavam a responder às seguintes indagações: “Qual será a dinâmica de desenvolvimento da economia brasileira no período 2007-2023?” e “Como evoluirão os ambientes social, econômico e político-institucional mineiro no período 2007-2023?”.

A influência dos contextos mundial e nacional foi atualizada revelando condicionantes. A globalização, a consolidação da “sociedade do conhecimento” e as mudanças no mercado de trabalho foram apresentadas como tendências mundiais consolidadas na economia. Na educação, a emergência de novas tecnologias e a importância crescente da educação para o desenvolvimento também foram apresentadas como tendências mundiais estabelecidas. No âmbito nacional, a educação ainda se apresenta como gargalo, pelo baixo nível educacional, enquanto o país gradativamente vai se inserindo no mercado mundial, o que passaria a exigir qualificação e maiores níveis de escolaridade da população. O diagnóstico da situação do

⁴⁵ IDHM trata-se do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, medida sintética do desenvolvimento humano. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Último acesso em 20 de Março de 2012.

estado foi incrementado por meio de pesquisas qualitativas desenvolvidas por especialistas e estudos comparativos quantitativos e qualitativos, revelando condicionantes internos que apontam para a consolidação de um elevado grau de especialização da economia mineira e o baixo nível educacional, com padrões insuficientes de infraestrutura e de qualidade, representando entraves ao futuro de Minas.

A visão de “Aonde se pode chegar” foi revisitada e atualizada, a partir dos cenários desenvolvidos em 2003, sendo mantida a visão de futuro desejável. A principal modificação se deu em resposta à questão: “Como chegar lá?”, que resultou no Estado para Resultados, pilar do Choque de Gestão de Segunda Geração, e no detalhamento de ações gerenciais contidas em 11 áreas de resultados que definem projetos estruturadores, metas físicas e valores orçados.⁴⁶ Foi mantida a aplicação da prestação de contas e de resultados à população (*accountability*) e maior ênfase foi dada à mensuração dos resultados para sua apresentação à população.

A estratégia de desenvolvimento pautar-se-ia pelos programas de governo (gestão Aécio Neves da Cunha) para o período 2003-2010, sustentados pelo próprio governo, pela iniciativa privada e pela sociedade civil. O SIMAVE encontrou maior respaldo nesse governo, integrando os projetos estruturadores, que compõem o Choque de Gestão de Segunda Geração, tendo sido gerenciado e acompanhado em comitês em que participam a alta administração do governo, como estratégia mensurável para aferição da qualidade do serviço público educacional.

O SIMAVE situa-se dentro da área de resultados intitulada Educação de Qualidade. As áreas de resultados constituem o Estado para Resultados, e, por sua vez, são constituídas por ações que podem ser medidas a fim de serem acompanhadas a partir da estipulação de metas a serem atingidas, com base nos cenários I (Conquista do Melhor Futuro) e III (Superação das Adversidades).

A área de resultados Educação de Qualidade parte da premissa de que a educação constitui-se em investimento que produz retorno para a sociedade, para o indivíduo e para a economia do país. Percebe-se a influência da estratégia da Perspectiva Integrada do Capital

⁴⁶ O PMDI 2007-2023 definiu os destinatários das políticas em 5 eixos estratégicos, bases para as políticas públicas do período 2008-2011. São eles: pessoas qualificadas, saudáveis e instruídas, com foco no capital humano, essencial para o desenvolvimento econômico e social; jovens protagonistas, com vistas à inserção do jovem no mundo do trabalho, ao empreendedorismo e à inclusão social; empresas dinâmicas e inovadoras, que concebem o crescimento econômico como alavanca de crescimento social; cidades seguras e bem cuidadas, com vistas à melhoria da qualidade de vida e equidade entre pessoas e regiões, com programas voltados às regiões mais vulneráveis. (PMDI, 2007-2023)

Humano adotada no Estado para Resultados. Nessa linha, ampliar o estoque de Capital Humano é condição importante para o desenvolvimento dos países, tendo em vista que, segundo o documento, o conceito de Capital Humano abarca não somente a escolaridade e a qualidade da educação, como também, o grau de capacidade para o trabalho (medida por indicadores de saúde e nutrição) e o protagonismo social dos indivíduos.

Sob o ponto de vista econômico, o principal impacto do desenvolvimento do Capital Humano é o aumento da produtividade da economia. O investimento em educação, desde o ciclo básico até o Ensino Superior e a formação para o trabalho tem correlação direta com o retorno trazido pelo investimento em capital físico, ampliando os níveis de renda e bem-estar. Mas esse processo de formação do jovem depende de que o mesmo tenha recebido cuidados apropriados em saúde e nutrição, pois quanto mais saudável e bem nutrida uma população, maior será a sua capacidade cognitiva e a produtividade do seu trabalho. (PMDI, 2007-2023)

A adoção da Perspectiva Integrada do Capital Humano parte de sua determinação na competitividade socioeconômica aumentada e auferida pela qualificação da força de trabalho e pelo estoque de conhecimento da sociedade, mensurado, por sua vez, pela comparação com padrões internacionais (OCDE).

Por isso, a área de resultados Educação de Qualidade aponta, dentre outros objetivos estratégicos, para a promoção de um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais, a ser alcançado por ações, como a construção de sistemas de avaliação, com o objetivo de “verificar periodicamente a qualidade do ensino em todas as escolas de Minas Gerais e subsidiar a gestão escolar orientada para resultados”. Constituem-se em ações a serem implantadas com o fim de atingir este objetivo, o monitoramento do desempenho e da qualificação dos professores visando a elevar sua performance e a concepção de novos padrões de gestão voltados para a eficácia operacional (PMDI, 2007-2023). O discurso adotado no Estado para Resultados é visivelmente voltado para a integração entre os setores social e econômico. A educação é colocada como propulsora do desenvolvimento econômico. Adota-se também uma perspectiva mais convergente com o planejamento federal, típica da Nova Administração Pública, justificando-a como derivada da consolidação dos valores democráticos.

Observa-se, portanto, um arranjo que busca substituir o controle burocrático pelo controle de mercado; incentivos para que a sociedade passe a financiar, participar ou ser corresponsável pelas ações do estado, por meio de parcerias ou do controle social; e a manutenção da estabilidade da democracia na descentralização de políticas públicas como forma de manutenção da acumulação capitalista moderna. Ball (2008) considera que a

expansão da sociedade capitalista vem acarretando novos modos de organizar a economia, introduzindo nas escolas a lógica de mercado, dos modelos gerenciais e da performatividade.

Nesse sentido, a base do Estado para Resultados é o desenvolvimento de mecanismos de controle, onde o cidadão é empoderado⁴⁷ para assumir o papel de fiscal dos recursos derivados dos impostos que paga e que são devolvidos pelo estado na forma de bens e serviços, modelo defendido por Pereira (1998), numa perspectiva do cidadão-cliente-usuário.

O Choque de Gestão de Segunda Geração baseia-se ainda na prática da “gestão motivada por ganhos de produtividade do gasto governamental” (PMDI 2007-2023, p. 45). Por isso, foram colocados como objetivos estratégicos a serem perseguidos no período a implementação da governança social, ou seja, a ampliação da atuação da sociedade no controle das ações do governo; a disseminação de boas práticas de gestão, visão que na educação, tem sido bastante disseminada em vários países através de difusão de práticas das chamadas escolas eficazes (BROOKE; SOARES, 2008; FRANCO; BONAMINO, 2005); a profissionalização de servidores públicos; o aumento do terceiro setor na prestação de serviços; a efetivação política da prestação de contas à sociedade; dentre outras. Esses objetivos seriam atingidos por meio de ações que aprimorassem o sistema de estatística do estado, com o intuito de gerar resultados demonstráveis.

A própria construção do texto do PMDI denota a orientação gerencial potencialmente utilizada a partir de sua reformulação em 2006/2007. Análises comparativas, o uso de indicadores, metas e dados estatísticos revelam a incorporação de dados passíveis de mensuração e divulgação. Contudo, ainda que o uso de dados estatísticos tenha possibilitado a difusão de resultados e da evolução de indicadores sociais e econômicos, a modernização da gestão pública não tem conseguido eficácia para minimizar os grandes problemas sociais existentes.

2.1.4 O SIMAVE e a “Gestão para a Cidadania” (2011-2030)

Em 2011, uma nova versão do PMDI é formulada e ampliada em seu lapso temporal (2011-2030). A nova versão, agora intitulada Gestão para a Cidadania, tem como elemento central o compartilhamento de responsabilidades e a corresponsabilidade legalmente regulada, através de um Estado Aberto e “em rede”. Esta corresponsabilidade insere o cidadão não apenas como cliente-usuário, mas como copartícipe na priorização das estratégias do governo.

⁴⁷ Utilizo a expressão empoderado para fazer menção ao termo *empowerment*, empregado para referir-se ao mecanismo de fortalecimento de atores ou comunidades na gestão do patrimônio público (SECCHI, 2009).

O discurso da nova e atual versão do planejamento estadual deixa claro, contudo, que apesar de se pretender aberto ao engajamento da sociedade, o estado continua sendo o regulador tanto da organização social quanto da atividade econômica e a busca de resultados e de equilíbrio fiscal continuam sendo prioritárias.

No Estado para Resultados, falava-se em 11 Áreas de Resultados desdobradas em objetivos, estratégias e metas. No Gestão para a Cidadania, estabeleceu-se 11 Redes de Desenvolvimento Integradas, também desdobradas em objetos, estratégias e metas.

O diagnóstico do estado se deu pela análise do percurso deste estado rumo aos cenários constituídos nos planejamentos anteriores. Embora o atual planejamento traga a observação de que nenhum dos quatro cenários acontece realmente como descrito, ele aponta que nos últimos anos o Estado caminhou para os melhores cenários. Contudo, apesar da evolução no uso de dados estatísticos, os dados que ratificam essa afirmação se apresentam muito incipientes.

Assim como nos planejamentos anteriores, uma análise das tendências e dos condicionantes internos e externos foi realizada, considerando três dimensões: Estado e Sociedade; Globalização e Competitividade e Meio Ambiente e Sustentabilidade.

O eixo “Estado e Sociedade” é caracterizado no contexto mundial pela pressão por ajustes fiscais e políticas mais eficazes e por uma sociedade em rede continuamente em expansão. Essa expansão também é observada no cenário nacional, assim como a preocupação com a inclusão social e a erradicação da pobreza. A tendência mineira aponta para o crescimento da população idosa e economicamente ativa e para o fortalecimento da participação e da *accountability*. O eixo “Globalização e Competitividade” apresenta um cenário mundial caracterizado pela globalização econômica, financeira e produtiva, em redes, pelos novos padrões de competitividade e pela consolidação do conhecimento como propulsor da economia mundial. No cenário nacional a tendência é a inserção do Brasil na economia internacional e no cenário mineiro é a articulação entre atividades técnico-científicas e a economia do conhecimento.

A visão de futuro apresenta aspirações de uma inserção de Minas no mercado global e na economia do conhecimento, pelo fortalecimento de sua competitividade econômica. No tocante aos aspectos sociais enfatiza-se a garantia dos direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que o indivíduo é posto como responsável pelo processo de desenvolvimento e por sua própria emancipação e autonomia. Nessa visão, a noção de cidadania se dá pela participação do indivíduo na formulação e no monitoramento das políticas públicas.

O atual planejamento é marcado pela busca por um alinhamento entre as possibilidades tecnológicas – premissa para a organização da sociedade em redes – e uma cultura política de aproximação da sociedade, de ampliação da participação e de mecanismos de responsabilização. A estratégia adotada mais uma vez foi introduzida pelas empresas: a gestão em redes.

A gestão em redes ou governança em redes se subdivide em dois eixos de trabalho: a “gestão regionalizada”, que prevê a construção de Comitês Regionais viabilizando dessa forma a interlocução entre os atores com foco regional e a “gestão participativa”, pautada na construção de espaços de interlocução entre a sociedade civil e os atores governamentais.

O termo “redes” tem sido bastante empregado nos tempos atuais, em que se assiste a uma revolução cultural que substitui a era da informação escrita pela da cultura virtual e interativa, o que possibilita a integração de pessoas de culturas, níveis socioeconômicos e regiões diversas ao mesmo tempo. Segundo Castells (2005) essa integração torna-se essencial para a geração de riqueza, a circulação de informações, e para a constituição da “Economia do Conhecimento”. De acordo com Colis (2005), a “Economia do Conhecimento” relaciona-se com as mudanças na sociedade global (como a globalização), ao conhecimento em rede e à conectividade.

Como lembra Nohria (1992), o conceito de rede designa um conjunto de pontos de intercessão ligados por um conjunto de relacionamentos sociais ou, ainda, um conjunto de nós interconectados, que podem se expandir ilimitadamente, integrando novos nós. De acordo com Castells (1999), na gestão em redes a integração de diferentes nós (perspectivas heterogêneas) representa a soma de esforços e de conhecimentos diversificados para o mesmo fim, de forma cooperativa tal como na tessitura de um tapete que pode ser alimentado por nós em diferentes direções e por diferentes atores, de forma coletiva, como nas cooperativas de artesanato. Segundo o PMDI atual a noção de redes na gestão pública visa a superar a fragmentação e a ineficiência na obtenção de resultados.

A construção de redes por diferentes nós pressupõe a comunicação destes nós dentro da mesma rede, ou, nos dizeres de Castells (1999), pressupõe o compartilhamento dos mesmos “códigos de comunicação”. Nesse sentido, para que os atores inseridos direta ou indiretamente na atividade governamental possam cooperar entre si na construção da rede, somando seus esforços, é preciso que interajam e que saibam como se constroem os nós, sofrendo o risco de apenas visualizarem o produto, ficando excluídos dos processos de sua construção. O PMDI atual deixa evidente essa preocupação da gestão com a obtenção de resultados.

A noção de rede dentro da visão gerencial da nova administração pública, de acordo com Kliksberg (1994), visa a otimizar recursos, apresentar uma visão panorâmica dos entes descentralizados para facilitar a coordenação (e o controle) de longe, fortalecer associações e impulsionar maior organicidade e comunicação.

Para Krawczyk (2000), a ideia de rede,⁴⁸ instaurada a partir das reformas da década de 1990 vêm substituir o sentido nacional da educação por um sentido mais geral que desconsidera as especificidades políticas, culturais e sociais de cada país e se impõe homogeneamente.

A gestão em rede é construída sob quatro eixos, segundo o novo PMDI: a melhoria da compreensão da realidade pelos governos, possibilitada pela interação de diferentes atores; a melhoria das formulações pela soma de esforços advindos de parcerias; a execução das ações, a partir do compartilhamento de informações; e a monitoria e avaliação também em parceria com a sociedade.

Nessa nova estratégia a educação continua sendo colocada como propulsora da economia, por meio da educação se garante a empregabilidade, a diversificação da economia mineira, a geração de renda e a qualidade do trabalho. Para isso, a visão de futuro do planejamento atual aponta para a necessidade de um sistema educacional de alto desempenho. A educação constitui uma das 11 redes de desenvolvimento integrado, juntamente com o desenvolvimento humano, que possui como objetivos estratégicos aumentar a escolaridade média da população, consolidar um sistema de alto desempenho, reduzir as desigualdades educacionais, aumentar o emprego, a renda, a qualidade e a produtividade do trabalho (PMDI, 2011-2030)

Para esses fins, o PMDI faz uso de indicadores educacionais de desempenho internacionais, nacionais e estaduais, bem como indicadores sociodemográficos relacionados ao trabalho e à escolaridade da população como referenciais para o estabelecimento de metas intermediárias e metas finais para 2030, a serem alcançadas por meio de sete estratégias prioritárias expressas no documento e oito estratégias complementares.

As duas primeiras estratégias mantêm a lógica da avaliação e premiação por resultados, entendida nesse contexto como forma de desenvolver os professores em sala de aula e selecionar diretores das escolas públicas, em consonância com as práticas gerencialistas

⁴⁸ A perspectiva gerencialista prevê a substituição das estruturas dos Estados por redes, que na visão de Kliksberg (1994), possibilitam maior sinergia, otimização de recursos escassos, flexibilidade, conexão do governo central com entes descentralizados. Na perspectiva conexionista, as redes constituem as próprias organizações, com sua flexibilidade, trocas e interações eletivas.

adotadas nas últimas décadas nos setores públicos. As demais estratégias prioritárias são orientadas para o mercado e para o trabalho e apresentam forte ênfase na busca de parcerias para sua consecução. As estratégias complementares foram organizadas no sentido de estimular a participação da família, realizar parcerias com outros órgãos públicos em prol da segurança, implementar políticas focalizadas e discriminação positiva. Neste rol de estratégias se situa o aperfeiçoamento e a consolidação do sistema de avaliação do ensino e a divulgação dos resultados, com vistas a estimular o controle social e a instituição de parcerias.

O atual PMDI criou a Rede de Governo Integrado Eficiente e Eficaz para articular as demais redes criadas, tendo como pressupostos a profissionalização da gestão e a participação da sociedade civil, de empresas, de organizações não governamentais e de poderes políticos locais.

Por meio desta rede que perpassa todas as outras, o governo visa a disseminar a administração pública gerencial orientada para resultados, ampliando a participação e o controle social, criando espaços de interlocução, fomentando a iniciativa privada, consolidando o modelo meritocrático e a profissionalização do serviço público, adotando padrões de excelência de governança corporativa e garantindo a disseminação e a produção de dados estatísticos. Percebe-se que a noção de rede adotada pela nova gestão vai fechando todos os agentes públicos neste intrincado conjunto de nós, sem ofertar possibilidade de evolução fora desse emaranhado que articula nível internacional, nacional e local, “enredados” no mesmo objetivo-fim.

A transferência para a sociedade civil, em particular para o público não estatal, da provisão de serviços sociais e do controle social se torna mais nítida com o chamado à corresponsabilidade na nova gestão. Não apenas os agentes públicos, mas agora também a própria sociedade é impelida a se autorresponsabilizar pela ineficácia dos serviços.

A profissionalização⁴⁹ e a racionalização são objetivos que vêm sendo perseguidos desde 2003, com o Choque de Gestão e o Acordo de Resultados (AR). Este é um instrumento na forma de contrato de resultados celebrado entre diferentes órgãos e entidades do Poder Executivo, bem como autoridades hierárquicas e supervisores, cujo objetivo é estabelecer metas e medir o desempenho de cada órgão da administração pública estadual. Espera-se que tais metas garantam que os resultados esperados sejam o foco das ações dos servidores

⁴⁹ O termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e estado. Para mais detalhes ver: Profissionalização docente. In: Dicionário de trabalho, profissão e condição docente/Organizadoras, Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Lívia Maria Fraga Vieira. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

públicos. Como contrapartida, é ofertada relativa autonomia gerencial e financeira, o que acaba por responsabilizar a entidade num eventual fracasso, e em caso de sucesso, é estabelecido o pagamento como incentivo - o prêmio por produtividade.

Dentre alguns dos objetivos listados para o AR, tem-se a melhoria da qualidade e da eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade, o alinhamento do planejamento e das ações do acordo com o planejamento estratégico do governo, o princípio da transparência e o controle social sobre a atividade administrativa e a implantação de uma cultura por resultados.

O primeiro passo para a implantação da contratualização de resultados em Minas Gerais se deu em 2003, quando da elaboração do arcabouço legal do Acordo de Resultados através da Lei Estadual nº 14.694, regulamentada pelo Decreto nº 43.674. De 2003 a 2006, garantiu-se a experiência com a implantação do modelo e a sua ampliação. Após revisões em seu conceito e em suas metodologias, o modelo foi aperfeiçoado sob o marco legal da Lei nº 17600/2008 e do Decreto nº 44.873/2008.

Dessa forma, o Acordo de Resultados passou a ser o instrumento de pactuação das prioridades do PMDI e da execução dos projetos estruturadores, como o SIMAVE. O prazo fixado para o pleno cumprimento de metas é o ano de 2023, sendo que tais metas foram desdobradas e divididas entre os setores do governo.

O cumprimento de metas parciais dá direito aos servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo e de provimento em comissão, aos servidores detentores de função pública (Lei 10.254/1990) e aos servidores efetivados pela Lei Complementar 100/2007 ao prêmio de produtividade,⁵⁰ embora tenham sido estabelecidas algumas condicionalidades para que o prêmio seja pago, dentre elas, a de que os órgãos e entidades estaduais integrem as duas etapas do Acordo de Resultados e tenham obtido resultados superiores a 60% da meta, além de terem aplicado a Avaliação de Desempenho Individual dos Servidores (realizada por uma comissão em cada secretaria e órgão estadual), e de que o resultado fiscal seja positivo em relação ao ano anterior.

Na educação, as metas do Acordo de Resultados referem-se à melhoria da qualidade da educação, principalmente à elevação dos indicadores educacionais da escola. Neste sentido, a prioridade volta-se para o aumento desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e

⁵⁰Os servidores que não se enquadram nos critérios de direito ao prêmio são aqueles designados para o exercício da função pública (artigo 10 da Lei 10254/1990), servidores contratados e terceirizados e os servidores inativos. Também não têm direito os secretários de estado, secretários-adjuntos, diretores gerais e vice-diretores gerais de autarquias, presidentes e vice-presidentes de fundações. Para os contratados existe a garantia de pagamento, desde que haja receita para tal.

Matemática nos testes do SIMAVE, tomados como indicadores de qualidade. Outros indicadores referem-se à melhoria no fluxo através da aprovação escolar, à redução das taxas de evasão, à redução das taxas de distorção idade/série e à ampliação das taxas de conclusão de Ensino Fundamental e Médio.

Por meio do contrato celebrado, os acordados obrigam-se a buscar os resultados pactuados, executar ações de apoio solicitadas, alimentar sistemas de dados informatizados necessários para o acompanhamento dos resultados, garantindo precisão e veracidade das informações, prestar informações adicionais solicitadas e zelar pela pertinência e realismo das metas, sendo que o cumprimento dos indicadores expressos no Acordo de Resultados, dentre eles as metas baseadas nas avaliações do SIMAVE, aparecem como produto ou resultado finalístico (SEE/MG, 2011).

2.2 As Avaliações externas em Minas Gerais: o que é o SIMAVE?

2.2.1 A construção do SIMAVE

Desde a década de 1990, o Estado de Minas Gerais definiu como uma de suas funções, em termos de políticas públicas para a educação, a promoção da avaliação externa (SEE/MG, 1993)

Em 2000, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou o seu próprio sistema de avaliação, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que desenvolve programas de avaliação integrados, inspirado no modelo francês, através de um intercâmbio técnico-científico e de um acordo assinado entre o MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia da França.

Segundo nos informou em entrevista a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação, Maria Inez Barroso Simões, a história da avaliação em Minas começa em 1990. Existia à época uma diretoria de avaliação que aplicava testes nos alunos. Os testes eram elaborados pela própria secretaria com o apoio de uma consultoria da Fundação Carlos Chagas, em formato de diagnóstico, e eram aplicados para os alunos de todas as disciplinas e em todas as séries. Tais avaliações, aplicadas entre 1992 até 1998 como alternativas anteriores, ficaram conhecidas à época como AVA e não tiveram vínculo direto com a construção do SIMAVE.

Ao assumir a Secretaria de Estado da Educação, em 1999, no governo Itamar Franco, Murílio de Avellar Hingel⁵¹ quis reestruturar a avaliação de forma que ela produzisse um indicador que pudesse definir alguma política e informar como estava a qualidade da educação no estado. O impasse da Secretaria de Estado da Educação de Minas à época era a impossibilidade de realizar um programa de forma a atender a todo o estado da mesma forma, considerando as peculiaridades de cada região e as diversidades deste estado. Foi desse impasse que surgiu a ideia de criar o SIMAVE. Segundo relatado na entrevista, através de uma reunião fora possível o contato com o professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Manuel Palácios, que chegara da França com tese defendida na área de Avaliação. A participação do professor Manuel Palácios, que se incumbiu da Coordenação Geral, pode ter sido uma influência indireta das ideias veiculadas na França.

Desde o início, foi bem claro, que pela diversidade de Minas, pelas peculiaridades de cada região, não dava pra fazer um programa de forma que atendesse a todo o estado da mesma forma. E aí, foi que surgiu a ideia né, de criar o SIMAVE, o Sistema Mineiro de Avaliação. Por que esse sistema poderia incorporar vários outros tipos de avaliações, né? Porque pra você responder um sistema do tamanho de Minas, todas as demandas, mesmo com muita avaliação, não é o suficiente. Aí nós iniciamos com um pré-teste que foi feito em 1999, em Juiz de Fora, Barbacena, Muriaé e São João del Rei, se não me engano, tá? E fizemos um pré-teste pra ver se ia dar certo. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de Junho de 2012)

A partir de então, segundo a entrevista, constituía-se uma equipe incumbida de trabalhar na avaliação. Esta equipe contava, entre outros, com o professor de estatística Tufi Soares, tendo o domínio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), e com a abertura dada pelo professor Rubem Klein para a transferência da metodologia. Nesse momento, a equipe contava também com a participação da equipe da França:

O forte foi a parceria que nós fizemos de cooperação técnica com o Ministério de Educação da França. Então aí, nós definimos quais que eram os princípios do SIMAVE. Os princípios eram que: fosse um sistema de avaliação que contasse com a participação de toda a comunidade escolar, que começasse, por exemplo, na secretaria, tivesse a participação dos professores, diretores, sindicato,

⁵¹Em sua atuação como Ministro da Educação e do Desporto do Brasil, Murílio de Avellar Hingel, em visita oficial à França, pode conhecer o sistema de avaliação “de massa” francês e o sistema de avaliação de comparação de desempenho (*International Educational Achievement*) em encontro com o Diretor de Avaliação e Prospecção do Ministério da Educação Nacional, à época, Dr. Alain Michel. A visita oficial do Ministro à França ocorreu de 25 de Outubro a 2 de Novembro de 1993 e o relatório da visita encontra-se disponível por meio de publicação do MEC/Inep. Consta do relatório que “Todos os resultados das avaliações do sistema educativo francês são publicados, mesmo que não reflitam situações favoráveis. Acreditam os responsáveis do setor educacional que é importante para o Governo e a própria sociedade poderem contar com um observatório permanente e fidedigno de mensuração da qualidade do nível de ensino nacional. Esses resultados são igualmente úteis para a harmonização das diretrizes educacionais com as necessidades do mercado de trabalho e decorrente demanda profissional. Haveria, nesse particular, uma interação entre escola e empresa”. Presume-se que esta visita possa constituir-se noutra influência francesa indireta à construção do SIMAVE (XXVII Conferência Geral da Unesco, MEC, 25/10 a 2/11/1993 – Paris)

então que fosse participativo. Que o foco da avaliação não fosse o aluno, né, o foco da avaliação fosse a escola. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de Julho de 2012)

Por meio de um acordo de cooperação técnica, a equipe da França esteve no Brasil, no primeiro momento entre três ou quatro vezes, para assessorar a equipe local que se formava⁵² para a elaboração de itens e análises estatísticas, forjando dessa forma uma metodologia que garantisse condições de comparabilidade. Conforme explica a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, o Ministério de Educação da França representou uma grande contribuição, sobretudo na formulação de itens:

Teve uma missão na França. Por que o Ministério de Educação da França tinha um *Know-How*, uma qualificação muito superior à nossa, em termos de aprendizagem, de educar para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Então eles vieram pra cá, teve uma missão pra lá, eu participei de uma missão dessas, aprendi muito com eles, muito, o que era um item, o nível de dificuldade pra cada etapa de escolaridade, da importância de saber o que efetivamente o aluno deve saber em cada etapa para o SIMAVE avaliar. Qual o nível de dificuldade que eu tenho, por exemplo, resolver problemas de porcentagem, tá no quinto e tá no nono, certo? Mas que nível de dificuldade eu vou colocar? Que tipo de item e principalmente na parte de formulação, enunciado, alternativa plausível, foi muito importante a contribuição dos franceses na implementação do SIMAVE. Não é uma cópia, não foi, porque o modelo deles é diferente, a gente foi inteligente o suficiente pra pegar o que que era de bom e que poderia ser aproveitado. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de Janeiro de 2012)

A princípio, o processo de implantação do SIMAVE ocorreu através de um projeto piloto em 1999, que ficou conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental (PROAV), na região de Juiz de Fora, tendo sido assumido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e, que tinha como intenção alargar a experiência e produção de conhecimento na área de Avaliação, o que culminou na criação do Centro de Avaliação Educacional (CAEd),⁵³ a partir da expansão das atividades do Laboratório de Avaliações e Medidas Educacionais (LAME) e com a participação da Faculdade de Educação da UFJF e de professores e especialistas em Avaliação Educacional do MEC da França.

Iniciava-se o processo de produção dos textos do SIMAVE com os seguintes grupos de interesse representados: instituições governamentais (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Superintendências Regionais de Ensino, Superintendência de Avaliação, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia da França); atores políticos

⁵² Segundo a Superintendente em Avaliação da SEE/MG, o grupo à época era assessorado na elaboração de itens sendo ainda um grupo muito reduzido chamado Laboratório de Avaliações e Medidas Educacionais (LAME).

⁵³ Atualmente o CAEd dissemina a avaliação externa para 18 estados do Brasil e para países como Moçambique, respondendo demandas de um grande mercado de avaliação educacional.

(Governador e Secretário Adjunto); instituições acadêmicas (UFJF/FAE/CAEd,⁵⁴ UFMG /CEALE,⁵⁵ UFV e Instituto Avaliar), organismos internacionais (BID e BM), mídia, sindicato e gestores do sistema.

A avaliação entrou para a agenda das políticas de Minas Gerais na década de 1990. Então foi reformulada de uma forma que tornou mais forte, porque aí, quando teve a reformulação, criou o SIMAVE, deu uma outra perspectiva, o SIMAVE veio com características diferentes. Teve uma participação e foi bem aceito pelo sindicato. Quando eles perceberam que não ia punir e não ia premiar professor. Na época, o sindicato participava de todas as reuniões com a gente, todas as Superintendências, então, para a implementação do SIMAVE foi um trabalho quase que corpo a corpo. (Maria Inês Barroso Simões, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Féres, em entrevista, registra que a avaliação nacional existente em 1999, o SAEB, bem como outras que surgiram no plano nacional, apesar de sua importância, não eram suficientes para as políticas estaduais. Por isso, o SIMAVE teria sido criado para fazer a avaliação da rede de ensino universal, garantindo resultados por escolas.

Em nível central foi constituído o Conselho Deliberativo, com representantes da Secretaria de Estado da Educação, dos municípios, do Conselho Estadual de Educação, das instituições públicas de Ensino Superior e dos profissionais da educação. Em nível regional ordenou-se a constituição de uma Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública, integrada pela SRE e também pelo representante da instituição de Ensino Superior responsável pelo PROEB, por representantes dos municípios, dos profissionais da educação e dos alunos (art. 10 da Resolução SEE/MG nº 104 de 2000). Essas Comissões Regionais foram incumbidas de organizar as ações do PROEB em âmbito regional, restituir às escolas os resultados das avaliações e aprovar propostas de avaliação continuada elaboradas pelas instituições regionais.

Pode-se considerar que as estratégias de origem (processo decisório) foram *top/down*, com a formulação mais concentrada na secretaria, e com a participação, sobretudo, de instituições como o CAEd e o CEALE, o que resultou num nível de conflito encoberto, limitando o alcance da decisão ao nível local. Em relação à ação dos atores, esta foi distribuída segundo competências específicas e níveis hierárquicos, num desenho piramidal. Embora o discurso enfatize a construção coletiva do SIMAVE, os professores tiveram restrita

⁵⁴ A UFJF foi a instituição coordenadora do PROEB, por meio do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME) da Faculdade de Educação, que hoje é o CAEd.

⁵⁵ O Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, voltado a estudos sobre a alfabetização e o letramento. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html> Último acesso em 24 de maio de 2013.

participação em sua formulação e implementação, considerando-se que estariam “representados” por alguns grupos como “participação representativa”.

Em relação aos recursos, segundo a Diretora da Superintendência Estadual de Avaliação Educacional, atualmente todos os recursos utilizados na avaliação são planejados, contando com uma dotação orçamentária presente no Plano Plurianual: *“a primeira coisa que colocamos em mente: nós temos que ser capazes de autofinanciar esse trabalho. Não podemos depender de nenhum órgão, ou de nenhuma outra forma que não seja o governo de Minas, tesouro. Porque aí, a gente com o Plano Plurianual, os recursos estão garantidos”*. De acordo com a mesma, apenas no início do programa houve financiamento externo, que se fez necessário para o primeiro contrato com a assessoria da França:

O primeiro contrato teve uma parcela pequena do Banco Mundial. Mas aí foi o primeiro ano. Depois foi uma definição do próprio secretário que falou: “pra ter um sistema que funcione não podemos depender de recursos do Banco Mundial. E passou para ser com recursos da própria Secretaria que estavam destinados à educação”. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

Segundo Féres, a constituição do SIMAVE foi discutida pela Secretaria com o Banco Mundial e seu formato foi aceito, sendo que parte do SIMAVE foi financiada por acordo, já que ele passou a integrar o Pró-Qualidade. Entretanto, a entrevistada explica que em todos os componentes do acordo, inclusive na avaliação, havia também recursos da Secretaria de Educação, salientando que a opção por construir um sistema com as características do SIMAVE teria sido uma decisão política da Secretaria de Educação, por meio de seus dirigentes, considerando a Proposta da Escola Sagarana.

O Programa Pró-Qualidade fazia parte do acordo da Secretaria de Educação do Estado de Minas com o Banco Mundial. Um dos componentes deste Programa era justamente a avaliação. Em 1999 encontrei este componente com problemas de execução, embora algumas iniciativas tivessem sido tomadas. (Maria José Féres, entrevista cedida em 17 de junho de 2012)

De acordo com a Diretora da Superintendência Estadual de Avaliação Educacional, as avaliações do SIMAVE já começaram de forma censitária, e, embora tenham iniciado na gestão anterior, foram para a agenda do governo Aécio Neves como parte do Estado para Resultados e dos Projetos Estruturadores do Governo, pois até então, segundo a mesma, estavam restritas a uma política de secretaria: *“a partir desse momento toma outra dimensão. Começa a trabalhar com as metas né. Vem prêmio de produtividade em cima também dos indicadores da avaliação, porque não é o único indicador para o prêmio de produtividade”*.

No governo do Aécio foi prioritário, foi estratégico, e só teve essa repercussão, em Minas, só conseguiu alcançar hoje, o primeiro lugar aí em termos do quinto ano do ensino fundamental, com os melhores resultados, foi com o esforço do governo, o esforço da Secretária, em traduzir isso aí como um programa

importante, porque se o Secretário e o Governo não assumem, não adianta. (Maria Inês Barroso Simões, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

2.3 A produção dos textos

É possível observar na produção textual um estilo de texto que convida o leitor a participar de sua construção: “conclamamos os educadores para mais este desafio: investir no SIMAVE como instrumento de equidade e justiça social. Com a participação de todos, faremos da Escola Sagarana uma realidade” (HINGEL, 2000, p.1). Esta mesma perspectiva é confirmada pela Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação, que afirma que a produção dos textos foi e continua aberta a sugestões, inclusive de logística, que podem ser acatadas e ensejar modificações:

É uma construção coletiva. A gente acredita que não constrói um trabalho deste se não for feito coletivamente. Porque nós tivemos momentos de contribuições assim, extremamente efetivas e excelentes dos professores da rede, dos diretores da rede. Então, não tem outra forma de trabalhar se não for de forma coletiva. (Maria Inês Barroso Simões, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

De acordo com a mesma, uma das modificações ocorridas foi em relação ao uso de aplicadores internos:

Os aplicadores externos no início não tinham muito compromisso nem responsabilidade. Então de repente eu fui saindo da Secretaria e passando em uma escola, e por coincidência, vi o aplicador externo e um menino perguntando: “o quê que você faz com essas provas?” Eu presenciei o aplicador falando: “o destino é o lixo”. Só que ele não sabia que eu era da Secretaria. Então, quer dizer, no início, não tinha um pessoal preparado pra isso. Eles chegavam na escola em qualquer horário. Interrompiam ali. Não pediam licença ao diretor. Por mais que tinha uma formação, a gente precisava, só em Belo Horizonte, em torno, no primeiro momento, que era de todas as séries, né, a gente precisava quase de 2 mil aplicadores. O custo era altíssimo. E hoje nós trocamos os professores de anos avaliados, tem os pais que participam também, tem o colegiado também que participa, tem o relatório. E você percebe, que nós trabalhamos com aplicadores internos, é importante, tá, você pega o resultado de Minas do PROEB e trabalhando a Prova Brasil com aplicadores externos, a tendência de crescimento ou a tendência de queda nos resultados estão sempre convergindo para o mesmo resultado. Então você vê que é idôneo. E se não fosse, o estado de Minas não estaria aí na ponta, passando tecnologia, metodologia, trabalhos, pros estados aí, pra fora não. Entendeu? Então, isso foi uma opção em função também da dificuldade do acesso dos aplicadores chegarem a determinada escola rural, ou determinado local. E o custo também. É uma forma dos professores estarem participando. Quer dizer, a avaliação ela pode ser externa, mas ela não pode ser estranha ao pessoal. Aos diretores, aos professores, aos alunos, ao pessoal do sistema. (Maria Inês Barroso Simões, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012).

Segundo a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, Lina Kátia, o SIMAVE de fato foi uma construção coletiva. A mesma explica que foram realizados vários painéis com os professores, a fim de validar a matriz, bem como vários movimentos nas regionais para explicar o que é o SIMAVE e motivar a comunidade, fóruns de discussão,

seminários, oficinas de elaboração de itens e a participação das universidades na apropriação dos resultados junto à escola e no comitê científico para elaboração das provas.

Verifica-se uma antecipação dos textos a possíveis interpretações “errôneas” acerca dos objetivos do SIMAVE e de seus programas ou usos de seus resultados: “[...] A avaliação não tem como objetivo punir ou premiar. O PROEB não tem o objetivo de avaliar individualmente os alunos e muito menos os professores” (HINGEL, 2000, p. 7). No mesmo sentido, em relação à publicização dos resultados, argumenta-se que:

Os resultados do programa serão públicos. Isto não significa expor indevidamente a escola. Pelo contrário! Numa sociedade democrática é preciso garantir a todo e qualquer cidadão o acesso à informação, principalmente quando essa ação diz respeito às ações de órgãos públicos e quando a maior ou menor possibilidade de melhoria da qualidade de vida do cidadão depende da qualidade dessas ações como é o caso da educação pública. Esconder resultados ou sonegar informações faz parte de uma cultura autoritária e clientelista que os próprios profissionais da educação têm se esforçado por combater e que só têm contribuído para o retrocesso e o atraso do processo educacional. (HINGEL, 2000)

Vários textos foram e são produzidos com objetivos variados: divulgar, explicar, legitimar, publicizar resultados etc. Além de textos legais, revistas, guias, roteiros para discussão e apropriação dos resultados, manuais e informes explicativos, sítio eletrônico,⁵⁶ são produzidos boletins com os resultados das avaliações e dos questionários aplicados a alunos, professores e diretores, gráficos e escalas explicativas. Alguns materiais destinam-se a usos para além da avaliação externa em si. O guia de elaboração e revisão de questões de múltipla escolha, por exemplo, orienta os professores a construir instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar à semelhança das avaliações de processos seletivos.

Os boletins costumam dar acesso a informações que possibilitem o entendimento dos resultados. Cabe destacar ainda que complementarmente aos boletins pedagógicos, a escola pode receber como parte do Programa de Avaliação Continuada, um roteiro com atividades propostas.

Os boletins trazem ainda o consolidado dos questionários aplicados: os questionários contextuais que versam sobre o perfil socioeconômico dos alunos, seus hábitos de estudo, sua relação e atitude frente aos estudos e à escola, sendo possível, dessa forma, verificar a frequência com que os professores passam de casa e a frequência com que há participação em atividades de reforço; o questionário destinado ao professor que traça seu perfil social e econômico, sua experiência profissional, a prática e atitudes relacionadas ao ambiente escolar e aos alunos, procurando-se verificar a frequência com que utiliza recursos

⁵⁶ <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/>>e

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>

pedagógicos, como internet, livros e outros, em seu cotidiano escolar; e o questionário destinado ao diretor, que também traça seu perfil social e econômico, sua experiência profissional e atitudes relativas ao ambiente escolar, à comunidade e aos alunos, bem como a busca por parcerias externas com ONGs e associações⁵⁷ para que possam ser analisados os fatores intra e extraescolares que podem interferir na aprendizagem dos alunos e que contextualizam os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo um retrato da realidade escolar nos aspectos econômicos, sociais e pedagógicos.

São considerados fatores extraescolares aqueles relativos ao nível socioeconômico dos alunos, às suas condições de vida e de subsistência. Já os fatores intraescolares são aqueles diretamente relacionados ao cotidiano escolar, que podem interferir no desempenho dos alunos. Nesse grupo estão incluídos, por exemplo, a disciplina em sala de aula, a motivação e dedicação dos professores, a atenção e participação do aluno e o conhecimento dos professores sobre avaliação em larga escala.

São fatores que além do desempenho do aluno, interferem nesse desempenho. Tem os “intra” e extraescolares. Os intraescolares são aqueles que até o sistema, de certa forma pode interferir. Pode olhar uma rede física, formação de professor, gestão, material didático, então, isso aí, a escola e um bom gestor, tem condições de interferir. Mas os fatores extraescolares, geralmente estão associados àqueles fatores que, no conjunto de habilidades, de formas de vida, como o aluno já chega na escola. Aí, você vê que a escola pública, a gente não pode escolher o aluno. A escola privada pode, “eu não quero esse aluno, eu não quero ele aqui na minha escola”. A escola pública não pode barrar aluno. A escola pública está aqui pra atender exatamente a todos, principalmente os que têm menor oportunidade. Então, esse sistema tinha que fazer com que esses alunos também aprendessem. E aí, as análises contextuais vieram para compreender o que estava associado ao desempenho desse aluno, que ele não conseguia ainda alcançar as habilidades ou ter aquele desenvolvimento de aprendizagem (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

Atualmente o SIMAVE conta com, além de boletins impressos, consultas *online*⁵⁸ que possibilitam conhecer a realidade da escola em relação ao município, à regional e ao estado. A princípio era possível inclusive se situar em relação às médias de Minas no SAEB.

Embora a linguagem seja acessível, percebe-se nos textos (sítio da SEE/MG, Revista do Sistema de Avaliação) um superdimensionamento da importância das avaliações devido aos indicadores por ela fornecidos e ao fato de constituírem-se num dos pilares do Projeto Estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais, denotando sua importância na construção de uma educação eficaz, com critérios considerados como pedagogicamente bem

⁵⁷ Essa logística pode variar de ano para ano. Os boletins de resultados, por exemplo, podem vir dentro da Revista Pedagógica.

⁵⁸ Os resultados do SIMAVE podem ser acessados em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultadosescala/>> Último acesso em 24 de maio de 2013.

definidos de forma a possibilitar através deles o planejamento de intervenções pedagógicas nas escolas.

2.3.1 Dos destinatários da política

Os grupos de interesse expressos como destinatários no discurso de produção do texto da política são: a Secretaria de Estado da Educação, as Superintendências Regionais de Ensino, as escolas, gestores públicos dos sistemas e gestores escolares, professores, alunos e pais.

Não tem como a gente falar de uma política pública só para os gestores maiores. Se não for para atender, por que de fato, na verdade, o quê que nós queremos? Nós queremos melhorar a qualidade do ensino para o aluno. O foco da política, por exemplo, o PROEB é a escola, mas o quê que nós queremos? A aprendizagem do aluno. O quê que nós queremos com essa política pública? Não é prêmio de produtividade. O SIMAVE, nós não queremos ficar levantando bandeira. A avaliação é um indicador de qualidade do ensino ofertado. É um direito do aluno ter uma educação de qualidade. É obrigação do estado oferecer não só uma educação gratuita, mas de qualidade. O estado não faz favor para o aluno, oferecendo uma educação de qualidade. É um dever dele. Não basta oferecer educação, abrir as portas da escola. Não basta o acesso. É muito mais do que isso. E graças a Deus que os governantes estão despertando para isso. (Maria Inês Barroso Simões, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Quando indagada sobre quem são os destinatários diretos dos textos elaborados, a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF explica:

Eu acho que o primeiro destinatário é o Secretário de Educação, depois as Superintendências regionais, cada um na sua dimensão, depois os gestores diretores de escola e os professores e eu acho que deveriam ser também os pais. O SIMAVE não manda boletim para os pais. Eu acho que deveria incluir. Eu acho que é uma forma de prestar contas da educação pública ofertada para a família. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

De acordo com o discurso do texto, “todas” as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual são aferidas pelas avaliações: “elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio”. (SEE/MG, 2012)

Segundo a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF esclarece em sua entrevista, o foco maior da avaliação é justamente a escola, pois é nela que ocorre todo o processo de intervenção.

2.3.2 Concepções presentes no SIMAVE

A concepção em que se baseia a avaliação é a de gestão participativa e democrática. O caráter participativo e democrático da política seria garantido a princípio, pela constituição de comissões de avaliação em cada Superintendência Regional, constituída por representantes dos municípios, dos profissionais da educação e dos alunos, conforme artigo 10 da Resolução nº 104 de 14/7/2000.

A Resolução da Secretaria de Estado da Educação de nº 104, publicada em 19 de julho de 2000, trata das questões concernentes ao Sistema Mineiro de Avaliação, define seus objetivos, metas, estratégias e responsabilidades. Como responsabilidades foram enunciadas a promoção da avaliação da educação tanto pública quanto privada, dentro dos princípios de igualdade de oportunidades, descentralização, participação, transparência e publicidade e gestão consorciada, a serem geridas pela Agência Pública de Avaliação Educacional de Minas Gerais, cuja competência seria a promoção da avaliação em todas as instâncias do Sistema Mineiro de Educação, contando com representantes dos profissionais da educação, da sociedade civil e da Secretaria de Estado da Educação, sendo que, os representantes dos profissionais da educação deveriam ser indicados no Fórum Mineiro de Educação.

Como objetivos do SIMAVE, a lei destaca a promoção da avaliação sistemática Educação Básica da rede pública, a criação de instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública, a democratização do acesso à informação sobre a educação pública, o desenvolvimento de procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em princípios de equidade e o fortalecimento da escola.

Já em suas metas foram estabelecidos o desenvolvimento de métodos e parâmetros de aferição e da qualidade nas redes públicas, de modo a compatibilizar com a realidade, a cultura e o desenvolvimento do estado; a criação de instrumentos de avaliação, controle e acompanhamento permanentes; o estabelecimento de mecanismos e sistemas de gestão consorciada com base na parceria; e a promoção da formação, adequação e aperfeiçoamento de recursos humanos para atender aos objetivos da política estadual. As palavras-chave evidenciadas nos objetivos, metas e responsabilidades enunciadas no texto legal são avaliação, gestão pública, promoção dos profissionais e desenvolvimento do estado mineiro.⁵⁹

⁵⁹ Para identificação das palavras-chave foi utilizado o recurso *Word frequency query* do programa NVivo 8. Por meio desse recurso foram contabilizadas as palavras mais frequentes no texto oficial legal e no texto oficial

Para Laclau & Mouffe (1985), as práticas articulatórias que visam a organizar as relações sociais no interior de estruturas discursivas consistem na articulação de elementos a partir de um ponto nodal. Na produção do texto, percebe-se que o discurso privilegiado é o *status quo* democrático do programa. Os princípios do SIMAVE vão se constituindo sob esse ponto, sendo possível utilizá-lo para justificar objetivos, metas e ações. A chamada construção coletiva do programa, por meio dos consórcios com universidades, a descentralização, a participação, a publicização de resultados e o controle pela sociedade pressupõe uma sociedade com uma democracia em vias de consolidação, criando-se expectativas de que pais e sociedade se atentariam para os resultados das avaliações e que de posse dos resultados, exigiriam das escolas melhores resultados ou poderiam transferir seus filhos de escola.

A construção do discurso do texto, portanto, vem evocar demandas universais a serem totalizadas num horizonte indefinido, para justificar uma política particular (LACLAU & MOUFFE, 1985). São evocados: o direito de acesso à educação de qualidade e o direito à cidadania, à publicidade e à transparência, à igualdade de oportunidades etc. Dessa forma, a avaliação incorporou em si múltiplos sentidos, além do ato de avaliar em si, passando a ser um símbolo de mudança e um referencial para novos rumos.

Adentrando o texto da política observa-se, além da hegemonia do discurso democrático, a presença das relações culturais, dos regionalismos e da participação. O que se depreende do discurso do texto é a captação de outros discursos numa relação suplementar ao discurso originário de modo a justificar constrangimentos antevistos pela própria política.

2.4 O SIMAVE e seus programas integrantes

O SIMAVE tem como foco a alfabetização, a formação de professores, a construção do Banco de Itens e a Gestão por Resultados, e teve sua criação justificada pela ideia de que os indicadores de eficiência de um sistema de ensino se relacionam à qualidade de aprendizagem. (SEE/MG, 2007)

Uma das justificativas presentes no discurso da produção do texto para a criação do SIMAVE é o fato de que apesar da expansão da rede de ensino pública nos últimos anos e da universalização do Ensino Fundamental, o aumento do acesso à escola não implicou na melhoria do perfil de escolaridade da população, e, dentre as explicações para esse fato,

apontou-se a estratégia de avaliação utilizada como instrumento de seleção no interior da escola. Daí o documento constituir-se num convite a se repensar a avaliação educacional como instrumento de identificação dos problemas do sistema educacional e do processo ensino aprendizagem.

Para Féres, o SIMAVE não surgiu para resolver “um problema” e sim como parte integrante de uma política educacional. O discurso por detrás de sua construção, segundo verifica-se em Féres (2009), é que as avaliações do SIMAVE contribuiriam para quebrar resistências em grande parte relacionadas à concepção seletiva e classificatória da avaliação e incentivariam a criação de uma cultura de avaliação.

O que se identifica é uma resistência a qualquer tipo de avaliação, até porque a avaliação era entendida como uma forma de punir ou premiar. Trata-se de uma concepção seletiva e classificatória da avaliação. Daí o esforço para construir outra cultura de avaliação: democrática, diagnóstica e formativa comprometida com a melhoria da qualidade da educação e atendendo aos interesses de docentes, alunos, gestores, pais e da própria sociedade. Foi com esta concepção que o SIMAVE se afirmou, contando sempre com a participação dos vários atores envolvidos. Vários seminários foram feitos envolvendo gestores da rede, Instituições de Ensino Superior, Sindicato. No nosso entendimento, o SIMAVE só cumpriria seus objetivos ganhando a confiança da rede de ensino e confiança não se impõe, mas se conquista. (Maria José Féres, entrevista cedida em 17 de Junho de 2012)

Segundo a entrevistada, o temor de muitos profissionais é que a avaliação pudesse ser um instrumento de punição. Para a mesma, há uma clara relação com a concepção de processo avaliativo desenvolvido na própria escola internamente. Além disso, Féres considera que os discursos críticos sobre a avaliação externa são muitas vezes “preconceituosos e no limite, ideologizados”. Em sua entrevista, Féres sustenta que a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, e que o SIMAVE em seu processo de implantação fora amplamente discutido, começando-se a construir uma cultura de avaliação democrática:

É importante lembrar que a discussão do SIMAVE aconteceu no contexto da Escola Sagarana. Isto significa que ao mesmo tempo em que se implantava o SIMAVE, discutia-se a avaliação dos alunos feita pelos professores, questões curriculares e organização dos tempos e espaços escolares, com o objetivo de se construir no estado uma escola inclusiva e de qualidade para todos. (Maria José Féres, entrevista cedida em 17 de Junho de 2012)

Por isso, durante a implementação, houve um processo de conscientização nas escolas sobre a importância das avaliações externas e de difusão dos termos empregados no novo sistema avaliativo:

Primeiro, foi a passos lentos, a implementação, a conscientização, a importância da escola se reconhecer naquele resultado, começamos a utilizar os termos, né, pras escolas irem assimilando: proficiência, desempenho, avaliação externa, TRI, então, tudo isso foi importante, e quando trouxe o trabalho pra dentro da Secretaria de Intervenção Pedagógica, eu acho que foi o grande salto também, da avaliação, porque ali os resultados realmente começaram a ser apropriados, a serem

internalizados, ser reconhecido por um governo e por um secretário de educação. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista concedida em 21 de Julho de 2012)

Outras justificativas evidenciadas nos textos políticos são: I- justificativa técnica: necessidade premente de combate à ineficiência do sistema educacional e necessidade de identificar demandas do sistema e das escolas para planejamento de ações; II- justificativa política: reduzir o tamanho do estado e desenvolver parcerias; III- justificativa ideológica: promover a participação dos pais, da sociedade e dos profissionais da educação e adaptar às especificidades regionais de um estado diverso como Minas; IV- justificativa pedagógica: melhorar a qualidade de ensino para o aluno pela relação entre indicadores de eficiência e a qualidade do ensino e promover a formação e adequação de recursos humanos; V- justificativa social: elevar os níveis de igualdade de oportunidade e de justiça social, democratizar o acesso às informações e desenvolver uma gestão voltada para a equidade VI- justificativa mercadológica: preparar os alunos para o mercado competitivo e inserir o estado no mercado global, pela formação de mão de obra de qualidade; VII- justificativa administrativa: monitorar, avaliar, desenvolver o controle permanente e a gestão por resultado.

No tocante ao uso dos resultados, as justificativas apontadas são: VII- justificativa político-pedagógica: apontar as prioridades educacionais tanto para professores como para especialistas, diretores e gestores do sistema para definição de ações e para subsidiar políticas públicas, servir como diagnóstico das habilidades desenvolvidas que compõem o currículo e viabilizar planos de intervenção; IX- justificativa instrumental: verificar a evolução de uma mesma habilidade, garantir comparabilidade e buscar eficácia e aperfeiçoamento.

O SIMAVE é integrado por três programas: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE); o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB); e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Para seu desenvolvimento, o SIMAVE conta com a realização de parcerias sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O PAAE é desenvolvido em parceria com o Instituto Avaliar, o PROALFA é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEALE⁶⁰ da Universidade Federal de Minas Gerais e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este centro desenvolve ainda o PROEB.

