

Celton Basilio de Jesus

**Ensino fundamental e Exames de proficiência:
análise dos resultados obtidos pelos alunos
do ensino fundamental do Município de
Uberlândia-MG**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

**Ensino fundamental e Exames de proficiência:
análise dos resultados obtidos pelos alunos
do ensino fundamental do Município de
Uberlândia-MG**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Paula Cristina Romão Pereira

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

DEZEMBRO

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os colegas profissionais da educação que dedicam seu tempo e suas vidas para oferecer uma educação de qualidade para os alunos enfrentando todas as adversidades da profissão e, mesmo assim, não perdem a esperança de ver um futuro melhor para nossos cidadãos.

Em especial à minha esposa Rosangela que além da condição de docente, enfrentou comigo todas as adversidades, lutou superou e me ajudou a superar esta jornada e, a meu lado vivenciou todos os momentos, sofreu todos os impactos, participando ativamente e contribuindo de maneira essencial para a conclusão desta obra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado o dom da vida e proporcionar saúde e disposição para a realização deste trabalho.

À minha orientadora Professora Dr^a Paula Cristina Romão Teixeira pelas contribuições na realização deste trabalho.

Ao professor, amigo e Co-Orientador Professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, pela contribuição, dedicação e apoio prestado em todos os momentos.

Ao Professor Dr. Fernando Diogo pelas primeiras orientações.

À minha esposa Rosângela cuja contribuição foi essencial para a conclusão deste trabalho, meu filho Gabriel, toda minha família e amigos pela compreensão nos momentos ausentes e apoio nos momentos de carência.

Ao reitor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) Gil e ao diretor do Ednaldo pelo empenho em tornar realidade esta empreitada facilitando e proporcionando condições para a participação neste programa.

A todos os colegas professores, diretores, alunos e comunidade das escolas pesquisadas que doaram parcela de seu tempo para responder aos questionamentos.

A todos os professores do Instituto Politécnico do Porto (IPP) pelo carinho e dedicação.

Enfim a todos aqueles que contribuíram e presenciaram a realização desta árdua etapa de minha vida.

À todos meu muito obrigado e que Deus lhes abençoe.

RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação com, especialização em Administração de Organizações Educativas ofertado pelo Instituto Politécnico do Porto. Tem como objeto de estudo o exame de proficiência “Prova Brasil” aplicado bianualmente pelo governo federal aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas de todo o país. O objetivo do presente estudo consistiu na análise da visão de diretores, professores, alunos e pais de alunos/ responsáveis pelos alunos de duas escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, a respeito da validade, aplicação e dos resultados do Sistema de avaliação da educação básica (Saeb) realizada no ano de 2017. Pretendeu-se com esta pesquisa revelar sob o olhar dos envolvidos a sua visão a respeito da validade, importância e dos motivos do nível desempenho alcançado pelos estudantes na Prova. Para a realização deste trabalho, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica documental, inquérito por entrevista estruturada e inquérito por questionário em duas escolas no município de Uberlândia MG, Brasil.

O estudo revelou falta de consenso entre os agentes do processo educativo representado por alunos e familiares, diretores e professores de escolas acerca dos motivos e da existência de deficit educacional.

Nos inquéritos realizados foram detectadas diferenças entre as escolas no perfil socioeconómico dos alunos e comunidade relacionadas com os diferentes índices de desempenho encontrados bem como se revelou evidente a presença de pressão sobre os alunos e professores para o alcance das metas projetadas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa, Qualidade educacional, desempenho escolar.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation carried out within the scope of the Master in Education with specialization in Administration of Educational

Organizations offered by the Polytechnic Institute of Porto. Its object is to study the proficiency exam "Prova Brasil" applied biannually by the federal government to the elementary school students of public schools throughout the country. The purpose of the present study was to analyze the vision of principals, teachers, students and parents of students / parents of students from two municipal public schools in the city of Uberlândia, Minas Gerais, regarding the validity, application and results of the Evaluation System of basic education (Saeb) in 2017. This research was intended to reveal, under the eyes of those involved, its vision regarding the validity, importance and motives of the level of achievement achieved by the students in the Test. For the accomplishment of this work, the techniques of documentary bibliographic research, structured interview survey and questionnaire survey were used in two schools in the city of Uberlândia MG Brazil.

The study revealed a lack of consensus among the agents of the educational process represented by students and families, principals and school teachers about the reasons and the existence of educational deficit.

In the surveys conducted, differences were detected between schools in the socioeconomic profile of the students and community related to the different performance indexes found, as well as the presence of pressure on students and teachers to reach the projected goals.

KEYWORDS: External evaluation, Educational quality, school performance.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

xiv

LISTA DE TABELAS	xvi
1. INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA	6
1.1. introdução às tendências e concepções que orientam a avaliação educacional	7
1.1.1. PRINCIPAIS TENDÊNCIAS AVALIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	7
1.1.2. AVALIAÇÃO COMO EXAME E PROVAS ENQUANTO SINÓNIMO DE AVALIAÇÃO	8
1.1.3. AVALIAÇÃO COMO MEDIDA NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA TECNICISTA.	9
1.1.4. AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CLASSIFICAÇÃO	11
1.1.5. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA CONCEÇÃO QUALITATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	11
1.1.6. CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	13
1.1.7. CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA	24
1.2. Fundamentos internacionais que legitimam e justificam a adoção de sistemas de avaliação do desempenho escolar nos sistemas públicos de ensino	26
1.2.1. - Os Sistemas Nacionais e a Influência dos Organismos Internacionais.	26
1.2.2. A formação do Estado avaliador	38

1.2.3. A constituição do Estado Avaliador e as reformas educacionais	39
1.2.4. As reformas educacionais no Brasil.	42
1.2.5. Relação das políticas educacionais com o papel das agências financiadoras	46
1.3. Crítica da estrutura e funcionamento dos sistemas de avaliação externa implementados a partir da década de 1990 no Brasil.	51
1.3.1. Indicadores Educacionais na Realidade Brasileira	63
2. CAPÍTULO 2 -ESTUDO EMPÍRICO	68
2.1. Problema e sua justificação	68
2.2. Objetivos	72
2.2.1. Objetivo geral	72
2.2.2. Objetivos específicos	72
2.3. METODOLOGIA	73
2.3.1. A Natureza da Pesquisa	73
2.3.2. Opções metodológicas e sua justificação	74
2.3.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES	76
2.3.4. As Escolas Pesquisadas	79
2.3.5. Participantes	80
2.3.6. Descrição dos Instrumentos de recolha de Dados	81
2.3.7. Técnicas de recolha de dados	82
2.3.8. Técnicas de tratamento de dados	83
2.3.9. Confiabilidade e validade	84

3. CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
3.1. - VISÃO DE DIRETORES, PROFESSORES, PAIS DE ALUNOS E ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MG A RESPEITO DO DESEMPENHO MÉDIO ALCANÇADO NA PROVA BRASIL PELOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.	85
3.1.1. Perfil dos Gestores	86
3.1.2. O Perfil dos Pais ou Responsáveis	86
3.1.3. O Perfil dos Alunos	87
3.1.4. O Perfil dos professores	88
3.1.5. O grupo de alunos e a escola em que estudam	89
3.1.6. O grupo dos professores	93
3.1.7. Questões sobre a concepção de qualidade da educação.	96
3.1.8. Sobre as avaliações externas	99
3.1.9. Opinião dos pais de alunos, ou responsáveis, pesquisados acerca das avaliações externas.	103
3.1.10. Discussão dos resultados	106
3.1.11. O Professor	111
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
6. APÊNDICE	140
	151

	151
	151
Gráficos e tabelas.	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB -	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC -	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM –	Banco Mundial
CEPAL -	Comissão Económica para a América Latina e o Caribe
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários Estaduais
FMI -	Fundo Monetário Internacional
EDURURAL -	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB -	Índices de Desenvolvimento da Educação básica
IEE -	Internacional do International Institute for Economy
IEA -	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MARE -	Ministério da Administração e Reforma do Estado
NAEP -	National Assessment of Educational Progress
OECE -	Organização Europeia de Cooperação Económica
OCDE –	Organização Para Coperação e Desenvolvimento Econômio
PABAE -	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE-	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UDIME -	União Nacional dos dirigentes Municipais
UNICEF –	“United Nations Children's Fund” Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNESCO – “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”
ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Resumo: evolução da avaliação educacional	pág 26
Quadro 2: Recomendações dos organismos internacionais para a educação	pág 45
Quadro 3: Descrição as respostas dos professores sobre a questão: Qual sua concepção de avaliação?	Pág 99
Quadro 4: Descrição das respostas dos professores sobre a questão: Que importância deve ter a avaliação na escola?	Pág 103
Quadro 5: Descrição das respostas dos professores sobre a questão: Em sua visão o que significa esta qualidade em educação?	Pág 110
Figura 1: Localização geográfica de Uberlândia, Minas Gerais Brasil	pág 75

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco o desempenho escolar e como eixo norteador a verificação das percepções de diretores, professores, pais de alunos e alunos de duas escolas Municipais de Uberlândia MG relativamente desempenho dos alunos das escolas situadas no município de Uberlândia MG em exames do programa de avaliação do rendimento escolar, denominado ‘Prova Brasil’ que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos coordenados pelo governo Federal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O estudo é fruto de uma pesquisa académica desenvolvida no âmbito de um curso de mestrado iniciado no segundo semestre do ano de 2015 no Instituto Politécnico do Porto, localizado na cidade de Porto em Portugal.

O tema em questão passou a ser merecedor de nossa atenção depois que começamos desenvolver o trabalho como professor contratado pela rede pública municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no período de 2003 a 2013.

Neste contexto, tivemos a oportunidade de constatar que, nos períodos destinados à aplicação das provas de desempenho escolar, promovidas pelo governo federal, o quotidiano escolar, na educação básica, era afetado, uma vez que as rotinas de trabalho eram significativamente alteradas. Essas alterações ocorriam para que se pudesse viabilizar tanto o estudo dos temas que seriam avaliados quanto a própria preparação da escola para a realização das referidas provas. Além disso, o ambiente de expectativa e de preocupação, resultantes da espera e da divulgação oficial dos resultados, também causava inquietação na comunidade escolar, refletindo-se, por sua vez, no dia a dia da escola, afastando sua condição de “normalidade”.

Parte das inquietações surgidas no meio escolar, em relação aos resultados das provas, estava relacionada com as implicações ou consequências institucionais que poderiam ocorrer, caso o desempenho escolar dos alunos não fosse considerado satisfatório. Além disso, tanto o corpo docente quanto o administrativo da escola demonstrava dificuldade em compreender a importância e o alcance de tais avaliações, no âmbito do trabalho pedagógico, ou o retorno e as contribuições que essas avaliações poderiam trazer à escola enquanto objeto de auxílio à melhoria da qualidade do ensino escolar.

Dessa forma, na tentativa de conhecer e compreender melhor qual seria a finalidade e as contribuições desse tipo de mecanismo de avaliação externa para a realidade escolar, começamos a procurar informações acerca dos fundamentos legais e político-pedagógicos desse tipo de processo cujos resultados afetavam tão significativamente o cotidiano escolar. Em termos gerais, o discurso que chegava à escola era o de que os resultados de tais provas teriam, como a finalidade central trazer contribuições para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, e o de que essa melhoria poderia ser comprovada, comparando-se os resultados alcançados pela escola entre um período e outro de avaliação, que ocorria bianualmente.

Entretanto, ao analisar, junto com a comunidade escolar, tanto os resultados das provas quanto as implicações que elas poderiam trazer para a nossa escola, foi possível perceber uma série de contradições entre o que dizia o discurso oficial e os responsáveis pela aplicação das provas e o que se percebia em nossa realidade escolar.

Tais contradições começaram a transparecer à medida que percebíamos que as promessas de contribuição do Estado para promover a melhoria da qualidade do ensino nem sempre eram cumpridas, tal como a escola esperava. Foi possível também verificar que, em certos momentos, chegavam à nossa escola ordens ou resoluções definidas fora dela, as quais deveriam ser seguidas em ambientes que, no nosso entendimento, começávamos a compreender como sendo de natureza coercitiva ou obrigatória, por não contar, de entre outros aspectos, com a consulta prévia ou com a participação da própria

comunidade escolar na discussão dos problemas que deveriam ser enfrentados para que pudéssemos alcançar a tão almejada “qualidade do ensino” na nossa escola, tomando como referência os resultados das citadas avaliações “externas”.

Diante dessa conjuntura, surgiu a necessidade e a vontade de realizarmos a presente pesquisa cujo problema tem origem nos resultados dos alunos do município de Uberlândia-MG, que são considerados baixos em relação às metas projetadas as quais foram, no momento de sua implementação, inspiradas nos índices internacionais dos países monitorizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico OCDE, ou seja, pretendia que a meta a ser atingida pelo nosso sistema educativo, para ser satisfatória, deveria alcançar a pontuação seis. Assim, o objetivo desta pesquisa é verificar a percepção dos agentes do processo educativo sobre a aplicação e a efetividade dessas avaliações enquanto promotoras do incremento da qualidade educacional, e destacar entre esses dados, ações e concepções que possam ser relacionadas com as causas do desempenho escolar aquém do esperado.

Para a persecução deste objetivo foi realizada uma pesquisa de campo cujas informações foram utilizadas para comparar e analisar os resultados de duas escolas, uma escola que superou o índice de proficiência com os de outra escola que não atingiu esta meta.

Visando conhecer o que havia de produção disponível, e para compreender os caminhos que percorriam as discussões a respeito do assunto, procuramos, na Universidade Federal de Uberlândia e em outras Universidades, referências teóricas acerca do assunto. Encontramos teses e dissertações que foram selecionadas para compor o acervo teórico deste trabalho; procuramos os autores cujos temas mais se aproximavam dos nossos objetivos de pesquisa.

Silva (2016), na sua dissertação de mestrado, analisou como o sistema Mineiro de avaliação, Simave, influenciou o trabalho na escola pesquisada e como a escola se organizou em função dessas avaliações para conseguir atingir bons resultados.

Em suas conclusões, a autora revela que essas avaliações funcionam como mecanismos de pressão sobre o trabalho docente, principalmente sobre aqueles que lecionam diretamente nas turmas que são submetidas à avaliação (5º anos). Desta forma, esses professores dedicam uma considerável parte do tempo das suas aulas para treinar os alunos para realizarem essas avaliações, seguindo as diretrizes emitidas pelo Sistema Mineiro de avaliação (SIMAVE).

Outro estudo desenvolvido dentro da temática aqui em questão foi o de Richter (2015) que, na sua tese de doutoramento, procurou relacionar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) repercute no trabalho docente e na organização da escola. Neste contexto, a autora considerou as realidades brasileira e lusitana através de pesquisa aplicada a escolas de Uberlândia-MG e Braga- Portugal, concluindo que os professores confirmaram ser pressionados a aumentarem o índice alcançado pelas escolas em que trabalhavam.

Já o estudo de Horta (2013) analisou os testes aplicados pela União e pelos estados de Minas Gerais e de São Paulo, entre os anos 1990 e 2012, procurando identificar como os resultados desses testes eram utilizados pelas políticas educacionais. O autor concluiu que os resultados desses testes têm sido utilizados mais como instrumento de regulação do trabalho das instituições e dos seus profissionais do que como forma de influenciar políticas educacionais.

A partir de uma pesquisa mais pontual, Rubini (2017) procurou, na sua dissertação de mestrado, identificar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) influenciou a organização de uma escola no município de Presidente Prudente-SP. Os resultados da sua pesquisa mostram que os profissionais da instituição pesquisada passaram a adotar os descritores da Prova Brasil como eixo norteador do seu trabalho diário e que a escola se mobiliza em função de obter boa média nos testes aplicados pelos governos.

A análise preliminar desses trabalhos despertou-nos à atenção para um fato comum entre eles, que é a influência de indicadores de qualidade na organização do trabalho no interior das escolas, bem como a forte pressão para a obtenção de resultados positivos, representados por metas estipuladas para

serem atingidas por cada uma das unidades escolares, em cada edição das provas, sob pena de responsabilização dos profissionais que trabalham nas instituições.

Podemos perceber, assim, que o tema aqui em questão tem despertado o interesse da comunidade acadêmica da área e tem sido objeto de muitas investigações. Mas, apesar da relevância dos trabalhos investigativos realizados até o momento, que já trouxeram bastante luz para as questões epistemológicas ligadas a essa temática, ainda há lacunas a serem preenchidas e questões a serem respondidas; questões que continuam obscuras e que, por esta razão, merecem mais investigações.

Desta forma, esses primeiros levantamentos guiaram as nossas intenções de estudo para o objetivo proposto neste trabalho: analisar as visões (concepções) de diretores, professores, alunos e pais de alunos de duas escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, MG, a respeito do sentido e da relevância da Prova Brasil e do desempenho alcançado pelos alunos da rede pública municipal de ensino na Prova Brasil, no período 2015-2017, considerado baixo, quando comparado com as metas projetadas por com base nos índices internacionais dos países que compõem a OCDE.

Considerando que a presente pesquisa tem como objeto de estudo o exame de proficiência denominado “Prova Brasil”, aplicado bianualmente pelo governo federal aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas, o trabalho de pesquisa foi estruturado em quatro partes, sendo a primeira esta introdução, na segunda parte, foi feita uma explanação acerca das concepções de avaliação que predominam no meio educacional, desde sua implementação, as modificações sofridas e a evolução através dos tempos no Brasil e no mundo.

Também, foi abordado especificamente o tema relativo às avaliações externas, bem como os pressupostos que legitimaram a sua implementação nos países centrais e sua disseminação pelo mundo.

Ainda nesta segunda parte foi descrito o processo de implementação desses instrumentos de avaliação no Brasil sob a assessoria de organismos internacionais e segundo o modelo americano.

Na terceira parte foi descrito a metodologia do trabalho especificando os caminhos da pesquisa, o problema, a forma de levantamento dos dados e de sua consequente análise.

Na quarta parte são apresentadas as considerações finais acerca das informações coletadas à luz das técnicas de questionário e entrevista, relativas à visão dos agentes do processo educativo, representado por professores e diretores de duas escolas municipais do município de Uberlândia MG, Brasil, e também de alunos dessas escolas e seus pais (ou responsáveis familiares), a respeito da Prova Brasil, aplicada no ano de 2017 para avaliar a rede de ensino brasileira.

Nestas considerações finais são detalhadas e justificadas as análises o processo de estudo e as conclusões bem como as limitações observadas no estudo.

1. CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

1.1.INTRODUÇÃO ÀS TENDÊNCIAS E CONCEÇÕES QUE ORIENTAM A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O objetivo central deste capítulo consiste em descrever as principais tendências e concepções relativas à avaliação educacional, bem como em analisar suas implicações no campo da educação oficial, com ênfase no estudo de suas influências no contexto brasileiro.

1.1.1. PRINCIPAIS TENDÊNCIAS AVALIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Em termos gerais, independentemente da abordagem ou da tendência educacional, a avaliação, enquanto prática social pode ser compreendida como:

[...] um processo de obtenção de informações integradas a um sistema de trabalho que apresenta finalidades e objetivos pré- determinados. Visa o estabelecimento de critérios de julgamento, a definição e execução de procedimentos de mensuração qualitativa e/ou quantitativa, assim como a interpretação dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos adotados, tendo em vista a tomada de decisões (Palafox, 1998, p. 12).