⁶⁰ De acordo com a Diretora de Superintendência em Avaliação Educacional, o CEALE entrou em 2005 prestando assessoria à Secretaria em termos de alfabetização. (Entrevista cedida em 21 de Junho de 2012)

Segundo relata a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG, a princípio, a Secretaria contou com a participação de, aproximadamente, 26 universidades que davam apoio ao trabalho de divulgação e uso dos resultados em cada regional. Contudo, segundo relata, as universidades não tinham recursos e disponibilidade suficiente para trabalhos de intervenção e apropriação dos resultados junto às escolas. Foi então que apropriação, acompanhamento e intervenção passaram a ser coordenados pelo órgão central: “as universidades não ficaram e a Secretária falou que só tinha sentido continuar com o sistema de avaliação se os resultados fossem trabalhados”. Para a mesma, a implementação da política foi um processo longo: “de 1999 a 2002 era a implementação mesmo da política. Não tinha como você implementar, colocar o pessoal para realizar as provas, falar da importância da avaliação e também exigir uma apropriação como hoje nós temos, e ainda temos dificuldades”.

Criado inicialmente com foco na PROEB, em 2005 o SIMAVE amplia sua atuação com o PAAE e o PROALFA.

O PROEB

O Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) avalia as escolas da rede estadual de Minas Gerais e as escolas municipais que a ele aderirem.

Todos os municípios aderiram ao SIMAVE. Não foi nada imposto. Nós temos 853 municípios, tem um tempo que a Secretaria tem um acordo de cooperação mútua que todos os projetos, todos os programas, são estendidos para os municípios. E muitos programas a custo zero. Por exemplo, o PROEB e o PROALFA são a custo zero para o município. Qual é a contrapartida que nós pedimos? Que eles participem das reuniões de capacitação, que eles entreguem os boletins, trabalhem os boletins, e que ajudem na distribuição das provas. Mesmo assim, se eles não tiverem condições de fazer isso, que é o mínimo, o estado faz. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de Julho de 2012).

O PROEB tem por objetivo avaliar anualmente as escolas da rede pública através dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio no tocante às competências básicas⁶¹ e às habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática. A intenção subjacente é a de que seus resultados sejam utilizados em todas as escolas como ferramenta para a melhoria da qualidade educacional. Segundo dados da SEE/MG, na disciplina de Matemática, de 2006 e 2007, a evolução da proficiência dos alunos cresceu 4,4% no 5º ano do Ensino Fundamental; 1,9% no 9º ano do Ensino Fundamental e 2,8% no 3º ano do Ensino

⁶¹ Segundo Bernstein (1996), o conceito de competência refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo, adquiridos tacitamente através de interações informais.

Médio. Em Língua Portuguesa, o crescimento verificado foi de 2,7% para o 5º ano do Ensino Fundamental e 2,4% para o 3º ano do Ensino Médio, sendo que para o 9º ano constatou-se o declínio de 0,9 pontos percentuais.

As avaliações para o Ensino Fundamental são compostas por 26 questões, e para o Ensino Médio por 30 questões de cada conteúdo.

A princípio, a Resolução SEE/MG nº 104/2000, em seu artigo 16, previa a avaliação nas diferentes áreas do conhecimento que integram a educação básica, segundo um ciclo completo de avaliações bianuais. Dessa forma, no ano de 2000 foram aplicados os testes de Língua Portuguesa e Matemática, e em 2001 os testes de História, Geografia e Ciências. Em 2002 completou-se o ciclo de Língua Portuguesa; em 2003, o de Matemática e em 2004, seria o 2º ciclo de História, Geografia e Ciências. Contudo, a partir deste ano, a Secretaria do Estado da Educação decidiu concentrar a avaliação apenas em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados.

O PROALFA

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização e as intervenções utilizadas para esse fim no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da rede pública.

Sua criação foi justificada pela necessidade de acompanhar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em Minas Gerais, a partir de 2004, cuja finalidade seria a ampliação do período de permanência das crianças na escola a fim de que obtivessem maiores oportunidades de alfabetização.

Considerando como meta prioritária da educação em Minas que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos de idade, o objetivo do PROALFA é fornecer informações aos sistemas e aos professores, a fim de orientar estratégias e intervenções para o alcance dessa meta e elevar os indicadores educacionais do estado. (Boletim informativo PROALFA, 2010)

Segundo nos informou em entrevista a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, a primeira prova do PROALFA foi amostral, e a partir de 2006 começou a ser censitária. De acordo com a entrevistada, o governo federal apropriou-se do modelo censitário de Minas e criou a Prova Brasil, com o diferencial de que a Prova Brasil avalia o 4º e 8º anos.

O teste do PROALFA tem 32 itens de avaliação da leitura e da escrita. Como compõe o SIMAVE, trata-se de uma avaliação de caráter diagnóstico, com vistas a identificar padrões de desempenho em alunos em alfabetização, contemplando a apropriação da leitura e da

escrita, em seus usos sociais, a saber, o letramento. Este caráter diagnóstico enfatiza a necessidade de se garantir que a escola ensine o que é necessário ensinar.

As avaliações do 2º e 4º ano são sempre amostrais e as avaliações do 3º ano são censitárias.

Segundo os dados do boletim, que apontam para evolução no período entre 2006 e 2010, acredita-se que esforços têm sido empreendidos para que os níveis de aprendizagem dos alunos mineiros sejam ampliados e que, sobretudo, tem havido um envolvimento de grande parte dos profissionais no sentido de cumprir a meta estabelecida para o estado: “Toda criança alfabetizada até os oito anos de idade”.

O PAAE

O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) foi desenvolvido para as escolas da rede estadual e se constitui num sistema informatizado de geração de provas *online* e emissão de relatórios e de gráficos de desempenho por turma para as disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio. O discurso por detrás desse programa seria o de que o mesmo forneceria diagnósticos imediatos e subsídios para o planejamento do ensino e para intervenções pedagógicas.

Segundo Mattos (2005), o PAAE é um programa que integra o SIMAVE na modalidade Avaliação Interna da Escola. Segundo o *site* do programa, o PAAE fora planejado em 2003 para a educação básica e seu desenho inicial se voltou para a produção de itens para as séries finais do Ensino Fundamental e médio. De 2005 a 2009 foi gradativamente utilizado para avaliar a aprendizagem dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio das escolas estaduais, e em 2010 foi institucionalizado.

Agora, nós já estamos estendendo para os anos finais o PAAE. Já começou. A Diretoria de Avaliação o que faz? Avalia e entrega os resultados. O resto é com a Superintendência Pedagógica. Então, se não apropriar do que nós temos dos nossos programas, da forma como devem ser apropriados, quer dizer, morre na praia. Nós temos um sistema, que hoje, ele funciona, ele atende. Qualquer escola pode gerar a prova, só não gera se não tiver *internet* ou se não tiver um computador. Agora, todas as escolas de Minas têm *internet*. E as que tinham problema, que falavam “não tenho *internet*”, a gente mandava recursos pra elas acessarem *lan house* e pra gerar as provas. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de Julho de 2012).

Segundo a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, são enviados para as escolas recursos para xérox e impressão, contudo, o objetivo do PAAE é que seja uma prova *online*.

As avaliações do PAAE acontecem em três momentos do ano e segundo critérios da Secretaria de Educação. No primeiro momento, que acontece no início do ano letivo, avalia-se para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos e para obter informações sobre a heterogeneidade da turma, fornecendo um ponto de partida para as intervenções do professor e para o planejamento do ensino durante o ano. Trata-se da Avaliação Diagnóstica, cujos resultados não podem “valer nota” para os alunos.

No segundo momento, avalia-se para identificar o conhecimento agregado ou as aprendizagens consolidadas pelo aluno ao longo do mesmo ano, tendo como base os tópicos de conteúdos e habilidades do Currículo Básico Comum (CBC). Essa avaliação é aplicada ao final do ano letivo. Trata-se da Avaliação da Aprendizagem Anual, que pode substituir a avaliação final do ano, segundo informado no sítio da avaliação.

O terceiro momento é a autoavaliação do aluno, que apesar de estar prevista desde o início do programa, ainda se encontra em fase de planejamento. O aluno poderá acessar o Banco de Itens e responder as provas *online*. De acordo com a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, a escola que quiser pode fazer a senha do aluno para que este possa ter acesso ao *site* e responder às provas *online*. A mesma explica que o funcionamento do programa depende do modo como o laboratório de informática é utilizado.

Segundo Mattos (2005), os parâmetros que conduziram à avaliação do PAAE levam em conta que a aprendizagem necessita de constante regulação e devem responder a questões como: O que é necessário aprender? O que é necessário ensinar? Com que grau de aprofundamento? Com que abrangência? Que habilidades se deve requerer? Sendo o CBC o orientador e direcionador em relação a esses parâmetros.

A aplicação do PAAE ocorre na própria escola com a participação do diretor, do professor e do especialista, o que, segundo o discurso presente no texto, confere autonomia à mesma. A avaliação é conduzida pelo diretor que é o responsável pela coordenação geral da Avaliação e tem a incumbência de gerar a prova e registrar o relatório de aplicação no sistema. Aos gestores cabe ainda incorporar o modelo da avaliação e seus resultados ao Projeto Político Pedagógico, sensibilizar professores e alunos para a importância dos resultados, fornecer as informações e os esclarecimentos necessários à efetividade da avaliação e elaborar um cronograma com as datas de aplicação segundo as disciplinas. Para o professor fica a responsabilidade de realizar as atividades da avaliação com os alunos e elaborar os planos de intervenção resultantes da análise dos resultados do PAAE.

O professor pode ⁶² utilizar o Banco de Itens do PAAE, formado por questões objetivas com três níveis de dificuldade, para gerar até três provas bimestrais, de acordo com os tópicos e habilidades do CBC que esteja trabalhando em cada turma e acompanhar a evolução das turmas, por meio da inserção das respostas dos alunos no sistema.

Os resultados das provas do PAAE, segundo consta, servem para a autoavaliação da escola e dos professores (SEE/MG, 2012). A intenção seria propiciar comparabilidade entre as duas avaliações (Diagnóstica e Final), a fim de acompanhar a evolução do aluno e o valor agregado à sua aprendizagem como resultado do trabalho escolar naquele ano: “Esses resultados possibilitam avaliar a eficiência e a qualidade do trabalho do professor e da escola, como também fornecem subsídios para intervenções da prática docente e no planejamento do ensino no ano seguinte” (SEE/MG, 2012).

Em relação ao uso dos resultados do PAAE, recomenda-se o planejamento e o desenvolvimento de aulas mais atrativas, de acordo com o estágio dos alunos, e adequadas aos tópicos do CBC; maior dedicação aos tópicos do CBC que não foram aprendidos; atendimento segundo as necessidades dos alunos e turmas; e promoção do sucesso dos alunos, da competência docente e da produtividade escolar com o estabelecimento de metas de desenvolvimento (SEE/MG, 2012).

Os destinatários do PAAE são: a SEE/MG, para reformulações e ações segundo os diagnósticos; as escolas, para monitoramento de suas turmas e alunos e estabelecimento de metas; professores, para orientação quanto às aprendizagens obrigatórias e os padrões mínimos de desempenho dos alunos e sua autoavaliação; os alunos, para atendimento específico às suas necessidades. Segundo informações da SEE/MG, os relatórios produzidos a partir destas avaliações servirão como referência para a avaliação do desempenho escolar e docente, e a secretaria participa oferecendo suporte didático ao Banco de Itens, orientações e acompanhamento do desenvolvimento das avaliações.

Recomenda-se que gestores, professores e equipe pedagógica das SRE analisem os relatórios de avaliação gerados. Além dos relatórios, são gerados gráficos de acordo com o perfil do usuário. Para o professor são gerados gráficos dos alunos por tópicos da disciplina, das turmas, da escola, da SRE e do estado, da disciplina lecionada e do desempenho geral da escola em todas as disciplinas. Para o diretor, são gerados gráficos por tópicos, de todas as

⁶² Segundo orientações expressas no sítio do PAAE:
<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=143294&id_pai=23967&area=atributo>Último acesso em 3 de Janeiro de 2013.

turmas, em todas as disciplinas, da escola, da SRE, do estado, por disciplina e do desempenho geral da escola.

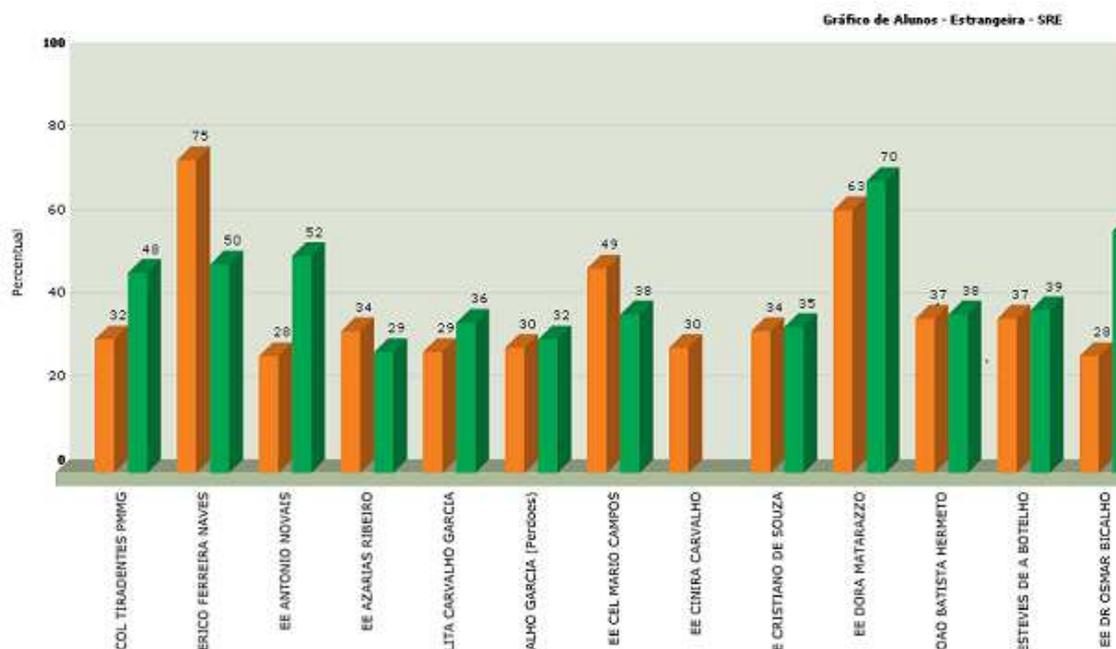


GRÁFICO 1.0 Gráfico de todos os alunos da SRE, comparando todas as escolas numa determinada disciplina. Fonte: Manual do PAAE, 2012.

A geração de gráficos e relatórios por tópicos do CBC pressupõe, conforme se depreende, que o PAAE serve ao controle, pela SEE/MG, do cumprimento do Currículo Básico Comum por parte das unidades escolares. Já a publicização dos resultados por disciplina, escola, município, regional e estado, denotam a importância conferida à comparação dos resultados. Contudo, a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, Lina Kátia, explica que o PAAE não é uma medida de proficiência porque seus itens não são pré-testados.

Ela [a avaliação] compara só em termos de quantidade de questões que o aluno acertou/errou, mas não é uma medida de comparabilidade, porque não tem questões, eles não usam a TRI, eles não usam a Teoria de Resposta ao Item, né. Para ter uma comparabilidade eu tenho que ter itens comuns, eu tenho que ter uma medida de proficiência, eu levo em consideração no mínimo, parâmetro de dificuldade, ou parâmetro, ou dois ou três, mas você usa a TRI. O item do PAAE, não tem a TRI, ela é clássica. Compara o percentual de acerto. Ou seja, a prova não tem uma medida de calibração, se ela é fácil, média ou difícil e é uma escolha, pelo olhar pedagógico, daquelas habilidades, mas o nível médio, fácil ou difícil é do olhar do especialista, e eu vou dizer se acertou ou não. A comparabilidade é só em termo de percentual de acerto, como se fosse uma prova de concurso seletivo. Acertou tantos por cento. Errou tantos por cento. Não está em jogo a proficiência e a capacidade de desenvolvimento cognitivo do aluno igual o PROEB. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012).

Segundo consta do sítio do programa, os itens do PAAE foram formulados por um grupo constituído por professores da rede estadual e por especialistas em elaboração de itens,

foram validados, revisitados, pré-testados e são utilizados nas avaliações do Programa de Educação Profissionalizante (PEP) e nas bancas permanentes do supletivo (CESEC).

Verifica-se na prática que é responsabilidade do professor a aplicação e resolução da prova, a tabulação das respostas de seus alunos por alternativa e a inserção das mesmas no sistema. É importante destacar que ao inserir o gabarito no sistema, o professor não conta com o gabarito prévio, portanto, o PAAE avalia tanto o aluno quanto o professor, embora haja um espaço para pedido de revisão e sugestões caso o professor considere que a questão apresenta problemas. Em relação ao fato de o professor também responder aos itens das provas, a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF acredita que o objetivo não é punir o professor, mas direcionar programas de formação de professores.

É a mesma prova, né, que o professor faz e responde. Eu acho que o objetivo dele (do estado) quando ele aplica a prova, é saber se o professor está tendo ou não um domínio do conteúdo que está sendo ensinado. Eu acho que é para um programa e não para punir o professor ou para fazer alguma coisa, mas para direcionar o programa de formação dos professores, não é isso? Ficou claro que os itens de geometria, os itens na área de matemática, são os itens mais difíceis. Normalmente os alunos não acertam e também os professores às vezes não acertam. Que diagnóstico você tem? Precisa a secretaria investir na formação dos professores, tanto no que diz respeito ao conteúdo de geometria quanto à forma de ensinar geometria na educação básica. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

Para a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, um dos principais entraves do sistema é a comunicação: “é difícil fazer isso funcionar num sistema que começa no órgão central e você tem que chegar lá no chão da escola”. Segundo a mesma, essa dificuldade de comunicação justificaria o entendimento por parte dos professores, de que o fato de não possuírem o gabarito antecipadamente seja para avaliação dos próprios professores.

A Secretaria não tem nenhum controle. Eu tenho todos os resultados, eu tenho todos os gráficos, eu tenho quantos acessos a escola fez, qual professor, mas isso pra mim, não, em momento nenhum foi utilizado, apenas direcionou aqueles cursos de imersão na UFMG. Nenhum professor foi avaliado, ou teve a sua avaliação de desempenho focada nesse processo. Nós ficamos sabendo que alguns diretores estavam ameaçando os professores. Mas também quando a gente sabia, a gente ligava para o diretor, explicava pra ele: “não, isso não pode ser utilizado assim”. O objetivo era aplicar uma primeira prova no aluno, logo que ele estava chegando, pra ver quais as aprendizagens prévias que ele tinha e a partir daí, como que o professor ia desenvolver seu plano. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

Segundo nos informou por entrevista a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, o PAAE surgiu da necessidade de dar suporte para as escolas, para que os professores pudessem fazer uma intervenção mais precisa e rápida na sala de aula.

O que a gente estava querendo com o PAAE? Que o professor ao se apropriar desse sistema de gerar um item, ele poderia aplicar a prova para o aluno, e

também fazer a prova. Então, a Secretaria não teria qualquer controle, como se diz, como da avaliação externa. Lógico que a gente ia estar monitorando: Qual escola que fez, qual que não fez, que serviria para subsidiar cursos de formação de professor. E os professores estariam tendo condições de fazer uma intervenção mais rápida no aluno. E ao mesmo tempo em que ele estava ali respondendo a prova, ele poderia discordar daquele item, então, “esse item está mal formulado, ele não está dentro do CBC, esse item, a alternativa de resposta dele tá confusa” e tem um *link* que possibilita a ele fazer essa troca com o coordenador do CBC. (Maria Inês Barrosos Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012).

Segundo a mesma, a partir do PAAE foi possível contemplar uma série de necessidades, dentre elas, a de incentivar a busca por informação: “Porque não tem como, por mais que o estado queira investir, nós temos aí em torno de 240 mil professores, e temos que direcionar a capacitação, né?”, incentivar o uso do laboratório de informática e diagnosticar problemas:

Ele veio, pra gente puxar e mobilizar uma série de outras coisas que existiam, mas que não funcionavam como deveriam estar funcionando. Então detectamos problema de laboratório, de diretores que não deixavam professores utilizarem o laboratório, professores que não tinham o interesse ou mesmo que não sabiam utilizar o computador. Então o PAAE foi mais neste sentido, de fazer com que os professores se apropriassem do CBC e que de alguma forma pudessem melhorar a própria formação, porque ele poderia inserir o gabarito, conversando com os pares, fazendo pesquisa, então, não era nada que ele tinha que fazer, tinha tempo pra ele lançar o gabarito, ele pode fazer pesquisa, ele pode conversar, era uma forma que a gente estava querendo dele socializar. (Diretora da Superintendência de Avaliação da SEE/MG, entrevista cedida em 21 de julho de 2012).

Pretende-se argumentar que embora estes objetivos apareçam articulados com o interesse público em geral, este formato de capacitação insere-se dentro dos objetivos do governo de redução dos custos e de ajuste fiscal. Paradoxalmente, segundo o PPAG 2008-2011, somente para os sistemas de avaliação da qualidade do ensino e das escolas foram previstos R\$ 32.326.000,00, enquanto que o valor destinado para o desempenho e qualificação de professores foi de R\$ 24.549.000,00 nesse mesmo período.

Segundo o relatório de execução do PPAG 2008-2010 fora executado para o desenvolvimento e a capacitação do servidor o montante de R\$ 461.855,45 para valorização, e de R\$ 1.445.887,11 para capacitação; enquanto foi executado o montante de R\$ 30.149.452,98 para a avaliação do PROEB e do PROALFA, no mesmo período, de onde se infere que há um superdimensionamento na importância dada às avaliações, em detrimento da capacitação e da formação dos profissionais da educação.

A avaliação é o carro chefe do sistema. A partir da avaliação, você percebe tudo. Você tem uma visão ampla do que precisa. Então porque não faz? Não faz não é porque nós não queremos fazer. É porque nós esbarramos em várias coisas que precisam ainda ser resolvidas da base. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

São entraves para a eficácia das políticas públicas de Minas, segundo a mesma: a rotatividade dos professores (por aposentadoria, licenças, afastamentos, melhores ofertas de emprego); a dificuldade de comunicação contínua com cerca de 240 mil profissionais; os custos que a ampliação do quadro representa; a questão salarial; questões sociais (violência, diferenças socioeconômicas, culturais).

Quadro 2.0 Programas que integram o SIMAVE

SIMAVE

	PROEB	PROALFA	PAAE
Características	Censitária	Amostrada para 2º e 4º ano do EF e censitária para o 3º ano do EF	Censitária
Público-alvo	Alunos do 5º e 9º ano do EF e do 3º ano do EM	Alunos do 2º, 3º e 4º ano do EF	Professores do 1º ano do EM e das séries finais do EF
Rede	Estadual/Municipal	Estadual/Municipal	Estadual
Resultado	Boletim pedagógico	Boletim pedagógico e de resultados	<i>Online</i>
Para quem?	Escola	Escola/SER	Escola/SRE
Periodicidade	Anual	Anual	Semestral
Objetivos declarados	Avaliar as escolas no que concerne às habilidades em Português e Matemática	Verificar níveis de alfabetização e intervenções utilizadas para este fim	Diagnosticar e subsidiar planejamentos e intervenções com base no CBC
Quem aplica	Os professores (menos de Português e Matemática)	Os professores	Os professores
Quem corrige	CAED	CAED	Instituto Avaliar

Fonte: SEE/MG

2.4.1 A construção das avaliações

O SIMAVE foi implantado e consolidado na escala de avaliação da educação básica - SAEB, cuja matriz de referência lista as habilidades e competências requeridas e consideradas essenciais e são compostas por um conjunto de descritores que contemplam os pontos básicos compostos por itens ⁶³ do que se pretende avaliar. Segundo o discurso do

⁶³ Descritores são agrupamentos de tópicos ou temas convergentes no tocante ao conteúdo ou operação mental que necessitam. Como nos informa a Revista do Sistema de Avaliação, constituem uma sumária “descrição” das habilidades esperadas ao final de cada período escolar. Os itens são os elementos constituintes dos testes elaborados.

texto, ao informar o que será avaliado, pretende-se conferir transparência e legitimidade ao processo.

Por acreditar que notas pontuais não fornecem informações confiáveis, a escala de proficiência foi construída como uma medida intervalar obtida com os resultados da avaliação, sendo que a localização de desempenho nesta escala permite saber as habilidades que os alunos já construíram, quais estão desenvolvendo e quais ainda estão a serem alcançadas. O desempenho é apresentado pela distribuição percentual de alunos ao longo dos níveis da escala que vai de 0 a 500 pontos. Considera-se que quanto maior o percentual dos alunos nos níveis mais altos da escala e menor nos níveis mais baixos, melhor é o resultado da escola.

É importante destacar que por indicar apenas as habilidades básicas para cada período avaliado, as matrizes de referência das avaliações não abarcam todo o currículo escolar, constituindo-se apenas num recorte das propostas dos sistemas, bem como numa amostra representativa do que é contemplado nos currículos nacionais. Logo, não podem ser confundidas com parâmetros curriculares, matriz curricular, procedimentos ou estratégias de ensino ou orientações metodológicas tampouco com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

A Revista do Sistema de Avaliação se antecipa em seu discurso a esse possível problema, e deixa isso bem claro, pois conforme nos informa Veloso (2009), uma das distorções que pode ocorrer no contexto das avaliações é a situação conhecida como *teaching to test*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços exclusivamente nos tópicos que costumam ser avaliados, desconsiderando outras habilidades o que pode acarretar o “estrangulamento do currículo”.

Em avaliações em larga escala, os tipos de questões mais comuns são as questões de múltipla escolha, devido à rapidez da correção. Nas avaliações do SIMAVE são utilizadas questões de múltipla escolha, que constam de quatro alternativas para o 5º e 9º ano e cinco alternativas para o 3º ano do Ensino Médio. A desvantagem da múltipla escolha é o acerto casual. Por isso, nas avaliações externas costuma ser empregada a metodologia conhecida como Teoria da Resposta ao Item (TRI) que, por meio de cálculos estatísticos, produz informações de cada item, como a possibilidade de acerto ao acaso “chute”, seu grau de dificuldade e a capacidade que o item tem de discriminar diferentes grupos de alunos, que acertaram ou não aquele item. Estes parâmetros quando associados ao desempenho do aluno pretendem determinar sua proficiência, ao eliminar fatores como a probabilidade de chute ao acaso, e garantir a comparabilidade histórica através do uso de itens do teste do ano anterior.

Em entrevista, a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional explica que as provas não são diferentes para as regiões do estado, mas que a metodologia TRI permite ajustar o item para que alunos de regiões distintas tenham condições de respondê-lo.

Nas avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática, existem algumas concepções que orientam a avaliação. Para o caso da avaliação em Língua Portuguesa o foco da avaliação coloca-se na atividade de leitura. Já as Matrizes de Referência para a avaliação de Matemática têm como eixo a habilidade de resolver problemas contextualizados e são considerados objetos de avaliação apenas as habilidades consideradas essenciais para a progressão a etapas posteriores de escolarização e que apresentam relevância social e científica, bem como regularidade nas situações cotidianas. Pode-se observar uma ênfase no conteúdo voltado para o trabalho.

O SIMAVE passa por algumas etapas básicas em sua formulação, dentre elas, a determinação da população a ser avaliada, a elaboração ou utilização da Matriz de Referência do SIMAVE para a construção dos itens; o pré-teste dos itens e sua análise estatística e pedagógica para conferir sua adequação; a montagem dos cadernos de testes segundo a metodologia Blocos Incompletos Balanceados (BIB), com testes padronizados e questionários contextuais; a aplicação, o processamento e a constituição da base de dados da avaliação e análise dos resultados pelo método da Teoria de Resposta ao Item.

Para gerar uma escala única de habilidades, alguns itens são comuns entre as séries avaliadas. Esses itens comuns correspondem aproximadamente a 25% do teste, formando, geralmente, dois blocos comuns. Além de usar itens comuns entre as séries, tem-se o cuidado de utilizar também 25% de itens comuns com a avaliação anterior e 25% de itens comuns com a Prova Brasil. Esse procedimento visa a assegurar comparação dentro do próprio sistema e entre ele e a Prova Brasil.

A composição dos testes de proficiência do SIMAVE/PROEB é de 169 itens divididos em 13 blocos de 13 itens, o que corresponde a 26 modelos de cadernos em que cada caderno com três blocos de itens apresenta um bloco comum. O objetivo desta formatação (BIB), segundo o discurso do texto é tornar o teste menos cansativo para o aluno, que terá que responder a 39 itens.

Segundo informe do Boletim de Elaboração de Itens, apesar de os resultados poderem ser observados individualmente, afirma-se que o foco é todo o sistema educacional avaliado: a turma, a escola, a regional e o estado. Dessa forma, são produzidos dois indicadores: a média, que seria uma maneira de sintetizar e observar de modo simples o resultado da escola, do município, da Regional e do estado, e o percentual de estudantes em cada nível da escala de

proficiência, que fornece informações sobre as habilidades consolidadas pelos estudantes da rede avaliada.

Sugere-se a análise comparativa dos resultados com aqueles alcançados nos anos anteriores a fim de se traçar uma linha evolutiva do desempenho, o que já é feito em nível macro para orientar e definir programas, metas e ações.

Segundo a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF os resultados do SIMAVE não são um ponto final, mas a partida para um debate que para ser fértil deve ser continuado no âmbito de cada unidade escolar. Para Gatti (2012), contudo, o produto dessas avaliações se insere dentro da linha quantitativa de produção proposta, segundo um discurso ambíguo que sinaliza a positivação de números estimados por critérios probabilísticos em detrimento de pessoas em situações heterogêneas e com a redução do mundo da escola.

2.4.2 Da aplicação das avaliações e do uso dos resultados

Nas escolas, as avaliações chegam com um caderno explicativo que é repassado aos professores que aplicarão as provas, com informações que esclarecem desde a ordenação das filas ao modo de preenchimento dos gabaritos e o tempo necessário para a avaliação. Professores de Língua Portuguesa e Matemática não podem aplicar a avaliação. Ao término das provas, que acontecem em dias diferentes, os professores aplicadores devem preencher o relatório de aplicação, informando o número de alunos da turma, o número de ausentes e registrando a ocorrência de algum fato que atrapalhe o andamento da prova. Caso haja número de provas menor que o número de alunos, o aluno que não recebeu avaliação deve ser encaminhado à biblioteca para outra atividade. A prova não pode ser copiada (xerocada) pela escola. Cada aluno recebe uma prova no primeiro dia com um código (número) específico. Esta mesma codificação será utilizada para a segunda prova, de forma que, por exemplo, se o aluno que fez a prova de Matemática de número 02 faltar no dia da prova de Português, o caderno de teste 02 não poderá ser utilizado por outro aluno.

Terminadas as provas, as mesmas são empacotadas e lacradas diante dos alunos, a fim de serem devolvidas à SEE/MG, que as encaminhará ao CAEd para que sejam corrigidas. Depois que os resultados são trabalhados, eles são publicados no Boletim de Resultados e transmitidos à Secretaria de Estado de Educação que, por sua vez os encaminha para as Superintendências Regionais de Ensino, que após discutir os resultados os encaminha para o diretor e/ou especialista.

Este diretor ou especialista se reúne com os professores para estudar os boletins e os resultados de sua escola. Outra reunião é marcada para que a escola repasse as informações para os pais e comunidade escolar. Estas reuniões são conhecidas como “Dia D”.

Espera-se que professores e gestores possam definir estratégias de atuação junto a alunos, ou grupos de alunos, para que ampliem seus níveis de aprendizagem, considerando as metas estabelecidas para a faixa etária / ano de escolarização. Espero que toda a equipe pedagógica da escola sintam-se motivada para o estudo dos resultados trazidos pelas publicações do SIMAVE/PROEB 2009, firmando, mais uma vez, o compromisso de todos os educadores em formar cidadãos e aprender sempre mais. (SIMAVE/PROEB, *Revista do Sistema de Avaliação*, 2009)

Dia D é a denominação genérica dada a dois dias instituídos pela SEE/MG. O Dia “Toda a Escola Pode fazer a Diferença” e o dia “Todos devem participar”, pertencentes à programação Foco nos Resultados dos alunos das escolas da rede estadual de ensino.

No discurso legal a instituição do Dia D decorre da urgência de apropriação dos resultados obtidos pelas escolas no PROEB e no PROALFA, da criação da oportunidade de resgate da função do ensino (“centrando a atenção da escola no desempenho dos alunos”), e da necessidade de subsidiar as estratégias do PIP.

O dia conhecido como “Toda Escola Pode Fazer a Diferença” acontece sob a coordenação da Equipe Técnica Pedagógica das Superintendências Regionais de Ensino. A intenção é que coordenadores pedagógicos e professores analisem e discutam os dados obtidos pela escola e modos de elevar os resultados, conheçam o desempenho das séries finais de cada etapa da educação básica no PROEB e os resultados dos alunos no PROALFA. Objetiva-se ainda a identificação de pontos críticos que requeiram maior atenção e intervenção nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, subsidiando PIP.

O PIP se insere dentro dos projetos inovadores do governo, sendo um dos indicadores acompanhados no Acordo de Resultados (SEE/MG, 2011). Por meio dele, os resultados das avaliações são usados pelos professores e gestores na definição de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Inicialmente o PIP fora criado com enfoque na meta de alfabetização das crianças até os oito anos de idade. A partir de 2011 ele foi estendido para todo o Ensino Fundamental.

O dia conhecido como “Todos devem participar” ocorre através da Equipe Pedagógica da escola e da SRE, em ação com a comunidade escolar, sobretudo pais de alunos, para a discussão e divulgação do PIP elaborado pela escola.

Em decorrência do chamado “Dia D” foi possível observar a reunião de repasse de informações e estudo de resultados da SEE/MG para as escolas públicas de Formiga, por meio da SRE-Passos, ocorrida no dia 26 de junho de 2012 em uma escola estadual central do

município, e, dessa forma, apreender o discurso da SEE e da SRE. A reunião contou com 22 participantes, sendo que escolas municipais participaram apenas por representação.

A pauta da reunião presenciada em Formiga constituiu-se de um momento reflexivo, tratando da importância do trabalho coletivo e participativo e da persistência; um momento de explanação acerca das responsabilidades das escolas e, finalmente, um momento de repasse de informações sobre os sistemas próprios de avaliação e os resultados do PROEB e PROALFA do município.

No momento reflexivo, o discurso se deu em torno da necessidade de participação de todos no processo avaliativo, na busca de parcerias e no compromisso coletivo com a resolução dos problemas escolares. Posteriormente foram apresentados os objetivos do SIMAVE em convergência com os objetivos explicitados pelo órgão central:

Produzir um diagnóstico dos alunos e sobre os fatores que interferem nesse desempenho. O acompanhamento da qualidade da educação ao longo do tempo – monitoramento da qualidade da educação. A definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais/qualidade e equidade. A produção de informações capazes de fomentar relações significativas entre unidades escolares e órgãos centrais ou distritais das secretarias bem como a iniciativa dentro das escolas. (SRE/ Passos, 2012)

Em relação aos usos dos resultados, a SRE/Passos explicou aos diretores que estes devem ser utilizados pelo gestor de rede para o planejamento e a execução de políticas públicas, para implementação de medidas de responsabilização e de incentivos diretos ou indiretos e de ações de formação continuada de professores. Pela primeira vez capturou-se o termo “responsabilização” em relação ao uso dos resultados do SIMAVE explicitamente. Outros objetivos apontados são a criação de metas de qualidade e a equidade. A escola deve usar os resultados para elaboração do projeto político pedagógico, monitoramento da qualidade de ensino e como subsídio para a avaliação institucional (autoavaliação). Já o professor deve fazer uso dos resultados dos programas do SIMAVE nas intervenções pedagógicas; na elaboração de projetos especiais, com foco nos alunos com dificuldades; em ações de reforço escolar, planejamento da sala de aula; e para ter uma visão proativa quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências ao longo da educação básica. Como destinatário, o aluno também deve fazer uso dos resultados para o acompanhamento individual do desempenho e para obter informações sobre a qualidade dos serviços educacionais prestados a ele e seus familiares. Dessa vez a responsabilização (social) aparece implicitamente no discurso da SRE.

Percebe-se nas ações da SRE a tentativa de conscientizar as escolas no sentido de difundirem “boas práticas”. Os diretores das unidades escolares e representantes das

secretarias municipais de Formiga e Córrego Fundo foram convidados a expor o que suas escolas fazem em termos de busca de melhores resultados. Entre as ações divulgadas tomou-se nota de: análise dos resultados com levantamento das dificuldades dos alunos em aprender e do professor em ensinar; retomada de conteúdos; envolvimento com a família; trabalho da afetividade; valorização da importância dos estudos e a autoavaliação; projetos de leitura, convenções esportivas e parcerias; diversificação da metodologia, incentivo ao hábito de estudo e convergência de objetivos; busca pela elevação da autoestima; incentivo à formação continuada do professor (SME) e ampliação dos investimentos (SME).

Verifica-se que algumas das ações citadas apresentam significados vazios. A elevação da autoestima e a afetividade, por exemplo, representam ações muito amplas. No entanto, esses mesmos significantes são utilizados para justificar a comparação entre os resultados e os incentivos, a partir da ideia de que “o progresso por menor que seja quando é valorizado é importante para a elevação da autoestima”. Segundo os participantes, a autoestima é elevada a partir do olhar para o indivíduo como uma “pessoa”, no sentido de elevar sua própria autoafirmação. Contudo, o que se percebe é que mesmo a afetividade é focada no desempenho. “O efetivo está comprometendo o afetivo” (BALL, 2005, p.553).

Segundo o discurso repassado aos diretores pela SRE, todos devem analisar os resultados da avaliação para interferir na escola. “Tudo na escola é em função do aluno. Na escola tudo e todos devem avaliar. Todos devem utilizar os dados da avaliação: professores, o conjunto dos outros profissionais da escola, o conjunto dos pais, colegiado; tudo na escola deve servir pra gente avaliar”. A SRE expôs que há múltiplos olhares para a avaliação: “São os olhares externos, que são as avaliações que a gente vai ter a avaliação que a sociedade faz da nossa escola, é o resultado das avaliações sistêmicas, são olhares externos e tem os olhares internos, que são os olhares que eu (enquanto escola) faço das minhas atividades”. Inclui-se nesses olhares, o olhar da responsabilização:

Vocês, enquanto líderes da escola, diretor é da escola inteira. Vocês, especialistas, são gestores da parte pedagógica. São vocês que têm que dar conta desse resultado. São vocês que tem condições de fazer o que for para o aluno aprender ou o que deixou de aprender. [...] Vocês que têm que orientar e quando todos assumirem essa responsabilidade vai melhorar 90% do problema das escolas, mas pais entregam para professores e professores entregam para diretores. (SRE, 2012)

Algumas reflexões e direcionamentos foram propostos pela SRE no sentido de os presentes se informarem sobre os resultados, procurarem melhorá-los e elaborar intervenções. Segundo o discurso da SRE, o gestor deve articular para que “a coisa aconteça”:

Todos conhecem e entendem os resultados das avaliações externas? Já foi publicado, já deveriam ter colocado os resultados para todos ver. Nossas ações estão comprometidas com o desempenho dos alunos? É para fazer rebuliço? Temos foco e perseguimos, efetivamente, as metas do PROALFA/PROEB da SRE e das escolas? Foco: melhoria da aprendizagem. Como: melhoria dos resultados das avaliações externas. Temos ajudado a Escola a fazer a diferença com intervenções pedagógicas nas salas de aula? O professor sabe como? (SRE, 2012)

Em relação ao PIP a SRE explicou que este deve ser centrado na melhoria significativa do desempenho dos alunos e dos resultados, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, em vez de conteúdos curriculares.

A avaliação deve ser diagnóstica, usada como indicador para fundamentar decisões, e encaminhar ajustes necessários para os alunos. Quando o processo ocorre na escola, ele obtém sucesso. Se o resultado e a amostragem estiverem corretos e tiver que ser revisto, temos o Plano de intervenção. É essa ação que deve ser melhorada. A aprendizagem só melhora se a intervenção melhorar primeiro. Por quê? Eu ensinei, meu aluno estava com dificuldade, ele não aprendeu. Eu vou praticar uma intervenção pedagógica. (SRE, 2012)

Em seguida a SRE prosseguiu a análise dos resultados do PROEB com os gestores, dentro das seguintes questões como: *evoluiu? Diminuiu? Evoluiu para o nível recomendável? A escola deve continuar a realizar o trabalho realizado?* E deu algumas sugestões sobre como organizar o PIP: *“oficinas com rodízios de professores, simulados com moldes, aulas de reforço”*. A Superintendência explicou que o PIP deve ser elaborado em termos de metas numéricas e que deve ser monitorado pelo Diretor e Supervisor Pedagógico da seguinte forma: *foi realizado, não foi realizado, e em desenvolvimento*.

Segundo a SRE, os resultados das escolas servem como critério para a classificação das escolas como sendo estratégicas ou não estratégicas. Uma escola estratégica seria uma escola com baixo desempenho.⁶⁴ Esta recebe a visita de analistas toda semana, mas não recebe recursos. Segundo a SRE, algumas cidades são estratégicas: *“Tem culpa de todos. Não só do aluno. É nossa culpa. De cima para baixo e de baixo para cima. A clientela mudou, o sistema mudou, tem gente que não está fazendo a sua parte. É um todo. Mas temos condições de reformular e reverter. Jeito tem, senão podemos sair da educação”*.

Posteriormente à reunião de repasse das instruções da SRE para os diretores, estes fizeram o repasse para os professores. Acompanhamos este repasse em uma das escolas estaduais, objeto desta pesquisa, em reunião ocorrida no dia 4 de julho de 2012. Os professores foram divididos em grupos e de dentro de um desses grupos foi possível realizar observações e tomar notas de algumas falas. Alguns dos pontos discutidos pelo grupo foram:

⁶⁴ De acordo com a representante da SRE, uma escola é classificada como estratégica segundo um cálculo que abarca o número de alunos abaixo do recomendável, 45 no 9º ano e 3º ano, 25 no 6º ano e 10 no PROALFA. (SRE, 26 de junho de 2012).

a preocupação com a comparação feita entre os resultados da escola em relação ao município e ao estado em detrimento da análise de habilidades e competências que a escola ainda não consolidou; a necessidade de motivar o aluno a fazer a prova bem feita e de adequar a prova à realidade escolar; a imposição da avaliação; a necessidade de responsabilização ou incentivo para o aluno realizar a prova; a necessidade de fazer avaliações internas semelhantes às externas para alcançar bons resultados nestas e o problema da falta de retorno dos resultados para o aluno. Evidencia-se uma perspectiva centrada nos resultados em detrimento dos processos.

Conclui-se este capítulo, deixando em destaque que os conceitos empregados nos discursos do texto (escritos ou não) são provenientes de clamores maiores da população desde a década de 1980, como a democratização. Não sendo termos novos, são colocados como provenientes de uma nova conjuntura que ganha a aparência de moderna e inovadora em conformação com a situação de então. As concepções que se originam de atores que buscam uma educação mais democrática e de qualidade são tomadas por outros, que agem em nome destas, para atender a interesses diversos, introduzindo, contudo, novos procedimentos.

Logo, o que se argumenta nessa breve conclusão, é que um mesmo termo ou ideia, pode ter acepção diversa e atender a diferentes frentes, o que pode ser útil, para divulgação e recepção passiva de lógicas sem uma reflexão *a priori*. Tal é o caso das avaliações externas, da gestão democrática, da ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, que tendo uma justificativa verdadeiramente democrática e equitativa, por um lado, articula-se a políticas que obedecem a uma lógica de mercado, por outro.

Quando o discurso voltado para o público evidencia apenas uma dessas lógicas, fica fácil driblar resistências e introduzir mudanças no interior das escolas com o próprio consentimento dos sujeitos escolares. O discurso torna-se uma poderosa ferramenta de convencimento.

CAPÍTULO 3

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e o contexto da prática: o que nos apontam os dados da pesquisa?

Os objetivos do SIMAVE são treinar os alunos para as avaliações externas, elevar o nome do país e do estado passando uma falsa imagem da qualidade do ensino que não condiz com a realidade experimentada.

Professor da Escola E

Este capítulo tem como foco a análise da política avaliativa externa do Estado de Minas Gerais no contexto da prática, partindo-se dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada em escolas de educação básica do município de Formiga - MG. Procurou-se detectar como os programas integrantes do SIMAVE foram recebidos nas escolas pesquisadas, como têm sido implementados, como os envolvidos assimilam e interpretam os textos produzidos para os programas, se há evidência de resistência individual ou coletiva à avaliação externa e seus desdobramentos, se há entendimento dos objetivos da avaliação, do PIP e do PPP e qual é a relação entre estes projetos e a avaliação externa. Procurou-se também capturar as percepções dos gestores escolares, professores, de pais e alunos acerca do SIMAVE, bem como a influência dos resultados das avaliações externas na rotina escolar.

3.1 Caracterização do contexto

A cidade de Formiga localiza-se no centro-oeste de Minas Gerais. Possui 17 escolas municipais e 10 estaduais. A população é de 65.128 habitantes, com taxa de urbanização de 90,4%. Situa-se a 207 km da capital. A sua economia gira em torno do setor de serviços, da indústria e da agropecuária, com maior participação do primeiro. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2007) mostram que o percentual de docentes por série é de 65,2% para o Ensino Fundamental; 9,4% para a Educação Infantil; e 25,3% para o Ensino Médio. Em Minas Gerais esses percentuais são 67,3%, 22,6% e 10,1% respectivamente.

O município de Formiga ainda não possui sistema próprio de ensino, ficando subordinado às normas do sistema estadual de educação ao qual se integra. Segundo o Secretário Municipal de Educação, entrevistado em 18 de setembro de 2012, apesar da previsão na LDB 9394/1996, a criação de um sistema municipal próprio requer um corpo de profissionais altamente capacitados no que diz respeito à legislação educacional brasileira e

estadual e traz para o município uma série de responsabilidades no que concerne à autorização e fiscalização de escolas dentro do município, sobretudo, na Educação Infantil, razão pela qual optou-se por integrar o sistema estadual de educação. Ainda segundo o Secretário Municipal, o município tem todos os conselhos exigidos pela legislação educacional, como o Conselho Municipal de Educação, que assessora a Secretaria Municipal de Educação na tomada de decisões, o conselho do FUNDEB e o Conselho da Merenda Escolar.

Foram investigadas cinco escolas públicas do município, sendo duas delas pertencentes à rede estadual e três pertencentes à rede municipal de educação.

Optou-se por manter preservada a identidade das escolas e dos sujeitos escolares pesquisados atribuindo-se, por esta razão, nomes fictícios ou códigos aos mesmos. A identificação das escolas é apresentada no quadro-síntese a seguir:

Quadro 3.0 Caracterização das unidades escolares investigadas

Escola	A	B	C	D	E
Dependência Administrativa	Municipal	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual
Etapas atendidas	Educação Infantil (4 a 5 anos) e Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano).	Educação Infantil (0 a 3 anos) e (4 a 5 anos); Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano).	Educação Infantil (4 a 5 anos) e Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano).	Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º) e séries finais (6º ao 9º); Ensino Médio.	Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º) e séries finais (6º ao 9º); Ensino Médio.
Projetos que participa	Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), apoio à leitura e recuperadora ⁶⁵ no contra turno.	EJA F, Escola de Tempo Integral (ETI), PIP, Plano Nacional do Livro Didático (PNDL), leitura, Matemática, Música, Dança, Artes e Teatro.	ETI, PIP	EJA, PIP	PAV, EJA, FIT, PIP, GDP
Regime de atendimento	Parcial e integral	Integral	Parcial e integral	Parcial e integral	Parcial
Programas de avaliação do SIMAVE que a escola participa	PROALFA PROEB	PROALFA PROEB	PROALFA PROEB	PROALFA PROEB PAAE	PROALFA PROEB PAAE

⁶⁵A professora recuperadora atende no contraturno e as aulas visam principalmente a um trabalho com alfabetização, letramento e desenvolvimento da Matemática.

Séries avaliadas	3º e 5º ano	3º e 5º	3º e 5º	3º 5º e 9ºano EF 1ºe 3º ano EM	3º 5º e 9ºano EF 1º e 3º ano EM
Professores participantes da pesquisa	6	14	10	42	14
Gestores participantes da pesquisa(diretor, vice-diretor e coordenador).	2	3	2	6	3
Total	8	17	12	48	17

Fonte: questionários da pesquisa, 2012.

A Escola A fica localizada em um bairro periférico. Segundo relata a diretora da unidade escolar, o bairro nasceu da construção de casas populares, que vêm sendo modificadas e alugadas a valores baixos, o que gera uma grande mobilidade de famílias, e, portanto, de alunos na escola. Informa que os professores da escola eram lotados há vários anos na mesma escola e no corrente ano da pesquisa aconteceram troca de quatro professores, secretária e diretor. A escola possui 12 funcionários e atende a 129 alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a 45 alunos na Educação Infantil. A escola A não possui crianças com Necessidades Especiais (NEE) e conta com aulas de computação no turno e de dança no contraturno.

A Escola B, segundo a direção, está inserida numa comunidade considerada de classe socioeconômica baixa. Contudo, atende crianças de níveis socioeconômicos diferentes, devido ao fato de ser uma escola de tempo integral. Assim, recebe crianças de outros bairros já que a prefeitura do município oferece transporte escolar. Está localizada em um bairro periférico antigo da cidade, o que, na visão da diretora, faz com que o fluxo aumente. Atualmente a Escola B atende a 210 alunos, em tempo integral, do maternal (0 a 3 anos) até às séries iniciais do ciclo complementar de alfabetização. Para a direção, o fato de a escola não ofertar o Ensino Fundamental II contribui para a diminuição do número de alunos ao longo das séries, uma vez que estes procuram escolas que ofertem o 6º ano do Ensino Fundamental para garantir a vaga na escola de sua preferência. Outra característica que afeta a escola, na opinião da diretora, é a mobilidade dos moradores do bairro ou dos alunos, que ora ficam com os pais, ora com outros familiares. A escola funciona no turno matutino com professores regentes fixos que trabalham a Base Nacional Comum do primeiro período ao quinto ano. São oito professores da educação básica e uma assistente de Educação Infantil de nível médio, modalidade magistério, que segundo a diretora, vai se capacitando a partir da

prática. A escola conta com uma professora eventual e uma professora recuperadora, que atendem os alunos de nível mais baixo de desempenho, um professor de Informática, um professor de Educação Física, um professor de Língua Estrangeira e duas supervisoras. A escola atende também no turno noturno ao projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa de alfabetização, e fica aberta para receber projetos de extensão comunitária no turno noturno e no sábado, como Judô e o projeto esportivo federal Segundo Tempo.

A escola C atende atualmente a 171 alunos da pré-escola (4 a 5 anos) e 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. São 18 professores, duas supervisoras pedagógicas e uma diretora. Segundo a diretora, a escola apresenta turmas heterogêneas e alunos com diferentes condições socioeconômicas. A escola fica localizada em um bairro periférico do município e também atende alunos no turno integral.

A escola D, estadual, é central e recebe alunos de diferentes pontos da cidade. Por esta razão, segundo a diretora, os alunos da escola não podem ser identificados a partir da comunidade na qual a escola se insere. Possui atualmente 39 turmas, 1456 alunos, um laboratório de práticas laboratoriais de Ciências, dois laboratórios de Informática, uma biblioteca, sala de recursos, atendida por uma professora específica, por quatro professores de apoio e por dois intérpretes de libras. Trata-se de uma escola inclusiva que tem 26 alunos atendidos na sala de recursos e 38 alunos registrados no SIMADE. A escola conta com a parceria do Centro Vocacional Tecnológico (CVT), que ministra aulas de informática, curso de datilografia e trabalha orientação vocacional com três grupos de 10 alunos na própria escola.

Finalmente, a escola E, também estadual, conta atualmente com 50 servidores, sendo que 35 destes são professores. A escola possui 22 turmas, 335 alunos no Ensino Fundamental e 150 alunos no Ensino Médio e fica localizada num antigo bairro da cidade. A escola recebe alunos do próprio bairro, de bairros vizinhos e de bairros distantes, bem como da zona rural. O critério para receber os alunos, segundo a direção, é a ordem de chegada para matrícula.

Os dados da pesquisa TDEBB/GESTRADO-UFMG⁶⁶ coletados no segundo semestre de 2009, permitiram a caracterização do contexto escolar segundo a percepção dos professores das unidades investigadas. O município de Formiga integrou a amostra da pesquisa e os resultados revelam o que vem ocorrendo nas unidades investigadas na percepção dos professores:

⁶⁶A pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil foi desenvolvida sob coordenação do GESTRADO/UFMG, com apoio da SEB/MEC, em 35 municípios, incluindo as capitais de sete estados brasileiros. Trata-se de um *survey* com 8795 respondentes de unidades educacionais da educação básica.