A avaliação educacional é considerada uma ferramenta legítima e imprescindível para a coleta de informações destinadas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, porém, tal como será analisado adiante, enquanto prática social, sua concepção e implementação encontram-se relacionadas com questões de natureza ideológica e política, aspectos estes

que tornam a avaliação uma prática social, em grande parte, polêmica e carente de neutralidade científica, devido aos interesses, conflitos e ambiguidades que carregam em si.

Desta forma, poderá ser observado que, em momentos distintos da história da educação, o processo avaliativo, sempre foi influenciado por interesses e concepção dominantes, relacionadas às conjunturas históricas vigentes.

Para Saul (1994), a avaliação inserida na educação manifesta-se nos diferentes modelos de currículo projetados para atender demandas oficiais e, dentre outras formas de classificação, pode ser situada dentro de duas abordagens reconhecidas como quantitativas e qualitativas, as quais podem ser caracterizadas em determinados momentos históricos, tal como proposto, por exemplo, por Chueri (2008).

Essa autora verificou quatro momentos que podem caracterizar o processo “evolutivo” da avaliação no campo da educação. O primeiro momento é relativo ao estabelecimento dos exames e das provas como sinónimo de avaliação, estabelecido a partir do século XVI no âmbito da chamada pedagogia tradicional. Um segundo momento ocorreu no contexto da pedagogia tecnicista tendo a avaliação como um processo de obtenção de medidas. O terceiro, no uso da avaliação como instrumento de classificação e, por fim, um quarto momento ocorreu com a introdução da concepção qualitativa no campo da avaliação institucional.

1.1.2. AVALIAÇÃO COMO EXAME E PROVAS ENQUANTO SINÓNIMO DE AVALIAÇÃO

Em relação ao primeiro momento, a avaliação educacional no contexto da Pedagogia Tradicional era concebida como sinónimo de prova e testes, que

foram muito utilizados nos colégios católicos da ordem Jesuítica e em escolas protestantes. Embora ainda não se tenha um consenso sobre sua origem, o fato é que a prática dos exames teve grande aceitação no período de ascensão e consolidação da burguesia (processo ainda hoje utilizado em nossas escolas).

Sabemos da utilidade da aplicação dos exames e testes e de sua importância histórica, inclusive contribuindo para a democratização do acesso aos cargos públicos, porém as consequências de seu uso indiscriminado e inconsequente preocupam pelas suas características classificativas excludentes.

Em relação a isto, Luckesi (2011) descreve que a prática de examinar tem por objetivo somente a classificação do educando, de forma reducionista, em aprovado ou reprovado e, desta forma, por verificar apenas o que o educando conseguiu reter, o ato de examinar está voltado para o passado, enquanto o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse. Assim, o ato de examinar, nessa perspectiva, nega a intensão de contribuir para a aprendizagem do examinando por somente medir e atribuir um resultado com base não no processo de aprendizagem em si, mas no produto final desse processo.

Essa prática teve, e ainda tem aceitação na classe burguesa, que se apoiou em seus pressupostos para conseguir cristalizar seus ideais como hegemônicos. Assim, aquele que não pertencia às classes dominantes, “desprovidos dos privilégios garantidos por nascimento da fortuna da aristocracia, recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social” (Chueri, 2008, p.54). Portanto, pode-se dizer que a classe burguesa apoiou-se na disseminação da pedagogia tradicional e na prática de exames classificatórios para justificar sua ascensão e consolidação.

1.1.3. AVALIAÇÃO COMO MEDIDA NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA TECNICISTA.

Essa concepção de avaliação quantitativa, feita por meio de exames, teve origem no século XX com os estudos de Thorndike, baseados em testes educacionais que, com as contribuições da psicologia, por meio dos testes psicológicos e da psicometria, resultaram em testes padronizados para medir as habilidades e as aptidões dos alunos (Chueri, 2008).

Na prática escolar, a primeira verificação da aprendizagem dá-se através da medida que, a princípio, compara o número de correções obtido em relação à quantidade de questões contidas no teste. Essa possibilidade de medir os comportamentos através de testes fez propagar uma onda de testes e medidas que resultou na confusão do conceito de medida com o de avaliação.

Buscando sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental, a pedagogia tecnicista acredita na possibilidade de se poderem medir tanto as mudanças comportamentais quanto a aprendizagem. Nessa concepção, avaliar passa a ser o mesmo que medir os desempenhos dos estudantes, uma vez que se tinha na prova um instrumento confiável, por seu caráter objetivo, desconsiderando-se a subjetividade do avaliador.

Em nossa prática escolar, o ponto de partida para obtermos os resultados iniciais é um instrumento avaliativo cujas medidas variam em termos de especificidade e qualidade (Luckesi, 2011). Nesse processo de medir, o padrão utilizado pelos educadores para esta finalidade é o estabelecimento de padrão que, no caso específico, são os pontos que, transformados em conceitos, possibilita ao professor planejar os passos seguintes.

O que se faz com esses resultados é o que vai diferenciar em termos de concepção, pois o ato de utilizar avaliação como medida tem caráter terminal, uma vez que o ato de verificar termina com a obtenção dos dados, enquanto o ato de avaliar seriamente exigiria do avaliador o posicionamento no sentido de se comprometer com o desenvolvimento do educando, diferentemente da prática de somente medir seu desempenho adquirido. Daí o caráter de terminalidade desse tipo de processo.

1.1.4. AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CLASSIFICAÇÃO

Segundo Chueri (2008), a possibilidade de classificar o aluno por intermédio da avaliação é uma das concepções tradicionais em nossas escolas, assim como o é a de certificação, que garante a terminalidade de um processo com a expedição do diploma. No entanto, para Saul (1994), a avaliação da aprendizagem, bem como os modelos de currículo, pode ser situada dentro de duas abordagens reconhecidas dentro da literatura como quantitativas e qualitativas.

As práticas avaliativas são atravessadas por duas vertentes distintas que são denominadas avaliação formativa e avaliação sumativa, sendo que esta última, centrada no produto ou resultado final, procura verificar se houve aprendizagem, dando a ideia de que o processo chegou ao fim (Saul, 1994).

Para Luckesi (2011), ao investir no produto, a avaliação sumativa tende a se contentar com o resultado, por acreditar que a nota expressa o máximo que o aluno é capaz de apreender, que ele não deve ir além daquele ponto na aprendizagem, e dá-se o processo por encerrado, não se levando em consideração o grau de satisfação do processo obtido pelo estudante.

Já a vertente formativa assenta suas preocupações no caminho trilhado pelo aluno, guiado pelo professor, até chegar ao processo de apropriação dos saberes; constitui-se num acompanhamento permanente do processo de ensino-aprendizagem e, segundo Chueri (2008), contribui para a regulação da atividade do ensino. Difere-se, assim, da avaliação sumativa que se apoia numa concepção classificatória cuja finalidade é verificar o grau de aquisição do conhecimento.

1.1.5. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA CONCEÇÃO QUALITATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Richter (2015) lembra que antes da década de 1960, no Brasil, os testes educacionais que eram entendidos como sinônimos de provas objetivas não tinham tanta significância.

Quando a influência da literatura americana substitui a influência francesa, de acordo com Lima (2010), citado por Richter (2015), e autores como Cronbach (1960), Bloom (1963), Scriven (1967) e Suflebean (1963), desenvolveram trabalhos que sequenciavam os princípios de Tyler a respeito dos objetivos educacionais, os efeitos destes trabalhos vão intensificar a influência sobre os autores brasileiros.

As políticas que derivam daquele período influenciaram o cenário educacional brasileiro, concentrando os debates na avaliação da educação. Nas palavras de Richter,

A abertura política aqui vivida instigava a luta de pesquisadores e entidades por uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes, seguindo as demandas por uma escola pública democrática. Autores como Saul (1988) Hoffman (1993), Vilas Boas (1993), Souza (1991), Vasconcelos (1995), Luckesi (1995), Freitas (1994), Romão (1998), Esteban (2001), [...] entre outros, dedicaram-se à crítica sobre a cultura da avaliação da aprendizagem no cenário nacional assim como as demandas acerca da sua reconstrução e defesa de uma concepção ancorada em pilares formativos e emancipatórios (Richter, 2015 p. 63).

As várias críticas que surgiram na década de 60 deram origem aos enfoques sobre avaliação alternativa a partir de diferentes pressupostos teóricos, éticos e epistemológicos. A noção de avaliação como sinônimo de medida, trazendo seu valor nas características de fidedignidade e na possibilidade de manipulação matemática, foi duramente atacada por seu caráter simplista, pela inflexibilidade e por suas limitações que relegavam a um plano secundário alguns aspectos importantes do processo educativo. Reconheceu-se necessárias para que se pudesse compreender melhor o que o professor ensinava e que os alunos aprendiam (Saul, 1994).

Nesse enfoque formativo, há uma necessidade de se compreender os fenômenos complexos dessa relação – ensinar e aprender – que podem estar ocultos, ou se dar de forma implícita no processo avaliativo. Nesse sentido, Saul argumenta o seguinte:

Assim, compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações (Saul, 1994, p.45).

Saul (1994), completa argumentando que os métodos qualitativos de avaliação se dirigem ao enfoque dos processos da prática educativa, em busca da informação necessária para a formulação e reformulação racional da ação didática. Portanto, o enfoque qualitativo propõe superar as limitações do quantitativo sem, contudo, extingui-lo, dando ênfase ao processo e acompanhando o aprendiz em sua jornada em busca do conhecimento, sem conferir o caráter de terminalidade a esta dinâmica de aprendizagem. Essa abordagem qualitativa busca sempre elementos para a melhoria constante da qualidade da aprendizagem do educando como ser em constante transformação e formação.

1.1.6. CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Os momentos característicos da cultura avaliativa no campo da educação, citados no item anterior, não podem ser vistos como etapas ou fases históricas ocorridas de forma estanque e descontextualizada. Nesse sentido, o objetivo deste item consiste em descrever e analisar criticamente parte do contexto

histórico em que a cultura avaliativa na educação foi concebida e implementada, com seus respectivos interesses, avanços e retrocessos.

Normalmente, estamos habituados a fazer avaliações subjetivas no nosso dia a dia, julgando nossas atitudes e a dos nossos próximos em situação cotidiana na escola no trabalho, ou na família. Avaliações estas que são diferentes das avaliações sistematizadas e que são aplicadas no sistema educacional como um todo, em que servem a determinados propósitos previamente concebidos.

Calderón e Borges (2013) afirmam que avaliações formais já eram realizadas na China e na Grécia (em Atenas) 2000 A.C., em processos seletivos de servidores públicos realizados pelas suas respectivas autoridades.

Segundo Caldas (2005), nos primórdios do século XX, países como França e Prússia (Alemanha) foram pioneiros na aplicação de avaliações em larga escala, destinadas a selecionar funcionários públicos. Posteriormente, durante a década de 1920, testes começaram a ser criados e aplicados na área educacional, de acordo com normas destinadas a avaliar o desempenho individual dos estudantes. No Brasil, foram os Jesuítas que implantaram avaliações sistematizadas (Calderón e Borges, 2013).

Do ponto de vista da perspectiva crítica da educação, todo o processo avaliativo trás consigo uma ideologia por não se constituir de forma neutra em termos políticos, sociais, culturais e científicos, uma vez que faz parte do sistema educacional que, por sua vez, sofre a interferência cultural dos interesses e das demandas oriundas hegemonicamente das classes dominantes, carregando, portanto, marcas da classe detentora de poder económico e social dentro de determinado território geográfico.

No que diz respeito especificamente à evolução da avaliação baseada no rendimento escolar, segundo, Calderón e Borges (2013), Luckesi (2011) e Saul (1994), esta teria surgido no início do século XX, a partir dos trabalhos de Robert Thorndike nos Estados Unidos, que visava mensurar as mudanças comportamentais, apoiado pela tecnologia de mensuração das capacidades humanas através de testes padronizados que floresceram em grande escala.

Robert Thorndike propôs, assim, uma prática eficiente através do ensino por objetivos. Esse período corresponderia, em tese, ao primeiro momento das tendências avaliativas, como medida, citado no item anterior.

Na história da avaliação educacional, alunos e professores sempre foram os alvos preferenciais das pesquisas, sob vários aspectos. Para contextualizar, Saul (1994) afirma que, até a década de 1960, os estudos sobre a avaliação estavam concentrados na avaliação da aprendizagem do aluno e na orientação sobre programas e currículos, seguindo a orientação da avaliação no contexto da pedagogia tecnicista, tal como citado no item anterior. No entanto, em relação à avaliação institucional, esta somente começa a ser citada nos primeiros registros oficiais a partir da década de 1970, em pleno regime militar no Brasil. Já a presença de estudos destinados a pesquisar e analisar programas educacionais, currículos e próprias sistemáticas de avaliação institucional somente apareceram depois dos anos de 1980, num contexto de abertura política livre da hegemonia militar e da pedagogia tecnicista.

Assim, o campo da avaliação começou a ganhar amplitude nesse período, deixando de ser uma simples verificação da aprendizagem individual ou coletiva dos estudantes, para se concentrar na averiguação dos currículos e nas práticas pedagógicas. Desse modo, a partir de 1930, a avaliação educacional passou a ser convertida, principalmente nos Estados Unidos, num campo profissional definido, exigindo uma especialização técnico-científica, entrando, desta forma, no segundo momento caracterizado pela obra de Ralph Tyler. Na proposta de Tyler, a avaliação passou a ser integrada aos currículos escolares, assumindo caráter de controle de planejamento, seguindo a sistemática utilizada no processo de produção industrial (Saul, 1994).

Baseado nesta conjuntura histórica, Dias Sobrinho (2003), citado por Calderón e Borges (2013), destacou a classificação cronológica em 5 períodos que caracterizaram os sistemas avaliativos, tendo Tyler como referência: Pré-Tyler, 1890-1930; Tyler, 1930-1945; a era da inocência, 1946-1957; a era do Realismo, 1958-1972 e, finalmente, a era do Profissionalismo, pós 1970.

Castanheira e Ceroni (2008) caracterizam esses períodos de forma clara, conforme descrito a seguir.

Quadro 1- resumo: evolução da avaliação educacional-(Gerações).

Periodo	Data	Características
1º Pré-tyler	1890- 1930	Elaboração e aplicação de testes e práticas de mensuração. A avaliação técnica, com testes de verificação, mensuração e quantificação de aprendizagem dos estudantes. Objetivos centrados na determinação das diferenças individuais uso de testes e classificação do educando no sistema de notas e valores.(confusão de avaliação com medição)
2º Tyler	1930- 1945	Ênfase nos objetivos educacionais à semelhança do setor empresarial, estabelecendo metas que deveriam ser previamente formuladas, tendo em vista o alcance de resultados orientados pelos princípios da eficácia e da eficiência. A avaliação passa a ser um instrumento de diagnóstico da escola, com base na análise dos processos pedagógicos e administrativos.
3º era da Inocência	1946- 1957	Caracteriza-se pelo descrédito da avaliação e da educação, com base no paradigma da racionalidade científica (Castanheira e Ceroni, 2008) e técnico-linear do currículo, seguindo a orientação da filosofia de Tyler.
4º realismo	1958- 1978	Scriven destaca a da avaliação para a melhoria de cursos, da administração escolar e organização dos estudantes. Ganha destaque, a avaliação formativa e o foco são as decisões a serem tomadas, o que acontece durante o desenvolvimento do programa

5º Profissionalismo	1973	Comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos. Mudança na concepção de aprendizagem numa visão comportamentalista para uma visão construtivista
------------------------	------	--

Fonte: Elaborado a partir dos dados do texto de Calderón e Borges (2013).

De acordo com Luckesi (2011), no Brasil, se começa a falar em avaliação educacional apenas no final dos anos 60 e início dos anos 70. Antes disso, somente se falava em exames escolares, conforme nos mostra Luckesi:

A LDB de 1961 ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a lei nº 5692/71 que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971 deixou de utilizar a expressão exames escolares e passou a utilizar a expressão aferição do aproveitamento escolar [...]. Somente a LDB de 1996 se serviu desta expressão no corpo legislativo (Luckesi, 2011, p.29).

No Brasil, segundo Saul (1994), a avaliação seguiu a linha de pensamento da produção norte-americana, com defasagem de cerca de uma década, e a forma de transmissão desse pensamento deveu-se ao intercâmbio de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e aos acordos internacionais, com destaque o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), desenvolvido nos anos 60. A este respeito, Saul (2008) ressalta a forte influência das produções norte-americanas, principalmente em assuntos educacionais, fato que podemos entender como se dá quando analisamos as relações económicas internacionais.

Os empréstimos contraídos pelo Brasil envolvem, contratualmente, o uso de uma parcela na Educação. Não se trata apenas de uma recomendação. Junto a essa decisão definem-se também os meios como serão empregados os recursos. No Brasil, principalmente nos anos 60 e 70 tivemos grande incidência de recomendações explícitas nos acordos internacionais, que previram, inclusive, a presença de técnicos norte-americanos para treinamento de professores brasileiros (Saul, 1994, p.62-63).

Conhecida por caracterizar um período de transmissão cultural (Calderón e Borges, 2013), a influência da produção curricular norte-americana, no Brasil, singularizou-se pela introdução de técnicas e práticas trazidas ao cenário educacional. Sua maior finalidade foi introduzir o paradigma do racionalismo científico Tyleriano nos processos de formação dos estudantes brasileiros, numa época em que o país encontrava-se vivendo uma crise institucional gerada pela implementação de um golpe militar concretizado no ano de 1964.

Contexto em que o ambiente acadêmico brasileiro foi profundamente influenciado pelo pensamento positivista de cunho racionalista científico em praticamente todo o setor da educação, incluindo-se aqui não somente a produção de conhecimento e a estruturação dos currículos nessa perspectiva, mas também os cursos de formação de professores e as referências bibliográficas adotadas para os concursos destinados ao provimento dos cargos em educação, por meio da adoção do modelo curricular de Tyler e de obras orientadas por esta vertente ideológica.

Não somente o ambiente acadêmico foi influenciado pelo racionalismo científico positivista da época, mas também a legislação sobre a avaliação, que foi inspirada nesses ideais se expressando por meio de leis, pareceres educacionais e decretos (Saul 1994) que implicaram na concretização autoritária de uma profunda reforma educacional em praticamente todos os níveis de ensino. A finalidade central dessa adesão aos paradigmas de base positivista seria aproximar o Brasil da lógica do desenvolvimento e da ideologia norte-americana, que assumia na região um caráter de hegemonia em relação às correntes revolucionárias da esquerda que se encontravam operando na América do Sul desde o final da década dos anos de 1950.

Desta forma, a institucionalização autoritária da educação nos anos 1960 também trouxe à tona a intenção oficial de incorporar e enraizar uma cultura avaliativa orientada pelos princípios da gestão administrativa, fundamentados no racionalismo científico positivista, enquanto guias de orientação das práticas avaliativas em todos os níveis do sistema educacional que, no final dos anos 1970, foram aprofundadas deslocando-se a atenção da avaliação do

desempenho dos alunos no meio escolar para a avaliação dos programas educacionais vigentes (Saul 1994).