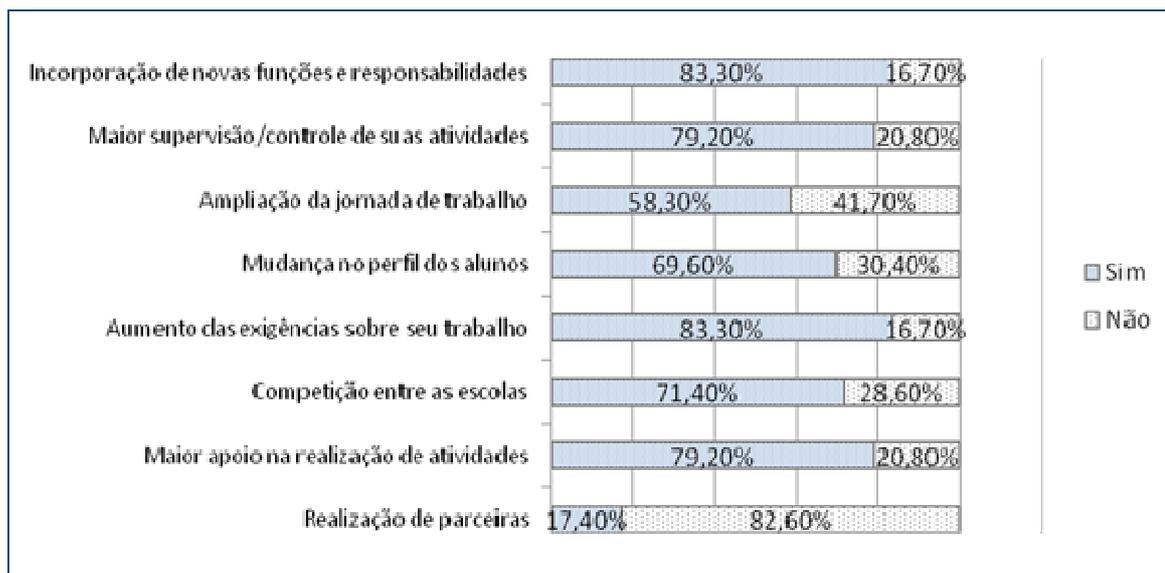


GRÁFICO 2.0 O que ocorre nas unidades escolares pesquisadas, segundo os professores.
Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

3.2 Do questionário e dos atores respondentes das cinco unidades escolares pesquisadas

Um dos procedimentos desta pesquisa, base para esta dissertação, foi o uso de questionários com o objetivo de levantar informações sobre o perfil dos professores e a sua percepção sobre diferentes aspectos da organização escolar, do currículo e sobre as avaliações em larga escala, nas unidades investigadas. Foram aplicados 102 questionários a gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) e professores das cinco unidades escolares públicas pesquisadas. A distribuição dos respondentes segundo o tipo de unidade administrativa na qual trabalham é representada pelo gráfico abaixo:

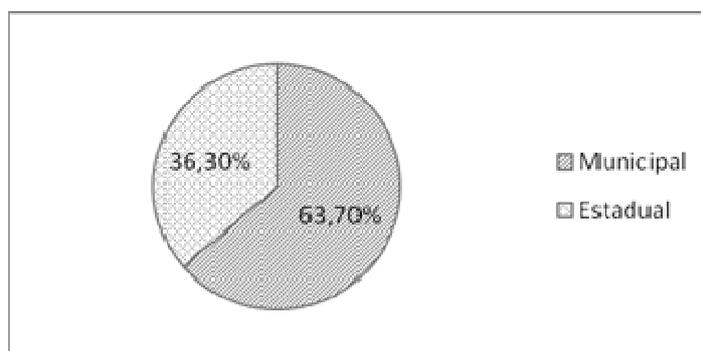


GRÁFICO 3.0 Distribuição dos profissionais segundo o tipo de unidade administrativa na qual trabalham

Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Nesse universo de 102 atores, cinco são diretores, dois são vice-diretores, oito são coordenadores pedagógicos e 87 são professores.

Todas as três unidades municipais pesquisadas atendem somente à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto o perfil profissional dos docentes é mais homogêneo. Nas escolas estaduais, os professores lecionam desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até a última etapa da educação básica, nas categorias: regular ou projeto. O quadro abaixo apresenta o número dos participantes da pesquisa segundo a função e etapa da educação básica nas quais lecionam:

Quadro 4.0 Número de participantes da pesquisa segundo a etapa da educação básica que lecionam ou função:

Escola	A	B	C	D	E
Professor Educação Infantil	0	1	1	0	0
Professor Séries iniciais do Ensino Fundamental	0	12	7	2	0
Professor Séries finais do Ensino Fundamental	0	0	0	15	3
Professor Ensino Médio	0	0	0	18	2
Professor Ensino Fundamental e Ensino Médio	0	0	0	2	4
Não especificou	6	1	2	5	5
Coordenação pedagógica	1	2	1	3	1
Direção	1	1	1	3	2
Total	8	17	12	48	17

Fonte: questionários da pesquisa, 2012.

Do total de participantes da pesquisa 90,2% são mulheres. Na função de direção e coordenação 100% são mulheres, e na vice-direção 2/3 dos participantes pertencem ao sexo feminino. Na função professor 89,7% são mulheres. Os homens, que representam 10,4% do professorado, atuam majoritariamente (75%) no Ensino Médio ou conjuntamente nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Estes resultados convergem com outros que apontam para a feminização da docência (Gatti & Barreto, 2009; Gestrado, 2010).

Com relação à formação, seis dos 102 respondentes possuem formação de nível médio apenas. Destes, três atuam na rede municipal de educação como professores recuperadores das séries iniciais do Ensino Fundamental ou da EJA. Os demais atuam na rede estadual, um deles como intérprete de libras e os demais como professores do Ensino Fundamental.

A maioria (66,7%) dos respondentes possui pós-graduação – modalidade especialização em sua área de formação. Destes, 40% concluiu sua última formação nos três últimos anos e 61% concluiu nos últimos 10 anos. Apenas 6% concluiu sua última formação há mais de 20 anos.

A média da idade dos atores pesquisados é de aproximadamente 41 anos, com um desvio-padrão de 11,073, mínimo de 22 anos e máximo de 64 anos. A maioria dos pesquisados se declararam brancos (74,2%), 6,5% se declararam pretos e 19,3% pardos. Quanto ao estado civil, a maior proporção dos pesquisados é casada (57%). Vinte e quatro por cento são solteiros, 5% vivem com companheiro e 14% são divorciados.

Dos respondentes 68,6% têm filhos. A distribuição dos dados se concentra na quantidade de dois filhos (30%) nas faixas etárias acima de 19 anos e entre 7 e 14 anos de idade. Esses dados são relevantes, pois sendo a função docente predominantemente feminina, essa informação deve ser levada em conta na caracterização dos profissionais e das condições em que trabalham, sobretudo quando consideramos a carga horária semanal de trabalho. Esta se concentra, sobretudo, na faixa de 20 a 25 horas de trabalho semanal (61,50%) e de 30 a 40 horas semanais (20%), considerando apenas o trabalho realizado nas unidades investigadas.

Em relação à profissão, a maioria (64%) declarou se sentir um profissional voltado a atender às demandas modernas, como o desempenho por resultados.

O percentual dos profissionais que levam serviço para casa foi bastante alto. Noventa e dois por cento dos respondentes afirmaram levar serviços para casa, sendo que 69,6% o fazem sempre e 22,5% o fazem frequentemente. O tempo despendido em atividades extraclasse se distribuiu em grande parte (73%) nas faixas de 5 a 10 horas ou até 5 horas de atividades semanais. O gráfico a seguir mostra a distribuição dos profissionais segundo a frequência com que levam serviço para casa:

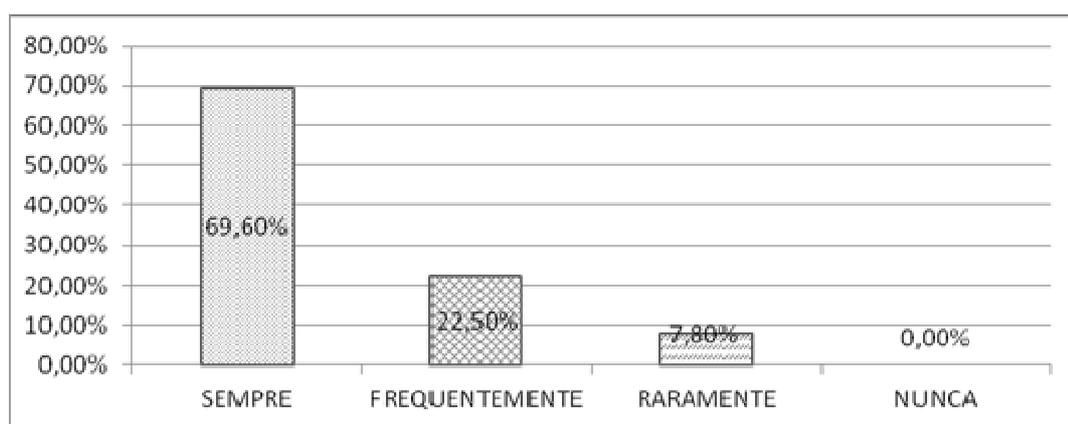


GRÁFICO 4.0 Distribuição dos profissionais segundo a frequência com que levam serviços para casa.

Fonte: Questionários da pesquisa, 2012.

3.3 Dos Grupos Focais e de seus participantes

Dois Grupos Focais tiveram lugar nas escolas estaduais investigadas. Um dos Grupos Focais aconteceu na Escola D e dele participaram três alunos e três pais de alunos das séries finais do Ensino Fundamental (9º ano). O outro Grupo Focal ocorreu na Escola E e contou com seis alunos do Ensino Médio (2º e 3º anos). A escolha dos integrantes se deu por sua adesão voluntária. O quadro a seguir os identifica por letras, para preservar suas identidades.

Quadro 5.0 Integrantes dos grupos focais

Grupo focal 1/ Escola E	Identificação	Grupo focal 2/Escola D	Identificação
C	Aluna 2º ano EM	Gui	Aluno 9º ano
L	Aluna 2º ano EM	M	Pai de aluno
Lu	Aluna 3º ano EM	As	Aluna 9º ano
Ma	Aluna 3º ano EM	S	Mãe de aluno
Ga	Aluno 3º ano EM	M	Mãe de aluno
J	Aluna 2º ano EM	LC	Aluno 9º ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

3.4 Das entrevistas e dos entrevistados

Além do questionário e dos Grupos Focais, foram realizadas entrevistas com a Analista Educacional responsável pela avaliação do SIMAVE, ligada à Superintendência Regional de Passos, com o atual Secretário Municipal de Educação de Formiga ⁶⁷ e com gestores e professores das cinco escolas pesquisadas, com o objetivo de aprofundar conhecimento sobre o tema da pesquisa e obter novos elementos. Aos sujeitos que atuam diretamente dentro das unidades escolares designamos como sujeitos escolares. Ao todo foram entrevistados 81 sujeitos escolares, sendo 34 pertencentes à rede municipal e os demais pertencentes à rede estadual de ensino. São sete gestores e 74 professores que atuam da Educação Infantil ao Ensino Médio. Na análise do contexto da prática, embora tenham sido consideradas as entrevistas do Secretário Municipal de Formiga (2005-2012), da Analista

⁶⁷ O atual secretário municipal de Formiga/MG, Geraldo Reginaldo de Oliveira (Gestão 2005/2012), é licenciado em Educação Física e mestre em Ciências e práticas educativas pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor da rede pública há 28 anos, com experiência da educação infantil às séries finais da educação básica. Está na Secretaria Municipal de Educação desde 2005. Integra ainda a diretoria da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

Educacional responsável pela avaliação ligada à SRE, por estarem imediatamente vinculados ao contexto escolar, de um ex-professor da rede estadual e do olhar externo de três atores envolvidos na formulação, estes não foram computados como sujeitos escolares, por terem sido submetidos a instrumentos de pesquisa diferentes dos demais e por não trabalharem diretamente dentro da escola.

3.5 Do processo de chegada dos programas de avaliação integrantes do SIMAVE na escola e de sua recepção

A partir dos questionários destinados aos gestores escolares e professores, procurou-se conhecer como foi o processo de chegada dos programas integrantes do SIMAVE nas escolas investigadas. Excetuando os que não responderam ou que não trabalhavam na educação à época ou, ainda, aqueles que declararam não se lembrar, 13% dos participantes no total, a maior parte (81%) afirmou ter havido apresentação prévia do Programa para colocar os professores e gestores a par do SIMAVE.

A fim de obter mais elementos a respeito do processo de chegada e da recepção dos programas do SIMAVE nas escolas, em entrevista, foi perguntado como o programa chegou à escola, como foi apresentado, como chegam as instruções e qual foi o papel do diretor na condução desse processo.

Na rede municipal de ensino, o programa foi apresentado aos gestores e professores por representantes da Secretaria Municipal de Educação e dos inspetores, que por sua vez, receberam as informações da Secretaria de Estado da Educação, através da SRE/Passos-MG. Da mesma forma, na rede estadual de ensino, a Superintendência Regional de Ensino de Passos foi incumbida de fazer o repasse de orientações recebidas através de encontros com a equipe de avaliação da SEE/MG para diretores, especialistas e demais responsáveis pela avaliação nas escolas e estes, por sua vez, fizeram o repasse das informações e de instruções para os professores.

Há entre os respondentes a percepção de um mecanismo vertical e descendente de repasse de informações. “É efeito dominó. É de cima para baixo, Estado capacita Superintendência, Superintendência capacita gestor e pedagogo e a escola capacita o professor” (Entrevista cedida pela Diretora da Escola D em 18 de junho de 2012). “Chegou por meio de imposição por parte da Secretaria de Educação” (Entrevista cedida por professor da Escola E em 20 de junho de 2012).

Segundo os profissionais das escolas pesquisadas, todos os anos ocorrem reuniões de repasse de resultados e instruções conduzidas pela SRE/Passos. Estas reuniões acontecem numa escola central com acomodações para representantes das escolas municipais e para os diretores e especialistas das escolas estaduais. A diretora da Escola C nos informou que o papel do diretor na condução do processo é “a divulgação e preparação dos professores (eles tiveram treinamento do aplicador) e simulados por bimestre nos moldes das avaliações. Treinando mesmo, tem que treinar” (entrevista cedida pela Diretora da Escola C em 19 de junho de 2012). As instruções e outras divulgações chegam ainda por meio de ofícios e comunicados, cadernos, boletins, e-mail e revistas.

As instruções, elas chegam através de, desde 2000, elas nos chegavam em formas de revistas, sabe? E essas revistas, assim, as primeiras, a diretora da época colocava num mural, as partes principais para a divulgação pra toda a comunidade, pra todo mundo ler “o quê que é o SIMAVE”, “você sabe o que é o SIMAVE?”, e já tinha aquela reunião desde o início, o Dia D, pra mostrar pra comunidade os resultados e fazer planejamentos. Tem ano que não tem não, sabe? Dois mil e onze não teve e esse ano também, estão só protelando. Esse governo atual é caracterizado realmente pelas parcerias, sabe, a gente ainda não entendeu muito bem isso. Está tendo muitas interferências no andamento do SIMAVE, a orientação ano passado deixou a desejar, a gente fez porque a gente faz o processo e esse ano apesar de ter implementado o pessoal do PIP e estar se caminhando para o dia D, ele foi adiado duas vezes. Só que a escola é indiferente a isso. Porque PPP, PIP e estudos da avaliação externa, estão extremamente ligados, não adianta você fazer um planejamento por escrito, sem avaliar, só que o ano passado ficou bem aberto, sabe, as instruções chegam é realmente pelas revistas, chegam também por slides, *online*, e o diretor usa de vários recursos. No início, era muito assim, murais, papel, agora é muito *online*, sabe? (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012).

Esta informação é ratificada pela fala da diretora da Escola E. Segundo a mesma, atualmente os boletins vêm primeiramente por *e-mail*, posteriormente chegam os boletins impressos. Estes são enviados para a escola pela SRE, que por sua vez os recebe do estado. Segundo a diretora, trata-se de um processo muito moroso:

O que atrasa é o que vem do Estado. Aí quando o do Estado chega, a gente já fez até análise, né. Já sentamos com os professores, as supervisoras já sentaram, já estudaram os gráficos, porque a gente pega pelo portal, né. A gente fica de olho e a Superintendência ainda faz questão de avisar que já chegou. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012).

O repasse realizado pelos gestores das unidades escolares para os professores, segundo estes, se dá através de reuniões, como o Módulo II e apostilas; a organização fica a cargo da equipe pedagógica escolar.

Segundo o questionário, cerca de 76,0% dos respondentes concordam que a divulgação do programa foi exitosa e 68,9 % concordam em terem sido disponibilizados pelas instâncias superiores materiais suficientes para todos se inteirarem do processo avaliativo.

Quando cruzamos as respostas dadas a essa questão com o tipo de unidade administrativa, encontramos os resultados apontados no gráfico abaixo:

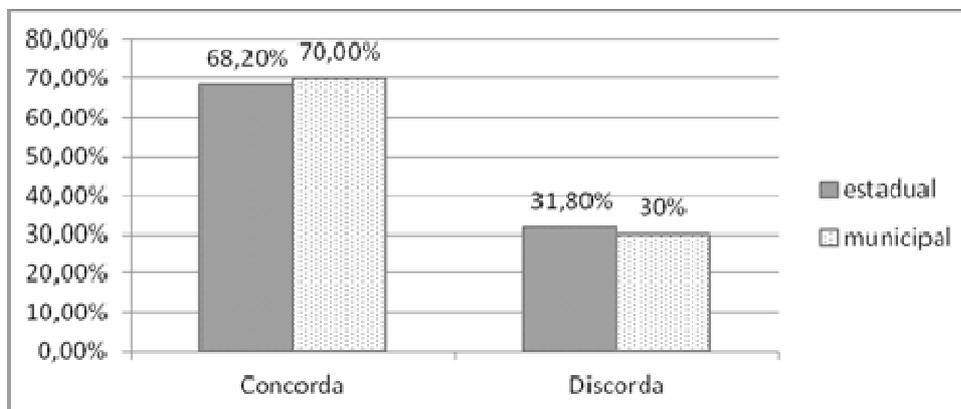


GRÁFICO 5.0 Grau de concordância quanto à disponibilização de materiais suficientes pelas instâncias superiores para inteirar os profissionais das unidades escolares sobre o processo avaliativo por unidade administrativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Cinquenta e seis por cento dos respondentes do questionário afirmam não ter havido adaptações dos textos segundo a realidade local, para facilitar o entendimento e adequá-los à necessidade local. A partir das entrevistas, capturou-se que entre os que afirmam ter havido adaptação dos textos à realidade local, considerou-se a transformação dos textos em formatos de apresentação (*slides*). “Eu acredito que houve adaptação dos textos, sabe por quê? Eles vão transformando em slides de facilitação, vão dando textos motivacionais, ilustrando com fatos o que acontece. A Superintendência, por exemplo, vai passando slides segundo a realidade local ou regional”. (Entrevista cedida pela Diretora da Escola D no dia 18 de junho de 2012)

Dessa forma, é possível perceber que os profissionais que atuam intermediando os processos de comunicação entre a instância central e as unidades escolares locais percebem a necessidade de adequar os textos do programa ao contexto. Contudo, esse processo envolve uma gama de experiências e de interpretações pessoais de cada ator escolar. *Bowe et al.* (1992) consideram que as interpretações são uma questão de disputa, por relacionarem-se a interesses diversos, e que interpretações mesmo que minoritárias podem ser importantes. Com efeito, ainda que os profissionais da SRE e da equipe pedagógica escolar se valham de formatos diferentes e de exemplificações para facilitar a compreensão dos textos do programa, tais adaptações podem não ter chegado a todos da mesma forma, pois a reinterpretação pode ser pessoal.

Nesse sentido, poderíamos utilizar a conceituação de política como texto, dada por Ball (1993), segundo o qual as políticas são entendidas como representações codificadas de

maneiras complexas, posto que apresentam tantas interpretações ou leituras quanto são plurais os leitores. Poderíamos pensar na conceituação da política também como discurso, segundo Ball (1993), que explica que neste caso a política estabelece limites ao que é permitido pensar (ou disseminar, considerando a SRE como instância de comunicação), porque também o órgão regional representa e distribui as “vozes” da instância central a qual está sujeita. Portanto, ainda que haja as adaptações dos textos, os limites colocados pela política enquanto discurso tornam, segundo o citado autor, alguns discursos dominantes sobre outros e a mudança na forma de apresentar não implica mudança no teor do texto.

Para Laclau & Mouffe (1985), cada sujeito ocupa posições diferentes no interior de uma estrutura discursiva. Posições permanentes não podem ser asseguradas, tendo em vista que os discursos são passíveis a ação de práticas articulatórias que os transformam. Nesse sentido, os discursos podem expressar articulações produzidas com a finalidade de linearizar opiniões, minimizar conflitos e antever-se a possíveis problemas, justificando-os de antemão, sob a base de discursos universais, como democracia, qualidade, etc.

3.5.1 Da assimilação dos programas avaliativos e dos processos de resistência

De acordo com o questionário, a grande maioria dos respondentes (83%) considera que os textos da apresentação dos programas do SIMAVE foram facilmente assimilados. Este dado converge com a opinião da Analista Educacional da SRE/Passos, responsável pela avaliação. Entretanto, mais da metade (52%) dos questionados afirma ter havido conflitos e divergências de ideias e de interpretações dos textos do SIMAVE durante sua implementação na escola, o que se manifestou, por exemplo, através de resistências às avaliações por parte dos professores, ainda que boa parcela (59%) tenha assinalado que houve imediata aceitação dos programas do SIMAVE em decorrência da imposição do programa e da satisfação de condições de obediência de cima para baixo,⁶⁸ segundo averiguado em entrevista, processo não ignorado pelos sujeitos entrevistados. A diretora da Escola E afirmou que resistências surgiram no início do programa, porque os sujeitos escolares ainda não estavam entendendo o que era, em torno do que estavam avaliando o aluno nem tampouco para que serviriam tais avaliações.

⁶⁸ Segundo Condé (2011), um processo de implementação de cima para baixo (*Top/Down*), é caracterizado por poucas restrições locais, com origem e objetivos anteriores. Sua contrapartida seria a implementação de *Bottom/Up*, caracterizada por forte interação formulação/implementação e processos de negociação inter-atores.

Em sua entrevista, a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF explica que o início foi muito difícil. Embora a mesma considere ter havido uma boa receptividade em geral, sobretudo devido ao programa de sensibilização e à forma como o SIMAVE fora implementado, ela cita a ocorrência de fatos isolados, como ação do sindicato, de um grupo de professores, mas afirma que isso não acarretou impedimento na aplicação da avaliação em determinada região, por exemplo. Segundo a mesma, hoje se percebe uma maior aceitação por parte dos professores: “naquela época todo mundo ficava falando que estava gastando dinheiro com avaliação, mas não com o professor, com a formação, e não se conseguia fluir o assunto da avaliação”.

Eu acho que o SIMAVE foi, é uma grande experiência nacional, e quando no início do SIMAVE a gente teve muita dificuldade em aplicar os testes do SIMAVE, né, muitos diziam que era uma questão de controle, que era uma questão de uma política neoliberal, que aquilo não ia entrar na escola, teve movimento de sindicato, mas isso já passou, isso nós já vencemos, né? Hoje o SIMAVE, se o CAED não der o boletim até fevereiro, março, a pressão é muito grande, porque os boletins precisam chegar na escola. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

Na opinião da Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG, os professores não tiveram muita resistência ao SIMAVE já que eles vinham de um processo de avaliação desde 1990.

Acho que preparou esse campo de certa forma. Só que eles não compreendiam muito o quê que era essa avaliação externa, o quê que era a proficiência, o objetivo, o quê que era essa tal Teoria da Resposta ao Item, porque que o professor não poderia ver o boletim, porque não poderia xerocar a prova, porque que a prova tinha 26 cadernos diferentes, então, esta novidade, fez com que os professores e os diretores, alguns, começassem a rejeitar um pouco o sistema, né, porque assim, o que é novo, eu não sei o quê que vem. Então teve certo tipo até de resistência em função de não conhecer o quê que é que vem por aí. A gente fazia uma avaliação aonde nós aplicávamos as provas, nós mesmos que corrigíamos as provas, e agora? Nós começamos a trabalhar o SIMAVE com aplicador externo, né. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012).

Para a Analista Pedagógica da SRE responsável pela avaliação, a receptividade dos gestores escolares e professores aos programas integrantes do SIMAVE foi boa, com base nas intervenções pedagógicas realizadas em cima dos resultados. O Secretário Municipal de Educação de Formiga também acredita não ter havido nenhuma resistência aos mecanismos de avaliação, tendo sido encarados como indicadores de qualidade do serviço prestado aos alunos. É possível perceber em suas falas uma forte adesão do município aos instrumentos de avaliação externa.

Eu faço uma análise altamente positiva desses instrumentos de avaliação, porque até então não existia, então nós temos hoje, avaliação da alfabetização, temos avaliação do próprio estado em conhecimentos relacionados a português e matemática, temos avaliação do governo federal, eu acho que isso foi um grande

ganho pra avaliar procedimentos. Porque em nosso cotidiano, nós somos avaliados todo momento e não diferentemente do sistema educacional. Nós somos altamente favoráveis ao instrumento de avaliação. (Geraldo Reginaldo de Oliveira, entrevista cedida em 18 de setembro de 2012)

Contudo, quando pesquisamos diretamente o contexto escolar, observamos a presença de processos de resistência à avaliação por parte dos sujeitos escolares derivada em muitos casos da pressão por resultados e de medo.

Eu acho que tem havido resistência dos professores sim, medo. Falaram mesmo: “porque é que está me avaliando? Isso é para me avaliar: o meu jeito de ensinar, né?” Isso obrigou que ele mudasse sua postura, o seu jeito de ensinar, sua maneira de cobrar, suas próprias avaliações. (Diretora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

Para a diretora da Escola E, de fato ocorreram processos de resistência decorrentes, em sua visão, do próprio peso do termo avaliação.

Avaliar e ser avaliada é muito difícil. Às vezes, quando você fala assim: “eu vou te fazer uma pergunta”, tudo bem, normal. Aí você fala assim: “eu vou te fazer uma pergunta e ela vale de zero a dez”. Ainda que seja uma brincadeira, essa pergunta passa a ser séria. Então, toda vez que envolve a palavra avaliação, ela complica, né? Então, tudo aquilo que é novo, cria essa resistência mesmo. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

De acordo com o questionário, 65% dos respondentes afirmam terem sentido um clima de desconfiança por parte de alguns professores com relação à implantação dos programas de avaliação. Para 58% dos questionados, essa resistência às avaliações pode ser explicada, principalmente, pelo fato de seu conteúdo não refletir o conteúdo dado em sala de aula.

3.5.2 Do conhecimento das metas e objetivos dos programas avaliativos

De acordo com o questionário, 52% dos respondentes acreditam não haver absoluto conhecimento das metas e objetivos dos programas de avaliação estaduais. Buscou-se aprofundar esta questão a partir das entrevistas. Para a analista educacional da SRE responsável pela avaliação, os sujeitos escolares conhecem bem os objetivos e metas dos programas, tendo em vista que várias capacitações sobre o tema são realizadas, inclusive em Módulos II, na própria escola. As entrevistas realizadas com os gestores escolares tanto municipais quanto estaduais vão nesta mesma direção. Na rede municipal, além das reuniões com a equipe da supervisão, que ocorre na própria escola sob a designação de Módulo II, acontecem reuniões na própria Secretaria Municipal de Educação, através do Centro de Formação Continuada dos Educadores (CEFOC). Na rede estadual, o conhecimento, segundo as diretoras entrevistadas, ocorre pelo “estudo incansável das revistas contextualizadas”, que

embora modifiquem seu formato, falam a mesma linguagem todo o ano, nos dizeres da diretora da Escola D.

Se o profissional chegar e falar assim “não, eu não tenho conhecimento das metas”, é porque não quer ter. Porque ter tem. É passado, né? A gente recebe os boletins, é passado nas reuniões de módulo, supervisor leva, monta as lâminas, faz as apostilas, passa para o professor, estuda com ele, né, quais são os objetivos, quais são as metas alcançadas e as que devem ser alcançadas, qual a porcentagem. Então, tudo isso é do conhecimento da escola. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

A opinião da Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional é de que os gestores e professores, em geral, têm conhecimento das metas e objetivos do programa.

Entre os professores entrevistados, 19,0% acreditam que as metas e objetivos dos programas de avaliação são conhecidos em partes, pois conhecem o que é repassado e cumprem sem questionar. O que se percebe é a existência de um ambiente imerso num contexto de várias articulações na tentativa de universalizar os objetivos a que servem os programas de avaliação. Contudo, há entendimentos e sentidos diversos dependendo do lugar institucional ocupado pelos sujeitos. Entre os atores mais próximos à SEE/MG e à SRE/MG, parece haver maior adesão aos programas avaliativos, enquanto que, entre os atores da ponta que atuam nas salas de aulas, percebem-se distintos sentidos dados aos programas, bem como diferentes graus de mobilização, que vão desde a indiferença, passando por extremos de adesão e de resistência.

Pode-se depreender-se da pesquisa que quanto maior é a distância entre os atores da formulação e da implementação, mais difícil se torna a tentativa dar sentido único aos discursos do programa.

Os textos do SIMAVE trazem como objetivos a construção de uma nova cultura avaliativa, enquanto ferramenta de diagnóstico, identificação de problemas e possível redimensionamento do processo educativo (SEE/MG, 2000). Dentre os entrevistados, quando indagados sobre os objetivos do SIMAVE, cerca de um terço destes citaram objetivos convergentes com os enunciados nos documentos do SIMAVE. Outros objetivos foram citados. Dentre os mais citados constam: avaliar a escola e a educação (14 citações); avaliar o professor (13 citações); avaliar o desempenho dos alunos e seu nível de aprendizagem (12 citações); beneficiar o estado por meio da elevação da proficiência (9 citações).

Outros objetivos foram citados, embora tenham aparecido com menor frequência, dentre eles: avaliar o estado; fiscalizar, analisar e avaliar políticas públicas; nortear o ensino; avaliar a qualidade do ensino; garantir o aprendizado; avaliar práticas pedagógicas; dar mais ênfase a conteúdos que requerem mais atenção; padronizar a educação; comparar escolas e

cumprir metas e prerrogativas vinculadas a verbas federais. Estes dados revelam que embora os respondentes demonstrem ter captado os objetivos divulgados pelos textos dos programas (29 citações), objetivos velados, resistências, reinterpretações e recontextualizações foram incorporados ao discurso dos atores: “Os objetivos do SIMAVE são treinar os alunos para as avaliações externas, elevar o nome do país e do estado de Minas Gerais no estrangeiro, passando uma falsa imagem da qualidade do ensino que não condiz com a realidade experimentada”. (Professor da Escola E, entrevista cedida em 24 de agosto de 2012)

Procurou-se também capturar o conhecimento acerca dos objetivos do SIMAVE por meio dos questionários aplicados. De acordo com os dados dos questionários, 51% dos respondentes acreditam que o objetivo do SIMAVE é comparar e premiar as escolas que obtém êxito em seus processos a fim de divulgar boas práticas.

Segundo a Diretora da Superintendência em Avaliação Educacional, a avaliação não tem o objetivo de penalizar e nem de premiar, mas de verificar as condições de ensino da escola e do estado, bem como de promover a equidade: “porque nosso país e Minas também sempre foram marcados por uma diferença socioeconômica e cultural muito grande, então tinha de ter uma educação de qualidade para todos” (Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, entrevista cedida em 21 de julho de 2012).

3.5.3 Percepções dos sujeitos escolares acerca do SIMAVE

A fim de melhor apreender as reinterpretações e recontextualizações dos gestores escolares e professores, buscou-se conhecer a percepção que estes possuem acerca do SIMAVE e de seus programas integrantes.

Nas falas dos gestores escolares e dos professores é possível perceber a reprodução do discurso do texto presente reiteradas vezes segundo um padrão homogêneo de consideração da avaliação como válida devido ao fato de ser instrumento de reflexão e replanejamento de ações (12 citações): “Acho válido, pois todo trabalho tem que ter um momento de avaliação para que haja reflexão e ações replanejadas” (Diretora da Escola A, entrevista cedida em 5 de julho de 2012). Nesse sentido, a avaliação, para os respondentes, possibilita uma visão do processo, enquanto fonte de dados para redimensionamento e formulação de políticas públicas, dada sua abrangência. No âmbito do contexto escolar, a avaliação é vista como diagnóstico e serve como instrumento de autoavaliação para melhorar a prática escolar ao mostrar o conhecimento e avaliar o desempenho dos alunos. “É um meio de nos

autoavaliarmos e procurarmos estratégias para melhorar o ensino” (Entrevista cedida por professora da escola C em 2 de julho de 2012).

A análise do discurso dos gestores escolares e dos professores possibilitou ainda apontar os aspectos considerados como positivos e os aspectos considerados negativos nas avaliações, na visão dos respondentes. Genericamente, os aspectos positivos apontados pelos entrevistados, quando indagados sobre sua percepção a respeito do SIMAVE foram:

- O uso da avaliação como modelo e referencial de ensino (3 citações);
- O preparo dos alunos para a avaliação (1 citação);
- A busca de metas (1 citação);
- A competição e a divulgação como propulsoras da melhoria da qualidade e como mérito para a escola (1 citação);
- O conhecimento dos conteúdos a ensinar (1 citação);
- Foco no conteúdo curricular (1 citação);
- Premiação das escolas (1 citação);
- Seu uso como análise, reflexão e replanejamento (8 citações);
- Mudança nas práticas (3 citações);
- Diagnóstico (3 citações);
- Dados para o governo (1 citação);
- Avaliar o desempenho dos alunos (2 citações).

De acordo com o questionário, 58% dos respondentes acreditam que um dos pontos positivos do SIMAVE é o fato de ele haver fornecido moldes adequados de avaliações aos professores. Outro ponto considerado como positivo é o sistema de bonificação, segundo apontam 64% dos questionados.

Esses dados parecem revelar a internalização e naturalização da busca por resultados e metas e da lógica competitiva de mercado.

A avaliação mudou a forma de ensinar, fez crescer a vontade de alcançar metas. A divulgação aumentou a competição entre as escolas, trouxe a vontade de melhorar os resultados e com isso a melhoria do ensino. Sinto que a competição é de grande importância para o processo avaliativo, onde só treinar os alunos não é a solução, precisamos levar nossos alunos a pensar. (Professor da Escola B, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Nesta pesquisa, embora não se tenha apurado a concepção de qualidade dos sujeitos, 73,0% dos questionados, consideram que o SIMAVE tem o mérito de avaliar a qualidade das instituições escolares.

Ao destacarem os pontos negativos, o aspecto mais apontado pelos atores entrevistados foi o distanciamento da realidade, tanto em termos da desconsideração das diferenças regionais, escolares e individuais dos alunos (aspecto considerando injusto e desigual) (18 citações) quanto do currículo básico comum adotado no estado (9 citações): “Minha percepção sobre as avaliações é que são válidas, porém não expressam a realidade de nossos alunos, pois as mesmas avaliações são oferecidas a alunos de ritmos diferentes e muitas questões não condizem com a realidade do meio onde é [sic] aplicada” (Professora da Escola B em entrevista cedida em 21 de junho de 2012).

Outros pontos negativos apontados pelos respondentes quando indagados acerca de sua percepção sobre o SIMAVE foram:

- A forma de divulgação dos resultados com a exposição dos gestores escolares e dos professores (5 citações);
- A demora na entrega dos resultados (1 citação);
- O mascaramento da realidade (1 citação);
- O uso da avaliação como currículo (1 citação);
- A responsabilização do professor (avaliar o professor, amedrontar o professor, focar no trabalho do professor, pressão nos professores) (6 citações);
- A centralidade dos resultados com consequente uso dos alunos como objeto de resultados e treinos para as provas (5 citações);
- A política ser de cima para baixo (1 citação);
- A pressão por resultados (1 citação);
- O desgaste ocasionado pelo excesso de provas no ano e o aumento do trabalho do professor e equipe escolar (4 citações);
- Sentimentos de elevação ou diminuição da autoestima, consoante os resultados (1 citação);
- A falta de utilidade das provas, devido ao tipo de questões (3 citações);
- Mudança no ritmo da escola (1 citação);
- A ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (1 citação);
- A não responsabilização dos alunos e a falta de retorno do resultado para o mesmo (8 citações);
- O alto custo das avaliações (1 citação).

Considerando os programas integrantes do SIMAVE, quanto ao PROEB, foi citado como aspecto positivo o uso da avaliação como material de reflexão e de estudo para

professores. Não foram citados aspectos positivos para o PAAE e para o PROALFA especificamente. O aspecto negativo mais apontado pelos gestores escolares e professores em relação ao PROEB foi a falta de motivação dos alunos para realizar a prova (8 citações). Segundo os entrevistados, os alunos não se sentem motivados a participar por não receberem retorno individual. Segundo os respondentes, os alunos cobram os resultados e não entendem o modo como estes são divulgados, isto é, apenas por escola e são morosos. Estes fatos dificultam a adesão dos alunos ao processo.⁶⁹

Para a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, essa “resistência” dos alunos não se dá em função da ausência do resultado, até porque eles têm o resultado institucional. Antes, decorre da mentalidade do brasileiro em relação ao que é público. De acordo com a mesma, o que é público no Brasil não é valorizado pelo aluno e pela família. Segundo os respondentes, esse problema é menor no PROALFA, pois além dos resultados serem nominais, níveis de participação maiores são obtidos, uma vez que é mais fácil, na visão dos entrevistados, trabalhar com crianças.

Eu acho que o PROALFA, por serem alunos menores, é mais fácil da gente conduzir. Quando diz assim, em termos de quantificação de alunos, os alunos participam mais, são mais frequentes, é mais fácil da gente trabalhar a presença deles no dia da prova. Quando a gente começa para os adolescentes, aí já começa a complicar, principalmente para o Ensino Médio. O nono e o Ensino Médio. (Diretora da Escola E, entrevista concedida em 20 de junho de 2012)

Para os entrevistados, a falta de divulgação dos resultados individuais para os alunos vem acarretando processos de resistência por parte dos alunos, manifestados através de faltas no dia da prova, “chutes”, desinteresse, mecanismos internos de coerção e resultados que não refletem o real conhecimento dos alunos.

Outro aspecto citado a respeito do PROEB é o fato de tomar muito tempo. Também o PAAE foi bastante criticado nesse sentido pelos professores e gestores escolares. Dentre as principais críticas cita-se a não convergência com o currículo básico comum e com a realidade e o desgaste ocasionado por avaliações excessivas (queixa apresentada por praticamente todos os entrevistados): “É prova demais. Mal termina uma começa outra. O PAAE, por exemplo, agora é mensal. Você nem deu retorno para o aluno, já tem outra” (Professor da Escola D em entrevista ocorrida no dia 18 de junho de 2012).

⁶⁹ A Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG informou que a partir de 2012 os resultados do PROEB passariam a ser nominais por terem se associado ao SIMADE, Sistema Mineiro de Administração. Como a rede municipal não possui o SIMADE, os resultados nominais só serão possíveis caso a rede possua um sistema informatizado que possibilite a migração do censo municipal para o sistema estadual, como é o caso da prefeitura de Belo Horizonte. Os resultados referentes ao PROEB 2012, disponibilizados no site: <<https://simade.caedufjf.net/simave/visualizarEscala2009.faces#>>, estão discriminados por escola.

É possível perceber que o que são pontos positivos para alguns atores, são considerados negativos para outros atores. Por exemplo, ao mesmo tempo em que a divulgação é considerada como positiva ao incitar uma competição tida como saudável, para outros a competição tem provocado efeitos nefastos tanto para docentes quanto para alunos.

Vou fazer um desabafo: Estou começando como professora. Sinto que tenho o dom de lecionar, mas, infelizmente o único sentimento que tenho é o de querer sair deste barco. Não imaginava que resultados (notas e aparecer na mídia) fossem mais importantes que os próprios alunos. Não era isso que buscava quando formei. Pensei que poderia ajudar a sociedade a mudar para melhor, mas percebi em pouco tempo que a própria educação não quer esta mudança. E, talvez, os professores sejam os principais responsáveis por isso, por tratarem os alunos como objeto de resultado. (Professor da Escola B, entrevista cedida no dia 21 de junho de 2012)

De acordo com os dados dos questionários, 79% dos respondentes atribuem importância às avaliações estaduais quando comparadas às avaliações nacionais. É o que aponta também a pesquisa “Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados” (Sousa & Oliveira, 2009), que revela ainda que tem havido uma subutilização dos resultados dos exames das redes estaduais. No mesmo sentido, Fonseca (2010) aponta a priorização do SIMAVE nas escolas, inclusive em relação ao ENEM. A Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, em entrevista, confirma essa sobreposição e justifica:

Lamentavelmente isso ocorre, mas porque isso ocorre? Se você vir a Prova Brasil, avalia as mesmas séries do SIMAVE, você poderia se perguntar “Lina Kátia, se é na mesma medida, se é na mesma escala do SAEB, porque que vai fazer isso? Porque que tem o sistema próprio?” Simples de responder: SIMAVE é anual, a forma de divulgação, a avaliação pra mim é um instrumento, ela vai acontecer, aplicar o teste na medida da Prova Brasil, não surte efeito na escola, ela só tem uma medida de monitoramento da qualidade da educação. Onde que acontece a educação? Na escola. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012).

Para a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, os sistemas próprios de avaliação têm uma capacidade muito grande de atingir a escola. Segundo a mesma, para o MEC implementar uma política para o Brasil todo, ele deve ter o consenso de todos os secretários, mas no estado quem direciona as políticas educacionais é o próprio estado. A entrevistada argumenta ainda que a sobreposição das avaliações estaduais tem ocorrido devido ao prazo de entrega dos resultados: “O resultado da Prova Brasil de 2005 só saiu em 2007, o secretário que entra, ele tem o resultado uma vez só. Como que ele vai monitorar e acompanhar isso?”. Por isso, a despeito do que a mesma chama de *overdose* de avaliações, a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd considera que o MEC deveria ajudar os

estados que têm sistemas próprios de avaliação, por considerar que nestes os dirigentes ficam mais próximos do professor e ainda:

A Prova Brasil ela faz um movimento de mídia, de “ranqueamento”, o estado que foi melhor, a escola que foi melhor, a que mais cresceu, o objetivo não é esse maior, da avaliação censitária a meu ver. O objetivo maior é quando o resultado chega na escola, a escola para pra discutir e ver o seu resultado. A avaliação acontece quando o resultado chega na escola. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

A opinião da Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional é de que as avaliações federais são importantes, mas não é necessário que o país tenha uma avaliação censitária. Nesse sentido, a mesma considera que o governo federal deveria fortalecer os sistemas de avaliação estaduais e financiar aqueles estados que não tem condição de pagar uma avaliação:

A gente teria, o meu ponto de vista é que nós temos hoje um grande número de estados fazendo bem o seu sistema próprio de avaliação, tá? Isso é muito importante, importante por quê? É uma coisa que vem mais rápido do que a Prova Brasil. A Prova Brasil é de dois em dois anos. Além disso, demora um ano ou mais, quer dizer, a Prova Brasil que nós fizemos em 2011 nós não temos resultados ainda. Quer dizer, olha o tempo que vai ter o gestor pra fazer uma intervenção. Então, a avaliação, se fosse dessa forma, se fosse descentralizada, cada estado usasse o parâmetro que hoje nós temos que é a TRI, permite fazer isso, incorporar itens comuns, pra que pudesse fazer essa comparabilidade para o governo, ele poderia ficar apenas com a amostral, tá? E a partir dos resultados dos estados, que lógico que tem como fazer isso, nós temos estatísticos aí, nós temos instituições que poderiam trabalhar associado com o governo federal, e definir o IDEB de cada estado, mediante a avaliação de cada um. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

3.5.3.1 Percepções dos alunos e pais acerca do SIMAVE

Os Grupos Focais permitiram captar a percepção de alunos e pais acerca das avaliações estaduais e de seus objetivos. Para os alunos da Escola E (Grupo Focal 1), o objetivo das avaliações externas é avaliar o ensino e os professores, a fim de averiguar se os professores passaram os conteúdos e os alunos aprenderam, contudo, para os mesmos, o resultado das avaliações não reflete a realidade:

Ma: Aquela nota lá muitas vezes não reflete a verdade. Tem conteúdos, tem vezes, que pode ser.

G: Mas eu acho que muitas vezes chuta não é porque não sabe, é porque não tem interesse de pensar, porque isso não vale nota, então falam assim, porque eu vou fazer isso? A gente nem fica sabendo o resultado. Marca lá qualquer uma. Ou se a escola deixa sair mais cedo, vai embora, pronto. Na hora que termina a prova.

De acordo com os alunos, os resultados podem não refletir a realidade uma vez que a média também pode ser falsa, já que os alunos considerados “bons” elevam as notas, motivo pelo qual afirmam haver certa pressão sobre si:

C: Eu acho que fica uma pressão em cima da gente por isso. O professor fala assim: é você fulano de tal, que vai segurar a escola, porque você é melhor, e tem muito aluno ruim que não vai fazer essa prova, então você vai ter que subir a nota da escola.

Para os alunos, a pressão foi ainda maior em decorrência do projeto Acelerar para Vencer (PAV).⁷⁰

J: e aí eles falaram: vocês vão ter que carregar a escola nas costas, por causa do PAV.

C: Aí a gente sentiu como um peso a mais. Porque a gente não tem culpa. Professor nenhum pode deixar de aplicar essa prova pra esse projeto do governo, o PAV. Então os alunos que acabaram pagando por isso. Porque se a escola não ficou bem, não foi culpa só dos alunos também não (mostras de nervosismo). Foi essa pressão que colocaram em cima da gente.

A questão do “chute” também se mostrou evidenciada pelo Grupo Focal 2, composto de alunos e pais de alunos da escola D.

G: Eu penso que estas avaliações são boas porque ajuda a estimular a mente pra gente saber até onde a gente consegue ir, o máximo, de acordo com cada teste aplicado. Eu só questiono um pouco na de Matemática por que o grau tá tão difícil, que você fica, ah, não quero saber não, vou chutar.

Para os alunos, a prova do PAAE está incompatível com a realidade:

G: Português é praticamente você ler, você pensar, essa aqui. É na PAAE, que nós tivemos estes dias, o grau de dificuldade de Matemática tava tão... eu te garanto, na minha sala, de cada cinco questões, seis eles chutaram.

Há entre os pais a percepção de que tais avaliações servem para o governo averiguar se os professores estão ensinando o que deve ser ensinado:

S: Eu acho que é pra isso, que é pra olhar o nível das escolas, se realmente tá com o que o governo manda. Se o governo manda X, você tem que aplicar tais matérias, pra ver se realmente tá sendo aplicado. Porque é só através dos alunos que ele vai ter certeza.

⁷⁰ O Projeto Estruturador conhecido como Acelerar para Vencer (PAV) foi instituído pela Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para alunos do Ensino Fundamental (SEE/MG), com os objetivos de “aumentar a proficiência média, reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/série, promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso na vida e na escola e fortalecer a autoestima destes alunos pela sua inserção no ano escolar adequado ao prosseguimento de seus estudos”.

3.5.4 Do tempo demandado pelas avaliações externas

Quando perguntado aos sujeitos escolares se o tempo demandado pelas avaliações do estado tem extraído do tempo com alunos em atividades escolares, as respostas divergiram segundo o programa avaliativo (PROEB, PROALFA E PAAE) e segundo a função do entrevistado (gestor ou professor). Infere-se da pesquisa que as percepções de gestores e professores em relação ao tempo demandado pelas avaliações e sua interferência nas demais práticas cotidianas da escola são diferentes e que uma possível interferência é captada em maior grau pelos professores. Percebe-se ainda que nas escolas que abrigam apenas uma etapa da educação básica, esse efeito é bem menor. A diretora da Escola C, por exemplo, afirma que as provas do SIMAVE acontecem apenas uma vez por ano na escola. Considerando que a Prova Brasil acontece de dois em dois anos, a mesma considera que é pouco. Já os professores da escola C entendem que o tempo demandado pelas avaliações não é apenas o tempo da aplicação das provas, mas toda a preparação do aluno, como simulados e treinos: “ah, com certeza extrai. Poderia estar investindo em outras coisas em vez do treino. Até mesmo da realidade deles, né. Uma aula diferente” (Professor da Escola C, em 19 de junho de 2012).

A diretora da Escola D considera que as avaliações do estado fazem parte das atividades escolares, logo, não extraem do tempo dos alunos em atividades regulares de aula. Entretanto, o questionário revela que 79,0% dos professores da Escola D considera que as avaliações do estado têm extraído do tempo com alunos, em atividades escolares 14,0% considera que não e os demais consideram que às vezes, dependendo do programa. A principal queixa que aparece nas entrevistas é em relação ao PAAE. A mesma tendência é evidenciada na Escola E. Para a diretora dessa escola, o tempo demandado para provas também está voltado para o aluno. Para os professores, contudo, o cotidiano da sala de aula não deve se limitar apenas ao trabalho com os descritores de conteúdos. Devem ser levados em conta ainda o relacionamento entre os pares e a convivência em sala de aula. De modo geral, 92,1% dos respondentes do questionário consideram que as avaliações externas demandam muito tempo.

Para a diretora da Escola B, a prova é muito grande e cansativa. No entanto, a mesma considera que se fosse menor, poderia prejudicar os alunos: “se tem mais questões, eu acho que dá mais possibilidade do aluno apresentar aquilo que ele conhece. Por que se você der menos questões, limita mais. Uma que ele erra já pesa” (Em entrevista cedida em 21 de junho de 2012).

3.5.5 Da rotina escolar

Segundo o questionário, 79% dos sujeitos escolares concordam que a rotina escolar foi influenciada e alterada pela implementação das avaliações. Quando cruzamos as respostas com o tipo de unidade administrativa, encontramos os resultados dispostos na tabela a seguir:

Tabela 1.0 Grau de concordância quanto à influência da implementação das avaliações na rotina escolar segundo unidade administrativa

Unidade administrativa * Q13 Crosstabulation				
		Não houve influência na rotina escolar	Houve influência na rotina escolar	
TIPO	Estadual	30,2%	69,2%	100,0%
	Municipal	5,8%	94,2%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Segundo a tabela, a maior parte dos respondentes considera ter havido influência das avaliações externas na rotina escolar. Essa influência se faz sentir por quase todos os respondentes das instituições públicas municipais investigadas, o que converge com o grau de adesão aos mecanismos avaliativos pela Secretaria Municipal de Educação de Formiga.

Buscando aprofundar este quesito através das entrevistas, encontrou-se que os respondentes que afirmaram não ter havido influência das avaliações na rotina escolar ou na sua rotina de trabalho justificaram tal assertiva de duas formas predominantemente: ou não trabalham em turmas onde as avaliações do SIMAVE são aplicadas ou lecionam disciplinas que não são avaliadas diretamente pelo SIMAVE: “Não, não dou aulas nem de Português nem de Matemática” (Professor da escola C, entrevista cedida em 2 de julho de 2012). Depreende-se dessas justificativas que parece haver pouca preocupação por parte de alguns docentes com o resultado institucional, uma vez que o resultado é considerado como sendo da escola. Consequentemente, infere-se que há pouca preocupação com a responsabilização social (divulgação dos resultados da escola e premiação) por parte de alguns entrevistados.

A outra justificativa que apareceu nas falas dos entrevistados sugere uma possível rotinização das novas formas de trabalho: “durante os primeiros anos foi interessante e de grande importância avaliar as questões e transmiti-las aos alunos através das matrizes de referência, mas os textos e gêneros tornaram-se repetitivos e os descritores não contemplam as habilidades desenvolvidas até o 9º ano” (Entrevista cedida por professor da Escola E em 20 de junho de 2012).

De acordo com o questionário, cerca de 30% dos atores pesquisados acreditam que as avaliações do SIMAVE já estão incorporadas naturalmente ao processo escolar, o que é confirmado em algumas falas das entrevistas: “O SIMAVE vai virar uma rotina muito em breve. Ele já está virando, sabe? Ele vai virar uma rotina incorporada, ele já está quase incorporado. Quando você chega com os cadernos para estudar: 'mas isso de novo?' ” (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012).

As principais modificações na rotina escolar e na prática dos docentes apontadas nas entrevistas foram:

- A mobilização das escolas no sentido de adequarem seus conteúdos aos cobrados nas avaliações;
- A busca do professor por formação continuada;
- A preocupação em melhorar as notas dos alunos;
- O predomínio no uso de questões objetivas;
- A centralidade das avaliações;
- Treinos e simulados;
- A diminuição da autonomia dos docentes decorrente da padronização;
- Aumento no número de reuniões;
- Planejamento mais detalhado;
- Criação de intervenções com base nos resultados;
- Trabalho com as questões que os alunos apresentam mais dificuldades;
- Maior cobrança de aplicação do CBC;
- Elaboração de projetos;
- Excesso de provas;
- Adaptações para o cumprimento de metas;
- Contextualização de questões.

A adequação dos conteúdos escolares aos conteúdos cobrados nas avaliações foi uma das principais modificações comentadas pelos sujeitos pesquisados. Essa necessidade de adequação, contudo, parece advir não de uma preocupação com a melhoria da qualidade e da aprendizagem, mas antes, da preocupação em melhorar as notas dos alunos.

Para 60% dos respondentes do questionário aplicado a avaliação externa é uma forma de obtenção de um currículo a ser ensinado aos alunos, 54% afirmam se pautar pelas avaliações do SIMAVE, por considerá-las um norte sobre o que se deve exatamente ser avaliado, o que para 44% dos respondentes foi considerado um facilitador no trabalho

docente. Quando consideramos o tipo de unidade administrativa (estadual ou municipal), verificam-se diferenças: nas estaduais apenas 32% dos atores consideram que as avaliações facilitaram seu trabalho ao revelar os conteúdos a serem cobrados dos alunos. Nas escolas municipais esse percentual sobe para 62,5%, o que mais uma vez vem ratificar a adesão municipal aos mecanismos da avaliação e a influência dessa adesão na rotina escolar.

Segundo as entrevistas realizadas com os professores da Escola A, está se confundindo matriz de referência com matriz curricular. Para os mesmos, nas escolas tem-se focado tanto as avaliações que o currículo é esquecido.

A fala da Analista da SRE responsável pela avaliação ratifica essa confusão entre matriz de referência e matriz curricular: “mesmo com toda orientação passada pelos Analistas da SRE para trabalhar todo o CBC e a Matriz Curricular, ainda vemos escolas treinando os alunos e focando o trabalho na matriz de referência” (Entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Em entrevista, a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional confirma que tem havido, de fato, uma confusão entre matriz de referência e matriz curricular. Para a entrevistada, o maior fator relacionado a esse fato é a bonificação:

Por quê? Se meus alunos saem melhor, a forma como essa bonificação é dada então, eu vou treinar meus alunos para responder àquilo, por que aí eu vou elevar o resultado da escola e vou ganhar mais. Só que em Minas não adianta, porque exatamente pra tirar esse foco, tem outros indicadores. (Maria Inês Barroso Simões, em 21 de julho de 2012)

A opinião da Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF em relação ao estreitamento do currículo é de que a situação da educação pública tem deixado tanto a desejar que se os alunos estivessem sabendo o que está na matriz de referência, a educação não estaria no patamar que está.

Eu acho até que pode ter um movimento como diz? Assim: “eu vou ensinar isso aqui pra ver se melhora no SIMAVE”. Se ele ensinou isso aqui e melhorou no SIMAVE, já foi um avanço, não estou dizendo que é o caminho certo. Mas, eu tenho muita dúvida desse discurso porque quando a gente avalia, se você pegar a matriz de Matemática, Matemática é a minha área, de 9º ano, tem várias habilidades ali, quer ver um exemplo? Resolver problemas envolvendo equação do segundo grau. O menino consegue resolver isso sem resolver uma equação do segundo grau? Não. Sem saber operar com números inteiros positivos e negativos? Não. Sem operar com números racionais? Não. Então é um conjunto de habilidades que num processo de aprendizagem ele teve de chegar, porque a avaliação é um produto. Ou seja, no final dessa etapa ele deverá ser capaz disso. Então, eu não vejo isso como uma catástrofe. Acho que é importante o currículo como a metodologia, não acho que o professor deve tomar isso como referência, porque ele não vai conseguir. Porque se ele falar assim: “hoje eu vou ensinar o meu menino a resolver problema”, se ele fizer isso tá ótimo, porque ele vai ter que ensinar umas seis habilidades atreladas ao conteúdo de 4, 5 anos de escolaridade aí. Eu acho que tem mais discurso disso do que efetivamente acontece. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

3.5.6 Da adequação da escola às avaliações externas

O uso das avaliações externas como modelos para as avaliações internas, associadas à necessidade de adaptação em relação aos novos suportes de escrita (como a tela) oriundos da evolução das tecnologias da comunicação tem acarretado um sério problema posto pelos entrevistados: “os alunos não escrevem mais”; “agora as provas são 'de marcar'”. Os professores citaram a ocorrência de queixas dos alunos quando algum professor aplica provas abertas, que os obriga a escrever. Considera-se isto um fato preocupante, já que segundo os professores, os alunos não escrevem mais.

Os relatos revelam que este problema vai se agravando à medida que o aluno avança nas séries do Ensino Fundamental. Segundo os docentes entrevistados, a necessidade em “vencer” o currículo, faz com que certos conteúdos que se consideram já consolidados, tendo como base a idade do aluno, sejam abandonados. Dessa forma, a priorização da quantidade faz com que os professores considerem as questões das avaliações, bem como os conteúdos exigidos por elas, como não condizentes com a realidade dos alunos. Prioriza-se o resultado e não o processo. “Agora, as operações de soma, por exemplo, a adição, não é realizada. Marca-se a opção, sem observar o raciocínio por trás” (Professora da Escola A em entrevista cedida em 27 de julho de 2012).

Segundo a Diretora da Escola A, embora no início tenha havido muita crítica, o educador teve que mudar a sua visão: “eu tenho que mudar a minha prática, porque depois vai vir o PROALFA que vai cobrar é assim, vai vir um SIMAVE que vai cobrar é assim, depois ainda vai vir um PROEB que vai forçar mais ainda”.

A modificação da prática e da adequação dos conteúdos escolares aos conteúdos da avaliação, segundo os sujeitos pesquisados, culminou na padronização de procedimentos, estratégias, formatos de avaliação, ocasionando a perda da criatividade e de autonomia dos docentes e o aumento do controle sobre seu trabalho:

Modificou nesse sentido de estar aplicando os simulados, preparando os alunos, focando mais nas avaliações, né? Isso muda a rotina porque antes, eu também era professora antes, não tinha essas... essas... cobranças ... esse trabalho. Não tinha, era totalmente diferente do que é hoje. Diminuiu a autonomia, tem que seguir mais um padrão. (Diretora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

Segundo os docentes, essa cobrança e controle sobre sua prática se dá, sobretudo no sentido de treinar os alunos para as provas:

Eu... eu sei o quê que eu quero falar, eu não sei se eu posso é falar (risos). Eu fui mais cobrada no sentido de treinar. Dentro da minha sala é treino, treino... A gente fica com certo receio porque olha pra você ver, cada um tem uma situação, a

minha situação: sou contratada, então você fica com certo receio do quê que você vai falar, né? Bem diferente de uma professora efetiva, que às vezes já passou pelo período probatório e que tem mais segurança, a gente tem que ter certo cuidado pra falar. (Professor da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

O foco na avaliação, constatado nas falas dos entrevistados pode ser ratificado pelos dados obtidos dos questionários, onde se verifica que 60,5% dos respondentes sentem que há avaliações demais na escola. Segundo a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, ao mesmo tempo em que os atores reclamam do excesso de avaliações, eles cobram quando há atrasos.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, segundo o atual secretário, não houve modificações na sua rotina de trabalho ou no da Secretaria em decorrência das avaliações externas estaduais, embora, segundo o mesmo, elas tenham provocado uma sensibilidade maior em termos de investimentos e em recursos pedagógicos. O secretário também informa que a avaliação não alterou a rotina em relação às questões burocráticas, uma vez que as avaliações já vêm formatadas, ficando a encargo das escolas apenas a distribuição e aplicação. Em relação ao SIMAVE, o secretário afirma que sua atribuição é motivar diretores, professores e equipe pedagógica para que todos os alunos possam participar.

3.6 Da implementação e acomodação do processo avaliativo externo no cotidiano escolar

Conforme se depreende dos instrumentos da pesquisa, os gestores escolares e professores têm pouco conhecimento acerca do caminho percorrido pelas avaliações antes de chegarem às escolas. Segundo o questionário, 67% dos respondentes desconhecem as agências implementadoras dos programas e 22,5% preferiram não responder. Considerou-se, para esta questão, que a ausência de resposta é significativa, pois também pode revelar a falta de claro reconhecimento sobre as agências implementadoras dos programas.

As entrevistas forneceram algumas pistas sobre o conhecimento que os gestores escolares e professores têm a respeito do caminho percorrido pelas avaliações. Segundo os entrevistados, as avaliações externas são elaboradas seguindo estipulação própria da SEE/MG. De acordo com a diretora da Escola B, o PROALFA e o PROEB não são corrigidos na escola. A diretora informou que acontece uma reunião para colocar os gestores a par do dia em que a avaliação será aplicada. Outra reunião é realizada com a equipe escolar e com os pais dos alunos a fim de colocar todos a par da avaliação.

A gente lava as mãos, né, porque, a gente pelo menos, está tendo compromisso com todos, quer dizer, aquele nível A, nível B, nível C. Então a gente assume de deixar mesmo os que estão com baixo desempenho, estar [sic] fazendo. A

gente manda a comunicação e no dia da atividade a escola sai um pouquinho da rotina. (Diretora da Escola B, entrevista cedida no dia 21 de junho de 2012)

O trecho acima é revelador da preocupação da gestora em deixar claro que naquela escola não são realizados mecanismos para tentar elevar o desempenho da escola, conforme a prática já bastante difundida e mencionada por alguns autores como Gremault & Fernandes (2009) e que vem sendo usada por algumas escolas: estimular que alunos de baixo desempenho ou portadores de necessidades especiais não participem do processo.

A mudança na rotina escolar no dia da avaliação se dá desde alterações no horário de lanche, passando pela manutenção de um clima de silêncio (é comum não haver educação física no dia da avaliação) até a presença de pais na escola para fiscalizar a aplicação das provas. Segundo a diretora da Escola B, é formada uma comissão de acompanhamento constituída dentre outras pessoas por pais de alunos.

Muda totalmente a rotina. Não acontece o recreio, muda o horário do recreio, silêncio total, quem aplica não é professor da turma, é professor de outra série, mas da escola mesmo, quem corrige... Pois é... É tanta prova que vem, tem umas que corrige aqui, tem umas que não, não corrige aqui não, é enviado. Corrige aqui é Provinha Brasil. É tanta prova que a gente até confunde (Diretora da Escola C, entrevista concedida em 19 de junho de 2012)

Segundo a diretora da Escola C, outra mudança evidenciada é a mobilização da escola e dos professores no sentido de conscientizar os alunos sobre a importância da avaliação.

A direção da Escola D considera que o governo vem tentando algumas metodologias que não deram certo. Segundo a diretora, a presença de alguém de fora para aplicar ou acompanhar gera tensões e reclamações: “a reclamação é geral, da falta de educação, do jeito da pessoa pisar, da grosseria, da falta de humanização mesmo, sabe?” Atualmente, a aplicação das avaliações do SIMAVE tem o acompanhamento da equipe central e das equipes regionais do PIP, que coordenam as avaliações educacionais.

Segundo a diretora, a melhor estratégia é a homogeneização de procedimentos: dia, hora, local e regras previstas previamente. Segundo nos informou, as provas chegam e retornam lacradas para correção e as escolas não podem ter acesso às mesmas. São enviados ainda relatórios informando o número de alunos da turma, o número de ausentes e os problemas que eventualmente tenham ocorrido durante a aplicação. De acordo com a direção, esses dados seguem para a SRE, que os agrupa num único documento. “Então eles voltam de baixo para cima, de onde vieram” (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012).

Conforme se verificou pelas entrevistas, o PROEB e o PROALFA seguem procedimentos iguais, prescritos pelas instruções prévias na forma de cadernos que chegam às

escolas, e que são repassadas, por meio de reuniões, aos membros da equipe escolar e do colegiado. O PAAE segue outro procedimento. Segundo os atores entrevistados das escolas que aplicam o PAAE, a direção e os professores têm acesso através de senha eletrônica ao *site* do Programa. As avaliações são geradas a partir desse sítio pelo diretor que as imprime, para serem aplicadas aos alunos do 1º ano do Ensino Médio em todas as disciplinas e para a etapa final do Ensino Fundamental nas disciplinas de Português e Matemática, pelo menos. Segundo a direção da escola, os próprios professores aplicam as avaliações. Essa organização fica a cargo da escola, sendo comum que os professores apliquem provas de outras disciplinas que não sejam as suas. Após a aplicação, o professor tabula as respostas de sua disciplina e insere os resultados no sistema juntamente com suas próprias respostas. Finalmente aparece no sistema o relatório com o gabarito e o número de acertos e erros dos alunos e do professor.

Nas respostas ao questionário, apurou-se que 19,5% consideram que o acesso aos resultados e ao banco de dados e itens do SIMAVE (e/ou do PAAE) fica prejudicado em função de possíveis dificuldades dos docentes com as tecnologias da informação. Ainda segundo o questionário, 61% dos sujeitos escolares afirmam não haver suporte suficiente para as dificuldades que surgem ao longo do processo de chegada, preparação e aplicação das avaliações, e 41% discordam que tenham oportunidade para discutir, expressar suas dificuldades, dúvidas e insatisfações.

3.6.1 Das questões

Nas entrevistas realizadas com os docentes, estes foram convidados a refletir sobre as questões das avaliações. Em 65 citações, as questões aparecem como não condizentes com a realidade escolar e dos alunos. As razões argumentadas pelos entrevistados são, principalmente, o grau de dificuldade, sobretudo quando se considera fatores socioculturais que interferem nos resultados e as especificidades individuais e regionais. Essa explicação aparece em 20 citações: “existem crianças com NEE das quais são cobradas as mesmas coisas que das crianças ditas normais, existem comunidades onde as crianças têm acesso a materiais impressos e comunidades onde não há. Essa discrepância não é levada em conta”. (Gestora da Escola A, entrevista cedida em 5 de julho de 2012). A diretora da Escola D considera que as questões contemplam aspectos globais que devem de fato ser considerados. Contudo, cita a necessidade de se levar em conta as peculiaridades de determinados grupos de alunos (10 citações).

Elas contemplam sim, porque o aluno tem que entender que apesar de ele ter a sua realidade pessoal, ele tá inserido num contexto global. Eu não acredito numa avaliação que priorize só o aspecto local, regional, ela tem que ter sim esse mundo, né, essa globalização, né? O que eu acho é que tem que ser levados [sic] ainda em consideração algumas peculiaridades. Uma delas é a do aluno especial, se ele faz ou não prova, que tipo de prova que ele faz, e a do aluno do noturno. Esses dois aspectos, por exemplo. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

Comenta-se também a falta de convergência entre as avaliações e os conteúdos do CBC, dificultando assim o entendimento dos alunos e gerando desinteresse (11 citações).

Numa das entrevistas foi considerada a mudança que tem havido no que é cobrado do aluno em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa. Essa questão polêmica vem suscitando discussões entre vertentes que prezam pela valorização das normas gramaticais e do padrão culto da língua e a vertente que advoga pela consideração dos contextos sociais onde a linguagem é empregada, representada pela aplicação do conceito de letramento:

A maioria das questões não valoriza os conhecimentos linguísticos e gramaticais que norteiam a língua padrão e apenas valorizam conhecimentos primários (leitura e interpretação) que são o direito fundamental de qualquer cidadão enquanto estudante. (Professor da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Nessa mesma direção foi apontado ainda que: “Alunos devem ser vistos como seres individuais, com desenvolvimento particular em cada fase de suas vidas. Seria interessante que as questões contemplassem com mais profundidade o gênero literário e não apenas textos informativos, charges, tirinhas ou anúncios” (Professor da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012).

Alguns autores têm se debruçado sobre tais questões. Rojo (2004) chama a atenção para os novos formatos de leitor e escritor que aparecem na concepção dos PCN: um leitor/produtor de textos que utiliza eficazmente a escrita em práticas sociais e atividades de língua letrada e que se utiliza de gêneros diversos nas várias situações em que se insere. Seria o uso social da linguagem em vez da análise da língua. Esses novos formatos advêm da crítica que linguistas fazem ao ensino tradicional da língua e seu caráter normativo. Segundo Faraco e Castro (s/d), a crítica que se faz aos novos formatos é a de que estes poderiam ser problemáticos na medida em que incentivando a intuição do aluno com a linguagem, pode-se abandonar totalmente a gramática, o que para o autor, seria uma posição extremista já que o mesmo considera que a gramática continua a ser fonte de referência para a normatização da língua. A posição dos docentes entrevistados parece convergir com a desses autores. Barbosa (s/d) aponta que a partir da massificação da educação básica e da avaliação, na década de 1990, verificou-se que o ensino centrado na gramática e na norma padrão e conhecimento das

estruturas da língua não estavam granjeando efeitos. Foi por isso que o texto e o discurso passaram a ser propostos.

Finalmente, outro aspecto comentado em relação às questões é a diferença entre as avaliações externas estaduais e as avaliações nacionais, como o ENEM e os exames de vestibular e de concursos, o que leva os alunos a questionarem esse distanciamento, segundo os docentes.

Gatti (2012) chama a atenção para o fato de as variáveis dos testes serem construídas com matrizes de conteúdos definidos genericamente por especialistas, onde as competências e habilidades são mal definidas e mal compreendidas em relação aos critérios de sua determinação. Além disso, não há, segundo a autora, um currículo nacional claro.

Essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. (GATTI, 2012)

Enfocando-se apenas as vantagens da comparabilidade, a autora avalia que pode estar havendo a perda de informações educacionais importantes, em uma perspectiva curricular, bem como da possibilidade de serem verificadas questões específicas da aprendizagem e das relações pedagógicas.

O próprio ENEM que se originou com um sofisticado modelo de habilidades e competências, propondo-se a trabalhar com questões de cunho interdisciplinar e com metacognição, veio recentemente a ser adaptado ao modelo da Prova Brasil e à metodologia TRI. A própria construção dessa escala é controversa, não se tendo informação de quais itens foram considerados ou não nos resultados, entre outros aspectos. Faltam informação e transparência. Ainda, na própria área estatística discute-se a consistência desse modelo probabilístico de estimativa de desempenho de estudantes, e, no caso do modelo estatístico, o que se propõe é a detecção de um traço cognitivo latente, havendo na literatura especializada várias restrições às funções probabilísticas utilizadas. (GATTI, 2012)

A autora sinaliza ainda que as matrizes das avaliações são funcionais, demandando especificações de conteúdos curriculares em formas “avaliáveis”. Contudo, segundo a autora, as diretrizes atuais não “dão conta” desse aspecto, ficando ao arbítrio de alguns a seleção dos aspectos a serem avaliados, sem proceder previamente a uma socialização e discussão.

Como o PROEB e o PROALFA utilizam-se da mesma matriz do SAEB, infere-se que estejam sujeitos a esse mesmo “arbítrio” de alguns. Apenas o PAAE foi construído tendo um currículo estabelecido *a priori*, o Currículo Básico Comum (CBC), o que permite depreender que este programa fora constituído para acompanhar o cumprimento do CBC.

3.7 Da influência dos resultados no contexto escolar

3.7.1 Da divulgação dos resultados

Uma vez aplicadas as provas e encaminhadas para a agência implementadora, estas são corrigidas e seus resultados são divulgados segundo o programa avaliativo ao qual pertencem. As avaliações do PAAE, por exemplo, têm seus gabaritos divulgados após a inserção dos dados pelos professores no sistema *online*. Findo o prazo para inserção dos resultados, são apresentados gráficos de barras contendo o desempenho das turmas segundo os tópicos do CBC. Uma única questão representa um tópico do currículo e é representada graficamente por uma barra. Forma-se o entendimento apreendido pelos docentes de que aqueles conteúdos cujas barras estão altas representam tópicos consolidados, enquanto que tópicos representados por barras de menor altura no gráfico representam conteúdos a serem mais bem explorados. Entretanto, esse entendimento é questionável, ao pretender representar tópicos que apresentam diferentes competências e habilidades em uma única questão.

Já os resultados do PROALFA e do PROEB são divulgados juntamente com boletins contextuais, que primeiramente são repassados da SEE para a SRE e dessa para as escolas, por *e-mail*, e posteriormente são enviadas no formato impresso.

Qualquer interessado pode ter acesso aos resultados do SIMAVE pela *internet* onde se pode comparar a proficiência média de uma dada escola com a proficiência do município e da SRE (sendo discriminados os resultados por rede de ensino municipal ou estadual).

Segundo os gestores entrevistados, uma vez de posse dos resultados, estes são divulgados na escola e na comunidade. Genericamente falando, eles são divulgados em todas as instâncias por meio de cartazes, reuniões e assembleias.

De acordo com a diretora da Escola B, no município, primeiramente o Secretário Municipal de Educação informa que os resultados chegaram e cada escola forja sua forma de divulgação. Segundo a mesma, quando o boletim chega a escola o projeta em reunião, e, quando não é possível realizar a projeção, as páginas que apresentam os índices paralelos são xerocadas para os interessados na reunião de Módulo II. Além disso, os resultados são divulgados no painel da sala dos professores e em reuniões de pais.

Hoje os pais, não todos, né, mas uma grande maioria já tem uma informação grande nesse sentido. Eles já falam de IDEB pra gente. Então, essas políticas aí eu acho que lá vão se alastrando sim. Os pais tem tido conhecimento. Eu acho que a mídia ajuda muito nisso também. Igual o comercial, né, ele tá lá, “procure saber o IDEB da escola do seu filho”. Aí eu gostaria que eles não

procurassem saber o IDEB da escola (**porque é baixo**). (Diretora da escola B, entrevista cedida no dia 21 de junho de 2012).

Na Escola C, segundo a direção, os resultados são divulgados em painel externo para a comunidade e na reunião chamada no município de “Dia do PIP” ou Dia D, no caso das escolas estaduais. Segundo a mesma, a Secretaria Municipal de Educação de Formiga divulga os resultados nos jornais.

Infere-se, contudo, que a morosidade na entrega vem prejudicando as discussões sobre os resultados. De acordo com o Secretário Municipal de Educação, a Secretaria Municipal não tem acesso à programação da Secretaria de Estado. Em relação ao Dia D, o mesmo esclarece que a Secretaria Municipal recebe uma notificação com um mês de antecedência, informando que: “vai ter o Dia D, não vai ter aula, vai reunir todo segmento da escola, da sociedade, os representantes, pra essa reflexão” (Secretário Municipal de Educação, entrevista cedida em 18 de setembro de 2012).

Nas escolas estaduais pesquisadas a divulgação é feita primeiramente para os professores, que estudam os resultados nas reuniões de Módulo II e nas reuniões administrativas. “Todas as segundas-feiras nos reunimos às 5 horas da tarde, porque de agora em diante tudo converge para as avaliações externas”. (Diretora da Escola D, entrevista cedida no dia 18 de junho de 2012). Segundo a direção dessa escola, são confeccionados cartazes para serem pregados na escola e “não que a gente queira, mas os jornais locais, eles divulgam, sabe? Não da Escola D, divulgam assim, todas as escolas”. Segundo a direção da Escola E, os jornais fazem o *ranking* de turmas e escolas da cidade.

De acordo com as entrevistas, o modo como os resultados são divulgados é de fácil compreensão em decorrência das reuniões para debate dos resultados e ao fato de já estarem habituados a analisar os mesmos. Para 89,0% dos respondentes do questionário, as escalas de proficiência são conhecidas. Capturou-se, contudo, certa dificuldade, segundo os entrevistados, na análise de gráficos.

O Secretário Municipal de Educação revela muita preocupação com os resultados das avaliações externas de sua rede:

Me preocupa muito, muito, muito, muito. E não temos medido esforços aqui pra dotar as escolas da melhor condição possível desde a rede física, laboratório, informática, *internet*, aulas de educação física, professor especializado, material de educação física, investindo em livros de literatura pras séries iniciais, pras séries finais, laboratórios de ciências, em dicionários, em visitas técnicas a museus, a Ouro Preto, a Tiradentes, tudo isso como um suporte no processo como um todo. (Geraldo Reginaldo de Oliveira, entrevista cedida em 18 de setembro de 2012)

O Secretário Municipal afirma que a repercussão das avaliações externas são o maior compromisso e envolvimento da Secretaria, posto que “querendo ou não, é o resultado que pertence à Secretaria”. Para a analista da SRE, as maiores mudanças decorrentes das avaliações foram os investimentos feitos em capacitação, materiais pedagógicos e o acompanhamento da SRE nas escolas.

De modo geral, entre os gestores escolares e professores, 59,4% dos questionados afirmam se preocupar com os resultados das avaliações e 41,0% afirmam não se preocupar muito, pelo fato de considerarem que os mesmos não refletem a realidade escolar ao não contemplarem outros fatores, internos e externos, que interferem no desempenho⁷¹.

3.7.2 O que os resultados das avaliações externas têm revelado na visão dos sujeitos participantes da pesquisa

Quando indagados sobre o que os resultados das avaliações externas estaduais têm evidenciado, obtivemos as seguintes respostas, em ordem decrescente de citação:

- O alcance de metas pela escola (17 citações);
- Tão somente números (15 citações);
- Refletem o desinteresse e desmotivação por parte dos alunos e a falta de objetivo dessas avaliações para os discentes (10 citações);
- Os resultados têm mostrado a realidade e estão dentro do esperado (8 citações);
- O nível dos alunos tem melhorado (5 citações);
- Os alunos com dificuldades que precisam ser mais bem preparados para os testes (5 citações);
- Os resultados não refletem a realidade (4 citações);
- Que os professores precisam melhorar suas práticas pedagógicas (1 citação);
- Inadequação dos programas de ensino (1 citação).

Contrariamente ao que se prevê no discurso oficial, apenas dois entrevistados apontam que os resultados revelam a necessidade de intervenções, dentre as quais ressaltam a diminuição do número de alunos por turma e seu uso como fonte de dados para o governo.

⁷¹ O resultado das escolas investigadas na pesquisa encontra-se disponível nos apêndices XI a XV

Para os entrevistados, as avaliações revelam ainda a variabilidade dos resultados segundo a turma: “Há oscilações, pois as turmas avaliadas não são as mesmas e não dá para comparar”. (Professora da Escola E, entrevista realizada em 20 de junho de 2012).

A Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, porém, sustenta que a “clientela” não muda muito de ano para ano e que independente de quais turmas vão estar na escola no próximo ano, as avaliações devem servir à gestão pedagógica e ao planejamento escolar.

A clientela é sempre a mesma. Vamos colocar que tem [sic] duas escolas particulares no interior e uma pública, os alunos da escola pública vão ser sempre aquela clientela da escola pública. Os menos favorecidos da cidade. Não dá um salto de um ano pra outro, nível socioeconômico, cultural, não pula de um ano pra outro. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

Conclui-se que há diferença no pensamento do órgão central e no pensamento dos sujeitos que atuam nas escolas, o que pode ser um dos fatores para a não apropriação dos resultados. Para os professores e gestores escolares o foco é o aluno. Para a Secretaria o foco é a escola. Para a escola a clientela muda de ano a ano. Para a Secretaria, não. Essa divergência é geradora de problemas.

Dentre as consequências inesperadas advindas dos resultados do SIMAVE, destaca-se a pressão e o sentimento de injustiça decorrentes da consideração pelos sujeitos entrevistados de que as avaliações externas não vêm refletindo a realidade devido ao treino. Outra consequência comentada foi a responsabilização de professores pelos resultados:

Já teve assim, por exemplo, uma escola que sempre fica bem, tira resultados bons, aí um ano sei lá, com uma determinada professora, eu não sei o que aconteceu, caiu. Aí nossa, foi assim, uma escola inteira, a prefeitura inteira, a secretaria inteira, chamou ela, fechou numa sala, eu acho que isso é uma coisa assim, ela que levou, ela que levou. Contratada, ela que levou. (Professor da Escola, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

Em consonância com o que foi apontado pelos alunos nos Grupos Focais, percebe-se a criação de expectativas sobre turmas consideradas “melhores”. Considera-se uma consequência inesperada quando essa expectativa é frustrada:

Aquilo que eu te falei, às vezes a turma é muito boa e você fala, essa turma vai “arrebentar” né, e de repente, o resultado vai lá embaixo. Foi o que aconteceu conosco no ano passado. Nós pensamos que a turma ia ficar assim, que ia brilhar, e o nosso resultado não foi bom. Não tem nenhum fator que tenha interferido. Nada! A prova foi tranquila, quem aplicou foi a supervisora, o pessoal da Superintendência estava aqui, tranquilo também, não estava fazendo pressão dentro da escola não, o pessoal estava calmo, ambiente tranquilo, não teve nada que interferisse. Os meninos calmos, tranquilos, a turma toda, tinha faltado uma aluna que tinha ido ao dentista, ela ainda chegou a tempo, sabe? Ainda fez a prova também, todos fizeram, acharam a prova fácil, não acharam a prova difícil, esse é o meu medo, quando eles falam que a prova tá fácil, ai meu Deus. E não foram bem na prova. Então há essa possibilidade sim. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

É possível inferir que se estabelece nas escolas investigadas uma associação direta entre o resultado da instituição e o trabalho do professor naquele ano.

Se o resultado é bom, a escola é ótima, o professor é ótimo. Se o resultado é ruim, coitadinho do professor. Não refletem a verdade. Não! **Não!** (ênfase) Não! Às vezes a gente esforça, a gente pelega de tudo quanto é jeito, mas não é só o que a escola, porque não é só o resultado de um ano, é uma vida inteira que o aluno vem. E aquela professora que tá lá no dia, ela leva! Se for bom ela leva o mérito, se for ruim ela leva, entendeu?! Isso aí é uma coisa assim, o aluno vem ruim no quinto ano e isso vem desde a educação infantil, vem passando por todas as etapas, não é só aquele ano que avalia. Então se for bom, ótimo pro professor. Se for ruim, coitadinha dela. Você pode ver que quando vai pegar aula, por exemplo, as professoras fogem de turmas que têm que fazer estas avaliações. Então sobram sempre pros contratos. E se elas forem ruins, coitadinha de nós. A gente que se vire, a gente que leva, entendeu? Não é só de um ano, é de um decorrer de um tempo escolar do aluno, não é resultado só de um ano não. (Professor contratado da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

De acordo com o questionário, 50,6% acreditam não haver convergência entre os resultados do SIMAVE e os resultados das avaliações internas da escola. Aprofundando essa questão por meio da entrevista, dentre as justificativas apresentadas pelos entrevistados está o fato de as avaliações internas contemplarem melhor a realidade dos alunos do que as avaliações externas e a consideração da diferença nos instrumentos avaliativos. O trecho apresentado a seguir correlaciona o desempenho do aluno na avaliação externa ao treino para a prova:

Não, nem sempre, porque, por exemplo, a minha avaliação aqui da escola, eu dou com o olhar de tudo que o aluno aprendeu no percorrer do ano, e o aluno que vem na escola de vez em quando, ele é capaz de fazer algumas questões da minha prova, porque eu não estou avaliando ele só esse ano, eu to [tô] avaliando ele no que ele aprendeu no ano passado, e ele não é capaz de fazer da avaliação externa, porque ele não participou... do treinamento. Entendeu? (Professor da Escola C, entrevista cedida no dia 19 de junho de 2012)

Para a Diretora da Escola E os resultados não convergem porque as avaliações do SIMAVE são muito extensas.

Não há convergência nos resultados. O contrário. Sabe por quê? Os nossos professores têm tentado, principalmente de primeiro ao quinto, trabalhar, a fazer as provas de acordo com as provas do SIMAVE, né, bem contextualizadas, bem descritivas, do jeito que é pedido, do jeito que é pedido no CBC, né, do jeito que o supervisor pede pra eles. Ali na sala eles saem bem. Eu acho que é muita coisa. O caderno é muito grande, é muita matéria, o menino cansa, sabe? Isso é opinião minha. Não sou pedagoga não. Se hoje fosse a prova de Português, com menos questões, fosse a de texto hoje, amanhã a de gramática, amanhã fosse a de Matemática, sabe, assim, menos coisas, talvez rendesse mais. (Diretora da Escola E, entrevista cedida no dia 20 de junho de 2012)

Para os que acreditam haver convergência, dentre as justificativas predomina a da adequação das avaliações internas às avaliações externas e a aplicação de simulados. Para a diretora da Escola E, as avaliações externas são o retrato da escola e a convergência é

revelada inclusive quando o aluno marca aleatoriamente uma questão, pois segundo a mesma, esta é a realidade da escola e que deve ser repensada. A diretora considera que o enfoque que a escola dá para si mesma é retrógrado em relação às mudanças atuais e que a leitura de números se faz necessária. Segundo um professor da Escola E, essa convergência aparece ainda melhor nas avaliações do PROALFA que retornam o resultado de cada aluno. “No SIMAVE, os que destacam para melhor ou pior a gente já conhece. Os outros ficam juntos na média e não sabemos onde cada um está.” (Em 20 de junho de 2012) “Há convergência uma vez que as provas bimestrais são elaboradas nos moldes do SIMAVE” (Professor da Escola E, entrevista cedida em 24 de agosto de 2012).

Segundo o Secretário Municipal de Educação, há convergência tanto entre as avaliações do SIMAVE e as avaliações internas escolares quanto entre as avaliações externas estaduais e federais: “vem lá PROALFA, sai o resultado '95% dos alunos foram alfabetizados nesta escola', entendeu? Não tem evasão, 1%, praticamente não tem evasão, e depois vem o PROEB, configura o resultado, e depois vem o IDEB, 2 em 2 anos, e sempre convergem”.

Para a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG, as avaliações externas estaduais e federais convergem pelo fato de seguirem as mesmas diretrizes nacionais. Segundo a mesma, são utilizados inclusive alguns itens da Prova Brasil para equalização e comparação, sendo exigido apenas o básico do aluno, pelo que a entrevistada afirma os resultados ainda estão muito ruins, uma vez que a matriz de referência da avaliação não envolve habilidades com níveis de complexidade altos.

O discurso da SRE é revelador:

Tem hora que o resultado da avaliação externa mostra um aluno que não sabe nada e o resultado da escola só tem nota azul. E às vezes tá exatamente o contrário. Aqui tá lá em cima e o resultado da escola tá lá em baixo. Um exemplo disso é a escola que reprovou um aluno que teve mais de 600 no PROALFA, e reprovou ele no terceiro ano. E ele estava no nível recomendável. (Reunião da SRE, 26 de junho de 2012)

Quando indagados em entrevista a quem ou a quê atribuem o bom ou mau desempenho dos alunos, encontrou-se que o bom desempenho é resultado do trabalho coletivo de alunos, professores e equipe gestora em função da dedicação (7 citações) e do treino (1 citação). Já o mau desempenho segundo os docentes é atribuído em primeiro lugar aos alunos (14 citações), seguido pelo sistema (7 citações), pela família (5 citações), pelos professores (4 citações), e finalmente por todos (1 citação). Buscando elucidar o que se entende por “sistema” na fala dos respondentes, apreende-se que os atores entrevistados designam genericamente como sistema o próprio governo, seus projetos e ações destinados à educação ou a ausência destes. Nesse sentido, o baixo desempenho atribuído às disfunções do sistema

compreendem, na visão dos sujeitos entrevistados, alguns projetos “de passar alunos”; falhas no programa, como a não responsabilização do aluno manifesta pela não atribuição de notas individualizadas no PROEB (10 citações); e problemas estruturais como a superlotação de salas. É questionada ainda a existência de muitas provas e a formação do professor (4 citações). É considerada a responsabilidade da família pelo baixo desempenho dos alunos na medida em que falta o apoio e a participação desta na vida escolar do aluno (4 citações). A atribuição do baixo desempenho aos alunos é justificada pelo desinteresse que o aluno manifesta, por exemplo, no alheamento durante a prova, nos “chutes” e na sua falta de compromisso (10 citações). A atribuição aos professores do baixo desempenho se deu em função de serem os mesmos responsabilizados pela nota da escola.

3.7.3 Do uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar

Segundo a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, o foco principal em relação aos usos do SIMAVE é a escola:

O foco maior do SIMAVE é justamente a escola, né? Qual que é o objetivo de uma avaliação censitária com o foco na escola? Não importa, os alunos passam, mas a escola tem que melhorar. Então todo o processo de intervenção é na escola. Eu acredito que os resultados, eu acompanhei desde a implementação do SIMAVE, eu acompanhei a evolução da Secretaria de Minas, ela usa muito bem os resultados nas duas dimensões. A gente teve gestão tanto do professor Murfílio, quanto da professora Vanessa e atualmente da professora Ana Gazolla. Toda gestão, ela é feita a partir dos resultados do SIMAVE. Então os dados do SIMAVE é [sic] um eixo muito importante, inclusive é um eixo que direciona todas as metas do desempenho escolar da Secretaria. A nível macro, a nível da Secretaria, eu vou te dar um exemplo que eu acho muito importante. Foi a implementação do PIP, que é um Programa de Intervenção Pedagógica. Os alunos de baixo desempenho tiveram um tratamento diferenciado. Uma atenção especial, material instrucional, material de apoio, melhores professores foram para essas salas, né? Então teve uma política pública em nível estadual, tendo em vista os resultados do PROALFA, porque o PROALFA faz parte também do SIMAVE. Além disso, eu vejo um movimento hoje muito grande na escola. (Lina Kátia, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

Após a divulgação dos resultados, a gestão escolar procede à análise dos resultados e à estipulação de metas dentro do Plano de Metas da Escola/Acordo de Resultados paralelamente às ações de divulgação dos resultados para a comunidade. Da análise dos resultados e da elaboração de estratégias em cima dos resultados resulta o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

No PIP a gente coloca que ações a gente vai fazer para o próximo ano, faz reunião com todos e as ações são os projetos que a gente cria. Quais projetos? O menino está com dificuldade em Matemática, em leitura, então tem o projeto. Faz avaliação e monitoramento dos projetos todo o ano. (Diretora da Escola C, entrevista realizada em 19 de junho de 2012)

Segundo a Diretora de Avaliação Educacional da SEE/MG, o PIP surgiu em 2004, quando a Secretaria de Estado da Educação instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos. Para a mesma, os resultados do PROEB eram indicativos de que os alunos chegavam no 5º ano sem terem conseguido alcançar as habilidades essenciais básicas, o que embasou a implantação de mais um ano no Ensino Fundamental, a ideia de uma intervenção mais cedo para o aluno e o PROALFA. Para a entrevistada, o PIP surgiu com a necessidade de fazer intervenções nas regionais que apresentavam piores resultados. Conforme seu relato, a primeira intervenção do PIP se deu a partir dos resultados do PROALFA do Norte de Minas. Um grupo de trabalho foi formado para trabalhar em todas as Superintendências: “trabalhou corpo a corpo nas escolas com esses alunos, e aí no PROALFA, a avaliação sempre foi nominal e censitária, e isso possibilitava pegar aquele aluno ‘o Joãozinho’ e ver onde ele se encontrava” (Entrevista cedida em 21 de julho de 2012).

A finalidade do PIP, segundo a Diretora da Escola D, é elaborar uma intervenção pedagógica naquela escola onde os resultados não foram recomendáveis, pois o PIP não é para o aluno e sim para a escola. Através deste instrumento, cada professor traça metas para o ano seguinte. Informou também que o PIP ocorre em dois momentos: um momento com os sujeitos escolares e o outro com a comunidade escolar.

Quando a gente vai fazer com a comunidade dentro da escola, a gente divide as áreas, vai ver o que vai trabalhar ali, vendo as dificuldades, ver as possibilidades, vai trabalhar o PIP. Tá. A gente faz o nosso papel. Com muito gosto? Ah! O professor tá (expressão facial de desmotivação, cansaço e enfado). Tem que fazer, então vamos fazer. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

O PIP da Escola D, para fins de ilustração, busca responder à seguinte questão: “Onde nós falhamos como pessoas?” Baseia-se em cinco eixos: motivação, letramento, diversificação da metodologia, todos em torno do mesmo objetivo e melhoria do hábito de estudo dos alunos. A direção da Escola D acredita que os professores se empenham em desenvolver as metas e propostas estabelecidas, tendo em vista sua consideração na Avaliação de Desempenho Individual do Servidor (ADI), o que é ratificado na fala de um professor entrevistado: “Fazemos reuniões, elaboramos o PIP e nossa avaliação de desempenho é feita observando sua aplicação” (Professora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012).

Eu acho que o professor participa, porque assim como o mundo, o estado está também cruzando informação, isso aqui é cobrado dele através da avaliação de desempenho. Então o professor vai fazer a avaliação de desempenho, baseado no PIP, né, nessa intervenção, certo? E o Projeto Político Pedagógico também culmina nisso, né? De a gente montar estratégias, pra contemplar no ano seguinte, aquilo que a gente achou até que foi falho no ano atual, eu acho que a gente anda no ensino não

só de prática exitosa, elas são muito importantes, mas é em cima das falhas. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

De acordo com as entrevistas, a elaboração do PIP ocorre em uma perspectiva democrático-participativa. Em geral, os professores entrevistados afirmam que as suas opiniões são ouvidas na reelaboração do PIP. Apenas dois respondentes discordam, devido ao fato de as turmas participantes das reuniões serem em número elevado ou, ainda, ao fato de haverem muitos professores trabalhando por contrato ser contrato. “Ah, eu acho que pra gente assim, que na minha situação de contratada, não é ouvido muito não. As meninas opinaram, mas a gente não é muito ouvida não.” (Professora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012).

Segundo os docentes, o PIP é implantado no início do ano letivo, logo depois das primeiras reuniões pedagógicas feitas na escola. “Reunimo-nos, revemos as metas e ações traçadas e escolhemos as atividades apropriadas às ações e ao alcance das metas” (Professora da Escola E, entrevista cedida em 21 de junho de 2012).

Segundo o questionário, 67,6% dos respondentes acreditam terem sido bem orientados em relação ao PIP e o avaliam como uma ferramenta útil para a sua prática cotidiana. Quando cruzamos estes dados segundo o tipo de unidade administrativa (estadual ou municipal) encontramos percentuais similares (68% para o primeiro caso e 67,5% para o segundo caso, respectivamente).

Além do PIP, os documentos do texto da política prescrevem que as instituições escolares devem retroalimentar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a partir dos diagnósticos obtidos dos resultados do SIMAVE. O Projeto Político Pedagógico da escola, segundo a diretora da Escola A, é um caminho previamente estabelecido que serve como ajuda para que as escolas se mantenham no caminho inicial apesar das adversidades da rotina escolar. Segundo a mesma, o PPP é construído todos os anos e uma das ações implementadas nele é suprir as falhas das estratégias atuais que porventura existam. Sua construção se dá a partir de reuniões e discussão com toda a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e colegiado escolar). A direção da Escola C acredita que o PPP é a base de todo o trabalho feito na escola. A diretora da Escola D explica que o PPP é retroalimentado pelos diagnósticos do SIMAVE e que essa elaboração se dá nas interferências realizadas ao longo do ano quando se obtém um baixo resultado. Para a gestora da Escola E, a escola faz o que pode, considerando a pouca participação dos pais.

Todo ano a gente tem que reformular a nossa proposta pedagógica. Com os poucos pais que vêm, a gente tenta fazer o que pode. A gente explica, a gente mostra, a gente senta com o Colegiado da escola, que é onde tem a representação

dos pais, e faz o que é possível ser feito. Mas falar que a comunidade participa ativamente, é mentira, não participa não. Agora, a gente tá modificando, na medida daquilo que, assim, pedagogicamente a gente vai achando correto. Mas os professores participam de tudo. Os coitados, sobretudo, participam de tudo. Não tem nem como fugir. Então quer dizer que o que está manco mesmo é a comunidade. É essa integração. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Na visão da escola os pais participam pouco: 64,5% dos respondentes do questionário afirmam que a comunidade (pais) não se mostra atenta aos resultados, o que é evidenciado pela baixa participação dos mesmos nas reuniões onde são divulgados os resultados (Dia D). Quando cruzamos os dados segundo o tipo de unidade administrativa, verificamos não haver diferenças significativas, contrariando a crença de que é maior participação dos pais nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas unidades estaduais, 2/3 (66,6%) dos respondentes considera que há baixa atenção dos pais aos resultados dessas avaliações enquanto que nas instituições municipais esse valor cai para 60,6%.

Segundo as entrevistas, os pais têm se mostrado omissos, não apenas em relação aos resultados das avaliações, mas também ao processo de aprendizagem de seus filhos. Por vezes criticam a escola, não se sentem corresponsáveis e não têm participado das reuniões de divulgação dos resultados: “na reunião em que são passados os resultados, geralmente num sábado, estipulado pela Superintendência, poucos pais aparecem” (Professor da Escola D, em entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

Para o Secretário Municipal de Educação, contudo, os pais se preocupam com os resultados das avaliações externas, e o mesmo considera que:

Se preocupam e fazem questão de valorizar a escola, de reconhecer. Eu não tenho ainda indicadores de uma fala no sentido de dizer pra você se a escola não está bem, se o pai vai lá e cobra este resultado. Eu só tenho a minha fala de resultado positivo, o pai fica altamente motivado e tem orgulho, e acompanha, passou a frequentar mais a escola, entendeu? nas reuniões, de resultados, nas reuniões de pais, este tá sendo o retorno que eu tenho recebido aqui na Secretaria. (Geraldo Reginaldo de Oliveira, em entrevista cedida em 18 de setembro de 2012)

Em relação à baixa participação dos pais, a Diretora da Superintendência de Avaliação informou em sua entrevista que algumas ações têm sido executadas no sentido de incentivar a maior participação. Segundo relata, foi encaminhado um *folder* para cada aluno e para cada pai de aluno, com uma linguagem acessível para que possam compreender a importância da avaliação e a necessidade de mandar seus filhos para escola no dia da prova.

3.7.4 Das dificuldades em relação ao uso dos resultados do SIMAVE

Algumas dificuldades em relação ao uso dos resultados do SIMAVE foram relatadas pelos entrevistados. Dentre as principais dificuldades relatadas foi citada a interpretação da escala de proficiência e dos gráficos, sobretudo pelos pais, e a demora na entrega dos resultados.

A gente faz a prova em novembro, né, novembro início de dezembro, chega só, ano passado, no final de maio. Nem dá pra fazer intervenção na turma que foi avaliada nesse caso. Impossível. Ainda mais a escola que tem só até o 5º ano. Uma escola que tem o 9º ainda dá pra fazer, mas no nosso caso não. Avalia e sai. Só do PROALFA faz. O restante não. (Diretora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

A opinião da Diretora da Escola D vai nessa mesma direção: “a dificuldade é que às vezes, quando você vai corrigir aquela deficiência, aquele aluno nem tá mais na escola, é o caso do terceiro ano do Ensino Médio, mesmo nono ano, por causa até da gente não ter PAV” (Diretora da Escola D, em entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

De acordo com a direção da Escola D, a intenção é que o professor corrija as deficiências do planejamento curricular, por exemplo: “onde eu não dei tal matéria ano passado, a consequência foi essa”. Contudo, a diretora afirma que ao tentar sanar um problema, acaba provocando outro: “eu puxo o cobertor pra cá e acabo deixando outro ponto a descoberto”. De acordo com a mesma, a questão é que não se atinge o problema da montagem da grade curricular no pouco espaço do número de aulas. Para a diretora, esse problema é inerente ao processo de avaliação externa, uma vez que a avaliação não é para o aluno, mas para a escola, e, como já apontado anteriormente, essa divergência tem acarretado problemas na escola.

Essa demora, por exemplo, o ano passado, eles falaram que os resultados chegariam em março, chegou em agosto. Aí muitas daquelas habilidades, onde houveram as falhas, tinham ficado para trás. Elas haviam sido trabalhadas. Aí você não pode largar aquelas habilidades que devem ser trabalhadas agora, e voltar naquelas lá, pra trabalhar efetivamente. Você pode pincelar. Mas voltar naquelas efetivamente, não dá, é aumentar a papelada do aluno. [...] o aluno do nono ano, se ele tá com essa dificuldade, no primeiro ano, quando ele for fazer o PAAE, o diagnóstico, ela vai aparecer ali de novo, aquela dificuldade. Mas de novo vai demorar chegar o resultado, né? Então essa intervenção, ela fica falha. Ela não chega na hora certa. Às vezes ela fica só pra depois, e não pode ser pra depois. No PAAE esse problema é menor porque tem como tirar as respostas no computador, já dá pra ir trabalhando. Não falo o *ranking*, né, mas já dá pra ir trabalhando, fazendo as intervenções. (Diretora da Escola D, entrevista cedida no dia 18 de junho de 2012)

Segundo a diretora da Escola C, a escala de proficiência também é uma das dificuldades existentes, por não ser acessível a todos. Segundo a mesma, até os professores e

diretores têm dificuldades, por vezes, em entendê-la. Passar para o pai é uma tarefa ainda mais complicada. A fala da diretora da Escola D ratifica essa posição:

É um horror. Nem a gente sabe. Como é que você vai exigir do pai analisar uma escala de proficiência, se a gente mesmo tem uma dificuldade danada. A gente custa pra entender pra a gente e tem a maior dificuldade pra passar. Eu tenho. Outra pessoa pode não ter, eu tenho dificuldade pra passar aquilo ali. Agora eu querer que o pai entenda aquilo ali de primeira, não é fácil não. Ou de segunda, ou de terceira, ou de quarta, não é fácil. Então é um entrave grande. Muitas das vezes é mais fácil você mostrar assim, numa escala de zero a dez, ó, de zero a dez a sala de seu filho, ela tá aqui ó, no três. Ela precisa chegar aqui no seis. É mais fácil, a gente ser mais curta e grossa do que você ficar nas minúcias do catálogo ali, do que vem. (Diretora da Escola D, em entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

De acordo com o questionário, um percentual significativo de respondentes (38%) afirma não saber o que fazer com os resultados, traduzidos por muitos números. Da mesma forma, 66,3% dos questionados afirma ser difícil colocar em prática as recomendações dos textos e boletins. Não obstante, 56,4% dos respondentes concordam que o uso dos resultados tem ajudado na criação de estratégias exitosas para o aprendizado e 79,4% afirmam criar muitas estratégias, a partir do diagnóstico fornecido pelo SIMAVE, para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade da prática escolar. Para 66,0%, o uso que é feito dos resultados tem surtido efeitos positivos no desempenho dos alunos.

Segundo a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd, a apropriação do resultado é ainda um desafio. Para a Superintendente de Avaliação Educacional da SEE/MG, a questão da apropriação dos resultados pelos professores e diretores é um problema de toda a avaliação externa (estadual federal e de outros países). A mesma atribui a isto vários fatores:

Há sérios fatores. Cultura. Eu acho que no Brasil, de uma forma mais particularizada, eu acho que o professor, ele trabalha em várias escolas, a falta de tempo do professor, de interesse, a questão dele não sentir parte do sistema, a questão da responsabilização que eu falo, que é importante, responsabilização é uma coisa, bonificação é outra. Comunicação. Eu acho que até falta do órgão central estar mais próximo, de políticas mais assertivas, de pessoas mais disponíveis pra fazer esse trabalho, então... e aí eu vejo que o professor, ele tem que se desdobrar. (Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG)

3.7.5 Das estratégias realizadas com base nos resultados

É perceptível a mobilização das escolas municipais no sentido de elevar os resultados do município nas avaliações externas. A própria Secretaria Municipal de Educação tem realizado estratégias para esse fim, dentre as quais se destaca a política sistematizada de formação continuada de profissionais de todos os segmentos da educação. Segundo o Secretário Municipal de Educação foi contratado um profissional responsável pela formação

continuada, que realiza diagnóstico, consulta os professores, realiza levantamentos das necessidades e pedidos e os encaminha para a Secretaria Municipal de Educação para sua operacionalização. De acordo com o mesmo, a formação continuada é realizada com todos os professores, diretores e pedagogos, e a Secretaria Municipal sedia e se responsabiliza, todos os meses, por uma reunião de Módulo II que acontece por áreas. De acordo com o Secretário Municipal de Educação esta ação reflete a preocupação com os resultados das avaliações externas por parte da rede municipal.

Tem relação com os resultados das avaliações externas. Professores capacitados, professores atualizados, levam a refletir sobre a metodologia aplicada até então, encontram maneiras diferenciadas de levar o aluno a aprender, técnicas diferentes, metodologias diferentes, recursos diferentes, e tudo isso traduz melhores condições de aprendizagem para o aluno. (Geraldo Reginaldo de Oliveira, entrevista cedida no dia 18 de setembro de 2012)

Outra estratégia utilizada pela Secretaria Municipal de Educação é sua estrutura de atendimento, composta atualmente por professor regente, professor eventual, professor recuperador e professor de apoio, que trabalha com o aluno dentro do atendimento educacional especializado. O professor recuperador é considerado pelos entrevistados uma das estratégias exitosas no município. A Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional faz menção à importância do trabalho das Secretarias Municipais:

Tem alguns municípios que os resultados são até melhores que o resultado da rede do estado, mas em geral, o estado apresenta melhores resultados. Então, se você faz essa comparabilidade, o quê que a gente precisa? A gente precisa fazer um trabalho maior talvez com o UNDIME. Então agora que eles estão participando da Prova Brasil e do IDEB, eles já estão mais interessados. E tem outro problema. Com tantas avaliações chegando nas escolas, eles não conseguem distinguir o quê que é uma do governo federal, o quê que é uma do estado. A Superintendência de Avaliação teve mais uma preocupação. Mandamos *folder* explicando pra cada escola, pra cada professor, o quê que é o PISA, o quê que é a PROVA BRASIL, o quê que é o SAEB, o quê que é o PROEB, o quê que é o PROALFA. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 21 de julho de 2012)

Foi solicitado aos entrevistados que citassem as práticas exitosas criadas com base nos resultados da avaliação externa estadual. As práticas mais citadas pelos entrevistados foram a adequação das provas internas aos moldes do SIMAVE; a criação de projetos de leitura e Matemática, como as oficinas e o incentivo à leitura através do uso da biblioteca; o uso de questões que requerem mais leitura e interpretação; o uso de muito exercício, deveres de casa e atividades variadas; os projetos interdisciplinares e/ou com a participação da comunidade; o trabalho com as questões das provas; o PIP e a aplicação de simulados e treinos.

Estratégia sem ser a do treino? Porque o próprio treino já é uma. É o que faz sempre, por exemplo, porque essas editoras, como se diz, elas são espertas, né, eles ficam por conta, né, eles já pegam o que tem e jogam e quase sempre dá certo. São questões, textinhos e eles acertam mesmo, porque eles jogam, costuma que as vezes, na hora que você pega a prova, vem um ou dois lá, entendeu? E eles acertam

mesmo, questões, textos, e você faz tipo um simulado. (Professor da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

Mais da metade dos entrevistados consideram importante incorporar as formas de avaliação externas às suas avaliações internas. As principais justificativas apresentadas por eles são: preparam o aluno, inclusive para outras avaliações; são bem elaboradas; avaliam melhor; ensinam ao aluno sobre a forma dessas avaliações; são avaliações atualizadas; permitem que as habilidades sejam vencidas; diversificam e dinamizam as informações e os conhecimentos trabalhados; os exercícios são variados, interessantes e criativos; atendem às normas; treinam os alunos e permitem ter um bom resultado; avaliam o trabalho em sala de aula: “sinto que devo incorporar porque assim estou preparando os meus alunos para as avaliações externas, pois se assim não for, seus resultados poderão não atingir as expectativas exigidas” (Professor da Escola E, em entrevista cedida em 24 de agosto de 2012).

Para a Diretora da Escola E, a incorporação das avaliações é uma das estratégias exitosas na elevação do desempenho nas provas do SIMAVE:

Contextualizaram mais as provinhas, saíram daquela prova mais assim “conteudista”, direcionada, passou pra aquela prova mais ampla, aquela prova mais de quadrinhos, mais do tipo das provas do SIMAVE, mesmo, sabe? Eu acho que essas avaliações internas, passaram a surtir mais resultado. Com esse resultado das internas, justificou também as externas, uma vai puxando a outra, então essa foi uma estratégia que foi exitosa. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Dos que responderam em partes (32%), argumenta-se que as avaliações podem ser incorporadas desde que sejam condizentes com o CBC e que haja noções mais flexíveis nas avaliações internas. Há quem considere que não se devam incorporar as avaliações externas às internas. Dentre as justificativas apresentadas tem-se: “o que se cobra hoje são questões diferentes do SIMAVE. Não vou trabalhar só para o SIMAVE”; “essas avaliações são perda de tempo, muito gasto e pouco proveito”.

Segundo os entrevistados, as questões de provas dos anos anteriores, obtidas nos livros de questões produzidos por algumas editoras e na *internet*, e no caso do PAAE, por acesso ao Banco de Itens, e os descritores são trabalhados e inseridos em simulados e provas internas, inclusive para fins de treino.

O treino e a aplicação de simulados se tornou uma prática comum nas escolas pesquisadas. Dentre os respondentes dos questionários, 68,6% acreditam que os alunos podem ter melhor desempenho se forem bem treinados para as provas. Quando cruzamos os dados segundo o tipo de unidade administrativa, observamos que nas escolas estaduais, o número de

respondentes que concordam com essa assertiva é de 65% enquanto nas escolas municipais esse número sobe para 74,5%.

Aprofundando este tema a partir das entrevistas, detectou-se que dentre os que consideram que o treino pode elevar o desempenho dos alunos nas avaliações, argumenta-se que os alunos compreendem melhor as questões já trabalhadas: “se o aluno estiver habituado com certos tipos de questões, poderá ter melhor resultado” (Professor entrevistado da Escola C, em entrevista cedida em 19 de junho de 2012).