Nas décadas de 1980 e 1990 outros focos de atenção nos estudos avaliativos passaram a merecer a atenção da academia (Saul 1994). Ingressou aqui, no último período das gerações da avaliação educacional citados no período citado no item 1.1.5, o período da avaliação no contexto da concepção qualitativa no campo da educação, iniciado no Brasil no final da década de 1970.

Nesse contexto, a avaliação educacional amplia o seu conceito, e a comunidade acadêmica passa a discutir e a analisar criticamente o currículo, a formação dos docentes, as diversas facetas da gestão e os diversos sistemas do processo educacional. A avaliação, que antes estava voltada somente para a avaliação e a mensuração da aprendizagem e do rendimento escolar, passa agora a dedicar-se ao currículo, aos programas e ao cumprimento dos objetivos, ampliando assim, o atendimento às instituições e aos sistemas e se consolidando profissionalmente.

Segundo Saul (1994), o trabalho com os programas educacionais existentes, bem como a necessidade de responder a novos programas, deram origem a projetos de desenvolvimento de ensino e de currículo que trouxeram para o campo científico, na qualidade de objeto de estudo e disciplina curricular, a própria Avaliação de Currículo.

Esse trabalho teve início, na década de 1950, nos Estados Unidos, enquanto campo de estudos independente, e sua influência chegou ao Brasil por volta dos anos 1970, sempre sob a égide do controle ideológico estabelecido pelo governo militar, resultando assim na corporificação de programas de ensino compostos de materiais direcionados a alunos e professores dos cursos de pós-graduação, sob o argumento de que havia necessidade de se avaliar os programas educacionais para comprovar a sua eficiência e eficácia perante as agências financiadoras e a própria comunidade.

Dessa forma, as pesquisas geradas nesse novo campo de conhecimento deveriam, dentre outros aspectos, contribuir para o fornecimento de dados relativos à eficácia e à eficiência dos programas educacionais em relação à

preparação dos sujeitos/cidadãos (mão de obra) qualificados para atender à demanda pelo perfil do trabalhador mais adequado às necessidades e às solicitações exigidas pelo mundo do trabalho, de acordo com as concepção de orientação capitalista.

O modelo de avaliação de currículo mais utilizado e que se oficializou foi o de Sufflebean, que objetivava orientar a tomada de decisão. Tal modelo continuou a transitar em propostas ministeriais, culminando, em 1978, com o Plano de Avaliação: metodologia, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que passou a orientar a equipe de currículo das Secretarias de Educação de vários Estados e Municípios (Saul, 1994).

Esse modelo foi aceite e adotado com sucesso até os anos de 1978, quando propostas de avaliação qualitativa começaram a ganhar espaço no meio acadêmico, diante das críticas surgidas em torno do sistema vigente, o qual já se mostrava autoritário pelo seu caráter hierarquizado e baseado na opinião de especialistas cujas deliberações vinham sendo implementadas por meio de processos tecnoburocráticos, orientados pela lógica de um planejamento descendente -implementado sem participação dos profissionais envolvidos-, avesso ao diálogo crítico e construtivo. Nesse período Saul (1994) relata que, a publicação de Marli E. André “A Abordagem etnográfica: Uma nova perspectiva na avaliação educacional”, seguido da ampliação da produção de conhecimento nessa vertente entre diversos autores brasileiros, os quais, além de promover a crítica à abordagem quantitativa, que fundamentava o sistema avaliativo por objetivos vigente no Brasil, começaram a apresentar alternativas para a avaliação educacional.

Diante de uma conjuntura de nova crise econômica, em que a classe trabalhadora e os estudantes do país voltavam com força às ruas para reivindicar o fim da ditadura militar, o anseio de ruptura com este regime também terminou influenciando a produção de conhecimento no campo da educação no início dos anos 1980 (Saul, 1994), contexto em que,

[o] O paradigma positivista é questionado e o enfoque qualitativo é enfatizado [...] a avaliação não pode se limitar a descrever, levantar informações, informar, mas passa a ter função ativa, procurando a melhoria do processo enquanto o mesmo se desenvolve, agindo em cada etapa e garantindo maior efetividade educacional (Castanheira e Ceroni, 2008, pp.119-120).

A forma como se manifestou este questionamento respondia, em essência, ao início formal de um amplo processo de resistência à doutrina da Transferência Cultural, chamado por Saul (1994) de contra ideologia, que contribuiu para que novos olhares sobre a realidade escolar fossem pesquisados, tomando-se como referência o próprio cotidiano e a prática social. Assim, resultados de pesquisas começavam a mostrar com objetividade que a sociedade e as escolas não tinham aceitado, de forma totalmente submissa, as premissas da reforma educacional estabelecida no regime militar, mas que, dentro delas, havia como sempre, várias formas de resistência ao estabelecido, no sentido de se oporem e recriarem a ideologia burguesa norte-americana adotada pelo regime militar.

Se, por um lado, a adoção ideológica dos valores da sociedade capitalista, trazidos dos Estados Unidos, contribuíram para a construção do aparato tecnológico brasileiro, que criou parte da sua nova base industrial e tecnológica por meio de processos baseados fundamentalmente na mera transferência de tecnologia e conhecimento tecnológico que nunca foi de ponta, tal como o adotado nos processos de formulação de currículo técnico-linear, por outro, intelectuais especializados no estudo do Currículo e da Avaliação educacionais, como Ana Maria Saul (1994), afirmavam a necessidade de ser ampliado o intercâmbio internacional neste campo, uma vez que a posição xenófoba e dogmática de achar que seríamos capazes de produzir tudo nacionalmente, seria uma proposição absurda em termos de avanço da ciência e do conhecimento.

Porém, é preciso ter discernimento para saber assimilar o que vem de fora para que não corramos o risco de simplesmente imitar acriticamente aquilo que é produzido no exterior para os nossos repertórios educacionais. Assim, é

possível absorver apenas o que for proveitoso, no sentido de contribuir para a formação de cidadãos críticos e emancipados, capazes de transformar a realidade em busca de igualdade de direitos e oportunidades para todos e todas, isto é, capazes de contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade de fato democrática e igualitária em termos de direitos.

No tocante à avaliação institucional no campo da educação, Saul (1994) concluiu que a grande maioria dos profissionais da educação no Brasil não satisfeita com os procedimentos adotados até os anos 1980 pelo regime militar, além de acreditarem que, mudando a forma de se avaliar, poderiam contribuir, de forma mais efetiva, para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, na época, a autora considerava esse aspecto um fetiche, pois entendia que simplesmente “fazendo uma avaliação bem feita”, não seria o caminho para resolver o problema da qualidade do ensino.

Hoffman (2011) defende a avaliação educacional como um instrumento essencial, inerente ao processo educativo, porém reconhecendo o seu caráter indissociável, enquanto concebida como fator de problematização, de questionamento, de reflexão sobre a ação e de procura pela superação das contradições; um processo comprometido com a recriação constante do mundo. Isto, considerando-se que, apesar da impressão de neutralidade e objetividade da avaliação, o educador e o pesquisador devem ter clareza de que a avaliação é um dos instrumentos que o sistema utiliza para monitorar o controlo das oportunidades educacionais, dissimulando, ao mesmo tempo, as desigualdades sociais que se mantêm encobertas, mais pela ficção do que pela competência pessoal, o mérito individual e o dom natural dos sujeitos (Saul, 1994).

Esta forma de pensar fez com que conceitos florescessem e, segundo Saul (1994), levou a avaliação a tornar-se o centro das discussões dos processos educativos, fazendo com que tudo fosse pensado de forma a ter a avaliação como o fim específico. Nas palavras da autora:

Por causa da avaliação o aluno vai ou não à escola, faz ou não a lição, fala ou não determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra; Os pais também caminham em função de perseguir como está a avaliação do filho na escola, e os professores em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como sistema de controle da disciplina, das tarefas e de tudo o que acontece (Saul, 1994, p. 64).

No entanto, temos outras possibilidades de utilização da avaliação que não o instrumento de intimidação e correção a que se tem prestado. Para Luckesi (2011), a avaliação escolar passa a fazer sentido quando está articulada com um projeto pedagógico e em consonância com o projeto de ensino.

O processo avaliativo deve aparecer atrelado ao processo ensino-aprendizagem, servindo, assim, a determinado propósito. Só assim, pode orientar uma tomada de decisão ao procurar atingir algum objetivo, garantindo o sucesso da meta estipulada que, no caso da educação, pode ser a garantia de sucesso do processo que se está construindo.

Luckesi (2011) e ao abordar o tema avaliação e sua relação com o sistema capitalista observa que esta cumpre a função de selecionar os indivíduos, classificando-os de capazes e incapazes dentro do processo educacional. Isto pode levar a uma experiência negativa, causando nos indivíduos sensações de medo, vergonha, pânico, dentre outros sentimentos, pela expectativa de ter que passar pelo processo avaliativo e ter seus resultados publicados.

Para Saul (1994), a avaliação pode ser vista como uma grande janela através da qual podemos entrar e alterar as práticas cotidianas, influenciando aquilo que desenvolvemos e a forma com que nós relacionamos e, inclusive, redefinindo a própria concepção de escola como um todo.

Essas análises levam-nos a perceber que o que se pratica atualmente no campo da avaliação tem grande afinidade com as práticas neoliberais, cujas relações incitam a competição por meio das práticas autoritárias avaliativas em que o aluno, preocupado com a obrigatoriedade de provar que aprendeu e que está apto a seguir seu caminho acadêmico, tem o seu rendimento exposto e comparado ao de outros colegas e ao de outras turmas. Os professores, por

outro lado, ficam preocupados com os resultados de seus alunos e também com as comparações entre os colegas e com a necessidade de prestarem contas de seus resultados. Enfim, todos os agentes do processo educativo ficam reféns do processo de avaliação.

1.1.7. CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Tomando como referência o processo construtivo das abordagens utilizadas ao longo da história, no campo da avaliação educacional descrito e analisado anteriormente, é possível afirmar que, na atualidade, a educação sistematizada não pode ser considerada um processo livre e espontâneo, que representa, dentre outros aspectos, uma luta de resistência em que valores oriundos da classe dominante tendem a ser reproduzidos por meio da propagação de sua cultura, através de diferentes meios jurídicos e pedagógicos.

No meio da difusão do pensamento hegemônico da burguesia, ao longo da história da avaliação educacional, pôde ser visto, nos itens anteriores, que esta foi e continua a ser pautada ideologicamente em ideias instituídas na lógica da eficiência, da eficácia, da competitividade, no exclusivismo e na seletividade, próprios do mundo do trabalho, apesar da clara existência de processos de resistência favoráveis à promoção de uma educação de qualidade, ampla, de natureza crítica e emancipatória.

Desta forma, a ênfase no resultado, em detrimento da análise e da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como das relações estabelecidas entre o poder instituído e o meio escolar, tem tornado a avaliação um instrumento de monitoramento e controle social, um processo predominantemente quantitativo, muito mais orientado para medir e diagnosticar do que para ser utilizado para desenvolver os mecanismos mais

apropriados para contribuir para a melhoria da educação e, mais especificamente, para promover nos educandos o estímulo para a descoberta de novos horizontes, a partir de sua vivência escolar.

Desta forma, torna-se necessário repensar a educação e levar em conta os seus fundamentos primordiais, investindo em processos avaliativos que levem em consideração a participação dos agentes envolvidos na criação, no desenvolvimento e na execução das avaliações.

Um processo avaliativo que se entenda completo deve contribuir para que o processo educativo cumpra a sua função social de promover a plenitude do ser humano no tocante ao desenvolvimento do processo de emancipação, da formação para a cidadania, da participação ativa e crítica do indivíduo na sociedade como ser que questiona e reflete sobre a realidade.

O processo avaliativo será capaz de fornecer a sua contribuição para o processo educativo, de acordo com esses pressupostos, quando incluir, em sua formulação a participação de todos os agentes envolvidos, quando carregar o espírito democrático contando com a contribuição crítica dos agentes, de forma ampla, abrangente e irrestrita.

Dessa forma, romper com o vício de submissão à mera absorção da cultura exterior, transferida de forma impositiva pelos estrangeiros representados pelos organismos internacionais, torna-se uma necessidade, uma vez que estes trazem as suas receitas com os seus ideais embutidos nos processos e métodos, visando, assim, a alienação cultural e a dependência técnica.

Nos capítulos seguintes, serão abordados os mecanismos pelos quais foram implementados, no Brasil, os mecanismos de avaliação externa, seguindo os pressupostos internacionais e os fundamentos que os legitimaram e os consolidaram em nosso país. Serão analisados também, de forma crítica, os processos de implementação, os métodos e a ideologia neoliberalista que orientam as políticas que originaram e que fundamentaram a sua imposição aos países dominados.

1.2. FUNDAMENTOS INTERNACIONAIS QUE LEGITIMAM E JUSTIFICAM A ADOÇÃO DE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO

Neste ítem pretendemos descrever e analisar os princípios, os fundamentos e as orientações internacionais que direta ou indiretamente têm influenciado a implementação e disseminação de processos avaliativos formais no campo da educação básica no mundo e mais especificamente no Brasil.

Tal como foi analisado no capítulo anterior, a ideologia impregnada no meio educacional que faz da avaliação um instrumento a serviço das classes dominantes hoje se manifesta sob a influência de organismos internacionais interessados em monitorar e, em certa medida, padronizar processos de avaliação educacional utilizando-se, dentre outros instrumentos, mecanismos avaliativos de grande escala.

Compreender a disseminação dessas políticas torna-se necessário quando se entende o papel desses organismos internacionais, a autonomia e a legitimidade conferidas a eles, a ponto de eles se portarem como se fossem mensageiros da verdade; aqueles que carregam a solução para os problemas da humanidade no mundo ocidental.

1.2.1.- Os Sistemas Nacionais e a Influência dos Organismos Internacionais.

Com a criação dos sistemas nacionais de educação que data dos anos (1800-1990), surge a necessidade de se desenvolver alguns instrumentos que disponibilizassem informações sobre o progresso dos alunos e que orientassem as tomadas de decisões, posto que, até então, utilizavam-se critérios subjetivos, realizando julgamentos muitas vezes díspares.

Duas iniciativas americanas inovaram na época, segundo Horta (2013): uma em 1845, quando algumas escolas começaram a utilizar testes escritos; e outra em 1897, quando foi realizado um estudo comparado sobre o papel do ensino da ortografia, utilizando-se como dados de análise os resultados obtidos em testes aplicados aos alunos.

Quando Thorndike no início do século 20, ao desenvolver um aparato tecnológico para medir as capacidades humanas visando avaliar os desempenhos individuais, contou com as contribuições da estatística que apresentou avanços significativos nesse período.

Já a avaliação institucional no campo da educação tem como precursor o sistema técnico-linear, desenvolvido por Ralph Tyler nos Estados Unidos nos anos 30.

Essa sistemática desenvolveu-se daí até se chegar ao período em que, a partir de visões de viés capitalista, se percebeu, claramente, a necessidade de se expandir os mecanismos de avaliação externa como instrumentos de indução de políticas educacionais, chegando-se à época atual com o tipo de avaliação externa visando o processo de “*accountability*”.

Com as contribuições do método positivista, a avaliação ganhou amplitude por influência dos trabalhos de Ralph Tyler deixando de se preocupar com os desempenhos individuais e/ou coletivos para a averiguação dos currículos e práticas pedagógicas, procurando verificar se estas estão cumprindo os seus objetivos (Calderón e Borges, 2013).

Esse período é contemporâneo da chamada grande depressão, quando o mundo passava por uma crise e a sociedade americana enfrentava a situação de desemprego. Na área educacional, por fatores diversos, nota-se um aumento da procura pela escola, representado pelo significativo de número de

matrículas, principalmente no ensino médio, fase escolar que não interessava muito aos jovens antes desta grande depressão¹.

Ralph Tyler (que seria reconhecido como o pai da avaliação educacional no ano de 1934, quando surgiu, por sua influência, a expressão “avaliação educacional”) foi convidado a exercer o cargo de diretor de avaliação, cujo objetivo era conduzir uma pesquisa que durou de oito anos no *Bureau of Educational Research, da Ohio State University*, onde atuava. Tyler procurava investigar a forma como a escola estava lidando com esse aumento súbito da população escolar (Horta 2013).

Segundo Calderón e Borges (2013), a proposta de avaliação de Tyler, que enfatizava a averiguação do cumprimento e do alcance dos objetivos educacionais pelo currículo e pelo ensino, teve grande aceitação no meio acadêmico norte americano nas décadas de 60 e 70. Nos anos pós-segunda guerra mundial (1945 a 1956), conhecido como um período de reconstrução houve, no cenário mundial, uma expansão do mercado de bens e serviços, e muito se investiu em educação, devido à grande necessidade de formação de mão de obra qualificada, o que justificava os gastos com educação. Como consequência, houve um aumento ainda maior na procura pela educação em todos os níveis de ensino.

Nessa época, houve também um avanço significativo no campo das Ciências Sociais em geral, e da Sociologia em particular, impulsionado, entre outras coisas, pela penetração dos Estados nacionais no setor das ciências sociais (Horta, 2013), quando houve um expressivo aumento de investimentos na educação. Nesse contexto, segundo Nogueira (1990), foram criados os grandes organismos internacionais como a United Nations Educational, Scientific and

¹ Segundo Horta (2013), antes da depressão, a taxa líquida de matrícula nesse nível de ensino era de 10% e, nesse período, da grande depressão, chegou a atingir 50%, daí a preocupação com essa parcela da população que, possivelmente, poderia ter acumulado *déficit* educacional significativo. Assim seria necessário verificar se a suspeita procedia.

Cultural Organization ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO '1945' e a Organização Europeia de Cooperação Económica OECE DE 1948, substituída pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico OCDE '1961'.

Também a guerra fria que estava em curso, a disputa pela supremacia militar entre Estados Unidos e a antiga União Soviética dera origem à disputa pela superioridade tecnológica e a uma corrida por um sistema educacional eficiente do ponto de vista tecnológico. O fato de os russos saírem na frente com o lançamento do *Sputinik*, em 1957, colocou em dúvida a capacidade americana em termos de tecnologia para fazer frente à antiga União Soviética. Isto, por sua vez, deu origem a uma grande discussão na sociedade americana acerca de seu sistema educacional, trazendo o questionamento sobre a eficiência de sua escola pública e uma pressão sobre essas escolas pela prestação de contas. Somava-se a essas discussões a preocupação em identificar os talentos de que o país dispunha e a necessidade de desenvolvimento de seu potencial para fazer frente à concorrência internacional (Nogueira, 1990).

Foi esse cenário que levou o Governo Americano a editar a lei *Elementary and Secondary Act*, ordenando a reestruturação da educação básica com a utilização de fundos federais e determinando que, para ter acesso a esses fundos no ano seguinte, os Estados deveriam realizar avaliações, com ênfase nos resultados obtidos dos programas subvencionados no ano anterior (Horta, 2013).

Esta exigência de prestação de contas vai formar as bases dos discursos para a instituição do Estado Avaliador.

Coelho (2008) esclarece que, além da aprovação do *Primary and Secondary Act* em 1965, foi também marcante a publicação do informe Coleman (*Equality of Educational Opportunity*), que se conjuga com a criação da *Internacional*

*Association for the Evaluation of Educational achievement-IEA*². Da mesma forma, foi também relevante a experiência de construção, nos anos de 1970, dos indicadores internacionais de qualidade da educação, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico- OCDE.