Alguns professores, contudo, consideram o treino como uma prática perniciosa e prejudicial ao desenvolvimento dos alunos: “Treinar, espécie de atividade que, em minha opinião, é pouco significativa com relação a termos uma prática que favoreça o desenvolvimento do aluno enquanto ser crítico, reflexivo e dotado de conhecimentos com relação aos conteúdos” (Professor da Escola B, em entrevista cedida em 21 de junho de 2012).

Segundo as entrevistas, verifica-se que este treinamento tem ocorrido como ilustram os trechos a seguir: “a escola cobra este treinamento” (Professor entrevistado da Escola C, em 19 de junho de 2012); “questões de anos anteriores são trabalhadas” (Professor entrevistado da Escola D, em 18 de junho de 2012); “passamos o ano inteiro preparando os alunos para este momento” (Professor entrevistado da Escola D em 18 de junho de 2012); “eu treino meus alunos. Todos esperam isso dos professores de Matemática e Português” (Professor entrevistado da escola D, em 18 de junho de 2012); “a pressão é muita em torno das provas, do PAAE, então, desde a elaboração até a finalização da aplicação (Professor entrevistado da Escola D, em 18 de junho de 2012)”; “os alunos são adestrados para se saírem bem” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012). O treino é justificado ainda pela existência de questões iguais de um ano para outro.

O foco nos resultados é evidenciado quando há a consideração de que a avaliação provoca o treino e que este pode elevar os resultados dos alunos, ainda que a realidade fique “mascarada” por números: “sim, a avaliação poderá provocar o treino. Vai criar um resultado bom e mascarará a realidade com números” (Professor entrevistado da Escola D, em 18 de junho de 2012).

Para Freitas (2007), existe um risco de que os índices venham a ocultar a má qualidade, tanto pelo uso da média como referência quanto no campo do conceito de qualidade e pela referência a metas distantes.

Para os gestores das escolas pesquisadas, a avaliação externa provoca, de fato, o treino. A Diretora da Escola A afirma que não sabe, contudo, até que ponto o treinamento pode ajudar. Observou-se em alguns participantes da pesquisa, certo constrangimento ao se

falar em treino para as avaliações: “não se pode falar em treinamento e sim em uma maior mobilidade em torno de ensinar com mais afinco”. Um professor da escola D afirma que o treino só pode acontecer em relação ao tipo e formato de questão que o aluno vai responder, mas se o aluno não detiver o conhecimento, essa prática não adianta.

De acordo com a diretora da Escola D, o termo ‘treinado’ não seria necessariamente o adequado. O termo ideal seria adequação: “seria adequar as atividades da escola ao conteúdo do CBC, porque o nível das provas nada mais é do que a cobrança de questões cheias de descritor, competências e habilidades”. Nesse sentido, a diretora considera que as questões devem ser incorporadas pela escola justamente para fazer cumprir o CBC:

Esse [termo] “treinado” parece assim: “ó gente, vamos decorar isso aqui, esse abecedário”. Não é bem isso. É que o enfoque das questões é muito no nível do CBC, então se o professor cumpre a risca suas responsabilidades dentro do nível de descritor, eixo temático, competência, habilidade, não tem como o aluno sair mal. E geralmente eu sei de cor quais são as deficiências, porque as deficiências às vezes não são nem as do CBC, é de complexidade das questões ou do nível da matéria apresentada. Probabilidade, por exemplo, em matemática, é um caos, até para os professores. (Diretora da Escola D, em entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

Gremauld & Fernandes (2009) aponta para alguns riscos destacados na literatura, concernentes às avaliações externas e ao uso de seus resultados, dentre eles o estreitamento do currículo, a exclusão de alunos de baixa proficiência e o *gaming*: “o *gaming* decorre do fato que as escolas podem adotar estratégias para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes ou excluir dos exames alunos de baixa proficiência” (Gremauld & Fernandes, 2009, p.224). Contudo, o autor não considera esses problemas como graves, a não ser quando o *gaming se* confunde com fraude. Em relação aos resultados, o autor considera que a prática do treino pode “inflar” os resultados.

Metade dos entrevistados concorda que os trabalhos em torno da avaliação ajudam na construção de planos de curso e na melhora da organização do trabalho pedagógico e de tarefas com vistas a melhorar o desempenho do aluno. Para estes, o uso dos resultados tem contribuído para o trabalho em torno de competências, para a ampliação da proposta, a seleção de conteúdos e o planejamento com base no diagnóstico oferecido pelas avaliações. Contudo, entre estes mesmos respondentes, há os que afirmam que a avaliação interfere na construção do planejamento, mas não o melhora. Há quem considere ainda que as avaliações têm interferido negativamente, devido ao excesso de conteúdos e de papéis e ao tempo demandado para análise de resultados e preenchimento de relatórios, construção de gráficos etc.

Segundo o questionário, para 61% dos respondentes a avaliação tem contribuído para que o CBC e/ou o Ceale seja implementado e 54,0% dos respondentes acredita que a avaliação contribuiu para nortear o cumprimento do currículo estadual (CBC e Ceale).

Aprofundando esse questionamento por meio das entrevistas, verificou-se a percepção de que a avaliação e o currículo estão atrelados, e que as avaliações são a “matriz de referência” numa confusão explícita entre matriz curricular e matriz de referência.

Sim. Ajudou. Sabe por quê? Porque nós não temos hoje um livro didático que tenha o CBC de “fio a pavio”. Então o livro didático passou a ser mero apoio, como ele deveria ter sido sempre. Então as avaliações fizeram com que houvesse esse norteamento sim, sabe? É verdade, esse é um ponto muito positivo. Porque para a avaliação, você tem que seguir o CBC, para o CBC não pode seguir o livro didático. Você pode usar o livro didático, mas você não pode seguir pura e simplesmente. Ele é só assistência ao professor. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Contudo, nem todos consideram que as avaliações nortearam o cumprimento do currículo:

Não. Porque eu acho que esse “nortear o que ensinar” isso vai muito da realidade da escola. A gente pega ali o CBC, mas na verdade, você tem que adaptar ele à sua realidade. E é igual eu te falei, então na verdade, para a prova, o que a gente faz é aquele “treinamento” (falou com ênfase), mas ele não muda o que ensinar, é mais o treinamento entendeu? (Professor da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

A Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd considera que os cadernos do CEALE estão relacionados ao CBC e que apesar da matriz de avaliação do SIMAVE ter como base a matriz do SAEB, ela tem como referente também o CBC, que apresenta habilidades passíveis de serem medidas por testes de múltipla escolha. Porém a mesma considera que Minas Gerais deveria avançar mais em termos de estabelecer um alinhamento entre avaliação, ensino, currículo e padrões de desempenho para 3º, 5º, 7º, 9º do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Segundo as entrevistas, a interferência das avaliações no planejamento acontece, sobretudo, nas disciplinas de Português e Matemática. Este fato é corroborado pelo questionário: 54,0% dos respondentes consideram que não precisam participar do processo, (senão do PAAE). Quando cruzamos este dado segundo o tipo de unidade administrativa, encontramos que nas escolas estaduais esse percentual sobe para 63,5% dos respondentes, enquanto nas unidades municipais, os dados parecem apontar para um trabalho mais coletivo em torno das avaliações, tendo em vista que o percentual cai para 38%.

O levantamento das estratégias e metas propostas com base nos resultados através do PIP denota um fim utilitarista com o objetivo de culminar na elevação do desempenho dos alunos, o que não significa, necessariamente, que haja elevação da aprendizagem. Ou seja,

ainda que no discurso oficial, a princípio, tenha-se buscado criar uma avaliação diagnóstica cujos resultados embasassem planos de intervenção voltados para a correção dos problemas evidenciados, os planos de intervenção se voltaram para a elevação dos resultados, e não para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O preparo dos alunos tem início no mês de março e perdura todo o ano, onde os professores de todas as áreas trabalham com os alunos temas relacionados ao SIMAVE, sendo que a partir de agosto há uma intensificação dos trabalhos uma vez que as matérias de cada disciplina são esquecidas para dar lugar apenas ao Português e Matemática. (Professor da Escola E, entrevista cedida em 24 de agosto de 2012)

Segundo Van Zanten (2005), estratégia e lógica de ação são termos que se relacionam à orientação global das atividades escolares, supondo uma racionalidade nas opções das escolas. Contudo, a lógica de ação não pressupõe que os sujeitos escolares estejam conscientes dos efeitos de suas escolhas, nem que atuem segundo um cálculo de custo, benefícios e meios: “A lógica de ação baseia-se mais no conceito de ação, atendendo a rotinas, adaptações inconscientes, reações espontâneas e a situações imprevistas [...] Pode ser baseada numa apreciação errônea dos contextos e das situações reais” (VAN ZANTEN, 2005, p. 196).

A análise do discurso dos sujeitos escolares revela que algumas ações desenvolvidas pelos atores em função dos resultados, ao mesmo tempo em que visa um fim (a elevação dos resultados, o cumprimento de metas, a bonificação e melhores posições no *ranking*) envolve uma apreciação errada, bem como a falta de consciência do efeito de suas escolhas. A consideração do treino como estratégia exitosa para uns e como consequência nefasta para outros sinaliza que as ações dos sujeitos escolares transitam entre uma lógica subjetiva e uma lógica racional. Os professores não se sentem estimulados a ter um fundamento para sua prática. O importante é cumprir o que o estado prescreve como sendo o que “funciona”. Depreende-se, portanto, que algumas ações enquadram-se mais como lógica de ação do que estratégias de aprendizado.

CAPÍTULO 4

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: implicações para o trabalho docente e para a educação

Sem desejo, o ato de ensinar se torna árido e vazio, perde seu significado.
Hargreaves

No capítulo anterior buscou-se conhecer e analisar como os programas de avaliação integrantes do SIMAVE foram recebidos e implementados; como seus textos foram interpretados, se houve indícios de resistência e quais foram/são as dificuldades e os constrangimentos advindos da política. Infere-se das análises efetuadas que o SIMAVE vem acarretando modificações na rotina escolar, com consequências para o trabalho docente e para a comunidade escolar. Este capítulo dedicar-se-á a conhecer as implicações das avaliações externas estaduais para o trabalho docente nas escolas.

4.1 SIMAVE: orientação para o mercado ou para a justiça social?

As políticas educativas da atualidade se estabelecem entre duas lógicas: a da promoção e difusão de conhecimentos considerados válidos e a da promoção da justiça social.

Oliveira (2009) argumenta que nas democracias capitalistas, considera-se que o Estado é responsável pela promoção da justiça e da igualdade, para compensar as desigualdades que emergem do sistema social e econômico.

A educação tomada como uma política pública sempre esteve de alguma maneira vinculada à busca de justiça social nesta sociedade. Contudo, a ênfase nesse papel se altera a partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, que põem em evidência a falência (ou falácia?) do ideal de igualdade de oportunidades. O desemprego em larga escala, em consequência da reestruturação do capitalismo, somado à ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo dos sistemas escolar na promoção da mobilidade social. (OLIVEIRA, 2009)

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, processo consolidado na década de 1990, é um fenômeno acompanhado de contradições. A expansão do Ensino Fundamental se deu por um processo que permitiu tanto o acesso como uma permanência prolongada nas unidades escolares sem, contudo, terem sido modificadas as condições de um sistema frágil em sua estrutura. Para Peregrino (2009), a década de 1990 e especialmente o

fim desta é marcado pelo processo de “desescolarização da escola”, que segundo a autora se realiza através da:

Ação combinada de esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza que passam a frequentar a instituição (PEREGRINO, 2009)

Desse movimento resulta um processo de diferenciação crescente das escolas, formas internas e externas de segregação: “as trajetórias desiguais demarcam a diferença entre ‘habitar’ a escola e ‘escolarizar-se’” (PEREGRINO, 2009, p.99).

Segundo Peregrino (2009), esse processo de desescolarização teria se iniciado com a “ampliação” das funções da escola, com prejuízo daquelas eminentemente escolares. E assim como as avaliações, esse processo se deu na América Latina com similaridades, dentre elas, a diminuição do gasto *per capita* no setor.

Nesse cenário de massificação e fragilidade institucional é que se assentaram as avaliações externas, ancoradas em seu discurso por princípios como a educabilidade, a flexibilidade curricular, a aprendizagem significativa, os métodos investigativos e o papel do aluno e do professor (MATTOS, 2005).

A educabilidade apregoa que todo aluno é capaz de aprender desde que tenha as ferramentas condizentes com as suas particularidades e com o seu ritmo de aprendizagem. Para López (2005), a educabilidade é a capacidade de o aluno participar do processo educativo formal e acessar a educação básica que define o horizonte de equidade dos sistemas educativos. Nesse sentido, a educabilidade seria demarcada pela distância entre o aluno real e o aluno “ideal”. Quanto maior a distância entre o aluno real e o aluno “ideal”, menor seria a educabilidade. Esse horizonte ideal, segundo o autor, deve ser construído igualando-se as condições de integração da sociedade, de forma a se obter a igualdade de resultados a ser atingida segundo critérios diferentes para os que os requerem. Em suma, os princípios sobre os quais se assentam a avaliação, consideram a necessidade de lançar mão de instrumentos desiguais para a produção de resultados com igualdade.

Por meio da pesquisa de campo, com uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e Grupos Focais, procurou-se verificar se as avaliações integrantes do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública são consideradas avaliações justas, na visão dos pesquisados. Para fins da pesquisa, considerou-se que uma avaliação justa é aquela que oferece oportunidades iguais para que os alunos se autoavaliem. Para 59,4% dos respondentes do questionário, as avaliações do SIMAVE não são justas. Antes, elas reforçam

as desigualdades existentes no interior e entre as escolas (58,0%), sobretudo por não lançar mão de instrumentos desiguais.

Indagados sobre até que ponto a política tem contribuído para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social, verificou-se que para os entrevistados, a política tem contribuído para a manutenção e aumento das desigualdades: “a política contribui para tornar os bons melhores ainda, os ricos mais ricos e, caso não seja reformulada assim como a escola de tempo integral, a pobreza vai continuar morando nas mesmas casas de sempre”. (Diretora da Escola A, em entrevista cedida em 13 de junho de 2012).

Para os docentes da Escola A, o que se tem é um sentimento de injustiça e de pressão, devido aos resultados que não mostram a realidade dos alunos. Consideram, ademais, que as avaliações têm se transformado em treino para bons resultados em decorrência da competitividade entre as escolas.

A Diretora da Escola B declara que não há senso de justiça quando a política é apenas vertical e descendente. Segundo a mesma, se houvesse a possibilidade de diálogo de baixo para cima, isso aproximaria da justiça social. No tocante a alunos com necessidades especiais e ou/dificuldades de aprendizagem, a diretora reclama que só é possível encaminhar laudos para a SRE. Contudo, a análise de questões quanto ao seu grau de adequação e o posicionamento do aluno segundo o parecer da escola não pode ser encaminhada. Segundo a direção da Escola B, por outro lado, a política contribui socialmente ao apresentar novas propostas aos alunos e diminuir a prática do nivelamento por baixo.

Para a diretora da Escola C, elevar os padrões de acesso, oportunidade e justiça social deveria ser o objetivo principal da política. A diretora considera que os programas avaliativos e o governo tentam caminhar nesse sentido, ao investir nas escolas ruins, embora questione o critério de justiça dessas políticas, conforme exemplifica:

O objetivo principal é este né? Eu acho que é. O governo está investindo nas escolas ruins. Vou te dar um exemplo: várias escolas ganharam *Datashow*. Eu não ganhei. Então se perguntar por que minha escola não ganhou, é porque meu índice do IDEB não tá baixo, entendeu? Lá na Escola “X” veio 15.000 reais para PDE, entendeu? Eu não ganhei. Aí eu tenho um bom resultado e não sou contemplada. É uma punição por bom resultado. (Diretora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012).

Para os professores dessa unidade, não se pode falar em justiça social quando se aplica a mesma prova para alunos de realidades diferentes: “eu acho que não contribui para a justiça social. Igual eu te falei, a minha aluna lá, ou meu melhor aluno do 5º ano, com o aluno lá do... do abrigo, não é? É diferente demais a realidade deles e fazem a mesma prova.” (Professor da Escola C, em entrevista cedida em 19 de junho de 2012).

A diretora da Escola D considera que a partir do momento em que houve um contrato político de diminuição da repetência, de melhora dos índices de alfabetização, a política contribui para a elevação dos padrões de qualidade, e, portanto, de oportunidades para os alunos. Segundo a mesma, os professores têm se engajado nesse compromisso: “eu acho que a educação em si é muito comprometida, com os seus padrões, com os seus critérios, com a sua ética”. Nesse sentido, a diretora afirma que o professor vem sentindo desgaste: “por não conceber dar nota boa para um aluno ou promover um aluno, como se ele estivesse alfabetizado, quando ele não está. Então a gente tem essa consciência, esse caráter ético”.

Aparece ainda nas entrevistas, o entendimento de que a política não tem mostrado preocupação com as questões sociais que permeiam as escolas. Considera-se que a mesma não surte os efeitos que são mostrados nas propagandas, que falta diálogo e que a política transformou o ensino na obrigatoriedade de números, em muito papel e cobrança, sendo voltada para o interesse político e o mascaramento da realidade por meio de dados estatísticos. Nesse último sentido, considera-se que a política não promove os mesmos direitos e que, portanto, não contribui para a promoção da justiça social. Os números se elevam, mas a aprendizagem não, segundo o discurso dos entrevistados, para os quais a justiça social se efetivará se a partir de ações sociais eficazes conjuntamente com as políticas educacionais.

Para o Secretário Municipal de Educação o impacto da avaliação externa para grupos específicos é localizada e vai de encontro às necessidades da escola: “você tem alunos muito fracos em determinada sala, entendeu? É feito um trabalho paralelo com esse aluno na própria escola. Salas de projeto. Mas não é muito comum. São localizadas e nós apoiamos aqui a divisão dessas classes e o atendimento”(Entrevista cedida em 18 de setembro de 2012).

A opinião do Secretário é de que há necessidade de mais pesquisas para se afirmar se de fato a condição social interfere na aprendizagem:

[...] falar que a condição social ela interfere nesse processo (de aprendizagem) eu acho que teria que realmente apropriar de uma pesquisa mais consistente pra falar isso. Porque você tem alunos de famílias paupérrimas, que não têm o menor conforto em casa entendeu, e que são ótimos alunos, de ótimos resultados. E você tem alunos, que o pai tem um poder aquisitivo alto, e que têm um resultado questionável. E quando eu falo dessa situação aqui em Formiga, eu vou pontuar o seguinte: eu tenho uma escola na periferia que é a escola Paula Barbosa⁷², que saiu na revista Exame,

⁷²Segundo o secretário, a escola em questão atende da pré-escola ao 5º ano, possui nota 7,8 no IDEB, ultrapassando sua própria projeção de 2021, que é de 7,2. O número de alunos por turma segue o que é disciplinado em portaria. A evolução das escolas foi incentivada pelo Secretário, que passou a fornecer apostilas da FTD, o que em sua opinião representa um suporte a mais: “Aqueles [escolas] que têm resultado certo, têm resultado que tem uma cumplicidade da família, entendeu? Aí nós oferecemos um suporte a mais. (...) Como os alunos têm o resultado maior, são mais, produzem mais, nós usamos o livro didático do governo, junto com a apostila, tá certo? Nas outras escolas nós usamos só o material do governo”. A lei 16.056 de 24 de abril de 2006

que ela está entre as 100 escolas brasileiras que tem o indicador compatível com um país de primeiro mundo, tá certo? Que ela está apta a competir com os alunos desse tipo de país, de primeiro mundo. E ela está na periferia. E ela recebe muitos alunos oriundos da zona rural. Alunos que acordam cinco horas da manhã, pra pegar o transporte escolar, cinco e meia, seis horas, que não têm a mesma assistência familiar que deduz que o aluno da zona urbana tem, entendeu? Que alunos muitas vezes chega, ele faz uso do transporte escolar, vem pra escola, estuda, retorna e às vezes vai ajudar até o pai em casa, na zona rural, entendeu? Aí eu te pergunto. Até quando o social, até quando o poder aquisitivo, até quando isso interfere no aprender? Como mensurar isso? E aí você tem uma escola bem localizada, no centro da cidade, que ela tem 100% de alunos de um poder aquisitivo bom, entendeu? E não tem o mesmo resultado dessa escola de periferia, uma escola que tem uma clientela mesclada, urbana e rural. (Geraldo Reginaldo de Oliveira, em entrevista cedida em 18 de setembro de 2012)

Para a Analista da SRE existe da parte das escolas uma tendência a culpabilizar os fatores externos (problemas sociais), que a seu ver podem de fato interferir nos resultados. Mas é preciso ter, em sua opinião, a consciência de que o trabalho realizado pela escola é o principal fator. De acordo com a mesma, todos os alunos são avaliados da mesma forma e no caso de alunos portadores de NEE, suas deficiências são consideradas.

A partir dos dados coletados nesta dissertação, o que se pretende é argumentar que as dificuldades que os órgãos centrais possuem em aplicar suas prescrições são transformadas dialética e, retoricamente, em dificuldades das escolas em aplicá-las.

Quando indagado aos sujeitos entrevistados sobre a existência de projetos ou planos da escola para atender os alunos desfavorecidos no âmbito das escolas municipais foi citada, sobretudo, a figura do professor recuperador e do professor de apoio.

O professor recuperador atua no contraturno com alunos com defasagem de conteúdo e dificuldade de aprendizagem. Conforme a direção da Escola B, o professor recuperador foi uma solicitação feita pelos professores e pelas escolas à Secretaria Municipal de Educação. A diretora da Escola B aponta que a princípio fora difícil para a escola conseguir um professor recuperador, porém, esse projeto tem se expandido no município.

Nas estaduais, muitas iniciativas parecem partir de parcerias buscadas pelas escolas, em sintonia com o atual Plano de Governo de Minas Gerais. Segundo a diretora da Escola D, a escola possui vários projetos de análise da situação dos alunos e de atendimento, dentre os quais ela citou o programa de assistência em Matemática em parceria com o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com a Universidade de Formiga (UNIFOR) e com a biblioteca

pública. Outros projetos citados são a sala de recursos e o professor de apoio para alunos com necessidades especiais. Existem também projetos de leitura. A gestão da Escola E também destaca a parceria com o IFMG (PIBID), a professora de linguagem de sinais e a sala de recursos, para atendimento de alunos com necessidades especiais.

Dentre os professores entrevistados, 22 citam que não há projetos ou planos escolares voltados para os alunos desfavorecidos e justificam que não sobra tempo para planos direcionados a esses alunos, uma vez que o trabalho se concentra na aplicação de simulados para recordar o conteúdo. Outra justificativa citada é a consideração de que não há profissional especializado contratado para este fim, sendo que, os que já são contratados possuem muitas atribuições. Para os que disseram que há, considera-se que os simulados constituem em um plano escolar voltado para os alunos desfavorecidos. Outros planos citados são a recuperação bimestral de nota e paralela de conhecimento, aulas de reforço, cursinho e plantão para os alunos, provas diagnósticas, trabalhos para casa, atendimento individualizado e treinos. Percebe-se, conforme se depreende das entrevistas, que mesmo quando se tem como sujeitos-alvo de projetos e planos escolares os alunos desfavorecidos a finalidade é a preparação dos alunos para a avaliação externa.

Van Zanten (2005) sugere que nas escolas frequentadas por uma população escolar heterogênea, o estímulo para a competição pode acarretar uma tensão entre desenvolver táticas para captar bons alunos ou acompanhar os alunos com dificuldades que já frequentam a escola:

A arbitragem entre estas duas necessidades faz-se em favor do primeiro tipo de constrangimento, isto é, pela procura e atenção aos bons alunos, porque os diretores e professores são pressionados pelos pais mais activos [sic] e porque, desse modo, também encontram uma gratificação mais imediata. (VAN ZANTEN, 2005)

Para a Coordenadora da Avaliação do CAEd, a política avaliativa contribui para elevar os padrões de acesso e justiça social na medida em que considera que avaliar é testar um direito fundamental de todos, que é o direito de aprender.

Garantir a equidade e a permanência do aluno é garantir que o aluno aprenda. E se eu não fizer isso, cada vez mais eu estou contribuindo para um processo de injustiça social. Onde que eu vou ter uma ascensão na vida, né? Só se eu nasci numa família rica, ou se eu for para o comércio ou se eu ganhar na loteria. Ou ter uma carreira política, mas uma ascensão firme, com autonomia, com liberdade, ela só vem através de conhecimento, isso ninguém te tira, isso não depende, você tem autonomia na vida, não é isso? Então a escola precisa entender isso, que o papel relevante que ela tem de fazer com que o aluno aprenda. (Maria Inês Barroso Simões, entrevista cedida em 26 de janeiro de 2012)

Dubet (2004) questiona o critério de justiça que existe em relação ao acesso à educação:

(...) a escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. (DUBET, 2004)

Perguntados sobre os fins da educação, os gestores escolares e professores entrevistados foram convidados a opinar sobre o que consideram mais importantes: a preparação do aluno para a próxima etapa da educação, para o mercado de trabalho ou para a cidadania. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:

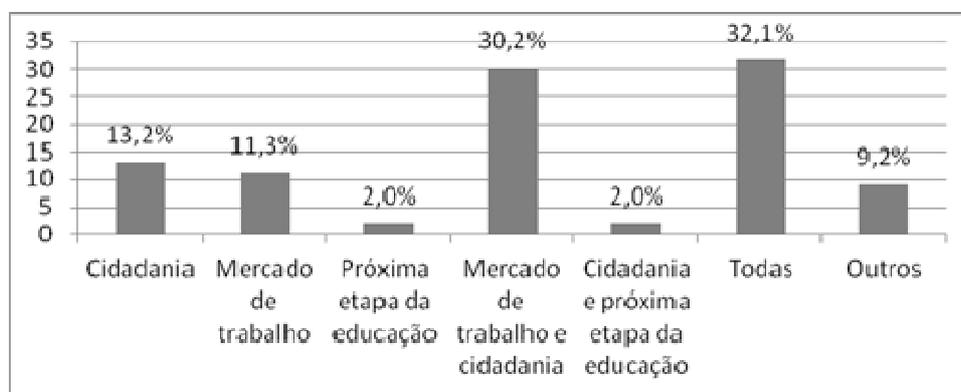


GRÁFICO 6.0. Frequência relativa de citações acerca das percepções sobre os fins da educação

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Boa parcela dos entrevistados acredita que a educação deve abarcar tanto a cidadania quanto o mercado de trabalho e a preparação para a próxima etapa de educação: “a educação deve ser global, não fragmentada”, e, ainda, “estão interligados”. Para os que afirmaram que a formação para a cidadania é a mais importante, considera-se que esta seja essencial para a vida na atual sociedade competitiva. Apontam para a formação para o mercado de trabalho e para a cidadania, concomitantemente, 30,2%:

Acredito firmemente que em cada etapa da educação o aluno deve ser preparado para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. No entanto, o que tem acontecido é que o sistema educacional tem transformado nossos alunos em “bichinhos adestrados” como aqueles macaquinhos de circo que são treinados para executar determinada tarefa e garantir a seu adestrador aplausos e remuneração. No caso dos nossos alunos, a plateia visada é sem dúvida: Banco Mundial, UNICEF, BIRD, possíveis eleitores que acreditam nas propagandas enganosas do governo. (Professor da Escola E, entrevista cedida em 24 de agosto de 2012)

Segundo infere-se das entrevistas, as escolas procuram focar a aprendizagem e ao mesmo tempo transmitir valores democráticos e de igualdade a alunos e a classes

heterogêneas. Percebe-se pelas entrevistas que a escola e os professores ficam, muitas vezes, divididos entre trabalhar os conteúdos e preparar para as avaliações ou transmitir valores.

Para Ball (2005), este é um conflito típico do professor “pré-reforma”. Este experimenta o que o autor chama de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática são sacrificados e substituídos pela impressão que se deve causar e pelo desempenho.

A diretora da Escola E considera que quando se foca só no conteúdo e na avaliação, quem está fora do conteúdo está automaticamente excluído. “Dentro do heterogêneo, vai ficar homogêneo e os heterogêneos vão ficar de fora, eles vão ser excluídos”.

A noção de exclusão, segundo Martins (1997), é entendida como sendo a expansão de formas cada vez mais precárias de inclusão. Tal noção permitiria considerar que a tentativa de ampliação dos papéis da escola e a massificação decorrente da democratização do acesso, correspondem a formas de inclusão precárias que acentuam os processos de exclusão do interior das escolas. Somam-se a esses contextos, formas precarizadas de busca da equidade pela igualdade de resultados, enquanto princípio pelo qual se norteia a avaliação.

Quando se indaga sobre possíveis mudanças no perfil dos alunos, advindas dos novos sistemas avaliativos, a maior parte (81,5% dos respondentes) considera não ter havido transformações. A diretora da Escola B pensa que as avaliações não interferiram no perfil do aluno. Segundo a mesma, as avaliações estão incorporadas na rotina da escola e não têm levado os alunos a estudar mais. A diretora da Escola C acredita que os alunos estão cada vez mais desinteressados em função das próprias mudanças sociais. A maior parte dos que afirmam não ter havido mudanças no perfil dos alunos, problematizam que a partir do momento que o governo passou a coibir a reprovação e a utilizar diversos instrumentos de recuperação e dependência, os alunos passaram a não estudar mais.

Para os que afirmam ter havido modificações no perfil dos alunos em função dos sistemas de avaliação, argumenta-se que:

Depois que passou a ter esses processos de avaliação, os alunos estão cada vez mais acostumados a fazer testes em função de vestibulares, ENEM, SIMAVE, PROEB. Os alunos estão mais espertos. Eles são mais orientados e têm mais possibilidade de acerto e de disciplina em relação a tempo, hora. Porque eles ficam mais treinados. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

Segundo um professor da Escola E, o que percebe é que os alunos já começam a ter certa indiferença às avaliações, já que acreditam que seus estudos giram em torno destas. Contudo, é possível concluir a partir dos dados da pesquisa, que entre os alunos não tem havido processos de resistência explícitos. Os processos de avaliação externa estão cada vez

mais presentes na vida escolar do aluno e parecem já incorporadas e naturalizadas. Mobilizações maiores ocorrem entre gestores e professores em função dos resultados. Processos democráticos e reflexivos acerca do processo de ensino-aprendizagem têm se imiscuído na mobilização da escola em função das metas. A função escolar passa a se confundir com a busca de resultados e a inclusão/exclusão passa a se constituir em problema, diante da preocupação com desempenho, devendo ser mitigado em seus efeitos:

Lidar com a exclusão passa a ser uma questão de competência, e as políticas, assim como as instituições que as executam, podem ser medidas por sua “produtividade”, medidas pela eficácia de suas ações. A exclusão deixa de ser um problema político e passa a ser um problema de eficiência administrativa. Sai de cena a luta por direitos sociais e entra a capacidade técnica. (PEREGRINO, 2009)

A função social da escola perde espaço para a necessidade de elevar o desempenho e cumprir metas, e a qualidade passa a ser confundida com o desempenho nas avaliações escolares. Alunos com tempos diferentes de aprendizagem, com necessidades especiais ou alunos com defasagem de conteúdo e aprendizagem passam a constituir as variáveis que interferem no desempenho e no resultado das unidades escolares. Daí ter surgido por parte dos programas avaliativos, a necessidade de se forjar estratégias para minimizar algumas ações nas escolas, voltadas para o desempenho, como por exemplo, a prática de incentivar alunos com necessidades especiais a faltar no dia da avaliação.

O foco nos resultados parece estar se sobrepondo às questões éticas e morais que deveriam estar no cerne do processo educacional, como bem pontua Ball:

Em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. (BALL, 2005)

4.2 Reflexos das avaliações externas estaduais na educação e possíveis implicações para o trabalho docente

Das análises anteriores depreende-se que a implantação de programas avaliativos têm acarretado modificações na educação em geral, no cotidiano escolar e no trabalho docente. Designamos como reflexos dos programas avaliativos algumas ações que acompanham o processo avaliativo e que têm na avaliação sua razão de ser, dentre eles a divulgação e o uso dos resultados, as intervenções pautadas pelos resultados, a responsabilização social, a premiação e as novas formas de controle sobre o trabalho docente. Esta seção é dedicada a

conhecer como as avaliações estaduais têm interferido no trabalho docente e no dia a dia das escolas e quais são as possíveis implicações dessa interferência no exercício da função docente.

4.2.1 Da demanda de trabalho

Tendo como base o questionário aplicado, verificou-se que uma das influências do SIMAVE no cotidiano escolar é em relação à demanda de trabalho. Dentre seus respondentes, 72% concordam que o SIMAVE aumentou a demanda de tarefas, em vista da necessidade de se preparar mais os alunos para os testes.

Para 92,0% dos respondentes do questionário, as avaliações externas demandam muito tempo em termos de aplicação, análise dos resultados, criação de estratégias de intervenção para a elevação dos resultados e cumprimento de metas, divulgação dos resultados e reuniões. Buscando aprofundar essa questão através das entrevistas, encontrou-se que a demanda de trabalho/tarefas aumentou em função do SIMAVE nos seguintes sentidos: realização de reuniões para estudar os resultados e estabelecer metas (4 citações); elaboração de simulados, adequação e preparação de atividades e de avaliações de acordo com as avaliações externas (14 citações); preparo de pautas de reuniões e estudos para orientação e cobranças em cima dos resultados por parte da gestão escolar e da SEE e autocobrança (6 citações); estudos e pesquisas; planos de intervenção; elaboração de planejamentos de aula com detalhamento dos eixos e capacidades do CBC (4 citações); serviços como aplicação das provas, correção, análise dos resultados; estudo de gráficos, estudo dos descritores, tabulação e postagem dos resultados (17 citações); tarefas para casa e aulas de reforço no contraturno (3 citações); treinos (8 citações); preenchimento de papéis (3 citações) e excesso de avaliações (6 citações).

A demanda de tarefas aumentou muito. Principalmente com as tarefas realizadas em casa: estudo das matrizes de referência, preparação de aulas adequadas com o PIP escolar, houve aumento das reuniões extraordinárias, para as quais não somos remunerados. Implicando uma carga horária extra, principalmente para as professoras que possuem dois cargos de trabalho, cuidado com a casa, filhos e marido. Aproveito para falar que aumentou as tarefas, mas o salário continua baixo e desestimulante. O que tem nos sobrado? Canseira, enfado, *stress*, depressão e outras doenças. (Professor da Escola E, entrevista cedida em 24 de agosto de 2012)

Segundo as entrevistas, isso significa serviço excedente para pouco resultado efetivamente verificado. Além disso, considera-se que o excesso de avaliações tem extraído o tempo para preparo de aulas e explicação dos conteúdos, segundo ilustra as falas de alguns entrevistados da Escola D: “a demanda de tarefas aumentou muito. Principalmente agora que

o PAAE é mensal. O pouco tempo que tenho é para tabular, e não para preparar aulas”. E ainda: “tenho que parar o conteúdo programático e treiná-los (os alunos) para o SIMAVE”. E mais: “ficamos por conta de aplicar e corrigir provas”.

Para a Analista Educacional da SRE responsável pela avaliação, houve aumento de atribuições em função da demanda de outros projetos.

Para os que consideram que o SIMAVE não está influenciando na demanda de tarefas a justificativa é que este é um item a mais na parte administrativa e pedagógica. Destes, 75 % são gestores. A diretora da Escola B, por exemplo, considera que a avaliação externa é inerente à escola, de forma que não considera que sua demanda de tarefas tenha aumentado em função das mesmas. Contudo, considera que tenha havido aumento no trabalho da Secretaria, com a impressão de simulados. A gestão da Escola C considera que continua trabalhando as mesmas 40 horas. Contudo, reconhece que o que é feito nesse tempo modificou em função da avaliação.

Para a diretora da Escola D houve um aumento da burocracia nas escolas, pois as tecnologias da informação na escola, em vez de diminuírem o trabalho, aumentaram: “tem que fazer manuscrito e digitado. Nota é diário⁷³ ainda, cada vez mais exigente com a parte burocrática”.

O aumento do trabalho burocrático em função das avaliações externas foi reiteradamente citado entre os entrevistados:

O trabalho aumentou no sentido do burocrático, da quantidade de formulários que a gente tem que preencher, tanto no papel quanto *online*, a gente tem que estar fazendo a parte dos alunos ali do PIP do aluno, porque o professor faz, né, mas a gente tem que estar ali junto também. Tem que estar fazendo também essa avaliação, então isso aí, é lógico que aumenta. A gente tem que estar lendo, a gente tem que estar acompanhando, né, aumenta sim, tá? O que faz com que o outro lado, o social, fique prejudicado. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Embora haja o reconhecimento de que a jornada de trabalho formal não tenha aumentado no tocante à carga horária, a fala dos entrevistados revela que a jornada de trabalho em atividades extras aumentou: “o trabalho aumentou, mas a jornada de trabalho na escola não. Essa jornada se completa com 'deveres de casa”’. (Gestora da Escola A, em entrevista cedida em 13 de junho de 2012). Para a diretora da Escola C, a jornada continua

⁷³O diário escolar deve ser preenchido segundo a formalidade prescrita. Em caso de rasura, deve ser passado a limpo e não pode ser levado para casa. É um diário por turma. Um professor que leciona para várias turmas, por exemplo, deve preencher um número de diários correspondentes ao número de turmas para as quais leciona. No caso de ter mais de um cargo, o que constitui a regra, o número de diários para preenchimento semanal pode tomar grande parte do tempo do docente.

sendo de 40 horas semanais, contudo, o trabalho realizado dentro desse período é muito mais focado nas avaliações externas. O trecho a seguir é revelador de situações que têm se tornado comum entre os docentes: a intensificação e a autointensificação do trabalho docente:

A minha jornada de trabalho ela é independente da carga horária que eu tenha. Uma coisa que eu não olho aqui, e nem dá tempo de olhar, é a carga horária. É incrível. Ainda mais que tem três turnos, na prática, que é manhã, tarde e noite, então eu tento, eu falo assim, eu tenho que fazer oito horas por dia, mas eu nunca faço. Sempre faço mais [...]. Eu não trabalho pela carga horária, eu trabalho pelo compromisso. Eu procuro assim, dedicar bastante mesmo, exige muito de mim essa escola, sabe, eu falo que, da minha prática, é a função que mais desgasta. Por quê? Você não pensa só na sua salinha de aula. Você pensa em todos os alunos, em todas as salas, em todos os profissionais e em todas as famílias. É muito grande. É muito denso. (Diretora da Escola B, entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Análises sobre as reformas educacionais desde a década de 1990 têm enfatizado seus efeitos sobre o trabalho docente. A intensificação e a autointensificação do trabalho dos professores vêm sendo apontadas como decorrência de uma nova regulação, que se relaciona, entre outros elementos, com as avaliações sistêmicas (HARGREAVES, 1998; GARCIA & ANADON, 2009; HYPOLITO, 2005).⁷⁴ Para Garcia e Anadon (2009), as formas de controle estimulam autorresponsabilização e culpa por parte dos professores, que aliadas ao fato de a categoria ser predominantemente feminina, influenciam as subjetividades e contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho docente. A intensificação do trabalho docente, segundo as autoras, se daria tanto pela ampliação das demandas profissionais quanto pela exploração do sentimento de profissionalismo e de sua imagem, por meio de discursos performáticos e interpelativos aos docentes, cujos benefícios para a docência, segundo Hypólito (2010), são ilusórios:

O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. Muito embora os docentes sejam constantemente interpelados para uma associação colaborativa com os programas educativos oficiais nas escolas, para uma prática colaborativa e para uma autoadministração, os benefícios para a docência são muito ilusórios. (HYPÓLITO, 2010)

Oliveira (2002) sustenta que as mudanças na organização do trabalho escolar visando a atingir os objetivos do sistema, passaram a exigir novos critérios no interior das escolas que

⁷⁴ A intensificação do trabalho docente tem sido investigada por Apple (1995). Segundo o autor, esta se caracteriza pela ampliação de funções, pela falta de tempo para atividades básicas como lazer, pelo sentimento de cansaço em função do excesso de trabalho e pela sobrecarga de serviços. Hargreaves (1998) também abarca o que ele chama de “colonização” crescente do tempo e do espaço dos professores pelos administradores, ocupando os seus próprios objetivos e propósitos.

implicaram na intensificação do trabalho, obrigando o professor a responder a um número maior de atividades em menos tempo.

Dos respondentes do questionário, 98% consideram que houve aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos. Os profissionais da educação pertencentes ao quadro municipal sentem que tem havido maior cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), por resultados, inovações e estratégias de elevação do desempenho.

Sim. Por que aí, é igual, por exemplo, eu já te falei, toda hora perguntam: “olha, você está fazendo? Ó, o livrinho, ó, tá chegando! Olha, vamos treinar mais, esses meninos tem que estar sabendo, esses meninos tem que estar preparados!”, então... Sim. Exigência de tempo, de estar pesquisando mais. Toda hora que eu vou à *internet* quero olhar como foram as provas passadas, de outras séries, pra gente poder estar sabendo o quê que é que a gente vai treinar. Eu tenho outro cargo e está faltando tempo pra família, para o lazer, sobretudo depois dessas avaliações. (Professora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

A diretora da Escola D sente que essa exigência se deve aos índices de proficiência: “cada vez que a gente nota proficiência baixa dos alunos, o nosso compromisso, o nosso objetivo de melhorar a proficiência, de recuperar o tempo perdido, vai ficando cada vez maior” (Entrevista realizada em 18 de junho de 2012). Segundo a diretora da Escola E, o aumento da exigência sobre o seu trabalho reside inclusive no seu Termo de Compromisso: “uma das etapas do meu termo de compromisso é manter o Acordo de Resultados. Então houve uma cobrança sim”.

Entre os professores, a queixa principal é o excesso de cobrança tanto por desempenho nas avaliações externas, como por não reprovação dos alunos. Depreende-se das entrevistas que os professores consideram um paradoxo a exigência de maiores níveis de desempenho quando são forjados paralelamente, mecanismos de aprovação dos alunos. Para os professores, diante de tanta “facilitação”, o aluno não tem interesse em estudar, pois “sabe que de toda forma vai passar”: “atualmente, o importante é aprovar o aluno e não ensinar” (Professor da Escola D, em entrevista cedida em 18 de junho de 2012) e “sentimos pressionados e os alunos livres, sem poder nada exigir deles, pois não é cobrado nada deles” (*idem*).

Tais depoimentos permitem inferir que os professores sentem que são cobrados e que o sistema educacional tem retirado deles a autoridade para cobrar dos alunos. Parece assim existir entre os professores o sentimento de que cada vez mais aumentam os mecanismos de controle e fiscalização sobre o seu trabalho, ao mesmo tempo em que diminuem os mecanismos de controle dos professores sobre a disciplina dos alunos, em termos de estudos e

dedicação. A ferramenta que outrora era utilizada como mecanismo de controle dos alunos pelos professores, que a utilizava como instrumento de convencimento da necessidade de estudar, para não ser reprovado e poder prosseguir com sucesso seus estudos passou a constituir mecanismo de controle do estado sobre os professores, que precisam cumprir metas para receber bonificação e não receber maiores “punições”: “Ainda estou no controle das minhas funções, mas não sei até quando”. (Professor da Escola D, em entrevista cedida em 18 de junho de 2012).

Para os gestores entrevistados, novas funções e responsabilidades foram incorporadas, não apenas na gestão, mas pelos professores também. Segundo a diretora da Escola D, dentre suas funções está a de ser: “essa reguladora, essa motivadora, incentivadora, nunca deixar esmorecer no professor a vontade de mudar esses índices”. (Entrevista em 18 de junho de 2012). Segundo a mesma, atualmente as responsabilidades têm que ser repartidas. Em relação aos resultados das avaliações, por exemplo, todos estudam. Contudo, essa divisão de responsabilidades, sem a necessária delegação e clareza da divisão de funções, pode acarretar no que está ilustrado no trecho a seguir:

Tive de incorporar novas funções. Por exemplo, no meu termo de compromisso, no meu Plano Diretor fala assim, que eu devo colaborar com a elaboração do regimento. Eu faço o regimento. Lá fala que eu tenho - que eu devo colaborar com o calendário escolar, com o plano curricular. Eu faço. Faço todos. Eu que sempre faço. Se eu não fizer outra pessoa não vai fazer. Não há nenhum que faz. Então, assim, esses são pequenos exemplos. E as outras coisas mais que a gente acaba tendo que fazer, né. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Dos gestores escolares e professores entrevistados, 87% afirmam estarem sentindo necessidade de dominar novos saberes, novas práticas, novas competências e novas responsabilidades, em função, primeiramente, das novas demandas atuais da sociedade seguidas pelas cobranças e pelas avaliações. Quarenta e oito por cento dos entrevistados afirmam inclusive estar sentindo necessidade de modificar sua forma de trabalho em função dos resultados dos exames de avaliação.

Parcela considerável de professores (31) entrevistados afirma que não há necessidade de modificação da forma de trabalhar, e sim das condições de trabalho atuais. Para estes, está cada vez mais difícil trabalhar. A violência, a indisciplina e a falta de motivação para estudar são aspectos que estariam na raiz da atual situação educacional brasileira segundo estes.

Para os respondentes, não é necessário diagnosticar o que é visível e sim, é necessário atacar os fatores que produzem a má qualidade educacional brasileira. Uma questão que merece destaque e que precisa ser mais bem elucidada corresponde à prática do “nivelamento por baixo”. Segundo os professores, políticas várias de inibição da prática da reprovação

culminaram num excesso de leis que facilitaram a promoção dos alunos para séries subsequentes, ainda que estes não tenham adquirido as competências para a série cursada. Essa prática vem culminando ainda, segundo depreende-se da pesquisa, no nivelamento por baixo, isto é, tendo em vista o baixo nível de aprendizagem e de interesse dos alunos, associado à não responsabilização dos alunos, a mecanismos facilitadores da promoção do aluno para a série seguinte, não é o aluno que deve se dedicar e “correr” atrás de níveis mais elevados de aprendizagem, e sim o professor, que deve adequar seu conteúdo ao tipo de aluno que tem recebido: “Estou tendo que abaixar o nível de exigência, pois os alunos estão cada vez piores e desinteressados” (Professora da Escola D, entrevista ocorrida em 18 de junho de 2012)

Os depoimentos coletados nesta pesquisa nos permitem analisar, conforme Garcia e Anadon (2009), que está ocorrendo uma precarização do trabalho docente. Segundo os autores, tal situação se deve aos seguintes fatores: intensificação do trabalho dos professores pela ampliação das funções e das jornadas de trabalho; baixos salários; padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente; existência dos exames nacionais que favoreceram a emergência de novas formas de controle baseadas no desempenho, na “autorresponsabilização”, na culpa pelos resultados; demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas e colonização do tempo dos professores.

4.2.2 Sentimentos, ações e reações provocadas pelos resultados das avaliações externas

A divulgação dos resultados é seguida de algumas ações por parte das escolas coordenadas pela SEE e pela SRE. Essas ações constituem-se em planos de intervenção a serem propostos e executados pelas unidades escolares tendo como base os resultados das avaliações e como norte o Plano de Metas da escola. Mas não são apenas ações prescritas que os resultados provocam. Os resultados provocam ainda sentimentos e impactos no trabalho docente. Nesta seção, procurou-se conhecer os sentimentos gerados nos docentes, mediante o conhecimento dos resultados do SIMAVE, as reações e ações que acompanham a divulgação dos resultados e os sentimentos gerados pelo seu conhecimento.

Foi indagado aos sujeitos docentes sobre o sentimento despertado quando o desempenho da escola na qual trabalham não é o esperado ou quando a unidade escolar recebe uma baixa nota no exame de proficiência. Solicitou-se ainda que descrevessem suas reações na ocorrência do evento citado. Chamou a atenção o fato de alguns atores afirmarem não ter passado por essa experiência ou considerarem que a sua unidade de trabalho está sempre

dentro da meta ou estar obtendo bons resultados sempre (16 citações). Como essa fala não é unânime entre os sujeitos entrevistados da mesma unidade escolar pesquisada, buscou-se saber por que alguns docentes parecem estar satisfeitos com os resultados, enquanto outros não. A explicação aparece nas entrevistas e nas observações assistemáticas realizadas. Alguns sujeitos escolares consideram como bom resultado o alcance das metas propostas no Plano de Metas da escola, ou o fato de a escola estar acima da média da SRE ou do estado, ainda que haja um percentual considerável de alunos nos baixos níveis de proficiência. Por exemplo, a Escola E alcançou uma proficiência média de 259,7 em Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental em um determinado ano. A SRE teve 257,0 nesse mesmo ano. Uma leitura superficial sugere que a escola está “bem”, uma vez que seus resultados são maiores que os da Superintendência. Daí o sentimento de cumprimento do dever. Contudo, quando observamos o percentual de alunos no baixo nível de desempenho, encontramos 12,1% para a escola e 10,9% para a SRE nesse mesmo ano. Poucos têm a percepção de que apesar de a escola estar acima da SRE, ainda há alunos no baixo nível e que o esperado seria que todos os alunos estivessem nos níveis de ensino recomendados.

Os sentimentos despertados pelo conhecimento dos resultados e citados pelos entrevistados foram: mal estar perante a sociedade; revolta; tristeza; medo; frustração; desconforto; angústia pela cobrança; decepção e desapontamento; neutralidade; mal estar; insatisfação com o governo; responsabilidade; injustiça. O mal estar perante a sociedade é explicado pela diretora da Escola B:

Mal. Eu me sinto mal. Porque eu sei que isso aí tem expansão social. Eu sinto mal perante a sociedade. E não consigo mesma. Porque eu tenho consciência que eu consigo de certa forma, achar uma explicação pra aquele resultado. Mas a questão social me incomoda. Eu sei que a Secretaria quer índice ótimo, pra todo mundo, entendeu? Eu quero que a escola esteja sendo reconhecida tendo a evolução desses resultados. Então, eu me sinto mal, quando o resultado não é bom. Mas eu sinto mal só mesmo com relação à repercussão a nível de rede, a nível social. (Diretora da Escola B, entrevista cedida no dia 21 de junho de 2012)

Sentimentos de frustração, tristeza e de medo pela cobrança fazem parte do mal estar sentido pelos entrevistados: “me sinto muito cobrado, observando olhares atravessados como se o erro fosse só meu”. (Professor da Escola C, em entrevista cedida em 19 de junho de 2012) e “um sentimento de frustração de ver que todo o trabalho e esforço realizados não surtiram efeito positivo” (Professor da Escola E, em entrevista cedida em 20 de junho de 2012).

Segundo as entrevistas, os resultados despertam a consciência de que a educação vai mal e os sentimentos provocados podem afetar inclusive a saúde:

Não deixa de afetar a saúde, claro, a gente tem que ter e manter um certo equilíbrio, senão eu não poderia ser gestora nunca, né, se a gente não tiver esse equilíbrio de saber das perdas e dos ganhos, a gente tem que estar convivendo com isso, até mesmo porque é com esse exemplo que eu vou ensinar o meu aluno, que eu posso perder, que eu posso ganhar. Papel é fácil, a gente rasga e joga fora, mas a pessoa a gente ensina com exemplo. Afeta a gente? Afeta. Lugar de chorar é lá na minha casa. Eu vou pra lá, choro, eu tranco a casa, eu choro, choro, choro, choro até, vou lá fora, respiro, nós não fomos bem, mas podemos sair bem. Nós erramos, nós vamos consertar o nosso erro, errar é próprio, característico do ser humano, mas nós temos condições de consertar e a gente vai consertar e a gente vai conseguir. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

As reações provocadas após conhecimento dos resultados são: análise da escala de proficiência e maior atenção aos conteúdos que os alunos tiveram dificuldade; mais trabalho, busca de estratégias, intervenções e projetos para melhorar as notas, como exercícios, avaliações, simulados, readequação das provas internas, treinos e correções; reavaliação do trabalho e do porquê do resultado; replanejamento; novas metodologias; aprofundamento do assunto abordado nas provas; mais estudo.

Quase a totalidade dos professores entrevistados (93,0%) afirma se preocupar com os resultados obtidos nas avaliações externas. As justificativas apontadas são: a preocupação com o desempenho da turma e com a reputação individual: “não quero que minha turma saia mal”; a preocupação com a reputação da escola e de seus profissionais: “dos resultados depende a reputação da escola”; com a revelação das dificuldades dos alunos a serem sanadas, porque por elas (avaliações) se norteia o trabalho da escola; com a divulgação: “porque este resultado aparece em toda rede de ensino”; com a pressão, a cobrança e as comparações; com a bonificação/recompensa: “porque estamos sendo avaliados e de forma incorreta”, “porque quero atingir os objetivos propostos para o ano”; com o interesse pelos os resultados da escola; com a responsabilidade que recai no professor; com reflexos no trabalho e na própria avaliação; e com o desejo de atingir bons resultados.

As informações obtidas nesta pesquisa indicam que as avaliações têm-se constituído no norteador do trabalho escolar. Associa-se o baixo resultado a um trabalho ruim desempenhado pela escola e pelo professor, quando podem existir outros fatores interferentes no desempenho. Essa associação leva a uma preocupação com a reputação individual e da escola, pois o resultado da escola reflete no trabalho do docente. Essa preocupação pode gerar os sentimentos mencionados acima, como medo e frustração.

Ao mesmo tempo, a nota da escola impacta a própria avaliação de desempenho do servidor e a bonificação que é conferida no âmbito estadual aos profissionais da educação, conforme o alcance das metas pactuadas. Esse fato, somado à baixa remuneração percebida

pelos profissionais da educação, leva a um clima de pressão por resultados, para fins de se angariar maior “recompensa” e à reprodução de formas e “receitas” já reconhecidas de melhorar a eficácia das escolas. Bernstein (1996) nos ajuda a compreender o que ocorre. Para esse autor, a reprodução de formas reconhecidas e recompensadas pelo estado é facilitada pela mudança nas posições de controle dentro do campo da recontextualização⁷⁵, por novos discursos e pela predominância de novos atores motivados e “corroem uma base coletiva” substituindo sentimentos de decisão por metas de curto prazo.

Dos gestores escolares e professores entrevistados, 52% afirmam sentirem-se responsáveis pela classificação de sua unidade escolar nas avaliações externas e a principal justificativa é o sentimento de equipe, que os próprios entrevistados reconhecem que parece ter sido inculcido neles: “essa preocupação parece ter sido inculcada nos profissionais. De toda forma, há o compromisso com a instituição.” (Professor da Escola D, 18 de junho de 2012). Essa percepção é ratificada pela fala da direção da Escola D:

Depois das avaliações externas, a gente tem todo um processo de sensibilização, de motivação dos professores, para que eles entendam que esse resultado não é de Português e Matemática, mas de um todo da escola. Melhorar o nível de letramento, melhorar a questão metodológica, incentivar o professor a usar novas metodologias, criar banco de questões, estudar outras avaliações paralelamente a isso. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

Os professores das disciplinas avaliadas e da alfabetização se sentem diretamente responsáveis: “me sinto responsável, porque sou professora de matemática”. É a consciência de que a responsabilidade é coletiva, dependente dos alunos, das famílias, da equipe escolar etc. que serve de justificativa para os 35,5% que responderam que não se sentem responsáveis pela classificação de sua unidade nas avaliações externas: “Não. Eu sei a minha parcela. Mas eu não tenho a **culpa** de tudo. Eu sei que eu faço muito. Eu sei que eu posso fazer muito mais. Mas, eu tenho consciência que não depende só de mim”. (Diretora da Escola B, 21 de junho de 2012). Outros consideram que os resultados não são reais, daí não se sentem responsáveis pela classificação: “porque os alunos nem leem as provas, têm desinteresse na maioria” (Professor da Escola D, 18 de junho de 2012).

⁷⁵ Segundo Bernstein, há três regras relacionadas ao campo de produção, recontextualização e reprodução do conhecimento: a regra distributiva que distribui as formas de consciência através da distribuição de diferentes formas de conhecimento, regulando o tipo de conhecimento que diferentes classes terão acesso no campo da produção do conhecimento; as regras recontextualizadoras, que caracterizam o discurso pedagógico e deslocam o discurso original (real) para um novo contexto relacionando a outros discursos, formando um discurso imaginário e finalmente as regras de avaliação que regulam a transformação do discurso. A recontextualização, segundo o autor, pode acontecer no campo do Estado e de suas agências (Campo Recontextualizador Oficial – CRO) ou no Campo das Universidades, escolas, etc., isto é, no Campo da Recontextualização Pedagógica (CRP).

Pode-se perceber o quanto a palavra “culpa” está presente no discurso dos docentes. Ball (2005) nos ajuda a compreender isso. Para ele,

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja. (BALL, 2005)

A Analista Educacional da SRE afirma que mesmo sabendo que há outros atores responsáveis, por fazer parte do quadro de acompanhamento e orientação, também se sente responsável pelos resultados.

4.2.3 Da divulgação dos resultados e de suas implicações

A divulgação dos resultados vem acarretando no município algumas consequências que podem ser consideradas como nefastas à educação. Uma destas consequências é a comparação e o *ranking* das escolas.

A Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG explica em entrevista que o *ranking* existe naturalmente porque é “culpa da mídia”.

Nós na Secretaria de Educação, nunca. Você vai lá à *internet*, tem o resultado da escola. Não tem ranqueamento. O que nós podemos é falar: “olha! Os melhores resultados estão nesta Superintendência. Estão nestas dez escolas.” Agora, o ranqueamento é natural. Entendeu? E é natural e os próprios diretores fazem isso. Então isso não é da Secretaria. (Maria Inês Barroso Simões, 21 de julho de 2012)

De acordo com a gestão da Escola A, essa prática tem gerado sentimentos de incapacidade ou de fracasso e não leva em conta que cada escola tem uma realidade diferente ano a ano. A cobrança e a comparação parecem ser práticas comuns nas escolas municipais. Dentre os questionados, 51% afirma sentir mal estar em saber que sua escola pode estar sendo comparada com outras. Segundo a diretora da Escola B, é realizada uma comparação entre realidades totalmente diversas, e exemplifica:

Eu te falei que isso aí é abrangente. E eu sei de escola que já trabalhei anteriormente, é outro contexto, mas é municipal também. Lá, só melhora. Aí eu adentro lá. Porque eu conheço, né, professores fixados no quinto ano, trabalhando por área, vamos supor, há dez anos, há doze anos. O professor que está ali todo ano pega quinto ano. Olha a margem de conhecimento, de domínio que esse profissional tem, olha a fundamentação que a professora já tem, de Curso Superior. Aqui, tem professor que não tem. Essa escola é uma escola que tem muitos alunos, tem duas turmas há anos, prossegue com aquelas turmas. É um lugar que a cidade não cresce pro lado de lá. Então são bairros estruturados, de famílias mais tradicionais. A maioria tem casa própria, naqueles locais, bairros que não são novos, quer dizer, né, tem uma história ali, já, de comunidade, né. É um lugar, de baixo índice de criminalidade. É o contrário daqui. Tráfico, aqui acontece, eu consigo ver na

porta da escola. O resultado da outra escola, todo mundo já observa, na rede. Já foi pauta de reunião na Secretaria. Por que esta escola tem índices tão bons, só evolui e a nossa escola é uma das escolas que mantém, é verdade isso, só índice baixo? É abrangente. Não tem como negar (olhos marejados). Dá um certo complexo, né, um sentimento assim, pessoal, e o sentimento, né, de comprometimento. E aí gera o quê? Uma análise. Que é o que a gente fez, que é o que a gente faz até aqui, na hora que eu estou conversando com você. (Diretora da Escola B, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Gremauld & Fernandes (2009) argumenta que o fato de o desempenho dos estudantes não refletir a apenas o que ele chama de “qualidade” da escola, mas também as condições socioeconômicas dos estudantes não é grave nesse caso, já que o público interessado pode “extrair o sinal de qualidade” de uma escola, ao compará-la com escolas próximas e/ou que possuem público similar.

Segundo a diretora da Escola C, esse ranqueamento tem provocado reações indesejáveis, como sentimento de disputa, desconforto, adoecimento, estresse e frustração: “sentimento pior que tem. O professor sente que trabalhou, trabalhou, trabalhou, e o menino não rendeu”. (Diretora da Escola C, 19 de junho de 2012)

A diretora da Escola E comenta sobre os malefícios dessa prática que parece ser bastante frequente em Formiga:

Aqui em Formiga sim, isso é maléfico. Quando a gente fica no primeiro lugar é ótimo, mas quando a gente não fica ... Mas aquela que ficou no último, é péssimo. Então aquele mesmo sentimento a gente passa quando é a gente. Ficou no último lugar. Sabe? Então os alunos se sentem inferiorizados. Os professores também, né. Então, a estima é jogada pra baixo. Mas às vezes, porque quando faz o *ranking*, faz só do geral, mas às vezes, eu, em relação à minha escola, em relação a mim mesma, eu cumpro minhas metas até com louvor. Eu só não fiquei acima da outra escola que a meta dela era menor do que a minha. Às vezes eu cumpro a minha meta, muito mais do que a outra escola. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Para a diretora, a divulgação deveria ser interna à escola, para revisão de seus problemas: “pra que eu estude com a minha escola o meu problema”. E exemplifica:

Esse ano, Matemática, eu tenho que subir três pontos, na minha meta. Vamos supor, eu tenho 17, eu tenho que ir para 20. São três pontos. A outra escola, minha vizinha, ela tem que subir 1 ponto, ela tem 17, ela tem que ir para 18. Ela sobe 1 ponto. Eu subo 2. Ela ficou em primeiro lugar. Mas eu subi mais. Eu tive mais pontos do que ela, entendeu? Mas eu não fico em primeiro lugar. Então eu, com relação à minha escola, eu ganhei. Os meus alunos foram melhor. Melhor do que os dela, porque os dela só subiram 1, os meus subiram 2. Mas no *ranking* lá fora, os meus alunos ficaram pior. Aí a estima dos meus alunos cai. Esse *ranking*, ele é prejudicial. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 21 de junho de 2012)

Dentre os sujeitos escolares entrevistados, cerca de 70% sente que há maior competição entre as escolas para conseguir melhor índice. Segundo a diretora da Escola A, as escolas são cobradas em termos comparativos com outras escolas do município. A diretora da

Escola C afirma que as avaliações têm acirrado forte competição na cidade: “sim, aqui na cidade é o que mais tem. Não acho legal não. A gente não tinha que ter, mas realmente existe. Ninguém quer ficar no último lugar.” (Diretora da Escola C, em entrevista cedida em 19 de junho de 2012). O relato de uma professora da Escola C ilustra essa competição:

Nossa Senhora! Eu me sinto uma bola, que eles mandam pra um lado e outro. Existem coisas que eu já presenciei. O vendedor de livro chega aqui: “olha, a escola X comprou.” “Nossa, então vamos comprar então.” E assim, não perguntam, ó fulana, vem cá pra você ver se é bom, se isso aqui vai ser bom, não pede opinião, assim, manda, né, como é que eu vou falar, é, a gente não tem uma autonomia, uma decisão de falar assim: não gostei, não acho que isso aqui vai ser bom. A gente sente que tem que entrar nesse ritmo. meio que obrigado, não sei se é essa palavra sabe, mas a gente se sente meio obrigada. (Professora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

Também os participantes dos Grupos Focais percebem essa competição:

Grupo Focal 1:

J: [...] Há realmente uma competição.

Ma: Que nem eu falei. Acaba tendo. Eu não digo competição. Eu digo que há essa comparação. Pra mim, eu não faço minha escola competir com a outra, eu quero que minha escola seja a melhor.

G: Mas infelizmente esses índices, essas provas, levam a gente a crer que é uma competição.

Ma: Esse tipo de avaliação, de publicação, leva a crer que é uma competição.

O atual Secretário Municipal de Educação de Formiga considera que a divulgação dos resultados das escolas perante a sociedade é altamente positiva:

Altamente positivo. Altamente positivo. A sociedade, ela está ficando mais crítica em relação a esses resultados, ela fica altamente motivada quando vê que a escola do filho foi bem avaliada, que ela está acima da meta, acima da proposta, a família acaba fazendo um paralelo entre o resultado da rede municipal onde seu filho estuda com a rede estadual ou até mesmo a rede particular onde o sobrinho também estuda, onde um outro filho também estuda, então isso traz uma cumplicidade muito grande até mesmo de valorização da escola. (Geraldo Reginaldo de Oliveira, entrevista cedida em 18 de setembro de 2012)

Também a competição é considerada pelo Secretário Municipal como saudável e o diferencial da avaliação e prossegue: “para mim não chega, não chega esse mecanismo de competição, mas eu tenho certeza nos bastidores, que ele deve acontecer”.

A diretora da Escola D comenta que na cidade, tem escolas que aproveitam dos resultados para fazer divulgações. A diretora da Escola A, por exemplo, afirma que a imagem da escola é percebida ou transmitida por estratégias. Segundo a gestão da Escola A, essas estratégias podem ser o uso da *internet*, programas de rádio locais etc.

Considera-se que os novos modos de regulação e os discursos gerencialistas vêm impelindo os profissionais que atuam nas escolas a desenvolver ações para satisfazer e

“captar” alunos. Barroso *et.al* (2006) designam essa tipologia como “atratividade activa” e esta foi perceptível nas escolas do município, manifesta sobretudo pelo tipo de atividades extracurriculares que desenvolvem. Nas escolas estaduais essas ações são mais contidas, e pelo que se depreende dos grupos focais, a atratividade da escola é passiva, ou seja, os fatores que levam os alunos a frequentar a escola dependem mais de fatores exógenos às mesmas, sobretudo localização da escola e das características do corpo docente, segundo o que se extraiu dos Grupos Focais.

Grupo Focal 1:

S: O que eu gosto aqui é que eu acho que eles incentivam muito. Minha menina é muito dedicada, sabe? Acorda, há poucas pessoas iguais a ela, viciada em estudar. E isso é reconhecido aqui. Eu acho que aqui eles incentivam muito esse lado de ir na sala, dar o papel de honra ao mérito, aquilo é importante para incentivar a todos a querer e quem batalhou para ter aquela nota.

Grupo Focal 2:

G: eu acho que o diferencial da escola é que os professores, o calor humano deles é diferente de outras escolas. Em muitas escolas, os professores são frios, só quer saber de passar matéria, agora aqui não...

Mo: Isso faz diferença na aprendizagem?

G: Com certeza

Ma: Não é uma relação... igual... assim... você está numa escola, você é um número, você não é uma pessoa. Eles te tratam como um dado na rede. Aqui não, eles te tratam como um ser humano, você vai lá, eles preocupam com você, quer que você aprenda, não quer só que você passe de ano, incentiva a aprender porque eles querem o seu melhor.

O trecho em negrito revela que os próprios alunos perceberam as tecnologias empregadas pelo gerencialismo que transforma pessoas em dados a serem monitorados na lógica do mercado. Como bem sugere Ball (2005): “Tornamo-nos “divíduos” – uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra” (BALL, 2005, p.549).

De acordo com a direção da Escola A, o critério de escolha dos alunos é pela proximidade da residência. Mas a escola recebe alunos de outros bairros, que desejam estudar na escola. O mesmo se dá nas demais unidades municipais, onde é ofertado o transporte escolar. Nas escolas estaduais, segundo a direção da Escola D, a legislação que obriga a matrícula na proximidade da residência é válida para cidades que possuem mais de 100 mil habitantes. Portanto, segundo a mesma, o critério acaba sendo o desejo dos alunos e pais. Como a procura pela escola é muito grande, a direção considera que um conjunto de fatores

responde por essa grande demanda, desde a localização física da escola até os resultados que produz.

Essas situações foram analisadas por Barroso e Viseu (2005) no contexto português das reformas educacionais. Os autores sustentam que novos espaços de regulação da oferta educativa se estabelecem entre escolas pertencentes a um mesmo território, por meio de mecanismos que se concretizam a partir de uma regulação pela procura, substituindo uma regulação pela oferta.

As informações sobre as reformas recentes do ensino no Brasil evidenciam que Minas Gerais não constitui um caso extremo de evolução do sistema escolar de um sistema público para um sistema de mercado regido pelos clientes. Percebe-se a presença de situações híbridas e tentativas sutis de fazer com que os pais pressionem as escolas por melhores resultados, sob pena de trocarem seus filhos de escola. O que se sabe é que a escolha da escola não tem uma definição legal explícita ou intencional no discurso oficial, o que não significa que esta lógica não esteja presente. Trata-se de processos informais de escolha dos alunos pelas escolas ou de escolha das escolas pelos pais e alunos, que determinam novos modos de regulação pela procura. Pelo que se verificou na pesquisa, o comportamento das famílias em relação aos resultados não é homogêneo, dependendo da classe social, dos valores e da importância atribuída à educação. Esses mecanismos são induzidos pela divulgação e repasse de verbas segundo o número de alunos, e mais do que produzir uma pressão para melhoria da aprendizagem, faz com que as energias das escolas se concentrem em estratégias para conseguir alunos.

Segundo depreende-se da entrevista com a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, a Secretaria incentiva a divulgação enviando cartazes com o resultado para as escolas, para o diretor colocar em lugares visíveis à comunidade. A opinião da Superintendente é que a divulgação representa mérito para a escola: “Mérito. Nós não estamos preocupados se a escola teve um bom desempenho ou um ruim desempenho. Vamos divulgar que isso aqui é importante, então, essa concepção de responsabilização pro aluno da escola pública”.

Para a Diretora da Superintendência de Avaliação da SEE/MG, mesmo que o resultado seja ruim, não tem importância a divulgação, “porque a escola tem de comparar é ela com ela. Ela tem que ver: se este ano eu tiro péssimo desempenho, o que eu posso fazer para no outro ano eu melhorar?” A mesma explica que as metas são individuais. Escola por escola e em relação à comparabilidade, sustenta que:

Quando a gente faz assim: o resultado de Minas, o resultado da Superintendência, a gente tem que ter essa comparabilidade até para a gente ver comparabilidade de Minas com o Espírito Santo, de Minas com o Rio, de Minas com São Paulo. Nós não podemos também voltar só para o nosso umbigo não. Olha, Minas tá bom? Tá. Mas tá comparado com o quê? Para isso que nós temos o SAEB. Para isso que nós temos a Prova Brasil. Para isso que nós temos o Pisa. O Brasil tá bom? Tá. Mas bom em quê? Qual a referência que tá bom? (Maria Inês Barrosos Simões, entrevista concedida em 21 de julho de 2012)

Apenas um terço dos sujeitos escolares entrevistados acredita que tenha havido aumento no número de alunos na sua unidade escolar após a implantação dos programas avaliativos, e atribuem tal aumento a vários fatores: ao fato de a escola ser de tempo integral; à divulgação feita pelos jornais; aos bons resultados obtidos pela unidade; à obrigatoriedade do Ensino Fundamental e aos programas sociais como Bolsa-Família.

4.3 Modificações nas condições do trabalho docente no atual cenário educacional

Nas seções anteriores, verificou-se que o atual cenário educacional caracterizado pelo foco nos resultados de avaliações padronizadas e no atingir metas tem provocado alterações nas condições de trabalho docente e implicações no cotidiano escolar, como o aumento na demanda de trabalho, a competição entre escolas, o ranqueamento destas escolas e a alteração nas disposições e sentimentos dos profissionais da educação, que podem alterar inclusive sua saúde.

As consequências dessa precarização do trabalho docente apontadas pelos sujeitos escolares entrevistados foram: o aumento de casos de exoneração no estado e nas escolas do município (7 citações), bem como o aumento no número de licenças e afastamentos por motivo de saúde (8 citações). Segundo os entrevistados, muitos docentes têm se sentido desanimados e desejosos de abandonar a profissão, mas não o fazem pela falta de oportunidades.

Nas Ciências Sociais, adota-se o termo “resiliência” para se referir à capacidade que alguns sujeitos têm de se adaptar a situações adversas e enfrentá-las positivamente. Esse conceito, que é muito empregado na física para descrever a ação de corpos que resistem à ação de forças externas, tem sido empregado como uma capacidade necessária para adaptação a situações imprevisíveis (RUTTER, 2007). Pretende-se utilizar o termo resiliência para descrever a situação dos docentes que sujeitos a pressões constantes, ainda conseguem resistir aos fatores indutores de estresse e permanecer no seu trabalho.

Os depoimentos dos atores entrevistados revelam sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo em que reclamam da divulgação e do processo de intensificação do seu trabalho em função dos resultados, por outro lado, se culpabilizam e consideram que os resultados os convoca a repensarem suas práticas e melhorar sua performance em função de sua “missão”.

A fim de obter maiores elementos sobre as consequências da precarização do trabalho docente, decidiu-se entrevistar um professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que solicitou e obteve a exoneração de seus cargos. Foi solicitado ao mesmo que expusesse os motivos que o levaram a pedir exoneração:⁷⁶

Bom, primeiramente, né, eu sou educador, e amo a educação, eu amo a escola, eu amo aquele contato com os alunos, mas no decorrer do tempo que trabalhei, né, no estado, eu fui desanimando, perdendo assim, o entusiasmo em lecionar porque eu via assim: quem estava a mais tempo na escola, só reclamava. “Ah, eu estou aqui porque vou me aposentar daqui uns dois anos, então vou empurrando com a barriga, mas a escola tá difícil.” A escola tá difícil, o sistema é difícil, é complicado, já impõe as coisas tudo prontas, a gente não tem como preparar, a gente não tem como dar nossas ideias, vem tudo pronto, então a gente só ouvia reclamações do estado. Nesse decorrer lecionando, ele [o estado] exigia muito de informação, e mesmo a questão do sistema, do que vem pronto pra nós, os professores. Por exemplo, reunião de Módulo, chega lá, é só falação que não vai te edificar em nada, não vai te acrescentar em nada, muitas vezes é só fala, fala, fala, às vezes reclamando do professor, reclamava falando que o professor não estava fazendo o que deve ser feito, a questão do resultado, é o prazo pra entregar dia tal, o projeto tal, projeto disso, projeto daquilo. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

O ex-professor explica que saía das reuniões mal e frustrado: “o que estou fazendo aqui? Isso não é para mim”, e que sua profissão estava afetando sua saúde emocional e física bem como sua vida pessoal e familiar:

Na verdade você leva pra casa, né, você não tem como falar assim, “eu estou indo embora, pronto, acabou”. Aquilo faz parte do seu dia a dia 24 horas. Você convive com aquilo, né, porque a escola entra na sua vida toda, íntima. Você trabalha em um escritório, você terminou aqui, ficou tudo ali, os documentos. “Terminou, segunda-feira eu começo novamente.” Na escola não. Você leva pra casa, você leva os problemas, problemas de escola, de aluno, de turma, de reclamações, você leva aquilo, você chega em casa, afeta a sua pessoa, a sua família, o seu convívio, isso vai afetando o seu dia a dia. Você vai distanciando da família. Você não tem tempo pra família, não tem tempo pra um passeio, você não tem tempo pra dividir com a família, as coisas da escola te sufocam. [...]. Eu ia acabar adoecendo, já estava adoecendo, estava assim praticamente em depressão mesmo. Gente, o quê é isso? Dar aula não é isso, ser professor não é isso. Educador não é isso. E tudo jogado pra cima do professor. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

⁷⁶ O entrevistado conta que entrou para o estado em 2004 e foi efetivado pela Lei 100 em 2007, ficando com dois cargos. A disciplina que lecionava era Língua Portuguesa nos níveis médio e fundamental. Segundo consta, primeiramente exonerou de um dos cargos, para “experimental” e depois resolveu exonerar do outro cargo.

Em relação às avaliações externas, o ex-professor relata que estas sobrecarregam sobretudo, sobretudo, pela cobrança por resultados. O entrevistado explica que também os alunos chegam à exaustão, pois:

Você começa a trabalhar em cima do aluno pra essas provas. Só que o aluno cansa, ele chega num ponto que ele não dá conta mais, ele fala, ele começa a enjoar daquilo, queria outra coisa, o que acontecia? “Ah, vai ter prova de Português e Matemática”, só conteúdo de Português e Matemática, parava tudo, parava Biologia, parava Ciências, você tinha que ficar em cima daquilo, do Português, trabalhando tudo. “Ah, tá trabalhando tudo? Está. Tá fazendo um trabalho mais interdisciplinar, mas, o foco era Português.” Depois, no outro período, no outro mês, Matemática. Nisso os alunos já cansados, e com isso, o resultado que era tão esperado, não vinha, porque o aluno já não estava nem querendo aquilo. E chutava, era de qualquer jeito. Quando chegavam essas provas eles chutavam, tanto é que eles nem gostam de fazer. Nem pode avisar, pois quando acontece de avisar, nem comparecem. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

O ex-professor entrevistado explica que as coisas que estavam acontecendo na escola estavam lhe causando desgaste, sobretudo por ferirem valores morais e éticos: “você não tem a liberdade de criar porque na verdade vem pronto, e a cobrança... e tudo, né, pra essas provas né? ‘Ó, se não for bem, vocês não vão ganhar o prêmio’. Jogando para... é tipo uma coisa... chantagem. O que acontecia? ‘Se não sair bem vocês não vão ter o prêmio’”.

Conforme o mesmo, a sobrecarga era ainda maior sobre os professores de Português e de Matemática, apesar de ser contínua a fala de que “as regras (trabalho e premiação)” eram válidas para todos.

Segundo o entrevistado, a escola ficou imersa num clima de competição: “acabam dizendo: escola tal é melhor, olha o resultado deles, olha a escola tal, e coloca a faixa, aquela coisa toda exatamente de competição”. Segundo o ex-professor, ele vinha percebendo que os professores estavam se cobrando e se autopunindo: “a escola tá assim, o que eles estão fazendo lá que aqui não está fazendo?” Para o mesmo, não era considerado que a realidade de uma escola de centro é diferente da realidade de uma escola de periferia. Não havia análise do próprio espaço. E isso, gerou segundo o ex-professor, a comparação, despertando sentimentos ruins:

Gerou competição, às vezes sentimento de inveja da outra pessoa que trabalha lá na escola. Quem trabalhava em duas ficava comparando: “Ah, eu de manhã eu dou aula lá na escola X, à tarde eu estou aqui nesta escola”, então aquela coisa assim: “eu gosto mais de lá do que daqui”. “Lá é melhor, então o problema não está comigo”. Então, na verdade, eu ia vendo aquilo. Eu não conformava com a situação daquilo. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

Conforme o mesmo relata, o clima de competição também era percebido e provocado pelos alunos: “o aluno fala: as professoras de lá são assim, daqui são assim”.

Em sua entrevista, o ex-professor conta que havia uma forte pressão por parte da direção, da supervisão e dos pedagogos para se adequar ao que era cobrado nas provas.

Não ficava uma coisa natural. Você ensinar naturalmente. Era tanta pressão que, não sei se todo professor, mas o professor de Matemática, de Língua Portuguesa, ele trabalhava sob tanta pressão que não ficava espontâneo. Ficava aquela coisa mecanizada, robotizada, forçada, que não é prazeroso. Aquela coisa cansativa, o pessoal saía de lá estressado, cabeça cheia, e reclamando, e brigando. Na verdade, o clima da escola deixou de ser uma coisa agradável, pra ser uma coisa estressante, desagradável, o pessoal já não vai pra escola feliz. Ele vai: “ai, eu tenho que ir”, “eu preciso ir pra escola”, já não vê a hora de dar 11:20. Na verdade, a hora que eu acordava, ir para a escola já não era mais aquela coisa e aí comecei a ver outras possibilidades, pra poder deixar. Eu já estava me sentindo péssimo, adoecendo, já estava faltando da escola. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

Segundo afirma, este clima de controle estava desencadeando vários casos conhecidos por ele de exoneração ou de licença-saúde:

Os professores passaram a buscar outro emprego melhor, que não exige dessa forma, uma coisa tão estressante, tão repulsiva e o quê que acontece? Então, na verdade, toda essa cobrança, porque na verdade é assim, o de cima cobra do diretor, o diretor vai cobrar do professor, na verdade faz aquele ciclo e fica aquela coisa estressante né? Aí o professor cobra do aluno. Muda o clima na aula, muda tudo, né, a escola perdeu aquela coisa da pessoa ir feliz para a escola, tanto o aluno quanto o professor e quanto a direção, e o clima fica pesado, aquela coisa assim, que você não vê a hora de acabar. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

E completa: “trabalhava em duas escolas. Na verdade, preparar essas aulas era no final de semana, à noite”. Além disso, explica que havia outras exigências relacionadas às avaliações: “tinha que corrigir provas, corrigir testes; muitas vezes na Língua Portuguesa, você trabalha produção de textos, gramática, atividades, testes, mini testes, te exige muito estas provas”.

O ex-professor revela ainda que se sentiu obrigado a adequar as suas avaliações ao molde das avaliações externas:

Tudo era feito de acordo com o modelo das avaliações externas, era obrigatório. Já te mandava assim, o modelinho (expressão de reprovação). Ó, trabalhar os descritores, sua prova tem que vir lá, descritor um, para a questão um, descritor um, e colocar lá que é descritor um, pra ele saber que é descritor um, questão dois, vai ao descritor onze, então, analise o que é e faz a questão de acordo com o descritor pra ser parecido com a prova do PROEB. Na verdade, você tinha que fazer a prova pra elas (supervisores) verem, faz a prova, mostra pra elas, se tá dentro dos descritores ou não [...] E não é só isso. Muito do serviço que é do supervisor ou da secretaria eles jogam para o professor. Sempre foi. Tem coisas que elas poderiam fazer, como os gráficos. Eu fazia gráfico, fazia até mesmo porcentagem, de resultados, de provas,

geral, de prova bimestral. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

O ex-professor explica ainda que nesse ritmo (aplicar e corrigir provas, fazer gráficos, porcentagem, participar de reuniões), era cobrado o planejamento detalhado de tudo: “na verdade, quando planeja? Da meia-noite às seis”, e comenta sobre o PIP: “além desse PIP. O PIP é um caderno especial para o aluno, então, ali dentro você vai fazendo as atividades de acordo com as dificuldades levantadas, né. Vai ficando rotineiro”.

Na verdade vai cansando. “Hoje é aula de PIP?” E os alunos: “Não, não!” Na verdade, se falasse que era aula disso, eles já corriam, porque ficava cansativo. Cansativo pro aluno e cansativo para o professor, ficava rotineiro. A escola perdeu espaço. O espaço criador, inovador, com teatro, com peças, com música, sabe, com exposição de artes, o que é uma escola, sabe? Pra mim, escola é isso. Agora treina aluno, o ano inteiro. Porque quando eu estudei, tinha isso muito: tinha teatro, exposição, gincanas, jogos esportivos entre escolas, entre classes, hoje não pode, a educação física é dentro do horário. O aluno vai lá, pratica e volta suado pra sala de aula, você tem que esperar o menino entrar, acalmar, então na verdade, a escola perdeu. Perdeu toda essa coisa de talento, de aproveitar os vários lados que o aluno tem, e que pode ser apresentado. Mas não pode! Não pode fazer isso. Porque não tem tempo, não tem espaço pra isso. Tem que usar o tempo para treinar o aluno, para preparar a prova, pra ter o resultado pra você ganhar a porcentagem no final do ano. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

A fala do ex-professor revela a sua percepção da inautenticidade gerada pelo performatismo. Além da queixa em relação à perda da autonomia, explica que o professor também perdeu o prestígio e a autoridade. Segundo o mesmo, a gestão, imbuída das atividades administrativo-burocráticas e financeiras, tem se ausentado da parte pedagógica e disciplinar:

O aluno não vê mais o professor como uma autoridade na sala de aula. Se ele vai ao diretor e reclama, o diretor vai ficar do lado do aluno em qualquer atitude que for. Aluno problemático você não pode tirar pra fora da sala, tem que se virar com ele na sala de aula, 50 minutos. Entendeu o problema? “Se vira, ele é seu”. Tem nada com isso, supervisor não tem nada com isso, pedagogo não tem nada com isso, diretor não tem nada com isso, se vira, seu! Então, não manda para a gestão, é seu! Na verdade, quer dizer, o apoio que você precisa questão mesmo disciplinar, questão mesmo de orientação não existe. Na verdade, é problema em cima de problema. Passaram a parte pedagógica e disciplinar toda para o professor. Jogou assim, de frente. Chama, pede, fala “ah, não posso, estou preenchendo papéis, não sei o quê da reunião tal, do módulo tal, da intervenção tal”, então elas não podem ir lá atender nem ver o que está acontecendo. Essa parte, que seria a parte da pedagoga, ela fica lá preenchendo papel, preparando reunião, com os slides delas, pra apresentar no dia. Elas não têm tempo pra te dar assistência. É uma função meio que fora. Na verdade é assim, com todo esse processo, com tudo isso, o professor vai ficando desmotivado. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

Conforme o entrevistado revela, a pressão em relação aos resultados e a cobrança de desempenho dos professores estavam tão grandes que os formados em Letras já não queriam lecionar Português, ou: “‘ah, eu quero a turma do sétimo ano ou do segundo ano do Ensino Médio’, para fugir dessas avaliações, que exige mais dos professores do quinto ano, nono ano, primeiro ano e terceiro ano”. Não obstante, o ex-professor declara que a pressão existe nas outras séries também, porque “os outros anos vão ter que vir preparando até chegar a hora de ser avaliado”.

De acordo com a entrevista, o foco nos resultados tornou-se o fim do trabalho do diretor: “o diretor, o que ele faz? Se o resultado geral foi bom, ele diz: 'podemos mais que isso', ele vai ganhar mais porcentagem, então ele fica louco com isso, porque quer que os professores deem o máximo deles (gesto de exigência) porque se subir, a nota sobe para ele, o resultado dele vai ser bom e ele aí ganhar mais”.

Em geral, vem mais pressão da direção. Briga. Não era conversado, era exigido, era imposto. Eu vi assim, uma classe de diretores estressados. Perderam todo o seu controle, perderam toda a sua postura, por ser pressionado lá de cima e vir para a escola e desabar em cima da escola. Sabe? Falta de educação total. Não só um. Todas. Que esqueceram que eram professores, são professores que estão na direção, que não são eternos, que vão ter que sair de lá e voltar pra sala de aula, e vão viver com os “amigos” deles que eles desfizeram, acabaram com eles, sabe, eles pisaram no professor. E que um dia eles vão ter que voltar pra sala de aula e ter que conviver e esse período que eles ficaram, dez anos, quinze anos de direção, hora que eles voltarem, vão sofrer na pele, do mesmo jeito que eles fizeram com os professores, porque o negócio subiu tanto, que elas acharam que eram donas da escola e que podiam fazer o que quisessem, forçar resultados, primeiro é a questão de salário deles, né, então o negócio virou muito assim, financeiro, em torno do dinheiro. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

O ex-professor expõe sua indignação com a atual orientação voltada para o mercado, que a educação vem tomando:

Virou mercado, virou e diretor vai ganhar mais, e tem que fazer mais pra ganhar mais que exige do vice-diretor, que exige do professor, para ele poder trabalhar mais, por resultado, pra ganhar. Perdeu o lado humano da coisa. Virou uma empresa, mas as empresas estão mais organizadas que a escola. A papelada aumentou. E quem está à frente na educação, não sabe organizar isso, e o quê que tem feito? Tem acarretado tanta coisa que perdeu o foco. Mesmo com o computador. Os diários, na verdade só aumentou, só piorou com isso. E a fiscalização dos diários. Eles fiscalizavam, vigiavam, olhava tudo, se tá ok, se não tá tem que fazer tudo novamente, se tiver uma rasura tem que fazer tudo de novo, tudo exigido, e tem que bater nisso porque isso conta na nota. Aí diz assim: tudo conta na nota da Avaliação de Desempenho Individual. A gente trabalhava sob pressão. Aí vai constar lá: ó, você não fez isso. Se um fala, que fez, não, tá aqui anotado, você não fez. Esqueceu isso, esqueceu aquilo. Então tá uma pressão tão, como é que eu te falo, professor não tem liberdade assim, ele não é feliz, ele não é espontâneo, então na verdade, pra trabalhar robotizado, dessa forma, eu nunca gostei. Tem que fazer metas, trabalhar aquilo, e se não executou você vai perder seus pontos. Uma pressão grande. Ninguém faz as coisas pressionado. Te dá lá,

isso aqui, se você colocar isso aqui, você vai ter que fazer. Só que as coisas têm que ser espontâneas. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

Para o ex-professor, os diretores passaram a se comportar como gerentes e a se sentirem donos da escola em função da avaliação de desempenho, onde prevalece um julgamento discricionário e as ações do professor devem seguir o que está no PGDI:

Existem fases, épocas, meses diferentes, que você pode trazer algo que você pode fazer. Uma novidade pra escola. Mas não! É isso aqui e pronto! (referindo-se ao que está no PGDI). A ordem é assim, robotizado, né. Se fez, ganhou ponto. Se não fez, tal. Aí começou um negócio assim ó: “fulano, olha aqui, fez tudo, maravilhoso a pessoa”, “você não fez, olha aqui”, “fulano é melhor do que você”, ela cumpriu, ou seja, ela é um cordeirinho, “ela obedece às minhas normas”, “obedece porque eu mando”, então, fez com que o diretor se sentisse dono da situação. Ele sentiu que ele é dono, que pode fazer o que ele quiser porque tem uma avaliação. E tinha os que cumpriam o *script*. Esses são os do lado do diretor. Esses são vistos como bons. E na hora da avaliação, existe um julgamento pessoal. Eu participei da Comissão Avaliadora, e eu vi muito isso, “esse fulano aqui? Não! Não merece essa nota não. Não fez isso, não fez isso, não fez aquilo”. Julgava pelo pessoal, não pelo profissional da pessoa. Pode estar bom esse mês, pode estar mal, pode ter adoecido, então, não se olha mais isso. Olha, tenho certeza, é notável. Na verdade, o lado humano acabou: “o gente, isso aqui foi acidental, a fulana é ótima professora, esse mês deu problema que ela adoeceu, perdeu um ente”. Não! Empresa. Se não cumpriu, não produziu. Então, perdeu seu ponto. Perdeu! Não diretamente assim, mas entrelinhas sim. Se não for com a cara do professor, está perdido. Então não vai falar direto, mas vai depreciar, vai separar quem é do grupo A, quem é do grupo B, quem obedece e quem não obedece. Se não obedece, é do grupo B, é mal visto.. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

De acordo com o mesmo, a condição de ter sido efetivado era um fator de diferenciação no tratamento dispensado pelo diretor: “Eles achavam que efetivado não era nada. É como se fosse contratado. Tinha as regalias de quem era efetivo e os outros que eram efetivados não tinham” e a maior cobrança era realizada em cima dos efetivados⁷⁷.

Na verdade, a cobrança era para o efetivado, que estava entrando agora, é novo, que queria mostrar trabalho, valor, pra poder ganhar nota boa, na verdade uma estratégia muito bem elaborada do sistema, governo, pra poder manter esse povo aqui preso, eles não têm outra coisa pra fazer. E eles acham que não sabem fazer outra coisa, se não for dar aula, eles não sabem. E eu pensei diferente. A pessoa pode ser criativa. Vai ficar essa vida inteira sofrendo e adoecendo?(Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

Na opinião do ex-professor a educação hoje se constitui em um sofrimento:

⁷⁷ Efetivada é a situação do servidor do Estado de Minas Gerais, que por força da Lei nº 100 foi efetivado no cargo sem concurso público. Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83%7D_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf> Último acesso em 16 de agosto de 2012.

A escola andava melhor do que hoje, porque hoje eles mandam o analista. O analista vem, despeja um monte de coisas, tem que preparar isso e isso, pra exigir que você trabalhe descritor isso, e na verdade, vira essa pressão. Antes não, existia a inspetora, ela vinha, checava, mas não era como é hoje, checava casos graves, e não era essa pressão, e elas vêm, já assustam o professor: a fulana tal vem aqui. A escola tem que estar um silêncio total. A realidade da escola não é essa, mas tem que estar, aquele dia tem que ser diferente. Se as paredes estão vazias, manda todo mundo parar o que está fazendo, encher de cartazes e faz um lanche especial, o qual os professores nunca têm. Isso acontece. (Ex-professor da rede pública estadual de Minas Gerais, entrevista cedida em 13 de setembro de 2012)

Os depoimentos coletados nesta pesquisa nos revelam que as avaliações externas produzem implicações nas condições do trabalho docente. Para 90% dos sujeitos escolares entrevistados, houve aumento da supervisão e controle sobre suas atividades, explicadas pela busca da melhoria dos resultados; pela cobrança em torno das avaliações; pela vigilância e fiscalização contínua do cumprimento do currículo com base nas exigências em torno das avaliações; pelo aumento da solicitação e das questões burocráticas; pelo maior controle por parte do sistema da SEE e pelo nível hierárquico que tal fiscalização obedece.

Nossas atividades são muito mais controladas. Agora, nós ainda temos mais uma, né, nós temos o Plano de Ação, né, que a gente tem que colorir de verdinho, de vermelhinho, sinal de trânsito, vermelho e amarelo. Mas esse controle já tá assim, a gente tá trabalhando sobre pressão mesmo, o tempo todo. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

O gráfico a seguir representa as atividades sobre as quais se percebe maior controle, na opinião dos entrevistados. São elas: a seleção de conteúdos e os resultados das avaliações externas. Ambas as atividades, na verdade, expressam o atual foco educacional em resultados. Segundo os entrevistados, dentro da seleção de conteúdos a serem abordados nos planos de trabalho, encontram-se os treinos. Outras atividades bastante citada pelos respondentes foram os planejamentos e presença em reuniões e capacitações. Os atores entrevistados fazem menção ao excesso de formalidades e critérios a serem seguidos na elaboração dos planejamentos. Dentro de “outros” encontra-se o preenchimento de papéis, a frequência e a pontualidade, a disciplina e todas as demais opções somadas. Quando indagados sobre qual seria, dentre as opções, a principal atividade sob a qual é exercido controle, os respondentes citaram os resultados das avaliações externas (13 ocorrências), seguidas pela avaliação externa estadual (9 ocorrências) e pela seleção de conteúdos /treinos (7 ocorrências).

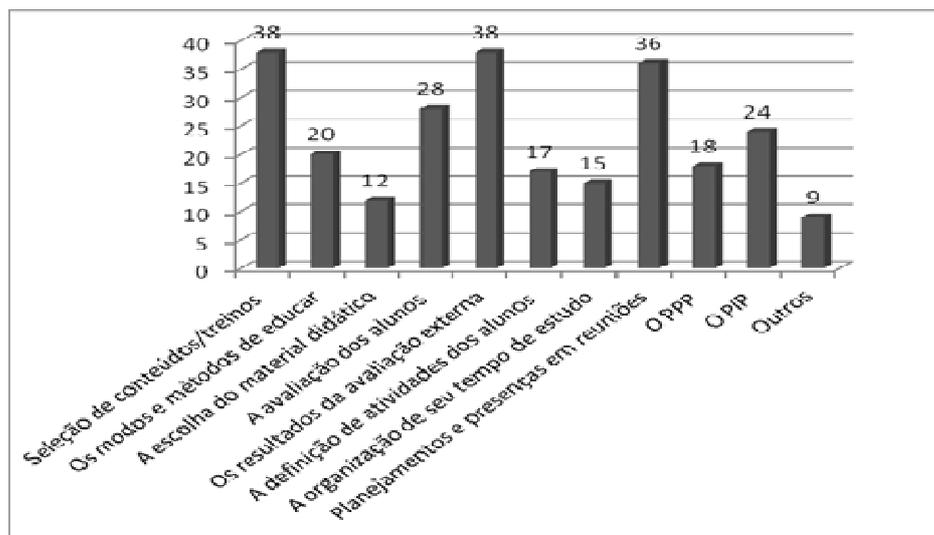


GRÁFICO 7.0 Atividades sobre as quais é exercido maior controle e supervisão, na opinião dos sujeitos escolares entrevistados em termos absolutos:

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

De acordo com as entrevistas, no âmbito municipal o controle provém principalmente da Secretaria Municipal de Educação e no âmbito estadual, da Secretaria Estadual: “é a Secretaria Municipal, porque é o órgão que eu estou diretamente vinculada” (Diretora da Escola B, em 21 de junho de 2012).

Os entrevistados têm a visão de que a cobrança segue uma escala hierárquica: “quem me cobra é o Supervisor. Mas eu acho que vem da Secretaria Municipal, porque o Supervisor cobra porque a Secretaria cobra dele”. (Professor da Escola C, em 19 de junho de 2012) e ainda: “é de cima para baixo. Eu acho que é da SRE (diretamente) apesar de vir da SEE” (Diretora da Escola D, em 18 de junho de 2012). Outros reconhecem que para cada atividade, o controle é exercido por um ator diferente, sendo que dentro da escola a direção, a coordenação pedagógica, os colegas e os próprios indivíduos fazem o controle do cumprimento das orientações pedagógicas que procedem da SRE e da SEE. Quando perguntados sobre a principal origem do controle, encontrou-se:

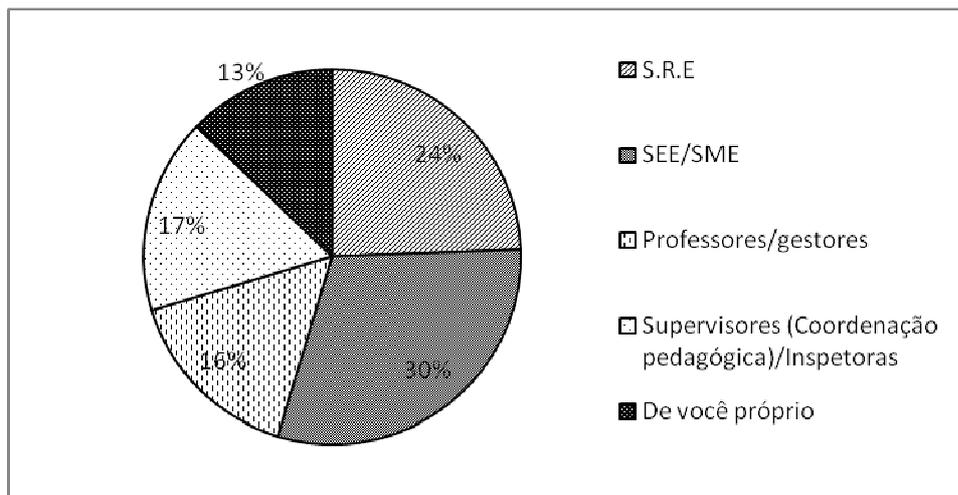


GRÁFICO 8.0 Instâncias/sujeitos de onde provém o controle, segundo os entrevistados:
Fonte: Dados da Pesquisa, 2012.

Quando indagada sobre a origem desse controle, a Analista da SRE que responde pela avaliação afirma que apenas seguem as orientações passadas pela SEE/MG.

O controle também procede de outros sujeitos:

Os alunos são os que mais cobram, e eu acho isso maravilhoso. Eu acho que o aluno, quando ele está cobrando, quando ele está exigindo, ele está exercendo a cidadania. E o aluno cobra da gente tudo. A Secretaria cobra da Superintendência que cobra do diretor, que é cobrado do aluno, do professor, do supervisor, dos pais e que é cobrado dele mesmo. Porque muitas das vezes, ele é um, e não dá conta de atender a todos. Aí dá uma frustração na gente, sabe? (Diretora da Escola E, em 20 de junho de 2012)

4.3.1 Avaliação: subsídio ao trabalho ou forma de controle?

Percebe-se que na visão da maioria dos entrevistados, a avaliação toma a forma de controle sobre seu trabalho: “é uma forma de controle de um sistema que não conhece a realidade de uma sala de aula” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012), e ainda: “forma de controle, pois determina o que deve ser ensinado, independentemente da percepção do docente. Não é forma de valorização do desempenho profissional”. Para a diretora da Escola D, a avaliação constitui-se numa: “forma de controle, estratégia para aumentar o desempenho motivacionada pelo subsídio ao professor” (Entrevista concedida em 18 de junho de 2012). E complementa que em breve, a avaliação vai cair na “mesmice”, numa “rotina escolar”.

De acordo com os questionários, 73,5% afirmam sentir estresse em relação ao SIMAVE, por considerarem-no uma forma de avaliação do professor e da escola, com o fim de mantê-lo sob o controle direto do estado. O gráfico abaixo apresenta a percepção dos sujeitos escolares acerca da avaliação externa:

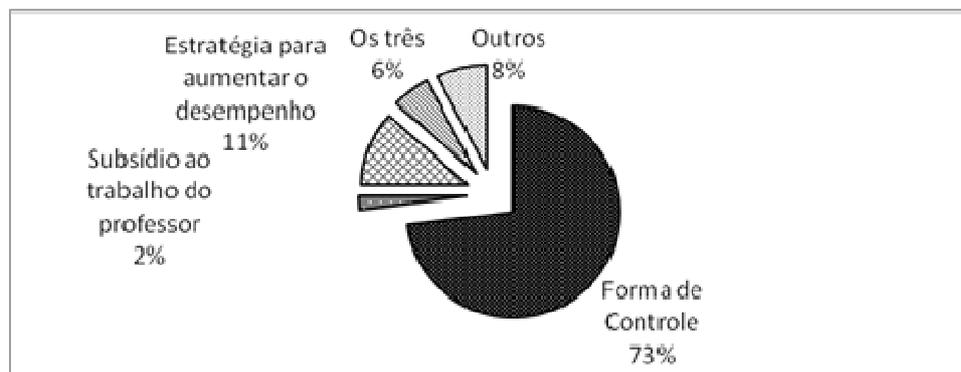


GRÁFICO 9.0 Percepções dos sujeitos escolares entrevistados acerca das avaliações externas:
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Essas novas formas de controle ficaram evidentes a partir das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, que tiveram como ênfase a descentralização como aposta no fortalecimento da autonomia das unidades escolares e das redes municipais e incentivo à participação das comunidades. O mecanismo de responsabilização associado à avaliação como instrumento de eficácia deslocou o eixo descentralização/autonomia, introduzindo formas de controle e regulação da atividade escolar.

A introdução de mecanismos de responsabilização e avaliação surge, como já visto, em um cenário em que foram ampliadas as funções da escola para abarcar a população que adensava as escolas em função da democratização do acesso e de políticas compensatórias, colocando a instrução em papel de subordinação em relação aos demais papéis. Quando a eficácia entrou na agenda das prescrições para a educação, os olhares voltaram-se para a criação de mecanismos de responsabilização, controle e avaliação.

Segundo Neubauer e Silveira (2009), a autonomia escolar significa transferência de responsabilidades para a escola, acompanhada de recursos para que ela possa assumi-las. Essas responsabilidades abarcam desde tarefas pedagógicas até tarefas administrativas (autonomia pedagógica, financeira e administrativa). Em contrapartida exige-se a prestação de contas da autonomia concedida: prestação de conta dos recursos e dos processos de licitação e prestação de conta dos resultados educacionais alcançados.

No Brasil, alguns mecanismos de controle pela sociedade e pelos pais têm sido incentivados e justificados de diferentes modos: I- justificativa democrática: como forma de criar condições de maior participação e construção de uma gestão compartilhada por meio de colegiados, por exemplo; II- justificativa pedagógica: como forma de incentivar a participação dos pais no auxílio aos filhos em suas tarefas; III- justificativa da fiscalização: como forma de atuar no controle das escolas.

Para Neubauer e Silveira, os diferentes estudos sobre autonomia e participação enfraquecem as representações negativas que desqualificam a participação dos pais no processo de melhoria da qualidade de ensino:

Eles (os estudos) mostram que se de um lado pais com maior nível socioeconômico impactam diretamente a aprendizagem dos filhos quando os auxiliam nas tarefas escolares, por outro lado, pais com menor nível socioeconômico impactam indiretamente a aprendizagem quando sua atuação no controle das escolas reduz o número de falta de docentes, aumentando o tempo de ensino e aprendizagem. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2009)

Essas constatações levaram, a partir dos anos de 1990, a enfatizar a atuação dos pais na construção do projeto político pedagógico das escolas e o estímulo ao controle dos resultados pelos pais, através da divulgação dos mesmos:

Os sistemas de responsabilização que vêm sendo implantados combinam as seguintes condições: a decisão, por parte dos sistemas, de divulgar resultados relativos ao desempenho das escolas, a aplicação de testes padronizados que gerem informações sobre esse desempenho; a definição de critérios para classificar as escolas a partir dos resultados obtidos nos testes aplicados (ou em outros procedimentos de avaliação), e, finalmente, a definição de critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme padrões estabelecidos. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2009)

Paradoxalmente, a despeito do maior controle sentido pelos docentes em suas atividades, não se percebe maior autonomia.

É possível inferir a partir da pesquisa que a autonomia teoricamente é dada, mas é negada a partir do momento em que o controle a subverte, ou seja, o controle e a responsabilização não correspondem à contrapartida da autonomia concedida, mas sua própria negação na prática. Nesse sentido, a ausência da autonomia vincula-se ao desprestígio da função (historicamente construída, em função de representações), e da perda de autoridade legítima que faz com que seja necessário o controle do trabalho executado⁷⁸.

Dessa forma, o que se argumenta nesta pesquisa é que a autonomia concedida às escolas, decorrente da descentralização, sem, contudo haver a regionalização ou a contextualização do plano educacional ou a diminuição da dependência em relação à administração central, embora justificada como condição necessária para a eficácia, em termos de destinação de recursos e de angariar menores custos, não foi acompanhada pela autonomia profissional.

⁷⁸ Segundo disposto no *Dicionário Trabalho: profissão e condição docente* há vários sentidos para a autonomia profissional. Em um primeiro sentido, a autonomia é ausência de controle sobre o trabalho, em um segundo sentido ela é liberdade de agir (*empowerment*) ou autorização legítima para realizar uma tarefa. Em um terceiro sentido, a autonomia é uma condição concreta e necessária para a eficácia do trabalho.

O que vivemos hoje na educação é muito parecido com o que foi vivido durante a ditadura militar (tudo que era ensinado na escola passava pela censura do governo, só se ensinava o que era permitido pelos militares e vinha determinado nas cartilhas que tinham que ser seguidas a risca.). Hoje em dia vivemos num país que se diz democrático. Mas onde está a democracia se temos que preparar nossos alunos para atingirem as metas do governo? O aluno adquire um diploma, mas continua ignorante e facilmente manipulado, pois não aprendeu a pensar por si próprio. E o professor continua rezando a cartilha do governo, pois a censura permanece através dos fiscais estabelecidos pelo governo: Superintendência Regional de Ensino, Secretaria Estadual de Educação, gestores, supervisores, etc. (Professor da Escola E, entrevista cedida em 24 de agosto de 2012)

Libâneo (2000) afirma ser ilusório crer que a ideia de a educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democrático.

Dos entrevistados, 3/4 afirmam não ter maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades, ainda que o controle tenha aumentado. A diretora da Escola C considera antes, que a autonomia vem diminuindo e justifica:

Tenho menos autonomia, pois tem que seguir a prescrição do governo. Se você não treinar ele (o aluno) do jeito que é cobrado nas provas, fica ruim. Até as avaliações internas foram mudando. Eles vão acostumando com aquele modelo, porque quando chegam essas avaliações externas, eles não estranham tanto. Até isso. (Diretora da Escola C, entrevista ocorrida em 19 de junho de 2012)

Sua fala é ratificada pelos professores: “não temos maior autonomia. Pelo contrário. Ficamos presos ao treino.” (Professor da Escola C, em 19 de junho de 2012). Entretanto, alguns consideram que a menor autonomia deu lugar a um maior direcionamento e consideram isso positivo: “não maior autonomia. Agora eu tenho mais direcionamento. Eu acho positivo.” (Professor da Escola C, em 19 de junho de 2012).