O estudo *Equality of Educational Opportunity* (Relatório Coleman) procurava identificar de que forma a lei dos direitos civis, aprovada em 1964, estava repercutindo nas escolas americanas e se as crianças de diferentes raças, cores, religiões e nacionalidades estavam tendo as mesmas oportunidades educacionais.

Como ao término dos trabalhos concluiu-se que fechamento desse relatório não comungara com os ideais liberais americanos³ (que acreditavam ser a escola promotora da igualdade entre as pessoas) iniciou-se grande discussão no país.

No ano de 1964, foi criado o *National Assessment of Educational Progress* (Naep), que veio a aplicar seu primeiro teste em 1969, sob o impacto dos resultados do Relatório Coleman. Os relatórios do Naep publicam as diferenças de desempenho entre brancos, negros e outras minorias, como os orientais e os latinos (Horta, 2013).

² A associação denominada *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) - é uma organização independente financiada por 70 países-membros. Ela realiza estudos internacionais sobre avaliação educacional. Seu primeiro estudo foi realizado em 1960 e ficou conhecido como *Pilot Twelve-Country Study*. O objetivo desse estudo era investigar a possibilidade de condução dos testes avaliativos internacionais em larga escala. Os estudos concluíram que, apesar das diferenças culturais, era possível aplicar testes em ampla escala e em contextos sócio históricos e geopolíticos diferentes e comparar seus resultados. Segundo Horta, “[e]sses estudos serviram, tempos depois, de base para o desenvolvimento do PISA (Horta 2013, p.54).

³ [a]o concluir que a escola (que segregava) pouco contribuía para a superação das dificuldades que as crianças pobres apresentavam na entrada à escola levaram a crer que os fatores sociais e econômicos eram os mais importantes para o desenvolvimento de habilidades escolares (Horta, 2013).

Outro exemplo foi o Relatório *Plowden*, encomendado pelo governo da Inglaterra e realizado em 1967, que visava pesquisar as escolas nos primeiros anos da educação obrigatória e suas implicações no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Como o objetivo era procurar dados acerca do que estaria a afetar os resultados educacionais e indicar a solução possível para os problemas presentes, não poucos autores passaram a questionar os conceitos e metodologias das avaliações.

O aparato tecnológico desenvolvido possibilitou o desenvolvimento dos instrumentos de medidas que serviu para avaliar os programas educativos e o sucesso obtido durante a implementação dos sistemas educativos. Além disso, esses instrumentos serviram de base para a seleção dos melhores profissionais na época da industrialização acelerada e contribuíram também para a aceitação da introdução dos itens de múltipla escolha como um recurso eficiente para avaliação. Esse recurso, por sua vez, permitiu o desenvolvimento de pesquisas que procuraram medir o desempenho dos alunos para que se pudessem avaliar as mudanças introduzidas nos currículos e, posteriormente, a efetividade das políticas sociais (Horta 2013).

A exposição da teoria do capital humano, feita por Theodore Schultz no ano de 1974, concebe a avaliação como um investimento no homem que, afinal, tem o resultado como forma de capital (Horta, 2013).

Com o surgimento da teoria do capital humano os discursos em torno dos processos educacionais, passou a concentrar-se nos resultados educacionais, num momento em que grande importância é dada à qualidade educacional e em que a ênfase nos resultados cria a necessidade de responsabilização e prestação de contas aqui denominada de *accountability*⁴.

⁴ Palavra de origem inglesa que não tem ainda tradução precisa na língua portuguesa e que possui dois sentidos, sendo um ligado à prestação de contas e outro legado à responsabilização.

O desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, que começou nos Estados Unidos no final dos anos 1960, na década de 70 passa a ser realidade na Europa e nos anos 80 na Ásia e Oceania. Na década de 1990, em praticamente quase todos os países da América Latina são criados os sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem sob influência dos americanos e ingleses que passam a disseminar políticas de diminuição da participação do estado na execução de serviços públicos.

Rothen e Santana (2018) relacionaram, em ordem cronológica, os principais documentos através dos quais os organismos internacionais multilaterais apresentavam suas recomendações na disseminação de suas políticas para o mundo.

Quadro 2 :Recomendações dos organismos internacionais para a educação.

ANO	ORIGEM	DOCUMENTO
1989	OCDE	Les écoles et la qualité: um rapport international (as escolas e a qualidade : um relato internacional)
1990	Unesco	Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
1993	Unesco	Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos
1995	Banco Mundial	La enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia (O ensino superior: as lições derivadas da experiência)
1995	Banco Mundial	Education Sector Strategy (educação setor Estratégico).
1995	Banco Mundial	Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector review (Prioridades e Estratégias par a Educação: estudo setorial do Banco Mundial)
1996	Banco Mundial	Prioridades y Estrategias para la Educación: examen del Banco Mundial (Prioridades e Estratégias para a Educação: exame do Banco Mundial)

1998	Unesco	L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. L'enseignement supérieur au XXI ^e siècle: vision et actions (A EDUCAÇÃO SUPERIOR. O ensino superior no século XXI: visão e ação)
1998	Unesco	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado (Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Primeiro Estudo Comparativo Internacional sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados na Terceira e Quarta série)
1999	Banco Mundial	Estrategia Sectorial de Educación (Estratégia Setorial para a Educação)
2000	Unesco	Educação para Todos: O Compromisso de Dakar
2000	Unesco	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer Estudio Internacional Comparativo – Segundo Informe (Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Primeiro Estudo Comparativo Internacional – Segundo Informe)
2001	Unesco	Declaração de Cochabamba: Educação para Todos – Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos
2003	Unesco	Cumbre de las Américas: Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Informe Regional. Alcanzando las metas educativas (Conferência das Américas: Projeto Regional de Indicadores Educativos. Informe Regional. Alcançando as metas educativas)
2004	OCDE	La qualité du personnel enseignant (A qualidade dos professores)
2005	OCDE	Le role crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (O papel crucial da educação. Atrair, formar e manter os professores de qualidade)
2006	OCDE	L'école de demain. Repenser l'enseignement: des scénarios pour agir (A escola do amanhã. Repensar o ensino: os cenários para a ação)
2007	OCDE	Comprendre l'impact social de l'éducation (Compreender os impactos sociais da educação)

2014	Unesco	Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.
2015	Unesco	Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2015.
2016	OCDE	Education at a Glance 2015
2017		Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM)

FONTE: (Rothen e Santana, 2018).

O conteúdo dos discursos desses órgãos é canalizado em defesa dos ideais que defendem o campo social, dando a entender que não há conotação econômica tratando a educação como um bem que deve ser assegurado a todos, visão esta contrariada por Rothen e Santana (2018), os quais afirmam que esta oferta de educação assegurada para todos tem, em linhas gerais, enfoque gerencial alinhado à visão economicista.

A defesa da retirada da responsabilidade do estado para com a oferta de educação e o incentivo à concorrência entre escolas surgem como modelos de administração. A proposição de que as políticas educacionais devem ter como foco a escola e a criação de práticas avaliativas, visando responsabilizar as escolas, é característica dessas políticas, que também, no seu interior, substituem o discurso da busca da igualdade pelo da busca da equidade, posto que o termo equidade pressupõe ideias de mérito e de recompensa e, assim, a educação passa a ser tratada como mercadoria, que pode ser comprada e que, para seu consumidor, permite garantir o gozo do benefício de sua posse, no caso, a empregabilidade (Rothen e Santana, 2018).

No setor educacional, neste momento, os testes avaliativos passam a serem merecedores de atenção e ganham centralidade nos discursos e nas políticas educacionais, cujo foco, agora se volta para os desempenhos dos alunos.

O ato determinante para a consolidação das avaliações externas foi a aprovação da lei *No Child Left Behind* (NCLB) (Nenhuma Criança Deixada para Trás), ocorrido, no ano de 2001, no governo de George W. Bush. A aprovação aconteceu após longas tentativas frustradas, iniciadas com as propostas feitas, no ano de 1983, na administração de Reagan, com a divulgação do relatório A

*Nation at Risk*⁵ (Uma Nação em Risco), preparado por uma comissão de especialistas, por solicitação do governo federal diante da ameaça de perda de competitividade das empresas americanas. Segundo Souza e Oliveira (2003), o relatório “*A Nation at Risk*” é resultado de um estudo concluído em abril de 1983, após 21 meses de trabalho da Comissão Nacional para a Excelência da Educação, cujos resultados desencadeariam a onda reformista na educação americana dos anos 80 e 90.

No governo de George Bush numa conferência sobre educação, foram estabelecidas metas que deveriam ser alcançadas até o ano 2000. Ao assumir o governo no ano de 1993, Bill Clinton passou a defender as metas estipuladas, além de acrescentar mais duas (Horta, 2013).

Concretizando as aspirações de seu antecessor, Clinton solicitou ao congresso autorização para realizar os testes educacionais para alunos voluntários, em nível nacional, nas áreas de Matemática e Leitura, para estudantes de 4º e 8º graus, sem sucesso, uma vez que considerou que tal proposta feria a autonomia dos estados. Essas metas eram muito ambiciosas e nenhum dos Estados conseguiu cumpri-las, o que fez com que, silenciosamente, caíssem no esquecimento (Horta, 2013).

No ano de 2001, já no mandato de George W. Bush, foi apresentado o plano *No Child Left Behind* (NCLB) (Nenhuma Criança Deixada para Trás), para mais de 500 profissionais, com conteúdo visando o acréscimo de estratégias para a

⁵ Segundo Souza e Oliveira (2003), trata-se de um documento compacto que, nas suas 36 páginas, propõe:

- 1-Cinco conteúdos básicos para a escola média (Inglês, Matemática, Ciências, Estudos sociais e Ciência da Computação);
- 2-Adoção de padrões mais vigorosos e mensuráveis;
- 3-Mais tempo para a aprendizagem dos conteúdos básicos;
- 4-Aperfeiçoamento da preparação de professores para tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade;
- 5-Valorização das lideranças educacionais responsáveis por implantar essas recomendações e dotá-la de suporte financeiro.

melhoria da educação americana a qual tinha como característica a ênfase na aplicação de testes e o *accountability* (Horta, 2013).

Esse plano guarda semelhanças ao aplicado no Brasil, mas, no caso dos Estados Unidos, representava uma centralização das ações, para que fosse possível de ser concretizado, mas, como naquele país existe maior autonomia dos estados, novamente colocariam em xeque as possibilidades de aprovação.

Apesar das resistências que o congresso apresentava naquele momento, a grande comoção causada pelos atentados de 11 de setembro de 2001 serviu para unir republicanos e democratas contribuindo muito para a aprovação da lei *No Child Left Behind* (NCLB), reduzindo as resistências em torno da lei que mudaria a direção do controle educacional, do âmbito local para o nível federal (Horta, 2013).

Com a meta única definida, determinando que as escolas deveriam ser responsáveis pela garantia de que todos os alunos, entre o terceiro e oitavo graus, alcançassem determinado nível de proficiência em Leitura e Matemática em 2014, a aprovação da lei, em janeiro de 2002, foi o fato marcante na nova fase da avaliação educacional, não apenas nos Estados Unidos, mas também no mundo todo.

Para que a lei funcione, cada estado deve desenvolver testes próprios para aplicar em seu território e elaborar um plano de metas para acompanhamento do progresso anual, relacionando testes avaliativos com taxas de matrícula e taxas de conclusão do curso (Horta, 2013).

Repetindo o ocorrido no mandato de Bill Clinton, os estados americanos viam-se em dificuldades diante de metas irreais e impossíveis de serem cumpridas.

Diante dessa dificuldade de cumprimento das metas, no tocante à proficiência, o governo de Barack Obama, em 2011, a sugere aos estados que solicitem a flexibilização das regras da NCLB façam adesão ao programa *Race to the top* (corrida ao topo), que é outro programa de metas que estimula a competição entre os estados e elege os melhores planos numa corrida por recursos federais, implementando reformas significativas e procurando

intensificar o desenvolvimento de padrões educacionais. Estas ações aumentam e melhoram a coleta de dados, procuram fazer *rankings* de professores e de escolas para eleger os melhores e regenerar escolas em dificuldades (USA, 2010, citado por Horta, 2013). Em maio de 2013, dos 50 estados americanos, 46 destes, além do distrito federal, já haviam solicitado a flexibilização (Horta, 2013).

No governo de Barack Obama, as metas foram novamente esquecidas, não sendo possível, para o governo, cobrá-las, devido ao facto de elas serem irreais, praticamente impossíveis de serem atingidas.

No governo de Barack Obama, as metas foram mais uma vez esquecidas, não sendo possível, para o governo, cobrá-las, devido ao facto de elas serem irreais, praticamente impossíveis de serem atingidas.

A adesão a estes programas iria mais adiante significar a limitação a tradicional liberdade dos estados americanos em definir as suas políticas e se sujeitarem ao cumprimento de metas, refletindo assim, a tendência de centralização excessiva nas políticas de avaliação nas mãos do governo federal, o que vai contra o regime federalista tradicional americano.

A implementação destas reformas, por suas características de incentivo à competição entre as unidades escolares, concentrar esforços no sentido de melhorar o desempenho educacional e melhorar o padrão educacional, pressionar os professores a tornar seu trabalho mais eficaz, são condições para a implementação da política do Estado Avaliador (que será abordado a seguir). Estas reformas servirão de inspiração para muitas outras nações tomadoras de empréstimos que irão receber, juntamente com os contratos no ato da adesão a financiamentos, assessoria técnica e recomendações as quais são seguidas quase na íntegra como se fosse uma receita para os problemas.

Neste sentido, a política do Estado Avaliador, por sua crença que repousa nos mecanismos de *accountability*, faz da avaliação um de seus pilares mestres para a persecução de seus objetivos que através da descentralização administrativa e centralização dos mecanismos avaliadores, buscam exercer o

controle e a responsabilização sobre as instituições na busca da eficiência e eficácia.

1.2.2. **A formação do Estado avaliador**

Contexto Histórico da constituição do Estado Avaliador: aspectos introdutórios.

Durante a década de 1920, os Estados Unidos passavam por uma situação confortável economicamente, favorecida pela reconstrução da Europa pós Primeira Guerra Mundial. Completado esse processo de reconstrução nos anos 1930, a economia estadunidense passou a viver um período de colapso, devido à retração do consumo na Europa e, conseqüentemente, das exportações norte-americanas. Não tendo para quem vender houve aí o colapso económico por superprodução. Por esse motivo, o presidente Roosevelt lançou, em 1933, o programa de recuperação económica para os Estados Unidos, o *New Deal*, que consistiu basicamente em investimento maciço em obras públicas, destruição dos estoques de gêneros agrícolas e na diminuição da jornada de trabalho.

Esse processo que gerou gastos e investimentos levou ao questionamento do Estado de Bem-Estar Social e ao crescimento do ideário neoliberal, que, dentre outros aspectos, preconiza o Estado mínimo, sob a justificativa de diminuir os gastos públicos e a ineficácia do Estado.

Para a efetivação desse ideário, foram tomadas medidas no sentido de reestruturação dos Estados, visando frear os gastos públicos e pôr fim à ineficiência de seus organismos.

As reformas políticas iniciadas pelos governos americano e inglês serviram de referência para os demais países, que os seguiram numa onda reformista que resultou na liberalização dos serviços públicos, seguindo o modelo de transformação política e cultural efetivada na Inglaterra nas décadas de 80 e 90. Essa lógica, segundo Dresh (2018), esteve também presente nas mudanças implementadas pelos governos americano (1980), neozelandês (1970) e chileno (1980). Ainda segundo esse autor, “constata-se aí o interesse do mercado em repensar as instituições do setor público para que as oportunidades de lucro pudessem ser exploradas” (Dresh, 2018, p. 82).

Essas políticas causaram mudanças que não se pode quantificar, uma vez que são representativas, não somente em termos materiais, mas também em termos culturais.

Dentre as mudanças culturais, a prática da avaliação tornou-se prática rotineira nessa política, e, no meio educacional, uma das grandes questões das políticas educacionais pela grande ênfase que passa a ser dada à questão da responsabilização atrelada às políticas neoliberais, somado à grande importância que a mídia dá à avaliação.

Como os processos de *accountability* proporcionam um retorno para a população, em relação aos resultados da avaliação, esse processo recebe grande atenção da mídia, que, nesse momento aparece atuando de forma muito ativa.

1.2.3. A constituição do Estado Avaliador e as reformas educacionais

Na década de 70, durante a crise económica “desregulamentação do sistema monetário representado pela desvalorização do dólar em relação ao ouro e choques petrolíferos”, o clima favoreceu a implementação da nova proposta administrativa. Nos anos 80, o fracasso dos propósitos do Estado do Bem estar Social, deixou espaço para a penetração do pensamento neoliberal, que conquistou hegemonia e passou a influenciar mudanças na forma como o Estado se interpõe para implementar e controlar alguns setores da sociedade. Essas mudanças no papel do Estado impulsionaram reformas nos aparelhos de Estado de diversos países, dentre eles, o Brasil, e, dentre essas reformas, estão as do setor educacional.

No final da década de 1980, os países da América Latina estavam em *déficit* económico e o papel do Estado passava por redefinição como consequência da crise e do esgotamento do Estado keynesiano desenvolvimentista (Oliveira, 2006). A crise deixou espaço para a aceitação, pelos países devedores do ideário neoliberal espalhado por agências internacionais. Estes países, juntamente com a proposta de renegociação de dívidas, receberam, a prescrição de receitas, cujo conteúdo seria uma série de políticas liberalizantes impostas, oriundas do Consenso de Washington⁶, negociado durante a Conferência Internacional do *International Institute for Economy* (IEE). Como resultado dessa série de medidas, as reformas do aparelho do Estado e, em particular, do setor educacional, foram orientadas pelos organismos transnacionais já citados.

Diante desta situação os neoliberais passaram a defender também a instalação de mecanismos de controle sobre a educação, no sentido de garantir que esta obtivesse resultados positivos que contribuíssem para o desenvolvimento económico e social do país (Oliveira, 2006).

⁶ O termo “consenso de Washington” refere-se a uma lista de dez reformas específicas que acreditava-se, naquela ocasião, serem necessárias em quase todos os países da América latina (Souza, 2010).

A adequação do setor educacional à nova ordem mundial ditada pelo neoliberalismo para atender aos moldes internacionais exigiu medidas para as reformas educacionais, as quais não levaram em consideração as necessidades de adequação às especificidades de cada contexto regional e social, seguindo apenas a cartilha do Banco Mundial (Oliveira e Garcia 2006).

A política de ajustes estruturais foi implantada especialmente nos países periféricos, na década de 1980, sob tutela dos organismos multilaterais como contrapartida a contratos de empréstimos.

A esse respeito, Lara e Maroneze, 2009, P. 3281 citando Toussaint (2002, p.200) afirmam que:

[...] estes empréstimos de caráter político são concedidos pelas instituições com a condição de que o governo nacional adote um programa de estabilização econômica e de reformas de estruturas econômicas, de acordo com as exigências do prestador (Lara e Maroneze, 2009, P. 3281).

Mesmo que tais propostas, que surgiram dos agentes externos, dependessem de aceitação dos países envolvidos, estes se viam na situação de assédio e constrangimento, sem a opção de não aceitarem as propostas, até porque as classes dominantes já tinham simpatia pelo projeto neoliberal.

A respeito dos impactos das políticas econômicas na educação, Carnoy esclarece o seguinte:

Nos setores da educação e da formação, as reviravoltas da economia mundial desencadearam três tipos de reação: reformas fundadas na competitividade: que correspondem à evolução da demanda de qualificações nos mercados nacional e internacional do trabalho e as novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional; as reformas fundadas nos imperativos financeiros, que correspondem a restrições do orçamento do setor público e das rendas das sociedades privadas, reduzindo os recursos de que dispõem o público e o privado para financiarem a educação e a formação; por último, as reformas fundadas na equidade que tentam realizar o importante papel político da educação como fonte de mobilidade e nivelamento social (Carnoy, 2002, p. 55).

A necessidade de corte de gastos para pagamento da dívida externa canalizou as reformas na América Latina para a implementação das reformas fundadas nos imperativos financeiros (Oliveira & Garcia, 2006).

Os países latino americanos, sob pressão, foram encorajados a tomar medidas e a encontrar caminhos, orientados pelos órgãos internacionais, que levassem seus estados à estabilização, à liberalização e ao pagamento de dívidas.

Os anos 90, segundo Souza (2010), representaram o marco do início da implementação do ajustamento dos países Latino Americanos, guiados pelas regras ditadas pelos países capitalista centrais. Esta trajetória se traduziu em um caminho complexo que exigiu dos países a reformulação de suas políticas e de seu papel; tendo sido aceita a lógica mercadológica como referência para a reformulação do Estado e de suas políticas públicas.

No que se refere às políticas sociais, podemos notar que houve privatização, ou seja, transferência para a iniciativa privada, daquelas empresas que se consideravam capazes de serem gerenciadas de acordo com as leis do mercado. As em que a privatização não pode se concretizar, pelas particularidades inerentes, optaram por instituir mecanismos de gestão pública com características de mercado.

Para aqueles setores nos quais a privatização foi inviável e, conseqüentemente, a propriedade não foi alterada, este mecanismo de gestão privada constituiu o denominado “quase-mercado”, que diferenciam-se dos mercados tradicionais pela falta da livre concorrência, da convivência da competição e da regulação, simultaneamente.

1.2.4. As reformas educacionais no Brasil.

A política adotada pelo presidente Fernando Collor de Mello nos anos 90, promovendo a abertura da economia ao mercado internacional com supressão das barreiras alfandegárias e dando início a um programa de privatizações e de desmonte do Estado sob alegação da necessidade de combate à inflação, lançando o programa de reestruturação produtiva enfatizou a gestão pela qualidade e pela produtividade (Souza, 2010).

O governo Collor lançou, dentre outros programas, o denominado “Programa Setorial de Ação do Governo Collor”, na área da educação, cuja meta era inserir o país na nova revolução tecnológica com o intuito de situar o Brasil no mundo moderno. A partir daí, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade foram introduzidas na educação (Yanaguita, 2011). Nesse plano, toda a sociedade foi chamada a dividir a responsabilidade em controlar a utilização dos recursos públicos, manifestando apoio aos poderes públicos.

Já o projeto que mais expressou o caráter neoliberal foi o projeto “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, lançado em 1991, cujo objetivo, segundo Yanaguita (2011), era “[...] a reforma do estado, visando à modernização da economia, a qual deveria ter no setor privado sua base principal” (Yanaguita, 2011, p. 4). E quanto à educação, esta deveria ser adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país. O projeto previa ainda a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Salário-Educação Quota Federal, a fim de que as responsabilidades pudessem ser compartilhadas entre o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e a União Nacional dos dirigentes Municipais (UDIME).

Na sucessão presidencial, segundo Yanaguita (2011), Itamar Franco não executou mudanças, porém, criou condições para que elas ocorressem. No governo de Itamar Franco, foi estabelecido o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), que fora concebido nos acordos firmados na conferência “Educação Para Todos”, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia. Esses

acordos foram promovidos pela UNESCO, pela UNICEF e pelo BIRD, onde foram determinados os objetivos a serem alcançados pela administração nacional.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi implantado, segundo Yanaguita (2011).

Para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (Yanaguita, 2011, p. 5).

No cumprimento desses objetivos, foram promovidas quatro grandes ações que, segundo Souza (2010), são: descentralização das atividades classicamente desempenhadas pelo Estado; concentração de mecanismos de controle; privatização e desregulamentação das relações sociais.

No Brasil, a ocorrência da descentralização no campo educacional ocorreu de forma a transferir as funções de administração e manutenção do ensino fundamental do âmbito dos Estados para o dos municípios⁷.

Por meio de medidas dessa natureza, foram se reconfigurando os serviços educacionais, que passaram a controlar, de forma mais flexível, as ações dos

⁷ A implantação dessa descentralização ocorreu sem que se avaliasse a capacidade dos municípios, que precisaram ir em busca do aumento de receitas para que pudessem assumir essa responsabilidade, mesmo sem dispor de recursos compatíveis (Oliveira e Garcia, 2006). Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período de 1996 a 2002, houve o crescimento de 61,57 % da rede municipal e um decréscimo de 22,91% na rede estadual, 12,75% da rede privada e de 21,27% na rede federal (Yanaguita, 2011).

sistemas públicos e privados, responsabilizando cada um por suas ações (Oliveira, 2006).

No mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), deu-se prosseguimento ao projeto neoliberal, transformando a dinâmica do papel do Estado, principalmente na área económica, procurando deixar para o Estado as funções de regulador e planejador.

Com a promessa de inserir o país no mercado internacional e de torná-lo competitivo, o governo introduziu uma grande reforma, visando fortalecer a economia e contornar os efeitos da crise fiscal (a exemplo da Inglaterra e estados Unidos), atacando tenazmente os direitos sociais por ele considerados privilégios e barreiras ao desenvolvimento. Tomou medidas para desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação trabalhista, privatizar estatais, reduzir gastos públicos e abrir o mercado a investimentos estrangeiros (Maroneze & Lara, 2009).

Para tornar viáveis as ações pretendidas o governo criou, então, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou, no ano de 1995, o “Plano Diretor da Reforma do Estado”, com a finalidade de reformar o Estado, que se encontrava em crise, e cujo modelo de atuação era apontado como gerador de deterioração dos serviços sociais e agravante da crise fiscal e da inflação. Era uma forma que pretendia buscar a reconstrução do Estado e de bases modernas e racionais (Souza, 2010).

Tais mecanismos evidenciam a tentativa de desresponsabilização do Estado, que passava a transferir para a iniciativa privada atividades das quais até então o Estado se ocupava.

O próximo presidente Luíz Inácio Lula da Silva aprofundou as reformas ampliando as ações principalmente na área social e na administração pública onde se sentiu a introdução de mecanismos de mercado transformando o país num Estado limitado na sua atuação, fortemente regulador e aberto às investidas do mercado (Souza, 2010).

No setor educacional, foi neste mandato, no ano de 2005 que Sistema de avaliação da educação Básica SAEB foi reestruturado e passou a ser composto

por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Na sequência no mandato da presidente Dilma Roussef, no ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização ANA passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

1.2.5. Relação das políticas educacionais com o papel das agências financiadoras

Para analisar as políticas educacionais, devemos estar atentos ao cenário geral, uma vez que estas são parte dos projetos, implantados de forma conjugada com outros setores da política social, que, segundo Maroneze e Lara (2009), “deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e económicos de determinada conjuntura sócio-histórica” (p. 3284).

No Brasil, a influência do BM como uma das principais fontes de financiamento para o setor social vem exercendo sua influência política através da imposição de temas de prioridade e definição de linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais, mais do que em financiamento para a implementação de projetos educacionais (Maroneze e Lara, 2009).

Podemos observar os pontos coincidentes da reforma educacional com outras reformas no Estado, que foram patrocinadas por agências multilaterais. Ao analisarmos estas coincidências, constatamos que as reformas do setor educacional são apenas desdobramentos da reforma do Estado, muitas delas orientadas pelas agências multilaterais.

A atuação desses órgãos no papel de orientador de políticas sociais tem como objetivo garantir maior proteção política para assegurar a viabilização de melhores condições para a reprodução do capital. O Banco Mundial, por exemplo, acredita que problemas educacionais, a pobreza e os fatores que a determinam como a falta de escolarização básica, a taxa de natalidade alta e a baixa inserção da mulher no mercado de trabalho emperram o desenvolvimento e, conseqüentemente, torna impraticável o prosseguimento de projetos de capital transnacional.

Para viabilizar os ajustes estruturais, formulou um conjunto de propostas no sentido de promover reformas na educação dos países em desenvolvimento, num pacote contendo orientações que vão desde as macro políticas até detalhes relacionados ao contexto de sala de aula. Seu pacote explicita a centralidade dos investimentos em educação fundamental, limitando-se a conteúdos mínimos como saber ler, escrever, e calcular, ou seja, saber o mínimo necessário para a empregabilidade, deixando claro que as recomendações para o ensino secundário e superior se restringiriam àqueles que pudessem pagar (Maroneze & Lara, 2009).

Nessa perspectiva, a qualidade é relegada a uma perspectiva economicista, que defende a descentralização das ações e o financiamento, via flexibilização e parceria com o setor privado, priorizando-se os insumos, em prejuízo dos trabalhadores, para reduzir despesas no ensino público. Assim, enfatizam que a educação, além de ser fundamental para a garantia do processo de reprodução do capital, serve também para explicar a realidade social e económica sob duas dimensões:

A que considera como ingrediente principal para o desenvolvimento económico do país e sua integração à globalização, e a que considera para justificar as deficiências e a incapacidade do país em relação às mesmas determinações e contradições económicas, sociais e políticas em âmbito nacional e internacional (Deitos, 2007, p.53, citado por Lara & Maroneze, 2009, p. 3287).

No tocante à modernização, O BM prega o acesso universal aos códigos da modernidade, possibilitando a formação essencial para o aumento da produtividade e da equidade, equidade esta que não supõe o sentido de acesso aos bens e serviços que, em sua visão, deve sim estender os benefícios sem incorrer em aumentos de despesas públicas podendo-se afirmar que a equidade, nessa visão, se reduz a oferecer o mínimo para o desenvolvimento de habilidades básicas para a inserção do indivíduo no sistema produtivo, ou seja, a criação de mecanismos para garantir que todos tenham acesso ao sistema educativo e a garantia de permanência na escola, o que pode dar uma falsa sensação de igualdade (Maroneze & Lara, 2009).

A América Latina e o Caribe são atendidos por uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, a Comissão Económica para a América Latina e o Caribe (Cepal)⁸, cuja sede está localizada em Santiago do Chile. Na região (América Latina e Caribe), O BM vem pregando a disseminação de políticas de transformação da educação que, segundo Maroneze e Lara (2009, p. 3289), “consiste, não em aumentar aquilo de que já se dispõe e sim transformar as formas de organização e funcionamento dos recursos disponíveis”, sugerindo novas configurações as quais reforçam a subordinação da educação brasileira aos princípios económicos do capital.

⁸ Essas comissões transcrevem as concepções do Banco Mundial, que, por sua vez, é bastante incisivo no tocante à gestão da educação dos países em desenvolvimento, defendendo a concepção de que o Estado deve ter o papel de apenas avaliar e incentivar as políticas e não mais o de promovê-las diretamente.

As políticas apresentadas pelos organismos internacionais foram difundidas na forma de diretrizes orientadoras de ações em diversos países e forçaram mudanças dos modelos de gestão do ensino.

A forma de ação adotada faz-nos concordar com Afonso (2009), que acredita que, os modelos de gestão privada, em que são utilizados os mecanismos de mercado, demonstram o fortalecimento da ideia de Estado Avaliador, que tem por característica, segundo Schneider e Rostirola (2015), a admissão da lógica de mercado para o domínio público dos modelos de gestão privada, os quais consideram um novo *darwinismo* social. *Darwinismo* social porque, ao subordinar a educação aos mecanismos mercado, abre o campo para a competitividade, reestabelecendo a lei do mais forte, supervalorizando os mais aptos ao sistema, ao passo que os menos adaptados serão segregados. É, mais uma vez, a reafirmação dos valores da nova direita se manifestando na sociedade.

Dessa forma, o Brasil executou as reformas educacionais, cumprindo as metas externamente estabelecidas, com mudanças nos modelos de gestão, aproximando-se do modelo gerencial. Para adequar-se a essas orientações, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a elaborar mecanismos legais na forma de programas e projetos educacionais na linha de reforma educacional, atingindo diversas dimensões dos sistemas de ensino, como a gestão, os currículos, o financiamento, a avaliação, o planejamento etc. (Maroneze & Lara, 2009).

Assim, essas reformas causaram grande impacto na educação brasileira, uma vez que priorizou a forma de gestão, reduzindo investimentos e priorizando os níveis elementares da educação básica, reduzidos a conteúdos mínimos, visando somente a atender a qualificação para habilidades necessárias à inserção no mercado de trabalho. A aceitação do modelo mercadológico como exemplo de eficiência e eficácia serviu bem aos moldes brasileiros, abrindo espaço a novos paradigmas empresariais abrindo espaço e para provedores de serviços educacionais com fins lucrativos, orientados pelo mercado (Souza, 2010).

A reforma educacional brasileira se materializou sob a forma de transferência de certos serviços para o setor privado, ou pelo abrandamento das regras de concessão de autorização para a criação e a abertura de escolas privadas, por um lado, por outro, se configurou em alguns mecanismos distintivos de mercado, cujo exemplo é a ênfase dada à avaliação educacional.

Nesse contexto, o Estado continua com a prática de um modelo de administração centralizada, que se mostra contraditório em relação aos preceitos neoliberais de administração pública, porém adotando a regulação e o controle que discursivamente provocam a participação e a desconcentração do poder (Schneider & Rostirola, 2015) modelo de gestão conservador na cultura e liberal na economia.

Os governos, com objetivo de atender a demandas impostas pelo mercado internacional, procuram por meio da consolidação das políticas de avaliação, a melhoria do seu sistema educacional, em termos de competitividade, conseguirem avanço das economias, pela melhoria dos níveis educacionais que poderá desenvolver as competências e as destrezas exigidas pelo mercado de trabalho.

Percebe-se que a busca por essa melhoria educacional vêm acontecendo desde a década de 1980 tendo a avaliação como um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública.

Almeida (2010) conclui que a adoção dessa prática reduz as oportunidades de diminuição das desigualdades sociais, uma vez que a soberania nacional dos Estados-Nação é perdida, assim como o é a autonomia de decisão política económica educacional e social pelo desmanche institucional.

Como consequência da adoção da lógica de mercado, da retração do Estado e da consequente unificação dos currículos, aliadas a outras questões, as decisões ficam cada vez mais atreladas e às necessidades de cumprimento de acordos internacionais.

1.3. CRÍTICA DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA IMPLEMENTADOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL.

Neste capítulo, propomo-nos a fazer uma análise do sistema de avaliação educacional brasileiro, decorrente das mudanças sociais e políticas ocorridas a partir dos anos 1990 no Brasil, sob a influência de “recomendações” oriundas de organismos multilaterais internacionais.

Com o fim da denominada “velha república” e do “império dos coronéis latifundiários” nos anos 1930, o Brasil sofreu uma série de mudanças conjunturais nos cenários urbano e rural, que conduziram o país a mudar de um modelo económico de natureza agrário-comercial para o modelo urbano-industrial, numa época denominada de “Era Vargas”, iniciada com a deposição militar do presidente eleito na época, Júlio Prestes, e a consequente tomada do poder na figura de Getúlio Vargas⁹.

Em uma abordagem geral, a Revolução de 1930 foi fruto da crise económica do setor agro-exportador do café agravada com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e dos embates de segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcados por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários. O golpe de Estado em 1937, que instalou o Estado Novo, foi justificado pela necessidade de se manter a ordem institucional contra os regionalismos, herança do período anterior; contra as divergências entre os grupos dominantes: setores agrários e burguesia industrial e contra as manifestações das forças de oposição, como por exemplo, a Intentona Comunista em 1935.

⁹ Getulio Vargas, brasileiro nascido no ano de 1883, presidente do Brasil (1930 a 1945) e (1951 a 1954) o presidente que mais tempo governou o Brasil. Entre 1937 e 1945 instalou a ditadura conhecido como Estado Novo.

Dentre outras consequências, a transformação do país em um modelo económico urbano-industrial promoveu um grande êxodo rural que implicou num significativo crescimento demográfico de várias cidades, tais como Rio de Janeiro e São Paulo, assim como também a nascente industrialização do país também começou a gerar demanda de trabalhadores cada vez mais qualificados para atender as exigências do mercado.

À medida que este processo ocorria, o trato injusto, assim como a exploração dos trabalhadores, implicou no surgimento de um forte movimento popular que com o tempo, começou a exigir direitos trabalhistas e reivindicações sociais, tais como o direito à educação pública para todo e todas sem distinção de classe. Por estes motivos, o governo de Getúlio Vargas cria em 1930 o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, assim como também promulga uma nova Constituição Federal em 1934, a qual estabeleceu a necessidade de garantir a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, assim como contar também com um Plano Nacional de Educação, reformas educacionais estas que “nos anos de 1930 e 1940 demonstram que, nessas décadas, houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país” (Andreotti, 2018, p.1)¹⁰.

Segundo Chirinéia e Barreiro (2009), o sistema escolar da época buscou atender à demanda da população crescente, no sentido de ampliar as vagas por meio da expansão do sistema de ensino uma vez que, segundo as autoras, cerca de 30% da população, de um total de 50 milhões, frequentava a escola, mas era necessário ofertar mais vagas principalmente às camadas inferiores da sociedade.

¹⁰ Andreotti, L. A. O governo Vargas e o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Rev. Histedbr . Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html>. Acesso em 17 Out. 2018.

O atendimento deste tipo de reivindicações populares exigiu por parte do governo um necessário rearranjo do sistema devido ao fato de que a população oriunda da classe trabalhadora, a qual estava sendo considerada uma “nova clientela”, não estava familiarizada com a educação escolar.

Ainda de acordo com Andreotti (2018), o processo de implementação da educação nos anos de 1930 e 1940, em cidades como São Paulo foi iniciado “nos cursos primários de escolas particulares, indicando que a criança das camadas médias da população foi o público, inicialmente, atingido por esse modelo de educação” (P.4), assim como também,

Dados estatísticos nos indicam que o acesso à educação primária nos anos de 1930 e 40, mesmo com a ampliação na oferta de vagas nas escolas primárias e frente à demanda por educação nos centros urbanos, não atingiu a maioria da população infantil (Sposito, 1984, p. 32-34).

Ao tratar sobre o sistema de educação instalado no país nos anos 1930 e 1940, baseado no ideário pedagógico da “Escola Nova”, Saviani afirma que, o referido modelo foi baseado na instalação,

de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 1985, p. 14).

Nesse contexto, de acordo com Silva (2016), as constantes críticas à qualidade do ensino público, trouxeram à tona a preocupação com a qualidade do ensino, problema este que, entretanto, somente foi contemplado a partir

da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Conselho Federal de Educação, no ano de 1962, uma vez que até então, o PNE tinha sido “concebido inicialmente como mero instrumento de distribuição de recursos, vinculado à questão da medida-avaliação” (Silva, 2016, p. 49).

Nesse sentido, a elaboração de um plano dessa magnitude demandou a concentração de esforços destinados a buscar soluções possíveis para a qualidade do ensino nos próprios recintos escolares.