A diretora da Escola D considera que sua autonomia é muito limitada em função das delimitações e prescrições das instâncias superiores, que em sua opinião, nem sempre são coerentes, como se percebe no trecho a seguir:

Eu acho que é muito delimitado o nosso serviço. E as coisas no estado também, elas não são bem planejadas. Então, apesar de a gente ter certa autonomia, as ações do estado são muito tempestivas. Esse PIP que eles criaram agora foi assim, da noite para o dia. Eles simplesmente jogam as funções em cima das escolas, sem as escolas terem tempo de gerir, de... PAAE, provas do PAAE seguidamente, como que a gente vai ministrar ou absorver ou refletir sobre os resultados, se você aplica uma, imediatamente outra, imediatamente outra, imediatamente outra, imediatamente outra. Então, nem sempre a gente sente que essa autonomia é uma autonomia com liberdade. Ela é uma autonomia muito limitada. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012)

A diretora da Escola E considera que apesar da palavra autonomia estar sendo muito empregada ultimamente, ela só existe no papel e completa:

Por exemplo: Autonomia pedagógica: CBC, Ceale, avaliação externa, SIMAVE, PROALFA, PAAE? Quando eu te respondi que as avaliações são uma forma de controle, então você vê que ela (a autonomia) não existe. Autonomia financeira: todas as verbas que vêm para a escola vêm com um Plano de Trabalho. Você só pode comprar o que está no Plano de Trabalho. Qual é a outra autonomia? Administrativo. Eu tenho que acudir as avaliações internas, externas e o financeiro. Eu fico sem poder administrar muito bem e sem poder abraçar os meus alunos, sem poder me engajar com os pais, sem poder tá dentro da casa da Comunidade, eu que sou da comunidade, sou do bairro aqui dentro. Cadê minha autonomia? É uma autonomia muito limitada. Muito limitada **mesmo!** (ênfase). (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Entre os professores, predomina a queixa de que provas, currículo, e até mesmo a ordem do conteúdo são previamente estabelecidos: “é como uma fórmula de bolo. Tudo já vem pronto” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012). Muitos associam essa prescrição às avaliações externas: “tudo agora é elaborado em função das avaliações” e “preciso trabalhar dentro do que a escola determina, atendendo ao programa de avaliação externa” (Professores da Escola D, em 18 de junho de 2012).

O que se depreende da fala dos entrevistados é que as prescrições que regulam as competências dentro das escolas têm dificultado a autonomia dos sujeitos escolares, ao padronizar procedimentos.

Para 87,0% dos entrevistados, existe obediência à autoridade propositora, evitando assim uma autonomia que venha desprezar as regras do próprio programa:

Eu não acredito que haja corrupção na educação, que haja resultados forjados, eu acredito na seriedade, sabe? E as regras são muito respeitadas, né, inclusive regras que poderiam ser desprezadas facilmente. Uma das regras que eu conheço é: esta prova veio, ela não pode ser lida pela escola, ela não pode ser xerocada, não pode ser copiada. E eu falo pela minha escola, mas acho que falo até pelo estado inteiro, aqui ela jamais foi xerocada, jamais foi copiada, fica todo mundo numa curiosidade, mas ninguém é capaz de burlar ou desprezar ou desobedecer. (Diretora da Escola D, entrevista cedida em 18 de junho de 2012).⁷⁹

Para a Diretora da Superintendência de Avaliação da Educação, há falta de comunicação. De acordo com sua entrevista, ela explica que com o prêmio de produtividade, houve uma mudança na lógica de trabalho dos profissionais da educação, o que fez com que os gestores se sentissem pressionados. “Eu acho que nem seja de má fé não. O gestor passa a ser aquele profissional que, de repente, ele tem uma meta ali, ele não tinha, ele tem que ter

⁷⁹ Apesar das considerações da entrevistada, a mídia tem denunciado ocorrência de fraudes na aplicação das provas, conforme matéria veiculada pelo jornal mineiro “O Tempo”, em 2 de julho de 2010 que retrata um exemplo de fraude às avaliações do Estado. Segundo a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, essa denúncia não chegou ao seu conhecimento. De acordo com a mesma, as denúncias que chegam por escrito à Superintendência de Avaliação Educacional são apuradas e novas avaliações são aplicadas.

uma equipe de professores que estejam alinhados com aquela política. Então mudou, mexeu no sistema”. (Em entrevista cedida em 21 de julho de 2012).

A opinião da Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd em relação à bonificação é a de que a mesma não deve ser concebida como uma forma de melhorar a qualidade da educação nem tampouco como um reforço de salário: “a salvação da pátria, senão era fácil, não precisava implementar política nenhuma, era só dar prêmio para professor e diretor que a educação melhorava”. Segundo a mesma, a bonificação deve ser concebida como um incentivo: “eu me esforcei, meus alunos aprenderam muito, aprenderam muito mais do que todos, o progresso da minha escola foi fantástica, houve um esforço extraordinário, porque que eu não posso ser premiada, não é verdade?”.

Para 63,8%⁸⁰ dos respondentes do questionário, o sistema de bonificação atrelado a seus resultados é um dos pontos positivos do SIMAVE, devido à recompensa que recebem.

Buscou-se por intermédio de entrevistas, conhecer a percepção dos gestores escolares e professores a respeito do sistema de bonificação. A direção da Escola A acredita que é um sistema injusto, porque “às vezes trabalhamos muito e não conseguimos os resultados almejados” (Em 13 de junho de 2012). A diretora da Escola B considera que o financeiro não está ligado diretamente à prática do professor e que tem outras coisas mais importantes do que a bonificação ou a divulgação que podem impulsionar a busca de melhores práticas. Para a diretora da Escola D, a bonificação é um aspecto positivo, apesar de o estado estar atrelando a mesma aos resultados das avaliações e ao desempenho profissional. A diretora da Escola E considera que a bonificação atrelada às metas a serem alcançadas, às avaliações externas e às avaliações de desempenho coloca o aluno como o “tendão de Aquiles” da escola. Para a mesma, se o professor fosse bem valorizado e tivesse um respeito maior, ele não precisaria de bonificação: “bastaria que ele tivesse durante todo o ano, o reconhecimento merecido”:

Fica parecendo que da mesma maneira que estão dando ponto “pro” menino ir fazer a prova, tá pagando o professor por fora, dando um por fora para o professor fazer o serviço dele bem feito. Entendeu? Então, fazer o serviço bem feito é obrigação, ganhando pouco ou ganhando muito, é a nossa obrigação como educador fazer o nosso trabalho e fazer ele bem feito. Mas se a gente ganha dentro do que condiz com a nossa profissão, se a gente recebe dentro do que é condizente com a nossa profissão, o nosso estímulo é outro, a nossa autoestima é outra (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

⁸⁰ Esse percentual refere-se aos profissionais que trabalham nas unidades estaduais, já que o município não possui sistema de bonificação.

A Diretora da Escola E afirma que mais que forma de incentivo, tem sentido o sistema de bonificação como ponto de atrito: “porque fica assim: a gente como gestor, a pressão em cima da gente é muito grande, porque está mexendo no bolso, sabe?”.

Parcela dos professores entrevistados (40%) afirma preferir um salário digno à bonificação: “queremos salário digno. Bonificação em cima de resultado de aluno que não quer nada é ultrajante!” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012). Outros o consideram falho pela responsabilidade que recai, sobretudo, nos professores de Português e de Matemática, pelo fato de serem vinculados a resultados do SIMAVE: “não deveria ser creditada a resultados do SIMAVE” (Professor da Escola D, 18/6/2012).

Outra parcela dos entrevistados (13%) embora considerem que o sistema de bonificação não é ideal, acham-no bem-vindo: “é bem-vindo, mas não acho que deveríamos ser avaliados e sim valorizados” (Professor X da Escola D, em 18 de junho de 2012), ou “acho que é uma obrigação do governo” (Professor Y da Escola D, 18 de junho de 2012) e também: “é bem vindo, mas confuso. Não concordo, porque pode sugerir que a educação mude por desempenho numérico. A bonificação poderia ser, por exemplo, por participação em formação continuada, por projetos desenvolvidos” (Professor Z da Escola D, 18 de junho de 2012).

Finalmente, outra parte dos entrevistados (47%) concorda com o sistema de bonificação, por perceberem-no como: “justo, pois quem planta bem colhe bem e quem planta mal, colhe mal”; um incentivo: “para tudo nessa vida é necessário um incentivo; o objetivo do esforço exercido durante o ano em busca de resultados: “trabalho me esforçando objetivando a bonificação”; por ser um estímulo: “acho que é justo receber um estímulo para nosso trabalho”. Nosso salário não é bom e uma complementação como prêmio pelo esforço é *muito* bem vinda”. A visão de mercado também se insere entre as justificativas: “muitas empresas incentivam funcionários que alcançam metas” (Professor da Escola E, em 20 de junho de 2012).

Segundo a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional, a bonificação não acarreta constrangimentos às avaliações externas estaduais, uma vez que não são o único item do prêmio de produtividade. Para a mesma, o alinhamento de todas as metas desde o órgão central até a escola é uma forma justa e que propicia trabalhar de forma mais coletiva.

Neste trabalho parte-se do entendimento de que bonificação e divulgação são duas ramificações da chamada responsabilização, sendo que a divulgação visa a gerar a chamada responsabilização social, enquanto que a bonificação visa premiar ou punir através de

incentivo monetário, os bons ou maus resultados obtidos pelas unidades escolares. Seriam vertentes do que Gremaud (2009) chama de responsabilização fraca e responsabilização forte.

Para 72% dos respondentes do questionário a bonificação e a divulgação são positivas no sentido de impulsioná-los a preparar mais os alunos para as avaliações. No âmbito estadual, esse percentual é de 64% dos respondentes enquanto no âmbito municipal esse percentual passa para 83% se relacionando à divulgação, que é bastante presente no município e estimulada pela SME, e devido ao fato de não haver bonificação.

Sessenta e cinco por cento dos respondentes do questionário que atuam nas unidades estaduais investigadas afirmam que passaram a se empenhar mais, uma vez que têm de cumprir metas para receber a bonificação. No âmbito municipal, 86% declaram que passaram a se empenhar mais em função da divulgação e 58 % dos respondentes que trabalham em unidades estaduais afirmam se sentir valorizados com a bonificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Autenticidade tem a ver com ensinar
comum “coração emocional”
Woods*

O objetivo dessa pesquisa foi identificar os modos de utilização dos resultados das avaliações realizadas por meio do SIMAVE, nas unidades escolhidas para essa investigação e as possíveis implicações de seu uso.

Conclui-se que os resultados são destinados a diferentes usos. Alguns desses usos são explícitos e aparecem no discurso da política: fornecer uma visão da rede pública mineira no tocante aos aspectos avaliados, subsidiar a SEE/MG com informações para fins de formulação/reformulação de políticas públicas, estabelecimento de metas em cima dos resultados, direcionamento aos professores em relação aos conteúdos considerados obrigatórios e aos padrões mínimos exigidos, monitorar o cumprimento do CBC. Outros são “encobertos”, mas não menos visíveis quando se adentra o contexto da prática, como comparar, divulgar e bonificar, justificar discursos que impelem os professores à profissionalização e a melhorar sua *performance*, reduzir custos, inclusive com capacitação, fiscalizar.

O outro objetivo da pesquisa voltava-se a conhecer as implicações do uso dos resultados. Para gestores das instâncias superiores (Secretarias, Superintendências), as implicações são o foco nos produtos ou resultados finalísticos do Acordo de Resultados. Para os demais, as implicações são mais profundas e afetam suas subjetividades e sua condição de trabalho. São implicações detectadas: o aumento da demanda de trabalho, o excesso de avaliações, a falta de finalidade das mesmas em função do excesso de provas: não sobra tempo para analisar os resultados e intervir, o foco nas avaliações e no treino, a perda da autonomia, desmotivação, frustração, estresse, adoecimento e desgaste, autorresponsabilização, sentimento de culpa, autointensificação do trabalho, enfim, um somatório de emoções e ações que juntos precarizam não apenas o trabalho, mas a saúde dos profissionais.

Embora alguns benefícios tenham sido identificados, como algumas políticas de melhoria da infraestrutura e de inclusão, conclui-se que no contexto da prática:

1) as oportunidades de aprendizagem não são garantidas para todos os alunos, pois práticas e tarefas homogêneas baseadas nas avaliações foram identificadas;

- 2) a política não contribuiu para acesso a melhores oportunidades educacionais e para a justiça social, antes, incentiva a estratificação entre alunos ao incentivar os pais a olhar os resultados e ao expor alunos e professores a uma lógica competitiva;
- 3) os alunos não estão em condições equitativas de alcançar bons resultados, e desse modo, premiar os “privilegiados” é uma forma de exclusão;
- 4) algumas consequências diretas foram detectadas: o foco no treino para as provas de português e matemática; o estreitamento do currículo, pela explícita confusão entre matriz de referência e matriz curricular; a ênfase no letramento levado a extremos como o desprezo pela gramática e a priorização do treino para resolver questões objetivas (múltipla escolha) diminuindo a prática da escrita;
- 5) o discurso sobre os fins da avaliação é construído no sentido de que a mesma é diagnóstica, ora do que falta, ora do que existe em relação a um padrão considerado “ideal”. Contudo, é questionável pressupor que um mesmo padrão deve ser alcançado homogeneamente por alunos que têm pontos de partida distintos;
- 6) Para os professores, os critérios de avaliação são “confusos”;
- 7) Instaurou- nas escolas uma cultura da avaliação: os tempos e espaços, as tarefas, tudo converge para a avaliação;
- 8) Pode-se verificar que há diferença no pensamento dos sujeitos das instâncias superiores (Secretaria e Superintendência) e no pensamento dos sujeitos docentes. Para os professores e gestores escolares, o foco das políticas avaliativas deve ser o aluno. Logo, os resultados das avaliações externas devem ser utilizados para embasar intervenções destinadas aos alunos que foram avaliados, pois segundo os mesmos, a clientela muda ano a ano. Para a Secretaria, o foco da política avaliativa é a escola e as avaliações devem embasar intervenções com base nas competências e habilidades avaliadas. Daí resulta a sensação de injustiça sentida pelos professores e gestores escolares. Essa divergência pode ser a explicação para a não apropriação dos resultados pelos professores.
- 9) A percepção que se captou sobre as avaliações externas estaduais das escolas através da publicação de *rankings*, apesar do discurso sobre a necessidade de se favorecer a transparência do serviço público é a da perversidade inerente a este tipo de procedimento baseado nos resultados escolares e que acabam por não reconhecer outros trabalhos desenvolvidos pela escola;
- 10) Consequências nefastas foram frequentemente mencionadas, como a desmotivação de professores que atendem alunos carentes, portadores de necessidades especiais ou pertencentes a projetos como o PAV. Outro efeito detectado é o fato de que os *rankings* vêm

contribuindo para a legitimação de práticas discriminatórias e seletivas dentro das escolas. O foco da discriminação agora é tanto o aluno que tem um histórico de insucesso quanto o professor, que é responsabilizado pelo baixo desempenho.

O aumento da multirregulação não implica necessariamente mais ordem, ajustamento ou cumprimento legal, pois, resultam muitas vezes em importantes contradições e tensões. Assim sendo, poderemos assistir a um aumento da fragmentação das políticas e ações em cada escola. E, por sua vez, esta fragmentação pode implicar o surgimento de novos problemas relacionados com as desigualdades escolares, mas poderá também produzir incoerências, procedimentos burocráticos excessivos, perda de sentido da intervenção, falta de confiança e resistência por parte das escolas na existência de mecanismos de regulação das suas práticas. (MAROY, 2006, p.234).

Nitidamente, verifica-se uma confusão entre responsabilidade e culpa. Esta confusão pode decorrer do modo como são transmitidas e captadas as injunções, as regras, normas entre os docentes e pode se dar em resposta à divulgação, à comparação, à punição e aos vários discursos que colocam os professores não como responsáveis pelo processo educativo, mas como culpados pelo fracasso do sistema educacional.

Percebem-se diferenças entre o discurso oficial e o que ocorre na prática em relação ao SIMAVE. No discurso oficial, sugere-se a diferenciação de tarefas segundo o nível de aprendizagem dos alunos, o que seria viabilizado pelo Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). O que se produz na prática é o treino homogêneo das avaliações para preparar os alunos para as provas numa velocidade de captação maior. Além disso, as avaliações culminam na comparação do desempenho dos alunos com padrões externos e seu foco está no produto embora o discurso oficial sugira a avaliação como meio para os processos interventivos.

Embora o discurso oficial sugira que os professores devem se apropriar dos resultados para criar estratégias que julgarem mais adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos, na prática, os professores têm um baixo controle sobre os elementos de sua prática (conteúdo, sequência, forma), devido à padronização e ao enquadramento forte do sistema educacional, o que eleva o tempo destinado ao treino e reduz o tempo de aquisição de outros conteúdos e o tempo destinado a outras práticas;

Da mesma forma, no discurso oficial pretende-se que sejam reduzidas as fronteiras entre os conteúdos. A avaliação de português e de matemática representa saberes básicos dos quais dependem as demais áreas que são convidadas a participar. Na prática, há fraca relação entre os conteúdos já que cada item avalia apenas um único descritor.

De acordo com Bernstein (1996)⁸¹, consideramos que as avaliações externas enquanto modo de desempenho focam os resultados, representam economia conquanto reduzam custos invisíveis, representam maior controle dos espaços e tempos e diminuem a autonomia ao submeter os atores escolares a padrões externos. Por outro lado, ainda de acordo com Bernstein, o discurso da avaliação como diagnóstico, subsídio e ferramenta para intervenções, em seu discurso, pode apresentar matizes de uma pedagogia invisível (modo de competência), ao sugerir o uso do resultado para escolha de atividades mais adequadas para o nível dos alunos, por exemplo, e servir aos alunos que apresentam maiores dificuldades, contribuindo para a “equidade” do sistema. Contudo, conclui-se que a recontextualização da avaliação na escola, influenciada, sobretudo pela responsabilização e pelos novos usos que se têm dado aos resultados (divulgação, comparação), denota que as intervenções pedagógicas se voltam para o treino e têm como foco a própria avaliação, ou seja, elas retornam como modo de desempenho.

Observa-se dos discursos repassados aos professores e aos gestores escolares, a ênfase em estimular o compromisso destes com os objetivos da educação, ao mesmo tempo em que aumenta a responsabilidade e provoca-se a hipersolicitação dos mesmos ao pretender que estes usem seus próprios recursos na consecução dos objetivos e das metas e na melhoria da escola. A solicitação dos professores e gestores escolares e também da sociedade para que forjem meios de resolver os problemas educacionais baliza a ausência do Estado nos problemas sociais. Temos visto que esta ideia é bem acolhida pelos diferentes atores educativos pela propaganda que lhe é reservada, pela premiação ao esforço pessoal e bonificação. No entanto, quando o efeito pretendido não é alcançado, o que é mensurado pelas

⁸¹ Bernstein (1996) ao tratar da recontextualização pedagógica do termo competência, compara os modelos de competência e os modelos de desempenho e examina a mudança do modelo de competência para o modelo de desempenho e a reversão deste ao modelo anterior, caracterizando os objetivos do modelo de desempenho regionalizado (voltado para recontextualização regional das disciplinas singulares) e do modelo genérico (habilidades gerais para o trabalho e a vida), como instrumentais e destinados ao mercado, e que requer uma nova habilidade como objeto: a capacitação, de acordo com “as contingências tecnológicas, organizacionais e de mercado”. Essa capacidade advém de uma base sólida (modos genéricos de base) a ser constantemente reciclada segundo as orientações do mercado. Segundo o autor, o modelo de desempenho se subdivide em modelo singular, com ênfase para as disciplinas como estrutura de conhecimento especializado da divisão do trabalho, modelo regionalizado, que se volta ao mesmo tempo para as disciplinas singulares e para os campos externos da prática e modelo genérico, que diferentemente do modelo de competências (sensível ao global, ao local e com posição e oposição em comum), tem como similar as instrumentalidades de mercado e a construção de identidades através da projeção. Embora não seja objetivo da pesquisa situar a avaliação dentro dos modos de competência e desempenho empregados por Bernstein, buscaram-se alguns elementos de sua teoria para a compreensão das mudanças pedagógicas ocorridas na prática escolar.

avaliações, o fracasso é considerado como pessoal da escola e de cada um de seus profissionais.

Percebe-se das falas dos sujeitos entrevistados uma profunda preocupação com os fatores sociais, culturais e econômicos que tem interferido na disposição dos alunos em atender às demandas escolares e que poderiam ser revertida, na visão dos entrevistados, através do olhar social do Estado e da maior participação das famílias.

De modo geral, o que se percebe é um acolhimento pouco entusiasmado, embora obediente, das prescrições, tanto por parte dos gestores, quanto dos professores, pelo que o apoio dado por estes às avaliações constitui mais em *marketing* para a escola, em função do desprestígio da profissão.

Infere-se dos dados da pesquisa que se buscou, desde a formulação da política avaliativa, criar discursos e um ambiente propício à receptividade das avaliações e estimular o uso das avaliações para planos de intervenção. Embora se perceba que se buscou provocar mudança nas representações a respeito da avaliação considerada como classificatória e punitiva, a lógica meritória prevalece ao se utilizar as avaliações para o estabelecimento de comparações e competências enfatizando o desempenho dos alunos.

A concepção de avaliação como ferramenta diagnóstica e formativa, presente nos discursos oficiais, não é a que vigora na prática, pois na verdade ela é usada como evidência de resultados para embasar políticas de bonificação.

Verifica-se entre os pais e os alunos que participaram da pesquisa a percepção que os mesmos têm do uso das avaliações para fins de fiscalização.

Eu acho que é pra isso, que é pra olhar o nível das escolas, se realmente tá com o que o governo manda. Se o governo manda X, você tem que aplicar tais matérias, pra ver se realmente tá sendo aplicado. Porque é só através dos alunos que ele vai ter certeza. (S – mãe de aluno participante do grupo focal da Escola D. Em 24 de agosto de 2012).

Verifica-se nas escolas que as mudanças na gestão escolar segundo o modelo gerencialista direcionou a atenção dos docentes e gestores escolares para o alcance de fins imediatos como a melhoria da nota da escola e a garantia da bonificação, tornando o objetivo de melhorar a qualidade escolar em um horizonte distante.

Lima (2011) argumenta que a qualidade do ensino é difícil de definir e deve englobar muitos aspectos. Segundo esse autor, observando-se pelo ângulo do que se espera de um sistema educacional, tem-se: que os alunos desenvolvem raciocínios que permitam a comunicação e expressão, mas também que as escolas os preparem para o mercado de

trabalho e para a vida⁸², que aprendam a viver em sociedade, etc. Para o mesmo, a mensuração do alcance dos objetivos não nos fornece um número exato e ainda que exista um dado numérico, a interpretação pode ser variada. Além disso, diferentes objetivos requerem medições diferentes e em tempos distintos. Decorre que a educação de qualidade resulta de diferentes dimensões de benefícios.

Gremaud (2009) reconhece que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta alguns aspectos e por medir com erros os aspectos que elas próprias se propõem a avaliar. Mesmo medidas simples de valor adicionado podem produzir instabilidade de *rankings*, segundo o autor. Para o mesmo, a gravidade ou não desse problema depende, sobretudo, do uso que se dá às avaliações.

Conclui-se a partir daí que o conceito de qualidade representa nesse contexto um *significante vazio*⁸³ que encerra uma “ordem hegemônica” ao encarnar uma plenitude ausente (LACLAU, 1996). Sendo assim, objetivos mais observáveis em curto prazo, como o cumprimento de metas passaram a nortear as ações das escolas.

As percepções dos professores e gestores nas escolas revelam que os pontos negativos superam os pontos positivos e que as avaliações afetam a própria credibilidade da escola.

Levando em conta as contribuições do campo da intensificação do trabalho, pretende-se argumentar a partir desses dados que as normas, discursos e injunções advindas das avaliações, bem como a divulgação dos resultados têm sido empregados no sentido de “colonizar” os tempos, espaços e subjetividades dos docentes, seja pela pressão por resultados, que demandam maior preparo dos alunos e planejamento de atividades, ou pela repercussão social causada pela divulgação, que acarreta sentimentos de frustração, de necessidade de modificar as práticas, de elevar a *performance*, etc. Este fato leva alguns professores a optarem por lecionar em turmas que não fazem a avaliação.

Para Garcia & Anadon (2009) a responsabilização moral dos profissionais da educação e a ênfase na performance docente como se desta dependesse fortemente o sucesso ou fracasso escolar, são formas do gerencialismo.

A partir desses resultados, propusemos algumas reflexões. Primeiramente, o próprio discurso da política esclarece que os resultados das avaliações devem servir para diagnosticar

⁸²Segundo Bernstein (1996), o conceito de trabalho e vida constitui-se a base dos modos genéricos do modelo de desempenho, conceito destinado ao curto prazo onde se torna necessária a capacitação para a adaptação às contingências do mercado e da economia.

⁸³Para Laclau (1996) um *significante vazio* é um *significante* sem significado, ou seja, ele ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos que se torna impossível ser significado exatamente.

e subsidiar o trabalho dos profissionais da educação. Quanto ao fato de servirem como diagnóstico, acreditamos que a educação está diagnosticada. Vultosos recursos são gastos anualmente para avaliar. Em segundo lugar, é necessário refletir sobre a publicização dos resultados das avaliações. É legal devolver os resultados à sociedade. Contudo, seria moral expor por meio de *ranking* os profissionais da educação, sobretudo quando não se pode dizer com propriedade que os resultados das avaliações refletem o que foi ensinado? Num terceiro ponto, é preciso refletir sobre o superdimensionamento que tem sido dado às avaliações, em detrimento de outras necessidades prementes da educação, algumas delas detectadas pela própria política avaliativa. É necessário retirar o foco na avaliação e voltar o foco para as reais necessidades que ela própria pode detectar, como as diferenças regionais, os problemas do ensino médio, o tamanho do currículo, os excessos da “burocracia”, as condições precárias e arcaicas do trabalho docente, as contradições que envolvem o sistema educacional, que ao mesmo em tempo que cobra a imersão na era tecnológica, fica presa a antigos formalismos, como preenchimentos de diários, e outros. Dessa forma, ela poderá cumprir sua função de subsidiar políticas de melhoria da qualidade das escolas.

Pode-se interpretar a partir dos resultados da pesquisa que o atual foco em resultados e avaliações demandam uma elevada soma de recursos, ao passo que a educação brasileira tem problemas sociais que são muito mais prementes de um olhar sobre os mesmos. É preciso considerar os problemas sociais e escolares por trás do desempenho educacional brasileiro. Utilizando os próprios dados numéricos para ratificar essa afirmação, deve-se levar em conta que após mais de uma década de experiência em avaliações educacionais, o Brasil mantém-se no antepenúltimo lugar no *ranking* (2012), produzido pela avaliação internacional do PISA. (O TEMPO, 2012).

As políticas educacionais são dinâmicas. Assim, impõem-se permanentemente reexames e novas reflexões. As considerações que fizemos têm a intenção de lançar luz sobre a necessidade de reflexão sobre os fundamentos dos novos modelos de avaliações e seus usos, dentro de uma nova ótica que não deve prescindir de uma análise social e ética sobre os propósitos a que servem e sobre sua publicização, uma vez que têm implicações na vida social e pessoal dos sujeitos escolares.

Considerando a importância por nós atribuída ao papel dos sujeitos escolares, sugerimos que o Ciclo de Políticas pode ser estático ou dinâmico. Quando as ideias dos atores do contexto da prática não são levadas em conta para possíveis reformulações da política, ainda que se divulgue a intenção em considerá-las, tem-se um movimento unidimensional, que não se retroalimenta, uma rotação única.

Quando as ideias dos atores da “ponta” são levadas em conta, e são analisados os constrangimentos da política e suas implicações para a mesma, considera-se que o ciclo evolui em espiral ascendente a cada *feedback* recebido, a partir da readequação do programa numa perspectiva sempre evolutiva, focando no entanto, o processo.

Neste sentido, teríamos uma verdadeira comunidade escolar exercendo seu caráter político, revendo suas ações, propiciando aos formuladores de políticas reconfigurar e readequar as suas políticas, num exercício contínuo e compartilhado entre os vários contextos, mas, sobretudo, entre uma ponta a outra do processo político-educativo dos programas.

Dessa forma, conclui-se essa pesquisa com a exposição do que os gestores escolares e professores consideram que seria importante para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade do trabalho. Foram citados: melhores salários/remuneração mais justa, respeito e valorização do professor e diminuição das jornadas duplas; maior envolvimento das famílias na educação dos filhos; respeito e convergência de regras; clima escolar agradável; maior responsabilidade (e responsabilização) e dedicação do aluno; maior apoio das instâncias superiores; reestruturação da formação dos professores e investimento no professor; maior investimento do governo em tecnologia, material didático, professores de reforço; que se olhe mais para a qualidade da educação em vez de resultados; diminuição do número de alunos por turma; reestruturação da sistemática de avaliação; diminuição no número de papéis a serem preenchidos; melhor atuação social e cultural do Estado.

Os dados da pesquisa são reveladores e podem ser subsídios para os formuladores de políticas, ao contemplar a voz dos atores da “ponta”.

Esses resultados nos oferece elementos para repensar a implementação dos programas de avaliação externa nas escolas e foram delineadas com o objetivo de contribuir para o debate sobre essa política educacional. Verifica-se a necessidade de outros estudos para se atingir uma compreensão maior das implicações da política no trabalho docente, em outras perspectivas teóricas e sua sistematização.

REFERÊNCIAS

Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condição de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA Andrade, Dalila (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.p. 87-101.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar*. 2010. 1v. 279p. (Doutorado – Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

BALL, Stephen. J. *What is policy?* Texts, trajectories and toolboxes. Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. *The education debate*. Bristol: The Policy, 2008.

BALL, Stephen J. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.30, n.106, p.303 – 318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 mai. 2012.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *O Lugar da gramática no currículo de língua materna*. (prelo). Santa Fé: Ediciones UNL, 2008.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda Barbosa. *Reflexos do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE no cotidiano de duas escolas da rede pública de Arcos – MG, 2009*, 1 v. 92 F. (Monografia - Ensino de Ciências por Investigação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. *Avaliação e indicadores de desigualdade: Um estudo do valor agregado*. 2001, 1v. 136p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 26 ago. 2011.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. *O efeito da composição de turmas no desempenho dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais*. 2006, 1v. 168p. (Doutorado - Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 26 ago. 2011.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.p.39-60.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, 2005, p. 725-751. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2013.

BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. BARROSO, João (org.). Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006.

BARROSO *et al.* A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. BARROSO, João (org.). Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006, cap. 5, p. 163-190.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In: BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. BARROSO, João (org.). Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006, cap.4, p. 129-160.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 399p.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo n. 120, p. 75 a 110, nov. 2003.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, 18(3): P.78-89, 2004.

BOUDENS, Emile. *Homeschooling no Brasil*. Consultoria Legislativa. Estudo. Janeiro/2001. Brasília, DF. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/pdf/100157.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania*. A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998, 368p.

BROADFOOT, Patricia. Editorial: educational policy in comparative perspective. *Comparative Education*. Bristol, v. 38, n. 2, 2002. p. 133-135.

BROOKE, Nigel. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 520p.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.337-401, mai/ago.2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008, 552p.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando devemos traduzi-la para o português. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro. v. 24, n.2, 1990.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. *A vantagem acadêmica de Cuba: porque seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro/Fundação Lemann, 2009, 271p.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. *Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente*. 2010. 1v. 131p. (Mestrado – Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

CARVALHO, Maria do Socorro M. de Vieira; TONET, Helena Correa. Qualidade na Administração Pública. *Revista de Administração Pública* nº 02. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. Abril/junho. 1994.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 114. p.7-28, nov. 2001.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. In: *A Sociedade em Rede*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, São Paulo, 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. In: Conferência promovida pelo presidente da República. 4 e 5 de março de 2005. Imprensa Nacional, Casa da Moeda. Centro Cultural de Belém. Disponível em <<http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2013.

CASTRO, Cláudio Moura de. As políticas do Banco Mundial: se correr, o bicho pega, se ficar, o bicho come. In: BROOKE, Nigel. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. Cap.7, p.449 -472.

CAZETTA, Jhonny. *Placas mostrarão notas do Ideb*. *O Tempo*, Belo Horizonte, 30 de novembro de 2012 – Cidades, p.26.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 8 ed. , São Paulo: Atlas, 2004. 515p.

COLIS, Betty. E-learning e o transformar da educação na economia do conhecimento. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. In: Conferência promovida pelo presidente da República. 4 e 5 de março de 2005. Imprensa Nacional, Casa da Moeda. Centro Cultural de Belém. Disponível em <<http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2013. Cap. 3, p.175-197.

CONDÉ, Antônio Eduardo S. *Abrindo a caixa- Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas*. Disponível em <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=26&topic=1>> Acesso em 06 dez. 2012.

CORREA, Déborah Maciel. *Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*. 2007, 1v. 254p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 26 ago. 2011.

COSTA, Paulo Roberto da. *Multiplmando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte*. 2005, 1v. 280p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

DELGADO, Víctor Maia Senna. *Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e SIMAVE*. 2007, 1v. 157p. (Mestrado - Economia). Faculdade de Economia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, MEC, São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DEPARTMENT OF EDUCATION. *A Nation Accountable: Twenty-five Years After A Nation at Risk*. U.S. Washington, D.C., 2008. Disponível em <<http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/accountable/>> Acesso em: 27 out. 2012.

DÉROUET, Jean-Louis. Entre a recuperação dos saberes oriundos da crítica e a construção dos padrões do “managment” liberal: pesquisa, administração e política na França de 1975 a 2005. In: BARTOLOZZI, Elisa F.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 315p.

DI PIETRO, Maria S. Zanella. *Direito Administrativo*. 14ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002. 724p.

DRUCKER, Peter. *Post-Capitalist Society*. New York: Harper, 1995.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.123, p. 539-555, set/dez, 2004.

FALCI, Vanira Passarela. *O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª SER/MG*. 2005, 1v. 175p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Disponível em <www.educarevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro> Acesso em: 17 jan. 2013.

FELÍCIO, Fabiana. O Ensino Fundamental – Desafios desde a alfabetização até a transição para o Ensino Médio. In: VELOSO, Fernando; Pêsoa, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G.

(orgs). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009, 280p. cap. 6, p.117-143.

FÉRES, Maria José Vieira. *A Escola Sagarana e o Investimento no sucesso escolar: pontos para a discussão*, 2000. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=29814&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educaionais&n4=&b=s> Acesso em 10 out. 2009.

FÉRES, Maria José Vieira. *A reestruturação do Ensino Médio: questões fundamentais*. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=29765&tipo=ob> Acesso em 26 out. 2009.

FERNANDES, Líderson Fernando Francisquini. *Fatores Explicativos da Desigualdade de Oportunidades Educacionais - um estudo dos resultados do SIMAVE/PROEB em duas escolas de ensino fundamental*. 2002. 115p. 1v. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa. *ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio 1998-2007: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos – MG*. 2010. V. 1, 203p. (Mestrado – Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alice. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF>. Acesso em 25 mar. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100 – Especial p.965-987, out.2007.

FRIEDMAN, Milton. O papel do Governo na Educação. In: BROOKE, Nigel. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. Cap.3 p. 251-260.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993. 235p.

GANDINI, Raquel P. Chainho; RISCAL, Sandra A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.p. 39-58.

GARCIA, Maria M. Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.30, n.106,p.63-85,jan./abr.2009.

GATTI, Bernadete A. Avaliações de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n. 09. p. 7-18, maio/agosto. 2009.

GATTI, Bernadete. *Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas*. In: Bloco 1 do “Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil.” – Fundação Carlos Chagas, texto no prelo, 2012. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/institucional/2012/04/23/ciclo-de-debates-sobre-avaliacao-de-sistemas-educacionais/>> Acesso em: 17 jan.2013.

GENOVEZ, Silene Felizardo de Menezes. *Análise das causas do comportamento diferencial de itens de geografia: Estudo de caso do PROEB/SIMAVE – 2001*. 2005. 1v. 113p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

GIPPS, Caroline. *A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa*. Série ideias. n. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 123 – 135.

GLEABER, Ted; ORBORN, Davi. *O setor público*. Ed. ENAP. Comunicação, 1994.

GREMAULD, Amaury Patrick; FERNANDES, Reynaldo. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. In: VELOSO, Fernando; Pêssoa, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G. (orgs). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009. Cap. 10, p. 213-238.

HYPOLITO, Álvaro M.;GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.31,n.1, p.45-56, jan./abr.2005.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez 2010.

JUNQUILHO, Gelson Silva. *Ação gerencial na administração pública: a re/produção de “raízes” brasileiras*. 2000. 334 f.Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

JUNQUILHO, Gelson Silva. *Nem “burocrata” nem “novo gerente”*: o “caboclo” e os desafios do Plano Diretor de Reforma do Estado no Brasil do real. *RAP*. Rio de Janeiro, 38 (1): 136-56. Jan./Fev. 2004.

KLEIN, Rubem. Testes de rendimento escolar. In: SOUZA, Alberto de Mello. *Dimensões da Avaliação Educacional*. Vozes. 2005. Cap.5, p. 111- 138.

KLIKSBERG, Bernardo. *Redesenho do Estado para o desenvolvimento socioeconômico e a mudança: uma agenda estratégica para a discussão*. In: Revista de Administração Pública nº 3. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. Julho/setembro, 1994.

KRAWCZYK, Nora. A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADAD Sérgio (orgs). *O cenário*

educacional latino americano no limiar do século XXI. Campinas: Editora Autores Associados, 2000, introd. p. 1-13.

LACLAU, Ernesto ¿Por que los significantes son importantes para la política? In: "Emancipación y diferencia". Buenos Aires(AR):Ariel,1996.

LACLAU, E. e MOUFFE, C. 1985. *Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London, Verso, 198 p.

LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso. "Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais". Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE). Texto para Discussão. Nº 42 – maio/2011.

LÓPEZ, Néstor. *Equidad educativa y desigualdade social*. Desafios de la educación en el nuevo escenario latino-americano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIEPE – UNESCO, 2005.

MACHADO, Érica. *Gestão Democrática e qualidade escolar: elementos que se entrecruzam*. 2003.1v. 198p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. *A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais*. 2004. 1v. 166p. (Mestrado - Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 26 ago. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p-47-69, 2006.

MARES GUIA NETO, W.S. *A realidade da educação em Minas Gerais*. Estudos em avaliação educacional. Jul-dez, nº 6. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1992.

MARTÍNEZ, Deolídia. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA Andrade, Dalila (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. Cap. 4, p. 75.

MAROY, Christian. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. BARROSO, João (org.). Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006. Cap. 7, p. 227-244.

MATTOS, Lúcia Alves Faria. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Módulo de estudo do PDP – Plano de Desenvolvimento Profissional. SEE/MG. Belo Horizonte, 2005.

McNEELY, Connie L. *Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations*. *Comparative Education Review*, Chicago, Vol.39, No. 4, 1995 p 483-507.

MELO, Francisco Paulo de Neto. *Reengenharia do setor Público: as bases para a construção do estado moderno*. Quarter Editora & Comunicações. Rio de Janeiro, 1995, 152p.

MELO, Marcos André. O viés majoritário na política comparada: responsabilização, desenho institucional e qualidade democrática. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 22, n. 63, 2007.

MELO, Marcos André. A política da Ação Regulatória: responsabilização, credibilidade e delegação. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n.46, 2001.

MENDONÇA, Márcia Cristina Meneghin. *A busca pela qualidade em Educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000*, 2002. 1v. 168p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

MISOCZKY, Maria Cecil. *Sobre o centro, a crítica e a busca da liberdade na práxis acadêmica*. Cadernos EBAPE. BR, São Paulo, v. IV, n. 3, Outubro 2006

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. *A leitura na escola: o avesso da avaliação externa*, 2004. 1v. 178p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

NEUBAEUER, R., SILVEIRA, G. T., Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN E COX, C. *Políticas Educacionais e Coesão Social*. Uma Agenda Latino-Americana. Editora Campus, Rio de Janeiro, 2009. Cap. 3, p. 80-123.

NETO, João Luiz Horta. Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o Desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. *Revista Iberoamerica de Educación*. Madrid, Nº53. May-Ago, 2003. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie53a03.htm>> Acesso em: 12 abr. 2013.

NOHRIA, N. Is a network perspective a useful way of studying organizations? In: NOHRIA, N. & ECCLES, R. G. (Ed.). *Networks and organizations: structure, form, and action*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1992, p. 1-22.

NORMAND, R.; GARNIER, B.; RÉMOND, M.; DÉROUET, J. L. *L'Émergence d'une culture de l'évaluation dans l'éducation nationale: comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales? Rapport Multigraphié*. Paris. Commissariat général au Plan, 2003.

NOVAES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Regiane Vaz de. *Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores. Livro 1 - p. 509. Disponível em ><http://www2.unimep.br/endiipe/1311p.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

OLIVEIRA, Carmem Inez. *A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais: um desafio à comunidade escolar*. 2003. 1v. 184p. (Mestrado - Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes Editora, 2000. 332p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Trabalho docente na educação básica no Brasil: resultados de pesquisa*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em www.trabalhodocente.net.br. Acesso: 4 jan. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: *Políticas e gestão da Educação*. OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.131-137.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA Andrade, Dalila (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.cap. 1, p. 13 – 38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da escola e a promoção da justiça social. In: BARTOLOZZI, Elisa F.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 315p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *Avaliação Educacional em Larga Escala: uma análise da escala de proficiência em matemática*. (Mestrado - Educação). 2002. 1v.135F. 2002. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

PACHECO, José Augusto. *Análise curricular da avaliação*. In: Colóquio sobre questões curriculares, 1995, 1, 39-45. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/An%c3%a1lise%20curricular%20de%20avalia%c3%a7%c3%a3o.pdf>> Acesso em: 18 out. 2012.

PAULA, Ana Paula Paes de. *Administração Pública Brasileira entre o gerencialismo e a gestão social*. R.A.E, São Paulo, vol.45,nº1, jan./mar.2005.

PAULA, Ana Paes de Paula. *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2005, 201 p.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias Desiguais*. Um estudo sobre os processos de escolarização de jovens pobres. Garamond Universitária. UERJ, 2009. 327p.

ROBERTSON, Susan L. Política de Re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo sem Fronteiras*, Brasília, v. 2, n.2, p.22-40,Jul/Dez 2002.

RODRIGUES, Edilene Noronha. *O funcionamento Diferencial do Item de Língua Portuguesa: Análise das Causas e Consequências no Contexto do Programa Nova Escola-RJ e do PROEB-MG*. 2004, 1v. 117p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2004.Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>Acesso em: 26 ago. 2011.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em <www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em: 22 jun. 2012.

RUTTER, M. *Some conceptual considerations*. Fostering Resilience Conference. Washington DC: Institute for Mental Health Initiatives, 1991.

SANDRONI, Paulo (org). *Novíssimo dicionário de Economia*. Editora Best Seller, 1999.

SARRÁPIO, Luíza Procópio. *A escola do fracasso: percepções dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar*. 2004, 1v. 131p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2004. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (org.) *Dimensões da Avaliação Educacional*. Vozes. 2005. Cap. 1, p. 15-34.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. RAP, Rio de Janeiro, 43 (2): 347-69 mar./abr. 2009.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971, 250p.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. *O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia*, 2005, 1v. 123p. (Mestrado - Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 26 ago. 2011.

SOARES, Carlos Renato *Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. 2011. 1v, 204p. Juiz de Fora. 2011. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 29 mar. 2013.

URIBE, Rafael Vidal. *Desafios e rumos da avaliação em larga escala no mundo*. In: MESA REDONDA Educação do século XXI. Juiz de Fora, Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4325>> Acesso em: 15 jan. 2013.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, João (org). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006. Cap. 6, p.191-226.

VELOSO, Fernando; Pêsoa, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G. (orgs). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009. 280p.

ZÁKIA, Sandra; PORTELA, Romualdo. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v.40,n.141,p.793-822,set./dez.2010.

ZWICK, Eliza et. al. *Administração Pública Tupiniquim: reflexões a partir da Teoria N e da Teoria P de Guerreiro Ramos*. Cad. EBAPE. São Paulo, v. 10, nº 2, artigo 3, Rio de Janeiro, Jun. 2012 p. 285-301.

Fontes documentais

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso: 16 mar. 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso: 31 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare). *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federal do Brasil de 1988*. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html> Acesso: 16 jan. 2013.

_____. Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de educação. *O Tempo*, Belo Horizonte, 28 de novembro de 2012. – Brasil, p 15.

IBGE. *Indicadores Sociodemográficos do município de Formiga MG, 2007*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Último acesso em 14 jan. 2013.>

LAGOA, Tatiana. Professores acusam diretora de burlar avaliação do Estado. *O Tempo*, Belo Horizonte, 2 de julho de 2010 – Cidades, p.27.

MINAS GERAIS. *Lei Ndel. 17.600 de 1º de julho de 2008*. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade do Poder Executivo e dá outras providências. <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D_Lei_17600-2008.pdf> Acesso: 17 jan. 2013.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008*. Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. <<http://www.appmg.org.br/Decreto44873.pdf>> Acesso: 17 jan. 2013.

MINAS GERAIS. *Lei 10254 de 20/07/1990*. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/desempenho/arg_geral/lei_10254.html> Acesso: 17 jan. 2013.

MINAS GERAIS. *Lei nº. 14.694, de 30 de julho de 2013*. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível

em http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/114694_2003.htm. Acesso: 17 jan. 2013.

MINAS GERAIS. *Planejamento Plurianual do Orçamento*. LOA 2012, vol.5. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/.../LOA_2012_vol_5.pdf> Acesso em 31 de maio de 2012.

MINAS GERAIS. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado*. Estado para Resultados. Estratégia de Desenvolvimento. (PMDI) 2007-2023/Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. – Belo Horizonte, 2007, 52p.

MINAS GERAIS. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado*. Gestão para a Cidadania. (PMDI) 2011-2014. Belo Horizonte, 2011. Disponível em <http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/1/pmdi_2011_2030.pdf>. Último acesso em 31 mai. 2013.

MINAS GERAIS. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado*. Prosperidade - a face humana do desenvolvimento (PMDI) 2004-2007. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. – Belo Horizonte, 2004. Plano de Desenvolvimento econômico – Minas Gerais. 469p.

MINAS GERAIS. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado: uma estratégia para o desenvolvimento sustentável (2000-2003)*. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Belo Horizonte: SEPLAN, 1999. 129p.

MINAS GERAIS. *Resolução conjunta nº 5644, de 13 de agosto de 2004*. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito da Secretaria de Estado de Fazenda, de recursos provenientes da ampliação real da arrecadação de receitas em pagamento de prêmio por produtividade, de que trata a Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003, e o Decreto nº 43.674, de 04 de dezembro de 2003, com alterações inseridas pelo Decreto nº 43.810, de 20 de maio de 2004 e pelo Decreto nº 43.851, de 10 de agosto de 2004. Disponível em <http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/avaliacao_desempenho/legislacao/resolucao_conj_5644.htm>. Último acesso: 17 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>. Acesso em: 3 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *1ª Etapa – Documento na Íntegra – 2010*. Disponível em <http://www.acordoderesultados.mg.gov.br/images/stories/arquivos_conteudo/educacao/1_etapa/2010/1_etapa_see_2010.pdf> Acesso em: 13 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/Proeb 2009: Matemática 3º ano do Ensino Médio*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.3. (Jan/Dez. 2009), Juiz de Fora, 2009, Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim Pedagógico de Resultados: PROALFA 2010*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.2 (Jan/Dez. 2010), Juiz de Fora, 2010, Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Compromissos e prioridades da atual administração*. Belo Horizonte. 1993. (xérox).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Decreto nº 44.873 de 14 de agosto de 2008*. Dispõe sobre o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do poder Executivo e dá outras providências. Disponível em <http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto_44873.pdf> Acesso em: 32 mai. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Avaliação da Educacional. Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-/421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave3_jan.2013

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança*. Edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais. Ago./2001 (Coleção Lições de Minas, v. II).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Fatores Contextuais. SIMAVE/Proeb 2009*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (Jan/Dez. 2009), Juiz de Fora, 2009, Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de múltipla escolha*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, (Jan/Dez. 2009), Juiz de Fora, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Lei 7109 de 13 de outubro de 1977*. Contém o Estatuto do pessoal do Magistério público do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em <http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?d=NJMG&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT7=LINKON&p=1&r=1&l=1&f=G&s1=lei+7109+1977.norm> Acesso em: 13 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar ndeg. 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83%7D_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf> Acesso em: 16 ago. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Lei nº 16.056, de 24 de abril de 2006*. Estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino.

Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao>> Acesso em: 15 jan.2013

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Matriz de Referência para a Avaliação – SIMAVE/Matemática*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Avaliação*. Caderno 4. Acompanhando e avaliando. Belo Horizonte, 2004. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv%7B0A0DDD01-916C-4948-AF80-5C5E2BD3EFDC20129910226824%7D.pdf> Acesso em: 13 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE*, s/d, s/v. MANUAL.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Disponível em:

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA> Acesso em: 13 ago. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 104 de 14 de julho*. Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. 19 de julho de 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 521, de 02 de fevereiro de 2004*. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em

<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7B4DBA1C1A-5232-4305-90B5-1BF77F28B6C2%7D_resolucao_521.pdf> Acesso em: 31 mai. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 666 de 07 de abril de 2005*. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1807-resolucao-see-no-666-de-07-de-abril-de-2005> Acesso em: 12 ago. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 916 de 02 de julho de 2007*. Institui o Dia “Toda Escola Pode Fazer a Diferença e o Dia “Todos Devem Participar” na Programação Foco nos Resultados dos Alunos das escolas da rede estadual de ensino”. Disponível em:

<http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=2183-retificacao-resolucao-see-n%C3%82%C2%BA-916-de-02-de-julho-de-2007> Acesso em 31 mai. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Sistema Mineiro de Avaliação Pública - Simave. Disponível em

<http://200.198.92.66/sistema_ava/d.Aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA&id_projeto=27> Acesso em 12 nov. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2ª etapa – Documento na Íntegra – 2009. Disponível em <http://www.acordoderesultados.mg.gov.br/images/stories/arquivos_conteudo/educacao/2_etapa/see/2009/2etapa_ar_2009_see.Pdf> Acesso em: 13 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Revista do Sistema de Avaliação SIMAVE/PROEB – 2009*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (Jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. *Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015*. Belo Horizonte, 2012. 408p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. Superintendência Central de Planejamento. *Plano Plurianual de Ação Governamental – 2004- 2007*. Belo Horizonte: 2004 469 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Subsecretaria de planejamento e orçamento. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. *Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2008- 2011*. Belo Horizonte: 2008. 599p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado, Planejamento e Gestão. *Resolução conjunta nº. 5645 de 13 de agosto de 2004 com alterações dadas pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº. 5690, de 29 de dezembro de 2004 e pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 5.759, de 10 de agosto de 2005*. Dispõe sobre a metodologia e os procedimentos da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores públicos em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais de 14 de agosto de 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Boletim Contextual*. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoRevistaEscola.faces>> Acesso em: 17 ago. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução 1033/2008*. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 17 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf> Acesso em: 13 jan. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Gabinete do Ministro. XXVII Conferência Geral da Unesco. Paris, 25/10 a 2/11/1993

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/ INEP/MEC. *Avaliação educacional em larga escala*. Juiz de Fora, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas [S.1.]: MEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. 1999. Disponível em <www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>Acesso:16 jan. 2013.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk: The imperative for Educational Reform*. U.S. Government Printing Office, Washington, D. C. Abril de 1983. Disponível em: <http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf. Acesso: 25 out. 2012>

NEVES, Aécio. Carta do Governador. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. *Plano Mineiro de Desenvolvimento integrado (PMDI) 2007/2023*/Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. – Belo Horizonte, 2007, 52p. Plano de Desenvolvimento econômico – Minas Gerais.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO, 2007. *Indicadores OCDE*. Editora Moderna, Brasil, 2008.

Anexo I

Termo de Pactuação de Metas
PROALFA / PROEB – 2011-2014

E.E.: _____

Município: _____

SRE: _____

Eu, _____ Diretor
 (a) da E.E. _____ do
 município _____ assino com a Superintendência
 Regional de Ensino de _____, o presente **Termo
 de Pactuação de Metas** para o período de 2011-2014, conforme **Plano de Metas da
 Escola**, e comprometo-me, em conjunto com toda a Equipe da Escola e Comunidade
 Escolar, a envidarmos todos os esforços para garantirmos o cumprimento destas metas e,
 assim, contribuirmos para o sucesso da aprendizagem de nossos alunos e a melhoria da
 eficiência do sistema educacional mineiro.

_____, ____ de _____ de 2011

Diretor (a) da Escola:

Nome: _____

Assinatura: _____

Representante do Colegiado Escolar:

Nome: _____

Assinatura: _____

Diretor (a) da SRE:

Nome: _____

Assinatura: _____



Alfabetização

Implementação
dos CBC

ANEXO II - Anexo metodológico

Objetivo da investigação	Técnica empregada
Conhecer o perfil dos profissionais da educação e suas percepções acerca das avaliações do SIMAVE e do uso de seus resultados no contexto da prática.	Entrevista
Conhecer as percepções externas sobre os usos do SIMAVE no contexto da prática e características.	Entrevista
Conhecer a percepção de pais e alunos a respeito das avaliações e do uso de seus resultados.	Grupo focal
Conhecer as influências internacionais, nacionais e locais na formulação dos programas avaliativos do SIMAVE.	Documentos, livros, artigos.
Conhecer diferentes “olhares” a respeito da avaliação.	Entrevista.
Conhecer como se dá a comunicação entre a SRE e as escolas	Observação.
Conhecer a linguagem dos textos produzidos para os programas do SIMAVE.	Documentos.
Conhecer diferentes discursos sobre as avaliações externas e seus usos.	Livros, artigos.

Apêndices

I – Questionário aplicado aos gestores escolares e aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O

CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

ORIENTADORA: Lívia Maria Fraga Vieira

DATA:

Questionário destinado aos gestores, coordenadores e professores.