Freitas (2009) destaca que a elaboração do referido PNE experimentou dificuldades devido à falta de informações estatísticas, o que desencadeou a realização do censo escolar em 1964 e a introdução de levantamentos anuais de estatísticas educacionais.

Na sequência, e com base nos resultados desse plano, outros planos de educação tomaram a precaução de fazer constar neles “diretrizes, metas e linhas de ações que colocavam em evidência as razões pelas quais se justificava a necessidade de se recorrer à prática de avaliação educacional no governo da educação básica” (Freitas, 2007, citado por Silva 2016, p. 49).

O momento para a aplicação de um plano abrangente, que vinha sendo construído desde os anos 1930, tornara-se propício e oportuno, uma vez que o país dispunha de motivos para tal e porque a união de vários fatores contribuiu para sua concretização.

Para Freitas (2007), os elementos que instigaram o Estado a se interessar pela aplicação das ações de medir, avaliar e informar foram vários e, entre eles, evidenciam-se: a natureza e as particularidades de crescimento da escolarização e da carência educacional; as opções político-ideológicas do Estado em diferentes momentos; a determinação de agentes estatais (dirigentes, burocratas e tecnocratas), aliados a especialistas brasileiros; a influência de teorias de conhecimentos técnicos e de referências político-ideológicas mediadas por organizações internacionais e seus especialistas; e estratégias adotadas no enfrentamento da crise do Estado.

A crença do estado na utilidade dessas medidas para conferir e verificar os resultados relativos aos objetivos da educação nacional, favoreceu a formação

de consciência técnica por intermédio da aplicação da ciência no meio escolar, posto que esta é condição necessária para a ampliação e a melhoria da educação.

As dimensões territoriais do país, a heterogeneidade da população e os contrastes representados pelas desigualdades sociais existentes tornaram desafiante a tarefa de elaboração das políticas públicas Brasileiras.

Gatti (2009) reafirma também nos seus escritos, que foi nos anos 1960 que houve intensificação dos processos avaliativos no meio escolar, referenciados em critérios claramente enunciados e com a utilização de instrumentos capazes de garantir, até certo ponto, que a avaliação do rendimento escolar estivesse objetivamente garantida.

Posteriormente no período da Ditadura Militar (1964-1984), ocorrida novamente no país, Freitas (2007) afirma que o governo instituído fez valer um viés tecnicista e economicista em todos os níveis no campo da educação, incluindo aqui o tratamento da avaliação educacional. Política esta utilizada para fortalecer as decisões do governo militar perante a sociedade, assim como também fundamental para que o Estado brasileiro sob a égide dos militares, viesse a se empenhar, nos início dos anos 1980 na inclusão de processos avaliativos em larga escala, que serviram, fundamentalmente, como instrumento de mediação entre o local e o global, no tocante às políticas públicas educacionais implementadas no país.

Nesse contexto, realiza-se a primeira experiência em aplicação de exames para averiguação de conhecimentos relacionando variáveis, em 1966 pela Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro com a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) dentro dessa fundação. Esse centro, que desenvolvia e estudava testes e pesquisas, elaborou um conjunto de provas objetivas nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas, Naturais e Estudos Sociais a serem aplicadas nas últimas séries do Ensino Médio, provas estas associadas a um questionário destinado a recolher informações sobre as condições socioeconômicas dos estudantes e sobre suas aspirações (Gatti, 2009, citado por Silva, 2016).

Na lei 5692/71, ficou estabelecido que a União prestaria como uma das contribuições aos Estados e Municípios, a promoção da avaliação como forma de acompanhamento e averiguação dos planos e projetos educacionais. Com esta determinação, passa a ser função do Governo Federal avaliar os sistemas educativos, os planos e projetos educacionais Estaduais e Municipais. Naquele momento esperava-se que os trabalhos em torno da avaliação educacional se tornassem fartos, porém, na prática, a realidade foi diferente.

Considerando os graves problemas políticos, económicos e sociais decorrentes da ditadura militar, dentro dos quais transpareceram severas críticas ao modelo educacional instaurado no país, e que resultaram na ampliação de uma forte resistência popular, este regime de governo terminou em meados dos anos 1980, clamando-se pela volta da democracia ao país.

Freitas (2012) ressalta que, a partir da formulação de uma nova Constituição Federal promulgada no ano de 1988, o modelo federativo de gestão passou a exigir no contexto da retomada da democracia, união e autonomia entre os entes federados, resultando isto numa reordenação político-administrativa que tornou o Estado num sistema complexo, gerador de tensões entre unidade/diversidade, autonomia/interdependência, fragmentação/coordenação, colaboração/competição, e descentralização/desconcentração, cuja complexidade também passou a se materializar na formulação e implementação das políticas públicas incluindo aqui, aquelas relacionadas com a educação (Freitas, 2012). Isto associado ao fato de que esta tornou-se no meio político, um campo de disputa pela sua conceção e proposta pedagógica, caracterizado, dentre outros aspectos, pela insuficiência de recursos financeiros, em que a avaliação poderia vir a ser utilizada como um meio seguro para auxiliar no conhecimento da realidade da rede educacional.

Entretanto, o próprio Freitas (2007) constatou que nos anos 1980, o tema avaliação não constou nos debates nem nas propostas formuladas por educadores; quando muito se falou em descentralização, democratização e qualidade do ensino e da escola pública. Aspecto este que nos leva a acreditar

que, naquele momento, conforme exposto no capítulo 1, a concepção que se tinha de avaliação não parecia merecer destaque, ou não se considerava que houvesse problemas em relação à questão da avaliação. Assim, ela continuava a ser vista apenas como uma forma de medir os resultados da aprendizagem, ou seja, e resumia-se à aplicação de testes, tal como formulado na época da ditadura militar.

Oliveira e Garcia (2014) e Silva (2016, citando Gatti, 2009), colocam em destaque a ação de se avaliar do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) nos anos 1980, o que marcou a história do desenvolvimento de estudos sobre avaliações, políticas e programas educacionais, uma vez que esse movimento tentou construir um conjunto de provas adequado à realidade das populações desfavorecidas. Esse programa estabeleceu as bases para o desenvolvimento da experiência de aplicação de avaliações em larga escala que, atrelada ao discurso que interroga o crescente fracasso escolar e à percepção da ausência de dados confiáveis em relação aos sistemas escolares sobre o rendimento dos alunos, culminou na implementação de um processo de avaliação em dez capitais (Gatti, 2009).

Como os resultados não foram bons houve uma repercussão, em nível nacional, impulsionada pela mídia, levando as políticas educacionais brasileiras a intensificar os debates acerca do assunto, causando a mobilização de toda a comunidade e exigindo transparência e qualidade nos serviços públicos. Isto fez com que houvesse uma pressão por reformas educacionais, que, por sua vez, fortaleceu o discurso pela busca de eficiência e eficácia.

Para Castro (2000), reforma educacional em nações cujos sistemas educacionais são extremamente descentralizados requer mecanismos de monitoramento e acompanhamento uma vez que permitem acompanhar como as reformas estão avançando e quais acertos e correções são exigidos para sua efetividade.

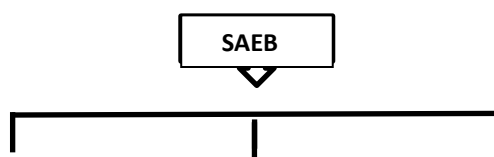
Estes cumprem o papel de assegurar a transparência na divulgação de informações enquanto promovem a disseminação dos resultados e a prestação de contas à sociedade. Disponibilizando também, dados que compõe as

informações necessárias para acompanhamento do setor educacional. Nesse sentido, segundo Oliveira e Garcia (2014), a lógica de gestão se fez presente, com predominância no gerencialismo, com o foco voltado para os indicadores e os resultados do desempenho escolar. No cumprimento desse propósito, surgiram iniciativas de avaliação de sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão, que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de certificação de Jovens e adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), compondo, assim, o Sistema Nacional de Avaliação.

O SAEB, objeto de estudo desta pesquisa, avalia, a cada dois anos, uma amostra de alunos do ensino médio e fundamental de escolas públicas e privadas nas zonas urbana e rural do Brasil. Esses ciclos de avaliação eram realizados a cada três anos, e eram analisadas amostragens diversas. Hoje, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), que é o órgão responsável pela concepção, pela organização e pela aplicação das provas, efetua, anualmente, avaliações padronizadas, organizadas e centralizadas em todos os níveis de ensino da educação com exceção da educação infantil.

Normatizada pela portaria do MEC nº 931 de 21 de março de 2005, o SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida também como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A última etapa da educação básica é avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o ensino superior é avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (Coelho, 2005).

Esquema gráfico de estruturação do SAEB.





Fonte: criação própria a partir dos dados.

A Prova Brasil foi criada em 2005 na tentativa de superar as limitações do SAEB e inspirar os dirigentes públicos na elaboração de políticas para a melhoria da qualidade do ensino, retratando as especificidades locais. Ela passou a fornecer informações acerca dos municípios e suas escolas, servindo também de guia para auxiliar os dirigentes nas decisões sobre o direcionamento de recursos e a implementação de ações pedagógicas e administrativas (Coelho, 2005).

A avaliação da educação básica é concebida, organizada e aplicada pelo INEP, com periodicidade bianual, e avalia o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos últimos anos de cada etapa da educação básica. Na realização do processo, o instituto contrata empresas especializadas que assessoram a constituição da base de dados e a produção de escalas de proficiência (Coelho, 2005).

Também podemos destacar aqui a atuação do Inep que gozava de grande credibilidade pela organização das informações estatísticas educacionais utilizadas pelos formuladores e executores de políticas que apoiam em seus diagnósticos para decidir objetivamente.

Exemplo deste uso está no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que são repartições governamentais que se utiliza destes dados para orientarem a distribuição e transferência de recursos intergovernamentais.

A prova do SAEB (ANEB) possui abrangência amostral, ou seja, seleciona estatisticamente alunos dos 5º e do 9º anos do ensino fundamental das redes pública, particular e rural e do 3º ano do ensino médio das redes pública e particulares de área urbana. Ela parte do pressuposto de que está avaliando o

que é fundamental em termos de aprendizagem escolar, ou seja, o que todos os alunos daquelas séries deveriam saber ao final de cada ciclo de aprendizagem. Segundo Coelho, (2005) sua configuração diagnóstica auxilia adequadamente o monitoramento da evolução da qualidade da educação, porém não consegue medir a evolução do desempenho individual de alunos e escolas.

Em 2001, o MEC organizou uma equipe para reeditar o SAEB, que promoveu encontros, reuniões e seminários nos quais foram definidos os passos para a construção de um novo formato de avaliação, dentre os quais, estavam a definição do modelo de prova e a seleção de prioridades para cada uma das séries avaliadas. Além disso, era função dessa equipe trabalhar na elaboração das matrizes de referência que compõem a base de dados do SAEB, especificando os conteúdos, as competências e habilidades a serem avaliadas (Coelho, 2005).

Segundo Silva (2010), a Prova Brasil (ANRESC) é censitária e aplicada bianualmente pelo Governo Federal, nas zonas urbana e rural, em escolas públicas (5º e 9º anos) e fornece dados de ordem estadual e municipal. Ela permite que se acompanhe, ao longo do tempo, a evolução do desempenho das escolas e da comparação que se pode fazer entre elas.

A Prova Brasil avalia quase todas as escolas da rede urbana, exceto aquelas com menos de 20 alunos nas séries em que se dará a aplicação. As escolas das zonas rurais com mais de 20 alunos por série também são avaliadas. Já em sua primeira edição, a Prova Brasil superou a abrangência do SAEB; 3 milhões de alunos foram avaliados, em comparação com os 300 mil do Sistema de Avaliação da Educação Pública SAEP. Sua aplicação foi censitária em 2005 e 2007 para escolas urbanas.

Segundo Coelho (2005, p. 379), “[e]m 2007 alterou-se o nº mínimo de alunos atendidos por série avaliada de 30 para 20 possibilitando a inclusão de 400 municípios que havia ficado de fora, em 2009 foi ampliado o universo avaliado incluindo as escolas rurais com 20 alunos por série”. A Portaria 564 (Brasil,

2017), foi divulgada no dia 19 de Abril de 2017, determinado que o público-alvo do SAEB passasse a ser:

- 1) Todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental;
- 2) Todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta for a série de conclusão da etapa;
- 3) Uma amostra de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados em turmas regulares de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação.

Segundo o INEP¹¹, a prova Brasil e avaliação do SAEB (ANEB) possuem a mesma metodologia, e passaram a ser operacionalizadas em conjunto desde 2007. Elas são complementares e a aplicação de uma não implica na extinção da outra.

Muitos sistemas de avaliação Estaduais e Municipais vêm desenvolvendo metodologias próprias de avaliação, porém com bastante similaridade com os itens da prova Brasil. No entanto, há especificidades nas avaliações, no uso dos resultados e nas políticas de responsabilização.

Percebe-se, assim, como o sistema nacional de avaliação foi se tornando complexo com o passar do tempo, e, hoje, seus resultados podem ser utilizados tanto para nortear políticas educacionais como para avaliar a meritocracia competitiva entre as unidades de ensino.

¹¹ Fonte: Brasil/MEC/Secretaria de Educação Básica. Prova Brasil- apresentação. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 10 Set. 2018.

As atitudes tomadas para medir a qualidade da educação ressignificaram exageradamente a racionalidade técnica que vem sendo aplicada desde o período da ditadura militar. As recomendações do Banco Mundial foram seguidas, aferindo-se a qualidade do ensino e combinando-se resultados de desempenho cognitivo com os resultados de fluxo de evasão, aprovação e reprovação (Coelho, 2005). Este fato torna preocupante o uso responsável que se pode fazer desses resultados, pois, com base neles, segundo a fala de Silva (2010), [...] “pode-se incorrer numa camuflada indução para que as escolas evitem a reprovação dos estudantes mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação” (Silva, I.F. 2010, p. 438).

Contudo, a criação do Índice de desenvolvimento da educação básica no Brasil (IDEB) foi preponderantemente influenciado pelas avaliações aplicadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Contudo, o que pode ser observado pela análise de avaliações aplicadas nos diferentes países, com base nesse programa, sem levar em conta as particularidades de cada nação, pode ser comparado ou medido de forma padronizada ao dos outros países envolvidos nesse processo (Coelho, 2005).

Segundo vários autores (Afonso, 1999; 2009; 2010; Freitas, 2011; 2012; Lima, 2011; Nóvoa, 2010, citados por Schneider, 2015), estamos vivendo uma nova fase em relação aos desdobramentos do papel do Estado, no que se refere à avaliação escolar, fase em que entra em cena o conceito de Estado Avaliador, uma forma de avaliação mais centralizadora e de carácter burocrático. Isto ocorreu pelo fato de a avaliação ter recebido papel central na garantia do controle do referencial de qualidade. Adotando a lógica do mercado e trazendo para a esfera pública modelos de gestão privada focados em resultados, o atual sistema educativo tem nas avaliações um dos pontos centrais das últimas reformas da administração pública.

Nesse sentido, Afonso (2003), ao analisar as características do Estado Avaliador, distingue três características que, embora distintas, coexistem no momento atual. A primeira delas é o incremento de mecanismos de avaliação

em larga escala, marcados pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e ao conceito de *accountability* (entendido neste texto como prestação de contas e responsabilização). A segunda é a adesão de diversos países às formas de avaliação internacional e a transnacionalização das práticas avaliativas. Por fim, a terceira caracteriza-se pelo impacto das formas de avaliação comparada, especialmente em países periféricos e semiperiféricos que, seduzidos pelo progresso e pelo desenvolvimento experimentados por seus parceiros desenvolvidos, passaram a promover reformas, segundo o autor, bastante irresponsáveis, especialmente na educação superior (Afonso, 2003).

Para exemplificar o processo de avaliação realizada de forma padronizada, sem levar em conta as diferenças internas (entre as regiões do país) e externas (entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos), podemos citar o PISA, o SAEB e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Em todas essas avaliações externas, é usado um único modelo de prova para os diferentes tipos de alunos, de diferentes contextos sócio-geográficos, tanto no que se refere ao PISA, que é de âmbito internacional, quanto no que se refere aos exames nacionais.

Podemos notar que as avaliações nos moldes como são praticadas tem seus resultados passíveis de questionamento como indicadores reais da qualidade educacional tal como legítimos para medir a qualidade ou apontar fatores que influenciem a aprendizagem uma vez que testam o aluno uma única vez.

1.3.1. Indicadores Educacionais na Realidade Brasileira

Com a universalização da educação ocorrida nos últimos 30 a redução da exclusão que costumava se configurar pela via da reprovação cedeu lugar a

outra forma de exclusão, que aparece na deflagração da não aprendizagem, ou da aprendizagem insuficiente.

Dessa forma, para que a educação realmente consiga cumprir sua função social, é necessário que ocorra a igualdade de oportunidades e condições para a aprendizagem, que é a consolidação da democratização da educação no país.

Essa busca pela garantia de qualidade da educação legalizada na constituição brasileira, conforme artigo 206, inciso VII não se concretizou devido à ausência de um conceito de “qualidade” que seja aceito socialmente, o que impede que o almejado nível de qualidade seja cobrado, de fato, por mecanismos legais, impedindo, assim, o avançar de políticas educacionais neste sentido.

Assim, medir a qualidade dos programas educacionais tem sido uma meta perseguida para o fornecimento de subsídios para a elaboração de políticas educacionais. Mas, para que tal fato aconteça e goze de fidedignidade, torna-se necessária a utilização de um parâmetro que seja confiável e que possibilite a comparação entre os dados obtidos em diferentes contextos e o acompanhamento dos processos em questão, o que inspirou a criação de indicadores.

Segundo Borges (2018), a função dos indicadores na educação é obter sintonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos, os quais ajudam a escola no monitoramento, na pesquisa, no fornecimento de informações e no auxílio à tomada de decisões.

Borges (2018) aponta a presença de três tipos de indicadores, a saber: os indicadores simples, expressos em números absolutos, os indicadores de desempenho, que implicam um padrão, uma avaliação ou uma comparação, e o indicador geral, que, originado de fora da instituição, é baseado em opiniões ou estatísticas gerais.

No contexto educacional, são mais utilizados os indicadores de desempenho, principalmente quando se considera a educação sob uma abordagem economicista, segundo a qual esses indicadores ajudarão a avaliar

em que medida os objetivos da educação estão sendo alcançados e, por essa via, consideram que estão avaliando a qualidade do ensino oferecido.

Nota-se, no contexto atual da educação brasileira, quanto ao uso dos indicadores, a prevalência dessa visão economicista, ou seja, os indicadores são considerados os fatores de eficiência, eficácia e efetividade, uma vez que a educação é tratada com os mesmos parâmetros de um processo produtivo. Há, portanto, a transposição das técnicas de exames dos processos produtivos para a educação (Borges, 2018). Esse autor trata o indicador como uma “variável operativa que é utilizada para medir ou quantificar um conceito que não admite a mensuração por via direta” (Borges, 2018, p. 120).

Os esforços concentrados na padronização e na objetividade para se que pudesse traçar um comparativo ao longo dos anos, levou à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com ele pôde-se quantificar objetivamente os resultados e os índices da educação e dimensionar sua evolução, assim como estabelecer metas que pudessem ser acompanhadas paulatinamente através de indicadores quantificáveis.

Os exames aplicados em larga escala no Brasil medem as proficiências em algumas disciplinas. O desenho das avaliações leva em conta o que deve ser considerado como fundamental que o aluno saiba ao final de um período escolar. De acordo com Bonamino e Souza (2010), esse procedimento configura-se como uma ferramenta adequada para diagnosticar e acompanhar a evolução da qualidade educacional como um todo, porém, é uma abordagem limitada no tocante à medição do rendimento individual dos alunos e das escolas. Tendo em vista suas limitações, a introdução desses indicadores vem sendo alvo de críticas por estudiosos e profissionais da educação.

Para Oliveira (2013), as medidas aferidas através dos testes que medem as proficiências em algumas disciplinas representam uma das dimensões do processo avaliativo, porém não o representa na totalidade, pois ele é mais amplo, incorporando a elaboração de juízos de valor sobre essas medidas e ações a partir delas.

O desenvolvimento do IDEB como mecanismo de balizamento das políticas educacionais, em crescente grau de importância, instiga o debate acerca das políticas públicas, uma vez que representa um perigo de simplificação dos fins da educação brasileira, quando se insiste em sua aceitação como único indicador de qualidade (Oliveira, 2013).

O caminho para se chegar de uma medida, ou aferição, até a formulação de um processo avaliativo é trilhado pela reflexão sobre os significados e as tomadas de atitude acerca das conclusões sobre as informações colhidas. Assim, quando esta aferição não é precedida de ação, não se chega a um processo avaliativo.

Para Oliveira (2013), a absolutização do uso das medidas leva a uma situação paradoxal, uma vez que, enquanto, por um lado, incentiva um processo genuíno de procura de melhora através da reflexão sobre o funcionamento da escola, por outro lado, essas medidas podem induzir à busca de melhoria dos resultados de maneira fraudulenta, que pode variar desde a ação de educar para o teste até o artifício da ausência de alunos considerados fracos.

Por tais motivos, torna-se pertinente a discussão a respeito do IDEB como legítimo indicador de qualidade que precisamos para a nossa educação. Faz-se necessário discutir seus limites e seu potencial de contribuição para a definição de políticas educacionais e para exercer o papel de orientador de práticas rotineiras no interior das escolas, sob pena de se simplificar de forma grosseira os objetivos da educação, enquanto outros componentes curriculares deixam de ser contemplados.

Os elementos que compõem o referido índice estão ligados a objetivos importantes a serem perseguidos no processo educacional, porém apenas a proficiência em linguagem e Matemática, e a melhoria nas taxas de aprovação não completam a lista dos objetivos a serem atingidos pelo processo educacional que se entende abrangente e de qualidade. Portanto, reduzir as metas do processo educativo a esses fins pode representar um afunilamento curricular, além de fragmentar a visão de currículo, prejudicando a interação interdisciplinar.

Oliveira (2013) sugere que, ao considerarmos o IDEB como indicador de qualidade devemos levar em conta perspectivas, ou pontos de vista, diferentes, que são os pontos de vista relativos e absolutos. Os absolutos referem-se àqueles que levam em conta apenas o resultado em si, enquanto os relativos referem-se àqueles que levam em conta o contexto socioeconómico que reflete a realidade vivenciada pelas escolas, a exemplo de instituições que realizam ótimos trabalhos, mas que, apesar disso, não refletem seus resultados positivos, em termos absolutos, quando é utilizado o IDEB como base de comparação e julgamento.

Dessa forma, pensar um indicador mais adequado à realidade das instituições de ensino, que incorpore elementos importantes à localidade, seria prudente, o que nos leva a pensar que a escola seja a parte mais legítima para pensar a construção desse indicador. Ela seria, a nosso ver, bem mais adequada que o sistema, de ensino ao qual ela está atrelada, uma vez que cada comunidade carrega suas particularidades e, conseqüentemente, suas necessidades e aspirações. A construção de um indicador único torna-se, assim, inviável, uma vez que, no que tange aos sistemas, há variáveis que são mais importantes, enquanto, para as instituições, há outras que se tornam prioridades.

2. CAPÍTULO 2 -ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

A cidade de Uberlândia, Minas Gerais encontra-se localizada na região sudeste do Brasil, no denominado Triângulo Mineiro. Fundada no ano de 1929, o município conta com uma população estimada de aproximadamente 680.000 habitantes de acordo com dados do IBGE (2016).

Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia (Uberlândia, 2106), a rede pública de ensino fundamental é constituída por um total de 56 escolas que atendem a uma clientela aproximada de 36.000 alunos, sendo quase 24.000 matriculados nos anos iniciais (1º a 5º anos) e aproximadamente 12.000 nos anos finais (6º ao 9º anos).

A rede pública municipal de educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia é submetida regularmente a avaliações dos governos estadual e federal.

A administração Federal instituiu o Saeb através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, no ano de 1990, aplica provas a uma amostra nacional de estudantes de ensino fundamental e médio que a princípio é realizada anualmente.

A Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implementação de ações pedagógicas e administrativas, visando a melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por

melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (Bonamino e Souza, 2012).

O governo Estadual, seguindo a mesma linha, instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), o qual foi implantado no Estado a partir do ano de 2000 por meio da resolução nº 104 de 14 de julho de 2000 com a finalidade de aplicar uma prova destinada a fornecer informações sobre o desempenho escolar dos estudantes da educação da educação básica das escolas públicas mineiras.

Estes mecanismos de avaliação foram criados no país no contexto de um conjunto de políticas fomentadas na presença de organismos multinacionais que tiveram um papel preponderante neste momento de mudanças, como presença garantida patrocinando eventos, fornecendo assessoria técnica e elaboração de materiais teóricos, visando formar a opinião acerca da necessidade de dar celeridade às mudanças, agências estas representadas principalmente pelo Banco Mundial (BM) Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.(UNESCO) e outros organismos internacionais, com a finalidade de financiar projetos e instaurar propostas educacionais que no fundo culminam com seus interesses liberais.

Neste contexto, na qualidade de professor da educação básica desde 2002 atuando nas escolas da periferia de Uberlândia, foi possível constatar que estas escolas obtiveram ultimamente desempenho aquém do esperado nas citadas provas.

Baseado nestas informações, em pesquisa introdutória verificamos que, de fato, a maioria dos alunos das escolas da rede pública municipal não apresentam um desempenho favorável no tocante ao quesito proficiência nestas avaliações, apresentando um desempenho abaixo do índice recomendado para as séries que cursam tomando como parâmetro as metas projetadas, metas essas que no momento de sua implementação, foram inspiradas nos índices alcançados pelos países monitorizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico OCDE.

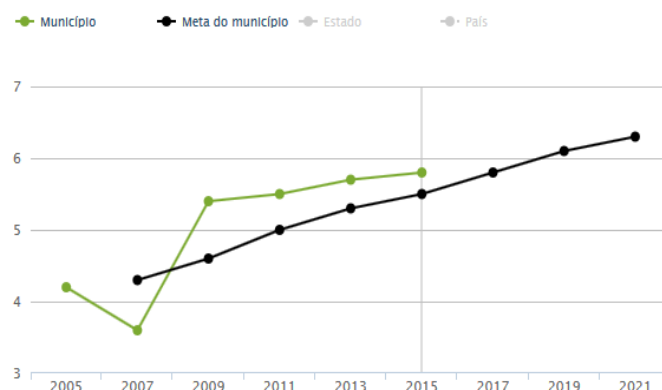
EVOLUÇÃO DO IDEB



inais do ensino fundamental, a linha preta indica a meta
dica o resultado atingido elo município fonte: Qedu.org.br
landia/ideb

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

EVOLUÇÃO DO IDEB



SITUAÇÃO DAS ESCOLAS

Análise do Ideb 2015. Entenda esta classificação

- Manter: 18,2%
- Melhorar: 18,2%
- Atenção: 38,6%
- Alerta: 25,0%



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

A tabela acima mostra a evolução do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental, a linha preta indica a meta estipulada a ser atingida pelo município, e a linha verde indica o resultado atingido pelo município fonte: Qedu.org.br disponível em <http://www.qedu.org.br/cidade/1974-uberlandia/ideb>

Os dados do Saeb analisados em cada um dos anos, em que se realizou o exame desde 1995, mostram a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino (Coelho, 2008)

Diante de tais resultados, bem como da experiência como professor da educação básica, pergunta-se, como problema de pesquisa: qual é a visão de diretores, professores, alunos e pais de alunos de duas escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, MG a respeito do desempenho médio dos alunos da rede pública municipal de ensino alcançado na Prova Brasil, considerado baixo em relação às metas projetadas as quais foram, no momento de sua implementação, inspiradas nos índices internacionais dos países monitorizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico OCDE?

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. Objetivo geral

Analisar visão de diretores, professores, pedagogos e alunos de duas escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, MG a respeito do desempenho médio dos alunos da rede pública municipal de ensino alcançado na Prova Brasil.

2.2.2. Objetivos específicos

1.Descrever e analisar os fundamentos internacionais que legitimam e justificam a adoção de sistemas de avaliação do desempenho escolar nos sistemas públicos de ensino.

2.Descrever a estrutura e funcionamento dos sistemas de avaliação externa implementados no Brasil a partir da década de 1990.

3.Analisar criticamente a estrutura e funcionamento dos sistemas de avaliação externa do desempenho escolar à luz da pesquisa bibliográfica.

4. Investigar como os agentes do processo educativo (Professores, diretores, alunos e pais de alunos) concebem o ato de avaliar e suas relações com a qualidade de ensino e com a participação dos alunos nos exames de avaliação externa (Prova Brasil) no ano de 2017.

2.3.METODOLOGIA

2.3.1.A Natureza da Pesquisa

Neste estudo, optamos por priorizar a abordagem qualitativa, associada à pesquisa bibliográfica uma vez que a investigação procura centrar-se nas opiniões dos agentes do processo educativo, tratando-se, portanto, de um estudo com características fenomenológicas. Assim, partimos do pressuposto de que conseguiríamos estudar melhor o fenómeno em questão através de uma metodologia descritiva e interpretativa, característica inerente do estudo qualitativo.

De forma complementar recorreremos também à quantificação de alguns dados para auxiliar o entendimento e a interpretação destes. Assim, mostramos as ocorrências de determinados fatos e suas frequências, no sentido de organizar as informações e ilustrar o caminho que guiou a nossa interpretação dos resultados.

Lakatos e Marconi (2012) definem a pesquisa como a procura de respostas para as questões propostas, através de métodos científicos, por intermédio de um procedimento formal reflexivo, sistemático, controlado e crítico. Assim sendo, a investigação requer a utilização de uma metodologia adequada e diretamente ligada às questões em estudo, considerando-as em relação aos objetivos da pesquisa, à natureza dos fenómenos e aos recursos disponíveis (Lakatos & Marconi, 2012).

Lançamos mão da pesquisa qualitativa, no desenvolvimento deste estudo, primeiramente, porque o nosso objetivo principal era identificar a percepção dos agentes do processo educativo acerca das avaliações aplicadas pelos órgãos ligados ao Governo Federal e, em segundo lugar, porque a emissão de opiniões envolve a subjetividade desses agentes que, por sua vez, carregam

emoções e sentimentos. Estes dois aspectos exigiram uma abordagem fenomenológica que só poderia ser analisada de forma qualitativa.

Procuramos, assim, descrever as opiniões desses agentes do processo educativo - alunos e seus responsáveis, professores e diretores de escolas – na tentativa de encontrar convergências e divergências em nos seus discursos acerca dos processos avaliativos externos.

2.3.2. Opções metodológicas e sua justificação

O fato de procuramos, neste trabalho, analisar a visão dos agentes do processo educativo, no tocante à realização de avaliações externas, especificamente em relação a duas escolas do Município de Uberlândia, MG, confere ao tema a relevância necessária para justificar a necessidade da pesquisa aqui relatada.

Procuramos, com a abordagem qualitativa, estudar a realidade privilegiando a nossa relação direta com os agentes do processo educativo das escolas estudadas, no ambiente real e a partir de fatos que repercutem diretamente na vida cotidiana da escola. Procuramos recolher informações por intermédio do relato de experiências, tendo em vista a procura de significados que essa experiência, ou essa vivência, proporcionou para os sujeitos pesquisados.

Desta forma, procuramos, através desta pesquisa, estudar e conhecer a realidade desses sujeitos a partir dos significados que por eles são construídos, em relação ao tema em questão.

De acordo com Minayo (2013), o método qualitativo de pesquisa é aquele que se preocupa com o nível subjetivo e relacional da realidade social e é abordado por meio da história, do universo da pesquisa, dos significados, dos motivos das crenças, dos valores e das atitudes. Por esse motivo, procuramos

estudar e conhecer a realidade do sujeito a partir dos significados que por ele são atribuídos. Essa abordagem parte do pressuposto de que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Considerando também que todo o problema de pesquisa nas ciências sociais se encontra relacionado com questões económicas, culturais ideológicas e históricas, o presente trabalho carrega também a influência do campo das ciências da educação, com ênfase no estudo materialista-histórico das políticas educacionais no campo da avaliação institucional.

Nesse sentido, vale lembrar o filósofo Pinto, (1985) quando afirma que, quando um pesquisador não está interessado apenas na “descrição dos fatos”, mas também na necessidade e no desejo de alcançar a compreensão explicativa de uma dada realidade complexa e contraditória, não poderá prescindir do uso de categorias de análise interna tais como:

A totalidade, oposição e unidade dos contrários, ação recíproca, negação da negação e outros instrumentos principais que somente a lógica dialética oferece. A conservação dos rígidos “primeiros princípios”, que resumem apenas à realização da experiência na escala de percepção restrita e antropocêntrica, deixa o cientista desarmado de meios para interpretar racionalmente os fatos referentes à estrutura da matéria, e o que é pior, cria falsas questões e enunciados indelindáveis que semeiam de asperezas o caminho do progresso da ciência (Pinto, 1985, p.182).

Desta maneira, a complexidade do objeto de estudo sob investigação coloca-nos diante do desafio de procurar respostas acerca da aplicação das avaliações externas no contexto brasileiro e sua relação com os ditames dos países centrais e de suas ideologias dominantes, propagadas pelas agências multilaterais interessadas na garantia de manutenção das condições para a perpetuação do capital.

Assim, temos a missão de procurar interpretar as nossas investigações cuidando de nos apoiar-mos no cenário no qual os indivíduos estão inseridos e na ideologia sob o jugo da qual eles se encontram.

Nesses pressupostos procuramos, através desta investigação, localizar e descrever os aspectos históricos e culturais que levaram à criação e à trajetória percorrida pelos sistemas escolares e sua submissão aos sistemas avaliativos implementados, na escala mundial e no nosso país (Brasil), seguindo a tendência global e a recomendação coercitiva condicionada e ligada a recursos financeiros pela situação de nação tomadora de empréstimos.

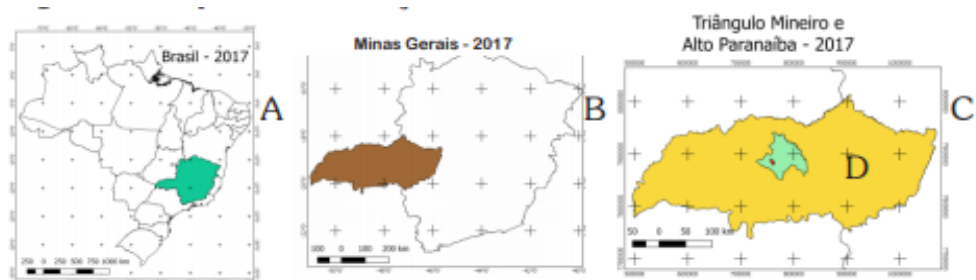
Procuramos nesta investigação sem a intenção de esgotar, tentar entender a totalidade do processo, suas relações internas/externas bem como suas contradições e, através da investigação empírica ouvir os agentes diretamente envolvidos no processo ensino e aprendizagem na procura pelo entendimento pela percepção destes acerca deste fenómeno global.

2.3.3. **LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES**

O Município de Uberlândia localiza-se na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Está dentro da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a oeste da capital do estado, Belo Horizonte, a uma distância de cerca de 540 quilômetros.

Como observado, na Figura 2, o mapa (A) demonstra a localização geográfica do Estado de Minas Gerais, a figura (B), a região do Triângulo Mineiro no interior do Estado de Minas Gerais e na figura (C), a localização do município de Uberlândia (D) na região central do Triângulo Mineiro (Palafox, 2018, p.25).

Figura 1. Localização geográfica do Município de Uberlândia, Minas Gerais Brasil.



Fonte: (Muñoz Palafox, 2018, p.25).

De acordo com Palafox (2001), o Município surgiu como resultado de um processo de congregação de famílias ligadas à produção agropecuária, as quais fundaram em 1846 o arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de Uberabinha. Tornou-se Município, por meio do Decreto Provincial nº 3.643, de 31 de agosto de 1888 e, no ano de 1929 passou a se chamar Uberlândia.

A partir do século XX o município sofreu uma série de transformações socioeconômicas. Em 1957 foi instalada uma diversificada rede de indústrias, que resultou, dentre outros aspectos, na organização de uma rede destinada ao atendimento das necessidades sociais da população, que incluiu a construção de escolas estaduais.

Beneficiada ainda pela sua posição geográfica privilegiada, Uberlândia tornou-se uma das mais importantes cidades da região em termos econômicos e sociais (Palafox, 2001).

O município tem segundo o IBGE no ano de 2010 uma taxa de urbanização da ordem de 97,56 por cento. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo dados de 2010, era de 0,789 considerado "alto" pela Organização das Nações Unidas, sendo o terceiro com melhor IDH do estado e o 71º do Brasil,¹²

¹² Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Uberlândia#Desenvolvimento_econômico_e_social. Acesso em: 12 Mai. 2018.

estando, inclusive, acima tanto da média estadual quanto nacional, que foram calculadas no mesmo ano como de 0,731 e 0,699, respectivamente.

A cidade destaca desde a criação pela característica progressista e conservadora o que se pode observar nas suas administrações, como relatado por Jesus (1999) ao descrever as características dos mandatos ocorridos entre a criação do Município (1888) e o ano de 1947:

O que estes administradores tiveram de comum entre eles foi a concepção político-administrativa. Sem exceção, todos optaram pelo investimento em uma cidade progressista, moderna e empreendedora. Seus governos foram marcados, não pelo investimento em qualidade de vida da população, mas pela construção de grandes obras e favorecimento para o investimento do grande capital (Jesus, 1999, p. 12).

A dinâmica econômica e social pode ser entendida de acordo com Greco (1988) que analisa da seguinte forma:

[...]o poder da oligarquia dominante no país por mais de dois séculos reproduziu-se também em Uberlândia onde, marcadamente, nos anos 50, o coronelismo se desprendera do latifundiário rural para compor e apoiar o empresariado urbano, marcando, a partir desse período, uma sucessão de gestões autoritárias e de exclusão na Prefeitura Municipal (Greco, 1998, p.17).

Associado a isto também pesa o fato de as famílias que representam a elite econômica da cidade terem sempre membros representantes à frente da política.

Esta elite a exemplo do país, conservadora no que se refere aos valores sociais e liberais na economia dominaram a sociedade criando na região uma cultura elitista que fez com que o meio escolar viesse a sentir os reflexos desta cultura, sinalizando que, mesmo em tempos de administração de partidos de esquerda as tentativas de implementação de políticas educacionais democráticas não encontraram espaço para se materializarem segundo Souza (2011) em razão da conjuntura política do Município que carrega consigo características conservadoras e confundem o público com o privado.