PARTE I – CONHECENDO OS SUJEITOS ESCOLARES E A ESCOLA

1. Etapa(s) de atendimento da unidade educacional:

- Educação infantil [0 a 3 anos]
- Educação infantil [4 a 5 anos]
- Ensino Fundamental [1º ao 5º ano]
- Ensino Fundamental [6º ao 9º ano]
- Ensino Médio

2. Projetos de que a escola participa:

- PAV
- EJA
- ETI
- FIT
- PIP
- Outros. Quais _____

3. Programas de Avaliação integrantes do SIMAVE que a escola participa:

- PROALFA
- PAAE
- PROEB Séries avaliadas _____

4. Regime de atendimento da unidade

- parcial integra parcial e integral

DO PROFISSIONAL

1. Sexo

feminino masculino

2. Ano de nascimento _____

3. Para você, qual é a sua raça/cor?

branco parda indígena preta/negra amarela

4. Estado civil

Solteiro

Casado

Divorciado

Viúvo

Vive com companheiro

5. Você tem filhos?

Sim Não - vá para a questão 7

6. Seus filhos apresentam que faixa de idade?

0 a 3

4 a 6

7 a 14

15 a 19

acima de 19 anos

7. Qual é seu maior nível de escolaridade?

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Graduação

Pós-graduação Modalidade: _____

8. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?
_____ horas ____ minutos
9. Qual é a sua carga horária de trabalho de trabalho semanal nesta unidade educacional?
_____ horas _____ minutos.
10. Nesta carga horária, quanto tempo por semana sua atuação se dá em atividade docente?
_____ horas _____ minutos.
11. Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?
- a) Sempre
 - b) Frequentemente
 - c) Raramente
 - d) Nunca
12. Nas alternativas abaixo, você devera apresentar o grau de contribuição de cada item de 0 a 10 na sua demanda profissional, de forma que a alternativa que demande mais tempo e serviço, obtenha maior numeração.
- () Reuniões e conselhos de classe
 - () Cursos de capacitação
 - () Elaboração do PPP
 - () Elaboração do PIP
 - () Os resultados das avaliações externas
 - () A disciplina dos alunos
 - () A procura dos pais
 - () A leitura de textos relacionados ao seu serviço
 - () A escrita de textos relacionados ao seu serviço
 - () O serviço que levo para casa
 - () Outros . Especifique _____

PARTE II

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre o os sujeitos escolares e a avaliação externa. Trata-se de uma pesquisa que visa identificar o uso e as implicações dos resultados das avaliações externas estaduais. Sua participação é fundamental. Não é necessário identificar-se. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atualmente, você está exercendo o cargo de: () Diretor () Vice-Diretor () Coordenador () professor. Séries _____

LEGENDA:

CF: Concordo fortemente

C: Concordo

N: Neutro

D: Discordo

DF: Discordo fortemente

PPP: Projeto Político Pedagógico

PIP: Projeto de Intervenção Pedagógica

Quanto ao SIMAVE, considere o(s) programa(s) ao(s) qual (ais) sua escola adere (PROALFA, PROEB e PAAE). Assinale um X na opção que considerar mais condizente com sua opinião. Assinale apenas uma alternativa.

CONTEXTO DA PRÁTICA – Nesta seção, gostaríamos de saber como os programas do SIMAVE foram recebidos na sua escola.					
PERGUNTA	CF	C	N	D	DF
1.Houve apresentação prévia do Programa para colocar os professores e gestores a par do SIMAVE?					
2.Os textos de sua apresentação foram facilmente assimilados.					
3. Houve conflitos e divergências de ideias e de interpretações dos textos do SIMAVE, durante sua implementação na escola.					
4.Foram disponibilizados pelas instâncias superiores materiais suficientes para todos se inteirarem do processo avaliativo.					
5.Houve adaptação dos textos segundo a realidade local, para facilitar o entendimento e adequá-los à necessidade local.					
6.Houve imediata aceitação do programa do SIMAVE (PROEB, PAAE, PROALFA).					
7.Temos suporte suficiente para nossas dificuldades (em termos de textos, apoio da Superintendência e outros).					
8. Os textos do SIMAVE (boletins e guias, matriz de referência e escala de proficiência, cadernos do Ceale), são de difícil compreensão.					
9. O objetivo do SIMAVE é comparar e premiar as escolas que obtém êxito em seus processos a fim de divulgar boas práticas.					
10.A avaliação do SIMAVE é secundária, e de menos relevância, pois as avaliações Nacionais devem ter primazia.					
11.Temos oportunidade de discutir, expressar dificuldades, insatisfações dúvidas.					
12.A rotina escolar praticamente não foi influenciada pela implementação das avaliações.					
13.O Projeto Político Pedagógico (PPP) é reelaborado pelo diretor a cada nova gestão.					
14.Segundo os documentos do SIMAVE, o projeto político pedagógico deve ser alimentado anualmente segundo os resultados da avaliação. Nos reunimos para realimentar o PPP segundo os resultados da avaliação.					
15.A comunidade (pais) se mostra atenta aos resultados, participando das reuniões onde os resultados são divulgados.					
16. O Plano de Intervenção Pedagógica deve ser elaborado consoante os					

resultados dos alunos nas avaliações. Fomos bem orientados em relação ao PIP, e, portanto, este se mostra como uma ferramenta útil em nossa prática cotidiana.					
17. Senti um clima de desconfiança por parte de alguns professores em relação à implantação do programa de avaliação.					
18. Sinto que há avaliações demais na escola.					
19. É difícil colocar em prática as recomendações dos textos.					
20. Muitos professores tiveram resistência às avaliações, principalmente porque seu conteúdo não reflete o conteúdo dado em sala de aula.					
21. São muitos números. Não sabemos o que fazer com os resultados.					
22. Tenho dificuldades com as tecnologias da informação. Portanto, o acesso aos resultados e aos bancos de dados e itens do SIMAVE (e/ou do PAAE) fica prejudicado.					
Contexto de resultados: Nesta seção gostaríamos de saber como os resultados influenciam o contexto escolar					
PERGUNTA	CF	C	N	D	DF
1. O programa de avaliação não surtiu efeitos no desempenho dos alunos, pois não se adequa à realidade local.					
2. O desempenho dos alunos na avaliação do Estado revelam o baixo interesse dos alunos.					
3. O desempenho dos alunos na avaliação do Estado revelam que os professores precisam melhorar as suas práticas pedagógicas.					
4. Os resultados obtidos no SIMAVE pelos alunos revelam inadequação do programa de ensino.					
5. Os resultados obtidos no SIMAVE revelam consequências inesperadas, uma vez que não convergem com os resultados das avaliações internas.					
6. O SIMAVE facilitou a vida dos professores, ao revelar que conteúdos devem ser exclusivamente cobrados dos alunos.					
7. O SIMAVE aumentou nossa demanda de tarefas, uma vez que temos de preparar mais os alunos para os testes.					
8. O SIMAVE praticamente não mudou a rotina escolar, sendo uma avaliação incorporada naturalmente ao processo escolar.					
9. O uso dos resultados tem ajudado na criação de estratégias exitosas para o aprendizado.					

10.O SIMAVE e o uso de seus resultados sobrecarregou sobremodo os professores de Português e Matemática, já que os demais não precisam participar do processo,(senão do PAAE).					
11.Todos os anos, nos reunimos para retroalimentar o PPP, conforme os diagnósticos apurados nos resultados do SIMAVE.					
12.Um dos pontos positivos do SIMAVE é o aumento do número de pais na escola, preocupados com os resultados.					
13.Não me preocupa muito os resultados da avaliação, pois sei que não refletem a realidade escolar, ao não contemplar outros fatores internos e externos que interferem no desempenho.					
14.O SIMAVE é uma avaliação justa, pois oferece oportunidades iguais aos alunos, para que se autoavaliem.					
15.Um dos pontos positivos do SIMAVE é o sistema de bonificação, pois sabemos que nosso trabalho terá recompensa.					
16.O Plano de Intervenção não passa de mera exigência burocrática, uma vez que tudo que pode ser feito pra ajudar o aluno é realizado na prática.					
17.O SIMAVE tem como grande mérito avaliar a qualidade das instituições escolares.					
18.As avaliações reforçam as desigualdades existentes na escola.(desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, já que só aqueles mais favorecidos socialmente conseguem bons resultados).					
19.Um dos pontos positivos do SIMAVE foi o de que ele nos forneceu moldes adequados de avaliações, para podermos verificar competências e habilidades, uma vez que não fomos preparados para medi-las.					
20. Sinto stress em relação ao SIMAVE, pois o considero como uma avaliação para “avaliar o professor e a escola” e manter-nos sobre o controle direto do Estado.					
21.Os alunos podem ter melhor desempenho, se forem bem treinados para as provas.					
22.Crio muitas estratégias a partir do diagnóstico fornecido pelo SIMAVE para melhorar o desempenho dos alunos, pois o que a escola quer é a qualidade de sua prática.					
23.Sinto que a bonificação e a divulgação são positivas, pois nos impulsionam a preparar mais os alunos.					

24. Me sinto valorizado/a com a bonificação.					
25. O uso que fazemos dos resultados têm surtido resultados positivos no desempenho dos alunos.					
26. Passamos a nos empenhar mais, uma vez que temos que cumprir metas para receber a bonificação.					
27. Sinto mal estar em saber que nossa escola pode estar sendo comparada com outras.					
28. A avaliação contribuiu para que o CBC e/ou o Ceale fosse implementado.					
29. Agora temos um norte, sabemos exatamente o que avaliar, pois nos pautamos pelas avaliações do SIMAVE.					
30. Consideramos importante treinar os alunos para as avaliações, pois isso contribuirá para o aumento de seu desempenho.					
31. A avaliação externa é uma forma de obtermos um currículo a ser ensinado aos alunos.					
32.As avaliações externas (aplicação, análise dos resultados, criação de estratégias e divulgação dos resultados, reuniões), demandam muito tempo.					

II – Entrevista aplicada aos gestores escolares

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

ORIENTADORA: Livia Maria Fraga Vieira

DATA

ENTREVISTA (GESTOR/COORDENADOR)

I – Do Processo de chegada

- 1) Como o programa chegou à Escola? Como foi apresentado e qual foi o papel do diretor na condução desse processo?
- 2) Qual a sua percepção sobre o SIMAVE?
- 3) O Sr. (a) considera que o SIMAVE (fale especificamente de cada programa que sua escola participa) modificou a rotina escolar? Em caso afirmativo, de que maneira?
- 4) O Sr. (a) acredita que houve certa resistência às avaliações, por parte dos professores e até mesmo dos alunos?
- 5) O Sr. (a) considera que as questões contemplam a diversidade dos alunos e sua realidade?

II – Dos objetivos

- 6) Para o Sr. (a), qual é o principal objetivo do SIMAVE?
- 7) Para o Sr. (a), qual é a finalidade do PIP? E do PPP?

III – Da implementação

- 8) O clima escolar muda no período das avaliações?
- 9) Como os resultados são divulgados na escola e na comunidade?
- 10) O Sr. (a) acredita que sua demanda de trabalhos aumentou com a implantação do SIMAVE. Em que sentido?

IV – Dos resultados

- 11) O que o Sr. (a) considera como a principal dificuldade em relação ao uso dos resultados do SIMAVE? O Sr. (a) percebe dificuldades na interpretação dos resultados por parte dos professores e dos pais?
- 12) O que os resultados têm mostrado? Tem havido consequências inesperadas?
- 13) Há convergência entre os resultados do SIMAVE e os resultados das avaliações internas da escola?

V- Da aplicação e implicações

- 14) O PPP está sendo retroalimentado pelos diagnósticos dos resultados do SIMAVE?

- 15) Os documentos do SIMAVE fazem referência à consideração dos resultados do SIMAVE no PPP. Como se dá a elaboração do PPP?
- 16) Como se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico?
- 17) Após sua divulgação, quais são as ações da gestão/coordenação?
- 18) Qual a sua percepção a respeito do sistema de bonificação?
- 19) O Sr.(a) acredita que o SIMAVE e o conhecimento de seus resultados tem surtido efeito? Quais? A que o Sr. (a) atribui tais efeitos?
- 20) O Sr.(a) percebe preocupação por parte dos pais e professores com o desempenho obtido nestas avaliações?
- 21) Como o Sr.(a) se sente quando sua escola recebe uma baixa nota no exame de proficiência? O que o Sr.(a) faz?
- 22) Se o Sr.(a) tivesse que redimensionar o SIMAVE, em que aspecto o mudaria?
- 23) O Sr. (a) considera que o SIMAVE permitiu práticas mais reflexivas e a auto-avaliação na escola?
- 24) O Sr. (a) considera que as avaliações causam um *ranking* nas escolas? Isso é benéfico ou não? Que sentimentos são gerados?
- 25) Que estratégias foram criadas pela escola a partir do resultado das avaliações externas? Quais podem ser consideradas exitosas e quais podem ser consideradas como não exitosas?
- 26) O Sr. (a) acredita que as avaliações nortearam o cumprimento do Currículo (CBC, Ceale)?
- 27) O Sr. (a) acredita que o tempo demandado pelas avaliações externas extrai do tempo com alunos, em atividades pedagógicas?
- 28) Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 29) Avaliação externa: forma de controle, estratégia para aumentar o desempenho ou subsídio ao professor?
- 30) Na sua opinião, qual é mais importante: preparar o aluno para a próxima etapa da educação, prepara-los para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania?
- 31) Na sua opinião, é possível focar a aprendizagem e ao mesmo tempo transmitir valores democráticos e de igualdade a alunos e classes heterogêneas? Você considera sua escola eficaz?

- 32) Com a implantação do Sistema de avaliação externa e a divulgação dos resultados, você sente que o número de alunos/crianças na escola aumentou/diminuiu? Em caso positivo, a que atribui o fato?
- 33) Em relação à implantação do Sistema de avaliação externa, você sente que sua jornada de trabalho aumentou em função das novas demandas? Como?
- 34) O Sr. (a) sente maior supervisão/controlado de suas atividades? Por quê?
- 35) Sobre quais atividades o Sr.(a) sente maior controle?
- 36) De onde provém esse controle? Qual seria o principal?
- a) Da Superintendência Regional de Ensino
 - a) Da Secretaria Estadual de Educação
 - b) Dos professores
 - c) Dos supervisores
 - d) Dos pais
 - e) Dos alunos
 - f) Dos colegas
 - g) Dos profissionais da educação de outras escolas da cidade
 - h) De você mesmo
 - i) Outro? Quem?
- 37) O Sr.(a) considera que tem havido mudanças no perfil dos alunos em função desses novos sistemas avaliativos? Explique.
- 38) O Sr.(a) considera que houve aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos? O que ocorreu?
- 39) O Sr. (a) considera que possui maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades? Por quê?
- 40) O Sr.(a) sente que há maior competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade? Em caso afirmativo, como se sente em relação a isso?
- 41) Houve incorporação de novas funções e responsabilidades? Cite exemplos.
- 42) O Sr. (a) sente maior apoio na realização de suas atividades, já que toda a escola é afetada pelos resultados?
- 43) O Sr. (a) sente que os intervalos para lanche ou descanso têm sido insuficiente? O que o Sr.(a) considera que isso possa acarretar?
- 44) O que o Senhor (a) considera que seria mais importante para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade de seu trabalho?

- 45) O Sr.(a) considera que tem havido mudanças no perfil dos alunos em função desses novos sistemas avaliativos? Explique.
- 46) O Sr.(a) considera que houve aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos? O que ocorreu?
- 47) O Sr. (a) considera que possui maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades? Por quê?
- 48) O Sr.(a) sente que há maior competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade? Em caso afirmativo, como se sente em relação a isso?
- 49) Houve incorporação de novas funções e responsabilidades? Cite exemplos.
- 50) O Sr. (a) sente maior apoio na realização de suas atividades, já que toda a escola é afetada pelos resultados?
- 51) O Sr. (a) sente que os intervalos para lanche ou descanso têm sido insuficiente? O que o Sr.(a) considera que isso possa acarretar?
- 52) O que o Senhor (a) considera que seria mais importante para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade de seu trabalho?
- 53) O senhor (a) está sentindo necessidade de dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades? Por quê?
- 54) O Sr. (a) assume novas responsabilidades de forma natural?
- 55) O Sr. (a) procura se adaptar a novas exigências profissionais? Poderia exemplificar?
- 56) O Sr. (a) tem observado transformações e repercussões do programa de avaliação educacional sobre o seu trabalho? Poderia dar exemplos?
- 57) O Sr. (a) se sente responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual ou municipal? Por quê?
- 58) O Sr.(a) tem sentido necessidade de modificar a sua forma de trabalho em função dos resultados dos exames de avaliação? Por quê?
- 59) Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho? (Você conversa com colegas, com a direção, aguenta calado, não cumpre abertamente as normas, aceita e cumpre tudo mesmo sem concordar, reclama com o sindicato, o que você faz?)
- 60) Os trabalhos em torno da avaliação não ajudam a construir planejamentos e a melhorar a organização do trabalho pedagógico?

III – Entrevista aplicada aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

ORIENTADORA: Livia Maria Fraga Vieira

DATA

Entrevista destinada ao Professor

I- Da chegada do Programa

- 1) Como o programa chegou à Escola? Como foi apresentado?
- 2) O Sr. (a) acredita que as questões são condizentes com a realidade escolar? Como o Sr.(a) as avalia?
- 3) Qual a sua percepção sobre as avaliações do SIMAVE ? (Fale especificamente de cada programa que sua escola participa)
- 4) As avaliações do SIMAVE mudaram sua rotina de trabalho? Como as avaliações do SIMAVE vem influenciando sua prática docente?
- 5) As questões contemplam a diversidade dos alunos e sua realidade?

II – Dos objetivos

- 6) Para o Sr. (a) qual (ais) são os objetivos do SIMAVE?
- 7) O Senhor(a) acredita que o SIMAVE serve para nortear o que ensinar?

III – Da implementação

- 8) Suas opiniões são ouvidas na reunião de reelaboração do PPP e no PIP?
- 9) Os trabalhos em torno da avaliação não ajudam a construir planejamentos e a melhorar a organização do trabalho pedagógico?

IV- Dos resultados

- 1) Qual a sua percepção sobre os resultados das avaliações do SIMAVE? (Fale especificamente de cada programa que sua escola participa)
- 2) O Sr.(a) acredita que o SIMAVE tem surtido efeito? A que atribui tais efeitos?
- 3) A que o Sr.(a) atribui o mal desempenho do aluno nas Avaliações externas?

- 4) O que os resultados tem mostrado? Tem havido consequências inesperadas?
- 5) Há convergência entre os resultados do SIMAVE e os resultados das avaliações internas da escola?
- 6) Como o Sr.(a) se sente quando o desempenho de sua escola não é o esperado? Como reage?
- 7) A quem ou a quê atribui o bom ou mau desempenho dos alunos?

V – Da aplicação e implicações

- 8) Que estratégias são criadas conforme a análise dos resultados? Quais o Sr.(a) considera exitosas e quais não são exitosas?
- 9) O modo como os resultados são divulgados é de fácil compreensão?
- 10) Qual a sua percepção a respeito do sistema de bonificação?
- 11) O Sr.(a) considera importante incorporar as formas das avaliações externas nas suas avaliações internas? Por quê?
- 12) Se o Sr.(a) tivesse que reformular o SIMAVE, em que aspecto o mudaria?
- 13) O Sr.(a) acredita que sua demanda de tarefas aumentou com a implantação do SIMAVE. Em que sentido?
- 14) O Sr. (a) acredita que estas avaliações acarretam a reflexão e a autoavaliação dos atores escolares?
- 15) Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 16) O PPP está sendo retroalimentado pelos diagnósticos dos resultados do SIMAVE? Como se dá a implantação do PIP?
- 17) Tais práticas (Planos de Intervenção, estudo dos resultados, dentre outros) têm demandado maior trabalho dos atores escolares ou têm agilizado seu trabalho?
- 18) Você se preocupa com os resultados obtidos nas avaliações externas? Por quê?
- 19) O Sr. (a) acredita que o tempo demandado pelas avaliações externas extrai do tempo com alunos, em atividades pedagógicas?
- 20) Há preocupação por parte dos pais com o resultado das avaliações?
- 21) Como você se sente em relação à bonificação? Você se sente valorizada?
- 22) Você acha que os programas serviram para ajudar no cumprimento do (CBC, Ceale)?
- 23) Avaliação: forma de controle, estratégia para aumentar o desempenho ou subsídio ao trabalho do professor?

- 24) Você conhece o Currículo Básico Comum? Em caso positivo, qual a sua opinião sobre ele?
- 25) Você utiliza o CBC?
- 26) Você considera que as questões do SIMAVE estão de acordo com o CBC/Ceale?
- 27) Qual é sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- 28) Você considera que deveria haver um currículo básico nacional? Por quê?
- 29) Na sua opinião, qual é mais importante: preparar o aluno para a próxima etapa da educação, prepara-los para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania?
- 30) Na sua opinião, é possível focar a aprendizagem e ao mesmo tempo transmitir valores democráticos e de igualdade a alunos e classes heterogêneas? Você considera sua escola eficaz?
- 31) Com a implantação do Sistema de avaliação externa e a divulgação dos resultados, você sente que o número de alunos/crianças na escola aumentou/diminuiu? Em caso positivo, a que atribui o fato?
- 32) Em relação à implantação do Sistema de avaliação externa, você sente que sua jornada de trabalho aumentou em função das novas demandas? Como?
- 33) O Sr. (a) sente maior supervisão/controle de suas atividades? Por quê?
- 34) Sobre quais atividades o Sr.(a) sente maior controle?
- Seleção de conteúdos abordados em seus planos de trabalho
 - Os modos e métodos de educar
 - A escolha do material didático
 - A avaliação dos alunos
 - Os resultados
 - A definição de atividades dos alunos
 - A organização de seu tempo de estudo
 - Os planejamentos e presenças em reuniões e capacitações
 - O projeto político pedagógico
- 35) De onde provém esse controle? Qual seria o principal?
- Da Superintendência Regional de Ensino
 - Da Secretaria Estadual de Educação
 - Dos gestores
 - Dos supervisores
 - Dos pais

- f) Dos alunos
 - g) Dos colegas
 - h) Dos profissionais da educação de outras escolas da cidade
 - i) De você mesmo
 - j) Outro? Quem?
- 36) O Sr.(a) considera que tem havido mudanças no perfil dos alunos em função desses novos sistemas avaliativos? Explique.
- 37) O Sr.(a) considera que houve aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos? O que ocorreu?
- 38) O Sr. (a) considera que possui maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades? Por quê?
- 39) O Sr.(a) sente que há maior competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade? Em caso afirmativo, como se sente em relação a isso?
- 40) Houve incorporação de novas funções e responsabilidades? Cite exemplos.
- 41) O Sr. (a) sente maior apoio na realização de suas atividades, já que toda a escola é afetada pelos resultados?
- 42) O Sr. (a) sente que os intervalos para lanche ou descanso têm sido insuficiente? O que o Sr.(a) considera que isso possa acarretar?
- 43) O que o Senhor (a) considera que seria mais importante para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade de seu trabalho?
- 44) O senhor (a) está sentindo necessidade de dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades? Por quê?
- 45) O Sr. (a) assume novas responsabilidades de forma natural?
- 46) O Sr. (a) procura se adaptar a novas exigências profissionais? Poderia exemplificar?
- 47) O Sr. (a) tem observado transformações e repercussões do programa de avaliação educacional sobre o seu trabalho? Poderia dar exemplos?
- 48) O Sr. (a) se sente responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual ou municipal? Por quê?
- 49) O Sr.(a) tem sentido necessidade de modificar a sua forma de trabalho em função dos resultados dos exames de avaliação? Por quê?
- 50) Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho? (Você conversa com colegas, com a direção, aguenta calado, não cumpre abertamente as normas, aceita e cumpre tudo mesmo sem concordar, reclama com o sindicato, o que você faz?)

IV – Entrevista aplicada à Coordenadora da Universidade de Avaliação CAEd/UFJF

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

ORIENTADORA: Livia Maria Fraga Vieira

DATA

Entrevista à Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF

- 1) Como a Senhora avalia os resultados do SIMAVE em Minas Gerais?
- 2) Qual a sua opinião sobre o uso dos resultados pelos gestores e professores?
- 3) A Senhora acredita que o SIMAVE tem cumprido seu papel de diagnóstico e subsídio aos professores e gestores?
- 4) Que estratégias a Senhora indicaria para um bom uso dos resultados na escola?
- 5) Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 6) Durante a fase de formulação do SIMAVE, houve a participação dos professores e gestores, ou seja, que “vozes” estiveram presentes em sua elaboração?
- 7) Como se deu a formulação?
- 8) Os textos do programa são abertos à novas proposições por parte de seus executores ou ainda segundo a avaliação do programa?
- 9) Quem são os destinatários diretos dos manuais, boletins, enfim, dos textos secundários à Lei, que facilitam a compreensão em todos os estágios, da finalidade do programa à divulgação dos resultados?
- 10) Em muitos países que implantaram o sistema de avaliação, um currículo padrão a priori foi realizado. No entanto, parece que no Brasil, tem ocorrido o oposto, ou seja, a avaliação tem feito emergir a necessidade de um currículo. A senhora acredita que deve haver um currículo nacional?
- 11) Em que medida as avaliações têm contribuído para o cumprimento do CBC, do Ceale?
- 12) Como a senhora avalia o sistema de bonificação acoplado aos resultados da avaliação?

V – Entrevista aplicada à ex-secretária de educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

ORIENTADORA: Lívia Maria Fraga Vieira

DATA

Entrevista à ex-secretária adjunta Maria José Féres

- 1) Sabemos que as políticas operam em torno de questões públicas e normalmente aparecem a partir de um problema. Para o caso do SIMAVE, qual (ais) era(m) o(s) elemento(s) central (ais) do problema, como se manifestou o problema e entrou para a agenda das políticas públicas de Minas Gerais?
- 2) Qual foi a finalidade de construir um Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, tendo em vista a existência dos Programas de Avaliação de escopo nacional?
- 3) Com que financiamento se deu o programa?
- 4) Quais foram as instituições envolvidas na formulação do SIMAVE? Como estas influenciaram a política? Houve influência de organismos internacionais?
- 5) Que atores estiveram envolvidos diretamente na formulação do SIMAVE?
- 6) Em sua opinião, houve constrangimentos econômicos, ou políticos, ambientais à formulação dos Programas Avaliativos?
- 7) Como a Senhora avalia a efetividade social e institucional dos Programas? Tem surtido efeitos?
- 8) Que papel teve a França na formulação da Política?
- 9) Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 10) Segundo publicação do Centro de Referência Virtual do Professor (2009), em sua opinião as avaliações do SIMAVE contribuem para quebrar resistências e incentivam a criação de uma cultura de avaliação. Como se manifestam tais resistências?
- 11) Hoje, como a senhora avalia, os resultados da implementação em geral?
- 12) Alguns autores e pesquisadores defendem que as avaliações tem se constituído como novas formas de regulação das políticas educativas, tornando-se instrumentos de controle. Como a senhora se manifesta a este respeito?

- 13) Em sua opinião, qual o futuro das políticas de avaliação no Brasil e nos Estados e da educação?
- 14) Estudos realizados sobre os sistemas avaliativos de cinco estados brasileiros em 2006 apontam a incipiência do uso dos resultados. Qual é a sua opinião acerca do uso dos resultados e de suas possíveis implicações?
- 15) Qual é sua opinião a respeito do sistema de bonificação atrelado aos resultados do SIMAVE?

VI – Entrevista aplicada à Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

PESQUISADA: Maria Inez Barroso Simões

CARGO: Superintendente de avaliação educacional

- 1) Como a avaliação externa estadual entrou para agenda política de Minas Gerais?
- 2) Como se deu a formulação do SIMAVE e qual a sua participação nesse processo?
- 3) Que atores estiveram envolvidos na formulação do programa?
- 4) Como a senhora avalia os resultados do SIMAVE em Minas Gerais?
- 5) A senhora acredita que houve processos de resistência à avaliação em algum momento? O que aconteceu?
- 6) Qual é a sua opinião acerca da apropriação dos resultados pelos gestores e professores?
- 7) A Senhora acredita que o SIMAVE tem cumprido seu papel de diagnóstico e subsídio aos professores e gestores?
- 8) Que estratégias a senhora indicaria para um bom uso dos resultados na escola?
- 9) Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 10) Durante a fase de formulação do SIMAVE, que “vozes” estiveram presentes em sua elaboração?
- 11) Os textos do programa são abertos à novas proposições por parte de seus executores ou ainda segundo a avaliação do programa?
- 12) Quem são os destinatários diretos dos manuais, boletins, enfim, dos textos secundários à Lei, que facilitam a compreensão em todos os estágios, da finalidade do programa à divulgação dos resultados?
- 13) Em que medida as avaliações têm contribuído para o cumprimento do CBC, do Ceale?
- 14) Qual é a sua opinião sobre o sistema de bonificação acoplado aos resultados da avaliação?
- 15) Como a senhora percebe a recepção dos programas de avaliação externa estaduais pelos professores e gestores de Minas Gerais atualmente?

- 16) Quais as principais modificações ocorridas em prol das avaliações ocorridas no âmbito dos programas integrantes do SIMAVE?
- 17) Quais são os principais objetivos do PROALFA, do PROEB e do PAAE?
- 18) A senhora acredita que os professores e gestores estão compreendendo os objetivos da avaliação?
- 19) Se tivesse que estabelecer um paralelo (antes da avaliação/após a avaliação), o que colocaria em cada parte?
- 20) Qual foi a contribuição do Ministério de Educação da França na construção do SIMAVE?
- 21) A seu ver, que aspectos poderiam ser modificados no SIMAVE?
- 22) Em relação à sua demanda de serviços, o SIMAVE agilizou ou trouxe a necessidade de novos saberes?
- 23) Que constrangimentos o processo de implementação do SIMAVE sofreu?

VII – Entrevista aplicada ao secretário municipal de educação de Formiga – MG

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

ENTREVISTADO: Geraldo Reginaldo de Oliveira

CARGO: Secretário Municipal de Educação

- 1) Quais são as principais atribuições da Secretaria Municipal no tocante ao SIMAVE? Como se dá a integração entre SME, SEE, e SRE?
- 2) O Município de Formiga tem o seu sistema próprio de ensino?
- 3) Como tem sido a receptividade dos atores escolares municipais (professores, gestores, supervisores) aos Programas integrantes do SIMAVE (PROALFA, PROEB)? Teve alguma resistência inicial?
- 4) Como as avaliações externas mineiras modificaram a rotina de trabalho da Secretaria Municipal? Houve aumento de atribuições e da parte burocrática ou agilização das funções?
- 5) Qual é a sua percepção a respeito das avaliações do SIMAVE (PROALFA, PROEB).
- 6) Que ações e estratégias foram criadas pela Secretaria, em função dos resultados das escolas?
- 7) Pode-se perceber pelas visitas que fizemos às escolas, e pelas falas dos atores entrevistados, uma preocupação justificada com a inclusão do aluno. Tanto em relação a aspectos da aprendizagem (como as professoras recuperadoras) como em função do atendimento de alunos portadores de alguma necessidade especial. Há correlação esse atendimento mais diferenciado com a municipalização educacional? E com os resultados das avaliações?
- 8) Outro aspecto bastante apreciado, que pode ser observado nas visitas às escolas municipais, é a preocupação da Secretaria Municipal, com a saúde de seus profissionais, encaminhando-os a atendimentos preventivos, por exemplo. Gostaria que o Senhor falasse mais a respeito dessa ação da Secretaria. O Senhor tem diagnosticado um adoecimento dos profissionais, aumento no número de licenças, problemas de voz ou outros do tipo, stress, etc.? Em caso afirmativo, a que atribui?
- 9) Merece louvor a ação da Secretaria Municipal, de promover em seu estabelecimento, módulos de estudos, capacitação. Como surgiu essa iniciativa. Teria correlação com os diagnósticos revelados nas avaliações externas?

- 10) O Senhor se preocupa com os resultados das avaliações externas das escolas da rede municipal?
- 11) Qual a sua percepção da divulgação dos resultados das escolas perante a sociedade? O senhor (a) sente que esta divulgação tem trazido consequências? Em que sentido?
- 12) Após a divulgação dos resultados para as escolas, quais são as ações da Secretaria?
- 13) O Senhor (a) percebe certa competição entre as escolas, no tocante ao desempenho, com a divulgação dos resultados? Qual a sua opinião a respeito?
- 14) O Sr. (a) tem observado transformações e repercussões do programa de avaliação educacional sobre o seu trabalho? Poderia dar exemplos?
- 15) O Sr. (a) se sente responsável pela classificação de suas unidades educacionais nas avaliações realizadas? Por quê?
- 16) Percebe-se que sua gestão está marcada por uma preocupação tanto com a inclusão, quanto com o pedagógico, fato percebido pelas ações da Secretaria Municipal. Em sua opinião, qual o impacto da avaliação para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, alunos de projetos, pessoas portadoras de necessidades especiais?
- 17) Tivemos conhecimento de um Centro que atende alunos com alguma necessidade especial, e que conta com psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos. Poderia nos esclarecer melhor a respeito.
- 18) Há alguma outra ação realizada pela SME em função dos resultados das avaliações ou da inclusão social?
- 19) Gostaria de acrescentar alguma informação ou mais alguma ação de sua gestão, que não tivemos conhecimento?
- 20) O Senhor sente uma mudança no perfil educacional dos alunos, no perfil do profissional docente, ou mesmo na educação, em função da avaliação?

VIII – Entrevista aplicada à Analista educacional da SRE Passos - MG

PESQUISA: O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE E SUAS IMPLICAÇÕES – O CASO DE FORMIGA – MG

PESQUISADORA: Liliane Cecília de Miranda Barbosa

CARGO DO ENTREVISTADO: Analista educacional da SRE

Questões

- 1) Como o SIMAVE chegou às escolas, como foi apresentado?
- 2) Quais são as principais atribuições da Superintendência Regional no tocante ao SIMAVE?
- 3) Como tem sido a receptividade dos atores escolares aos Programas integrantes do SIMAVE (PROALFA, PROEB e PAAE)?
- 4) Os textos e escalas de proficiência são facilmente assimilados?
- 5) Como as avaliações externas mineiras modificaram a rotina de trabalho da Superintendência? Houve aumento de atribuições e da parte burocrática ou agilização das funções?
- 6) As escolas têm realimentado seu Projeto Político Pedagógico em função dos resultados obtidos as avaliações do SIMAVE?
- 7) Quais são as principais dificuldades evidenciadas no repasse, capacitação e na prática escolar?
- 8) Qual é a sua percepção sobre o SIMAVE?
- 9) Qual a sua percepção da divulgação dos resultados das escolas perante a sociedade? O senhor (a) sente que esta divulgação tem trazido consequências? Em que sentido?
- 10) O Senhor (a) tem percebido uma focalização extrema na avaliação, como por exemplo, treinos intensivos para a avaliação, nas escolas?
- 11) Após a divulgação dos resultados para as escolas, quais são as ações da Superintendência?
- 12) O Senhor (a) percebe certa competição entre as escolas, no tocante ao desempenho, com a divulgação dos resultados? Qual a sua opinião a respeito?

- 13) Em sua opinião, a avaliação externa é uma forma de controle, estratégia para aumentar o desempenho ou subsídio aos atores escolares?
- 14) O Sr. (a) tem observado transformações e repercussões do programa de avaliação educacional sobre o seu trabalho? Poderia dar exemplos?
- 15) O Sr. (a) se sente responsável pela classificação de suas unidades educacionais nas avaliações realizadas? Por quê?
- 16) O Sr. (a) acredita que os supervisores pedagógicos e professores conhecem os objetivos e metas do programa ou eles não sabem por que estão fazendo isto?
- 17) Como você avalia os resultados da implementação dos programas de avaliação?
- 18) Como se dá a responsabilização das escolas segundo os resultados obtidos?
- 19) Como e por quem ocorreu a capacitação técnica e pedagógica da equipe da SRE?
- 20) Como se dá o monitoramento do Programa no âmbito das escolas e das SRE?
- 21) Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, alunos de projetos, como o PAV, pessoas portadoras de necessidades especiais?
- 22) Segundo informações coletadas nas escolas pesquisadas, os respondentes responderam sentir uma pressão por parte da SRE. A que se deve esse controle?
- 23) A senhora acredita que os profissionais da educação, em particular o professor, conhece o estatuto do servidor público?
- 24) Poderia falar sobre a mudança no formato do controle nas escolas após as avaliações, isto é, antes de depois da ADI/ADE? Como era? Como ficou? Qual a sua opinião a respeito?

DO PROGRAMA

Assinale as alternativas a seguir com um X, segundo seu grau de concordância:

- () Teve origem na burocracia, com objetivos anteriores
- () Houve poucas restrições locais
- () Tempo e recursos foram disponibilizados
- () Há claro reconhecimento sobre as agências implementadoras e coordenação entre elas
- () A implementação local (escolas) teve absoluto conhecimento das metas e objetivos
- () Condições de obediência de cima para baixo são satisfeitas
- () Houve forte interação formulação/implementação
- () Houve processos de negociação entre os vários atores
- () Houve análise de rede de atores e decisões no ambiente de implementação
- () Opera pelas dificuldades de implementação, pelos conflitos, ausência de recursos, etc.
- () Situações não previstas na formulação e que exigem decisão “por baixo” ocorrem com frequência
- () A divulgação do projeto foi exitosa
- () As competências foram claramente definidas
- () Os recursos necessários ao programa chegam em tempo hábil às escolas.

IX – Percentual de respondentes segundo o grau de concordância no questionário							
CONTEXTO DA PRÁTICA – como os programas do SIMAVE foram recebidos na sua escola.							
PERGUNTA	4	5	2	1	3	Z	Total
1. Houve apresentação prévia do Programa para colocar os professores e gestores a par do SIMAVE.	52,0	29,4	4,9	1,0	12,7		100,0
2. Os textos de sua apresentação foram facilmente assimilados.	82,9		17,1				100,0
3. As escalas de proficiências são conhecidas.	61,7	27,2	9,9			1,2	100,0
4. Houve conflitos e divergências de ideias e de interpretações dos textos do SIMAVE, durante sua implementação na escola.	42,6	9,8	41,0	6,6			100,0
5. Foram disponibilizados pelas instâncias superiores materiais suficientes para todos se inteirarem do processo avaliativo.	47,3	21,6	28,4	2,7			100,0
6. Houve adaptação dos textos segundo a realidade local, para facilitar o entendimento e adequá-los à necessidade local.	38,4	5,5	49,3	6,8			100,0
7. Houve imediata aceitação do programa do SIMAVE (PROEB, PAAE, PROALFA).	45,2	14,3	35,7	4,8			100,0
8. Temos suporte suficiente para nossas dificuldades (em termos de textos, apoio da Superintendência e outros).	32,2	6,9	43,7	17,2			100,0
9. Os textos do SIMAVE (boletins e guias, matriz de referência e escala de proficiência, cadernos do Ceale), são de difícil compreensão.	47,4	9,0	37,2	6,4			100,0
10. O objetivo do SIMAVE é comparar e premiar as escolas que obtém êxito em seus processos a fim de divulgar boas práticas.	40,5	10,7	39,3	9,5			100,0
11. A avaliação do SIMAVE é secundária, e de menos relevância, pois as avaliações Nacionais devem ter primazia.	2,0	1,0	61,8	17,6	17,6		100,0
12. Temos oportunidade de discutir, expressar dificuldades, insatisfações dúvidas.	38,6	9,9	24,8	15,8	10,9		100,0
13. A rotina escolar praticamente não foi influenciada pela implementação das avaliações.	19,5	1,1	64,4	14,9			100,0
14. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é reelaborado pelo diretor a cada nova gestão.	48,0	10,8	5,9	5,9	29,4		100,0
15. Nos reunimos para realimentar o PPP segundo os resultados da avaliação.	57,4	10,9	5,9	3,0	22,8		100,0
16. A comunidade (pais) se mostra atenta aos resultados, participando das reuniões onde os resultados são divulgados.	27,8	7,8	38,9	25,6			100,0
17. Fomos bem orientados em relação ao PIP, e, portanto, este se mostra como uma ferramenta útil em nossa prática cotidiana.	54,9	12,7	6,9	5,9	19,6		100,0
18. Senti um clima de desconfiança por parte de alguns professores em relação à implantação do programa de avaliação.	57,1	7,8	32,5	2,6			100,0

19. Sinto que há avaliações demais na escola.	45,3	15,1	36,0	3,5			100,0
20. É difícil colocar em prática as recomendações dos textos.	62,7	3,6	30,1	2,4		1,2	100,0
21. Muitos professores tiveram resistência às avaliações, principalmente porque seu conteúdo não reflete o conteúdo dado em sala de aula.	50,5	7,7	38,5	3,3			100,0
22. São muitos números. Não sabemos o que fazer com os resultados.	35,8	2,5	50,6	11,1			100,0
23. Tenho dificuldades com as tecnologias da informação. Portanto, o acesso aos resultados e aos bancos de dados e itens do SIMAVE (e/ou do PAAE) fica prejudicado.	19,5		52,9	27,6			100,0

CONTEXTO DO RESULTADO: como os resultados influenciam o contexto escolar							
PERGUNTA	4	5	2	1	3	Z	Total
1. O programa de avaliação não surtiu efeitos no desempenho dos alunos, pois não se adequa à realidade local.	34,9	9,3	53,5	2,3			100,0
2. O desempenho dos alunos na avaliação do Estado revela o baixo interesse dos alunos.	56,9	10,8	23,5	2,9	5,9		100,0
3. O desempenho dos alunos na avaliação do Estado revela que os professores precisam melhorar as suas práticas pedagógicas.	34,3	3,9	35,3	19,6	6,9		100,0
4. Os resultados obtidos no SIMAVE pelos alunos revelam inadequação do programa de ensino.	31,4	5,9	42,2	5,9	14,7		100,0
5. Os resultados obtidos no SIMAVE revelam consequências inesperadas, uma vez que não convergem com os resultados das avaliações internas.	43,0	7,6	45,6	3,8			100,0
6. O SIMAVE facilitou a vida dos professores, ao revelar que conteúdos devem ser exclusivamente cobrados dos alunos.	42,7	1,2	41,5	14,6			100,0
7. O SIMAVE aumentou nossa demanda de tarefas, uma vez que temos de preparar mais os alunos para os testes.	52,2	20,0	27,8				100,0
8. O SIMAVE praticamente não mudou a rotina escolar, sendo uma avaliação incorporada naturalmente ao processo escolar.	30,3		51,7	18,0			100,0
9. O uso dos resultados tem ajudado na criação de estratégias exitosas para o aprendizado.	48,5	7,9	21,8	5,0	16,8		100,0
10. O SIMAVE e o uso de seus resultados sobrecarregaram sobremodo os professores de Português e Matemática, já que os demais não precisam participar do processo, (senão do PAAE).	39,5	14,8	38,3	7,4			100,0
11. Todos os anos nos reuníamos para retroalimentar o PPP, conforme os diagnósticos apurados nos resultados do SIMAVE.	46,5	12,9	12,9	5,0	22,8		100,0
12. Um dos pontos positivos do SIMAVE é o aumento do número de pais na escola, preocupados com os resultados.	9,3	1,2	59,3	30,2			100,0
13. Não me preocupa muito os resultados da avaliação, pois sei que não refletem a realidade escolar, ao não contemplar outros fatores internos e externos que interferem no desempenho.	28,6	12,1	48,4	11,0			100,0
14. O SIMAVE é uma avaliação justa, pois oferece oportunidades iguais aos alunos, para que se autoavaliem.	26,2	3,6	50,0	20,2			100,0
15. Um dos pontos positivos do SIMAVE é o sistema de bonificação, pois sabemos que nosso trabalho terá recompensa.	53,0	10,8	25,3	10,8			100,0
16. O Plano de Intervenção não passa de mera exigência burocrática, uma vez que tudo que pode ser feito pra ajudar o aluno é realizado na prática.	46,2	14,3	33,0	6,6			100,0
17. O SIMAVE tem como grande mérito avaliar a qualidade das instituições escolares.	61,4	11,4	22,7	3,4		1,1	100,0
18. As avaliações reforçam as desigualdades existentes na escola	47,7	10,5	30,2	10,5		1,1	100,0

19. Um dos pontos positivos do SIMAVE foi o de que ele nos forneceu moldes adequados de avaliações, para podermos verificar competências e habilidades, uma vez que não fomos preparados para medi-las.	53,2	5,2	35,1	6,5			100,0
20. Sinto stress em relação ao SIMAVE, pois o considero como uma avaliação para “avaliar o professor e a escola” e manter-nos sobre o controle direto do Estado.	60,9	12,6	18,4	8,0			100,0
21. Os alunos podem ter melhor desempenho, se forem bem treinados para as provas.	56,2	12,4	25,8	5,6			100,0
22. Crio muitas estratégias a partir do diagnóstico fornecido pelo SIMAVE para melhorar o desempenho dos alunos, pois o que a escola quer é a qualidade de sua prática.	65,7	13,7	2,9		17,6		100,0
23. Sinto que a bonificação e a divulgação são positivas, pois nos impulsionam a preparar mais os alunos.	55,2	17,2	23,0	4,6			100,0
24. Sinto-me valorizado/a com a bonificação.	52,4	11,9	22,6	13,1			100,0
25. O uso que fazemos dos resultados tem surtido resultados positivos no desempenho dos alunos.	60,3	5,5	28,8	5,5			100,0
26. Passamos a nos empenhar mais, uma vez que temos que cumprir metas para receber a bonificação.	59,0	13,3	19,3	8,4			100,0
27. Sinto mal estar em saber que nossa escola pode estar sendo comparada com outras.	40,9	9,7	40,9	8,6			100,0
28. A avaliação contribuiu para que o CBC e/ou o Ceale fosse implementado.	53,9	6,9	8,8	5,9	24,5		100,0
29. Agora temos um norte, sabemos exatamente o que avaliar, pois nos pautamos pelas avaliações do SIMAVE.	52,8	1,4	40,3	5,6			100,0
30. Consideramos importante treinar os alunos para as avaliações, pois isso contribuirá para o aumento de seu desempenho.	57,0	11,6	25,6	5,8			100,0
31. A avaliação externa é uma forma de obtermos um currículo a ser ensinado aos alunos.	55,1	5,1	33,3	6,4			100,0
32. As avaliações externas (aplicação, análise dos resultados, criação de estratégias e divulgação dos resultados, reuniões), demandam muito tempo.	73,0	19,1	7,9				100,0
33. O programa teve origem na burocracia, com objetivos anteriores.	62,5	17,2	20,3				100,0
34. Houve pouca ou nenhuma restrição local ao programa.	40,3	3,0	53,7	3,0			100,0
35. Tempo e recursos são disponibilizados para ações interventivas.	32,5	2,4	54,2	10,8			100,0
36. Há claro reconhecimento sobre as agências implementadoras do programa	8,8	2,0	56,9	9,8	22,5		100,0
37. Os profissionais da escola têm absoluto conhecimento das metas e objetivos dos programas.	40,9	6,8	46,6	5,7			100,0
38. Condições de obediência de cima para baixo foram satisfeitas.	71,8	12,8	12,8	1,3		1,3	100,0

39. Houve processos de negociação entre os vários atores.	14,9	1,4	63,5	18,9		1,4	100,0
40. Na escola operam-se por dificuldades de implementação, conflitos, ausências de recursos.	63,4	8,5	23,2	4,9			100,0
41. A divulgação do projeto foi exitosa.	67,9	7,7	21,8	2,6			100,0

OBS.1 Foram considerados os percentuais válidos, desconsiderando-se questões que foram deixadas sem resposta.

OBS.2 Foram considerados na análise dos dados a somatória dos percentuais relativos à concordância (Concordo e concordo fortemente) ou discordância (discordo e discordo fortemente)

LEGENDA:

5 – Concordo fortemente

4 – Concordo

3 – Neutro

2 – Discordo

1 – Discordo fortemente

Z – Em branco

X – Questões das entrevistas destinadas aos sujeitos escolares quantificadas

Questão	Categorias possíveis						
	Sim	Não	Não sei	Talvez/às vezes/em partes	Diminuiu	Não alterou	Total
O Sr. (a) sente maior supervisão/controle de suas atividades? Por quê?	90%	8,28%		1,72%			100,0%
Com a implantação do Sistema de avaliação externa e a divulgação dos resultados, você sente que o número de alunos/crianças na escola aumentou/diminuiu? Em caso positivo, a que atribui o fato?	33,33%	8,33%	8,36%		3,33%	46,66%	100,0%
O Sr. (a) considera que possui maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades? Por quê?	19,64%	75,0%	1,78%	3,57%			100,0%
O Senhor(a) percebe certa competição entre as escolas, no tocante ao desempenho, com a divulgação dos resultados? Qual a sua opinião a respeito?	69,39%	25,80%	3,22%				100,0%
Os trabalhos em torno da avaliação não ajudam a construir planejamentos e a melhorar a organização do trabalho pedagógico?	48,27%	46,5%	3,51%	1,72%			100,0%
O Sr.(a) considera importante incorporar as formas das avaliações externas nas suas avaliações internas? Por quê?	53,7%	37,03%		9,27%			100,0%
O senhor (a) está sentindo necessidade de dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades? Por quê?	86,79%	13,21%					100,0%
O Sr.(a) tem sentido necessidade de modificar a sua forma de trabalho em função dos resultados dos exames de avaliação? Por quê?	48,33%	51,66%					100,0%

O Sr. (a) se sente responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual ou municipal? Por quê?	52,0%	35,48%	1,61%	10,91%			100,0%
O Sr.(a) considera que tem havido mudanças no perfil dos alunos em função desses novos sistemas avaliativos? Explique.	16,66%	81,48%		1,92%			
Você acredita que há obediência à autoridade proponente, de forma a evitar assim uma autonomia que desrespeite as regras do próprio programa?	86,79%	7,54%		5,66%			100,0%
Você se preocupa com os resultados obtidos nas avaliações externas? Por quê?	92,7%	7,27%					

XI – Resultado das escolas investigadas no PROEB/SIMAVE por série⁸⁴

Proficiência média das escolas pesquisadas no PROEB/SIMAVE		
5º ANO – 2012		
	Língua portuguesa	Matemática
Escola A	233,66	253,05
Escola B	232,52	264,84
Escola C	205,58	224,48
Escola D	246,66	270,64
Escola E	237,75	268,89
Formiga/MG	228,68	247,91
SRE - Passos	224,01	251,06
Estado	217,57	237,06

Proficiência média das escolas pesquisadas no PROEB/SIMAVE		
9º ANO – 2012		
	Língua portuguesa	Matemática
Escola A	-	-
Escola B	-	-
Escola C	-	-
Escola D	271,33	298,58
Escola E	268,07	268,05
Formiga/MG	-	-
SRE - Passos	257,02	275,64
Estado	254,45	267,35

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
3º ANO – 2012		
	Língua portuguesa	Matemática
Escola A	-	-
Escola B	-	-
Escola C	-	-
Escola D	296,02	322,86
Escola E	284,51	277,36
Formiga/MG	-	-
SRE - Passos	277,48	294,22
Estado	273,77	285,33

⁸⁴ Fonte dos dados: <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultadosescala>

Níveis de desempenho das escolas pesquisadas no PROEB/SIMAVE						
5º ANO – 2012						
	Língua portuguesa			Matemática		
	B	I	R	B	I	R
Escola A	7,69%	38,46%	53,85%	4%	32%	64%
Escola B	6,25%	18,75%	75%	6,25%	6,25%	87,5%
Escola C	29,55%	27,27%	43,18%	21,43%	28,57%	50%
Escola D	6,67%	20%	73,33%	0%	20%	80%
Escola E	3,23%	41,94%	54,84%	0%	15,63%	84,38%
Formiga/MG	15,01%	30,37%	54,62%	12,22%	20,42%	67,36%
SRE - Passos	14,65%	34,24%	51,12%	5,38%	24,4%	70,22%
Estado	20,58%	33,86%	45,56%	3,09%	26,95%	59,95%

Níveis de desempenho das escolas pesquisadas no PROEB/SIMAVE						
9º ANO – 2012						
	Língua portuguesa			Matemática		
	B	I	R	B	I	R
Escola A	-	-	-	-	-	-
Escola B	-	-	-	-	-	-
Escola C	-	-	-	-	-	-
Escola D	4,44%	46,67%	48,89%	8,89%	38,89%	52,22%
Escola E	10,52%	36,84%	52,63%	16,67%	61,11%	22,22%
Formiga/MG	-	-	-	-	-	-
SRE - Passos	12,92%	50,23%	36,85%	14,33%	55,51%	30,15%
Estado	12,77%	52,46%	34,77%	17,49%	59,36%	23,15%

Níveis de desempenho das escolas pesquisadas no PROEB/SIMAVE						
3º ANO – 2012						
	Língua portuguesa			Matemática		
	B	I	R	B	I	R
Escola A	-	-	-	-	-	-
Escola B	-	-	-	-	-	-
Escola C	-	-	-	-	-	-
Escola D	15,04%	30,33%	54,14%	31,06%	54,55%	14,39%
Escola E	26,32%	26,32%	47,37%	65%	30%	5%
Formiga/MG	-	-	-	-	-	-
SRE - Passos	27,03%	40,3%	32,84%	52,94%	42,18%	4,89%
Estado	29,62%	39,69%	30,7%	59,55%	36,7%	3,75%

Legenda:

B = desempenho baixo I = desempenho intermediário R = desempenho recomendado

XII – Resultado das escolas investigadas no PROALFA/SIMAVE

	Língua portuguesa
Escola A	Indisponível
Escola B	559,48
Escola C	541,79
Escola D	-
Escola E	Indisponível
Formiga/MG	592,41
SRE - Passos	-
Estado	556,11

	Língua portuguesa		
	B	I	R
Escola A	8,33%	12,5%	79,17%
Escola B	-	-	-
Escola C	17,95%	10,26%	71,79%
Escola D			
Escola E			
Formiga/MG	3,96%	7,73%	88,31%
SRE - Passos			
Estado	12,33%	14,11%	73,55%

Legenda:

B: Baixo

I: Intermediário

R: recomendado

XIII – Médias de desempenho obtidas no PROEB/SIMAVE das escolas investigadas nas três últimas edições – 5º ano

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA A – 5º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	226,52	216,67
2011	243,55	251,83
2012	233,66	253,05

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA B – 5º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	202,04	203,57
2011	199,87	213,52
2012	232,52	264,84

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA C – 5º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	216,6	229,67
2011	227,33	230,52
2012	205,58	224,48

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA D – 5º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	241,69	273,15
2011	232,06	261,1
2012	246,66	270,64

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA E – 5º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	249,47	256,06
2011	215,69	232,18
2012	237,75	268,89

XIV - Médias de desempenho obtidas no PROEB/SIMAVE das escolas investigadas nas três últimas edições – 9º ano

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA D – 9º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	275,55	286,76
2011	273,89	301,49
2012	271,33	298,58

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA E – 9º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	259,67	274,66
2011	257,08	275,06
2012	268,07	268,05

XV– Médias de desempenho obtidas no PROEB/SIMAVE das escolas investigadas nas três últimas edições – 3º ano

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA D – 3º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	305,98	324,88
2011	284,05	328,37
2012	296,02	322,86

Proficiência média das escolas pesquisadas no SIMAVE		
ESCOLA E – 3º ano		
Edição	Língua portuguesa	Matemática
2010	282,99	282,99
2011	250,46	250,46
2012	284,51	284,51