Desta forma a cultura elitista presente na sociedade uberlandense exclui a maioria da população do debate e da participação popular fazendo assim que qualquer tentativa de democratização não encontre terreno para prosperar.

2.3.4. As Escolas Pesquisadas

As instituições pesquisadas foram duas escolas municipais situadas na região oeste, na periferia da cidade de Uberlândia, MG, Brasil. A escola que resolvemos chamar de escola “A” foi inaugurada no ano de 1991 e atende a uma clientela de 814 alunos do ensino fundamental, anos iniciais. O bairro onde se localiza a escola foi criado no ano de 1992 e, hoje, possui cerca de 25.000 moradores.

Segundo o Planejamento Político Pedagógico (PPP) da escola “[a]s residências do bairro dão indicadores de uma população de classe média, sendo a maioria das pessoas proprietárias das casas em que moram”. A escola ‘A’ é referência na região pelo fato de superar a média de pontuação projetada nas avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal. Seu índice IDEB, na avaliação realizada em 2015, foi de 7,3, superando a meta projetada, que era 5,8, e a média do município, que foi 4,5. Essa escola apresentou o seguinte grau de proficiência: 3% dos alunos apresentaram nível insuficiente; 20% deles foram classificados como sendo de nível básico; 41% foram considerados proficientes e 36% foram classificados como avançados.

A escola que chamamos de escola “B” também está localizada na região oeste da cidade. Foi criada no ano de 2006, está localizada num bairro que foi inaugurado no início da década de 1990 e tem uma população de mais de 16.000 habitantes. A escola “B” atende a uma clientela de 875 alunos de educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais, e ensino fundamental,

anos finais. A escola apresentou nota 5,8 no índice IDEB, na avaliação de 2015, enquanto sua meta projetada seria 6,3. Em relação ao nível de proficiência essa escola apresentou o seguinte quadro: 9% de alunos na categoria insuficiente, 40% na categoria de nível básico, 42% como proficientes e 9% como avançados.

2.3.5. Participantes

Visando atender aos objetivos da pesquisa, procuramos ouvir as concepções dos agentes do processo educativo envolvidos direta ou indiretamente na aplicação da avaliação de larga escala, denominada Prova Brasil. Assim, procuramos constar na nossa amostra de dados às opiniões de alunos de quinto (5º) e nono (9º) anos do ensino fundamental, seus pais (ou responsáveis), professores desses alunos (professores regentes para turmas de quinto ano e professores de Matemática e de Língua Portuguesa para turmas de nono ano), e diretores das escolas pesquisadas.

A opção pelos alunos e professores que trabalham diretamente com quinto e nono anos deu-se pelo fato de que apenas esses alunos (dessas séries) realizam as avaliações referidas.

Para o recrutamento dos participantes da nossa pesquisa, foi solicitado à direção das escolas a nossa participação numa reunião oficial que contava com a presença dos pais dos alunos. Nessa reunião, explicamos os objetivos de nossa pesquisa e a sua importância, bem como a necessidade da participação dos alunos. Nesse momento, também aproveitamos para esclarecer dúvidas e para a distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram assinados pelos pais e alunos.

Assim, foram selecionados para compor a amostra alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental de duas escolas do Município de Uberlândia, MG os respectivos pais. Foram entrevistados também dois diretores, e oito professores

das respectivas escolas que, no ano de 2017, tinham lecionado para as turmas, como professores regentes. Em relação ao quinto ano, contamos com seis (6) professores, e, em relação ao nono ano do ensino fundamental, contamos com dois (2) professores sendo um de Língua Portuguesa e uma de Matemática, que lecionam para as turmas que realizaram a Prova Brasil no ano de 2017.

Portanto, a amostra foi composta por 40 alunos da escola “A” e 31 da escola “B”, num total de 71 representantes do grupo de alunos. Também constaram 42 representantes do grupo de familiares, pais/responsáveis pelos alunos, 8 do grupo de professores e 2 diretores, num total de 123 sujeitos, respeitado o critério de que eles tivessem participado da avaliação, Prova Brasil, no ano de 2017.

2.3.6. Descrição dos Instrumentos de recolha de Dados

O instrumento de recolha de dados para todos os grupos continha a mesma configuração temática cujas questões incidiam sobre a escola, sobre avaliação e qualidade em educação e questões sobre a Prova Brasil.

Para alunos e pais de alunos, foi entregue um inquério por questionário, para ser respondido por escrito e devolvido uma semana depois, contendo

quatro perguntas abertas e nove perguntas fechadas além do campo para informações pessoais.

Para os alunos, o questionário continha catorze perguntas fechadas e onze perguntas abertas.

Para os professores foram elaborados como instrumentos de recolha de dados, um roteiro de inquérito por entrevista estruturada contendo dezasseis perguntas fechadas e treze perguntas abertas.

Já para os gestores, o roteiro de entrevista foi composto de três perguntas fechadas e doze perguntas abertas.

2.3.7. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha dos dados, foi entregue aos alunos e aos pais de alunos um inquérito por questionário. Os alunos deveriam levar os questionários para casa, para que pudessem ser respondidos, e deveriam trazê-los de volta, devidamente respondidos, após uma semana, uma vez que não dispunham de tempo para responder na hora da aula. Além disso, havia o problema de que os pais não chegavam nos horários marcados para as reuniões, nem ficavam até o final; ficavam na escola somente o tempo suficiente para pegar as notas e informar-se sobre a vida académica dos seus filhos.

Já para os professores e diretores, foi entregue um roteiro de entrevista estruturada que, por solicitação dos pesquisados, foi respondido por escrito e recolhido individualmente no dia marcado por cada profissional, o que ocorreu em tempos diferentes.

As diretoras responderam às entrevistas no mesmo dia, os alunos e pais de alunos devolveram o instrumento uma semana após; já o grupo dos professores, da escola A, dois deles devolveram com uma semana e uma

demorou 15 dias para entregar, na escola B, dois professores responderam com três dias, um devolveu após uma semana e uma demorou 40 dias e foi necessário fornecer outra cópia para recolher as respostas, uma professora aposentou-se neste período, não respondeu e foi subtraída da amostra.

2.3.8. **Técnicas de tratamento de dados**

A análise do *corpus* de estudo envolveu, após uma leitura atenta, a organização dos dados através da separação por categorias de respostas a cada questão, o que nos possibilitou uma visão geral sobre as concepções dos entrevistados.

Em seguida, cada categoria de respostas agrupadas foi tratada pela análise e interpretação do seu conteúdo, o qual foi confrontado com a teoria analisada no capítulo teórico, permitindo, assim, fazermos inferências e tirarmos conclusões à luz da bibliografia consultada sobre o assunto. Cada grupo de respostas foi analisado de acordo com a sua frequência, sendo encaixado nas diversas categorias que foram criadas à *posteriori* surgindo com as análises.

A seguir as categorias foram separadas de acordo com o conteúdo constante nos temas e então as semelhantes deram origem a categorias mais abrangentes que por sua vez foram analisadas à luz da bibliografia consultada, possibilitando assim as nossas interpretações.

2.3.9. **Confiabilidade e validade**

Para validação da pesquisa e dos instrumentos de recolha de dados, os mesmos após elaborados, foram aplicados a uma escola “C” como aplicação piloto para verificar a consistência das questões bem como receber críticas e sugestões de alterações.

Após estas aplicações, como não recebemos nenhuma sugestão nem detectamos dúvidas que comprometeriam a pesquisa, submetemos os instrumentos à aprovação pela Plataforma Brasil, através do Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

Após aprovação por este comitê que emitiu o parecer consubstanciado, procuramos as escolas autorizadas pelo poder público Municipal e pelas direções destas instituições para a aplicação da referida pesquisa.

3. CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1.- VISÃO DE DIRETORES, PROFESSORES, PAIS DE ALUNOS E ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MG A RESPEITO DO

DESEMPENHO MÉDIO ALCANÇADO NA PROVA BRASIL PELOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.

3.1.1. Perfil dos Gestores

No tocante às informações pessoais sobre os diretores, foi por eles relatado que nenhum deles é natural da cidade de Uberlândia, MG, e também que nenhum deles reside no Bairro onde se situa a escola em que trabalha, ou em bairro próximo a ela.

Quanto ao tempo de experiência no cargo de direção, uma das participantes afirmou ter 7 anos de experiência no cargo, enquanto a outra afirmou ter apenas 7 meses. Ainda segundo seus relatos, nenhuma delas havia exercido o cargo de diretora antes de entrar para aquela escola. Ambas têm curso de pós-graduação, sendo que uma delas concluiu o mestrado e outra a especialização lato sensu. Ambas são do sexo feminino e concluíram sua formação em cursos presenciais.

3.1.2. O Perfil dos Pais ou Responsáveis

Do total de pesquisados da classe intitulada familiares/responsáveis pelo aluno, 42 responderam às questões, sendo 6 na condição de pais, 36 na condição de mães, 1 avó e 1 parente responsável (tia), na categoria outros.

Quanto à escolaridade dos participantes, segundo as informações obtidas a partir dos questionários, 9 não terminaram o ensino fundamental (9º ano), 6 completaram o ensino fundamental, 15 terminaram o ensino médio, 6 completaram o ensino superior e 3 têm pós graduação *lato-sensu* (especialização).

3.1.3. O Perfil dos Alunos

Responderam aos questionários 40 alunos da escola “A” e 31 alunos da escola “B”. Quanto à idade dos alunos da escola “A”, 1 aluno revelou ter 9 anos de idade; 13 revelaram ter 10 anos; 24 disseram ter 11 anos e 2 afirmaram ter 12 anos. De entre esses alunos, 35 disseram ter nascido em Uberlândia e 5 afirmaram ter nascido noutra cidade. Dezoito deles moram no bairro onde a escola está localizada e 21 moram noutros bairros, sendo que 1 não respondeu onde mora. Vinte e oito desses alunos moram com pai e mãe, 7 moram só com a mãe e 4 moram na companhia de padrasto ou madrasta. A grande maioria deles estuda na escola há 5 anos (30 alunos), 3 estudam na escola há 4 anos; 2, há 3 anos; 1, há 2 anos; 2, há 1 ano; 1, há 6 anos.

Já na escola “B”, tivemos como participantes 16 alunos com 11 anos, 10 alunos com 10 anos, 4 alunos com 12 anos e 2 não informaram a idade. Destes, 19 são nascidos na cidade de Uberlândia, e 12 em outra cidade. De entre esses alunos, 19 moram com pai e mãe, 5 moram com pai e madrasta, ou mãe e padrasto, 6 moram só com a mãe. Vinte e sete deles moram no bairro onde a escola está situada e três noutro bairro. Seis alunos deste grupo estudam há a

um ano, ou menos na escola “B”, 5 estudam há dois anos, 1 há três anos, 4 há quatro anos, 11 há 5 anos e 3 há 6 anos. Três deles não informaram sobre o tempo em que estudam na escola.

Uma diferença entre as escolas refere-se à origem dos alunos, pois, enquanto na escola “A” predomina a população nascida na cidade, na escola “B”, 38% dos alunos são oriundos de outras cidades.

Quanto à distância entre a casa dos alunos e a escola, na escola “B”, a maioria dos alunos mora no bairro onde a escola se situa, enquanto, na escola “A”, 45% dos alunos revelaram morar noutros bairros.

3.1.4. O Perfil dos professores

O grupo dos professores que responderam ao questionário foi formado por 8 participantes, sendo 7 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Dois desses participantes lecionam para o 9º ano e 6, para o 5º ano. Nenhum deles nasceu na cidade de Uberlândia. Quanto à formação desses professores, 6 deles têm pós graduação *lato-sensu* e dois têm mestrado. Três deles atuam em dois turnos e todos são efetivos na carreira.

Foi respondido pelo grupo que a organização das turmas de alunos, nas duas escolas, obedece a alguns critérios, como o ano de escolaridade, e que a supervisora faz a formação das turmas ao final do 4º bimestre do ano anterior, procurando manter a mesma classe, fazendo apenas algumas trocas de alunos de sala para resolver alguns problemas comportamentais ou de dificuldade de aprendizagem.

Questionados sobre como são escolhidos os professores que atuarão em cada turma, responderam que se observa o perfil do professor, e a escolha é

livre, feita de comum acordo entre os efetivos, respeitando-se a hierarquia regida pelo tempo de serviço na escola, em caso de empate na escolha.

Todos os professores relataram que são estimulados a participar em atividades fora do horário de trabalho, sendo que a todos é solicitada a participação em formação contínua. Na conceção de 5 dos 8 entrevistados (62,5%), a participação nesses cursos não tem relevância para o seu trabalho.

3.1.5. O grupo de alunos e a escola em que estudam

Ao responderem a questões sobre a escola, todos os alunos das duas escolas relataram que se sentem bem estudando naquelas escolas.

Questionados sobre os motivos que lhes causam esse sentimento de satisfação, os alunos mencionaram quatro variáveis que consideram responsáveis por essa satisfação: o ambiente escolar, os profissionais, o próprio processo de aprendizagem, e os laços de amizade. Entretanto, o peso atribuído a cada uma dessas variáveis foi diferente nas duas escolas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Fatores que fazem os alunos sentirem bem estudando na escola em percentual.

Fatores: Escola:	O ambiente	Os profissionais	Relação ensino aprendizagem	Laços de amizade

Escola A	25%	15%	37,5%	17,5%
Escola B	38%	22%	29%	6,4%

Escola “A”: O ambiente no interior das escolas as faz sentir bem= 25%; acham que os profissionais são os responsáveis pelo seu bem-estar =15%; relatam o processo ensino-aprendizagem fazem sentir-se bem =37,5% , pelos laços de amizade= 17,5%

Escola B: 38% o ambiente; 22% relataram os profissionais; 29% tem na relação ensino/aprendizagem e 6,4% tem relação com os laços de amizade.

A socialização também aparece como uma das funções da escola, que é cumprida a partir do momento em que propicia uma boa convivência em grupo e em sala de aula, ao ultrapassar a barreira de oferecer somente cultura e conhecimento sistematizado, promovendo, assim, uma aprendizagem interativa e atrativa. Um ambiente que ofereça as condições para essa sociabilização influencia positivamente as questões comportamentais, enriquecendo a aprendizagem, ao ensinar o aluno a respeitar as ideias do próximo, a executar atividades em grupo, a exercitar liderança, etc.

As concepções dos alunos das duas escolas apresentam diferenças nos fatores que lhes levam a sentir-se bem nas escolas enquanto os alunos da escola “A” consideram a relação ensino-aprendizagem, a escola “B” tem no ambiente escolar os fatores que mais lhes fazem sentir bem; por estas declarações os alunos da primeira escola mostram que suas preocupações estão mais voltadas para o ensino formal, o que admitimos ser característico de crianças que tem suas necessidades básicas supridas pelo ambiente onde convivem, já a escola “B” por fazer parte de uma comunidade carente, pode ter na escola o ambiente que supre muitas de suas carências em termos de lazer, alimentação por exemplo.

Em relação à pergunta “Você estuda muito em casa?”, 70% dos alunos da escola “A” afirmaram que sim; 15% disseram que não e outros 15% disseram que estudam “mais ou menos”. Em relação à pergunta “Você faz lições de

casa?”, a grande maioria dos alunos dessa escola (95%) relataram que fazem as lições de casa. Em relação à escola “B”, 54% dos alunos afirmaram estudar muito em casa, número bem menor do que aquele referente à escola “A”, enquanto 34% dos alunos responderam “mais ou menos” e 6,5% não estudam muito em casa. Em relação às tarefas de casa, assim como ocorreu na escola “A”, a maioria dos alunos da escola “B” (90%) respondeu que faz as lições de casa.

De acordo com as respostas dos alunos das duas escolas, estes já tinham conhecimento sobre a Prova Brasil e sabiam a que essa avaliação se referia. O papel dos professores, neste sentido, é importante, pois são o principal canal de informação sobre tal sistema de avaliação. A esse respeito, os dados mostram que a escola é o principal canal pelo qual os pais (66% deles) também se informam sobre estas avaliações.

Em ambas as escolas, a maioria dos alunos (92% da escola “A” e 90% da escola “B”) afirmou ter gostado de participar na Prova Brasil.

Quando questionados como se sentiram ao realizar a prova, 27,5% dos alunos da escola “A” disseram ter experimentado um sentimento de nervosismo, medo ou insegurança, enquanto 53% disseram ter-se sentido bem, tranquilos ou confiantes, e 10% disseram não terem sido afetados, sentindo normal. Apenas 10% deles não souberam definir o sentimento.

Na escola “B”, 51% dos alunos afirmaram ter experimentado um sentimento de nervosismo, medo ou insegurança, enquanto 35% disseram terem-se sentido bem, tranquilo ou confiante. Poucos (3%) disseram não serem afetados, sentindo-se normal, e 11% não relataram. A maioria dos alunos de ambas as escolas (84% da escola “A” e 90% da escola “B”) admitem que essas avaliações ajudam a melhorar a qualidade do ensino.

Quanto à mudança do professor aplicador da prova, segundo os dados, faz diferença para 30% dos alunos da escola “A” e para 28% dos alunos da escola “B”. Outro dado relevante refere-se à importância que a referida prova parece ter para os alunos. De entre os alunos pesquisados, 92% da escola “A” e 97% da escola “B” afirmaram que estudaram o suficiente para realizar tal prova e

92% dos alunos da escola “A” e 82% da escola “B” disseram ter recebido treino específico para a realização das provas.

Solicitamos também aos alunos que expusessem sua concepção sobre o que é avaliação. Em relação aos alunos da escola “A”, obtivemos as seguintes respostas: vinte e oito dos 40 alunos (70%) responderam que avaliar significa realizar testes e provas para verificação; dois alunos, de entre os 40 (5%), vêem a avaliação como critério para a promoção de uma série para a outra; somente um aluno (2,5%) considerou a avaliação como um componente colaborador para a aprendizagem; outros 9 alunos (22,5%) não responderam, ou não conseguiram definir o termo “avaliação”.

Na escola “B”, 18 dos 32 alunos (56%) responderam que avaliar significa realizar testes e provas para verificação, tal como ocorreu com a maioria dos alunos da escola “A”; 3 alunos (9,4%) responderam que têm a avaliação como teste de verificação de caráter terminal classificativo (para verificar se o aluno está preparado); um aluno (3%) disse que serve para avaliar o ensino das escolas; um aluno (3%) acha que a avaliação verifica questões de comportamento.

Quando questionados sobre como são avaliados na escola (avaliações aplicadas pelo professor), 17 dos 40 alunos (42,5%) da escola “A” e 16 dos 32 (50%) da escola “B” disseram que são avaliados nas suas escolas por meio de provas, trabalhos de casa e participação em sala de aula. Quando questionados se acham justa a forma de avaliação usada pela escola, 32 alunos da escola “A” (80%) e 30 alunos da escola “B” (93%) responderam positivamente.

No que se refere à questão de estudo e preparação para as avaliações da escola, 32 alunos da escola “A” (80%) e 30 da escola “B” (84%) afirmaram estudar antes da realização das provas. Quanto a sentir-se confortável antes e durante a realização das avaliações, 31 alunos (77,5%) da escola “A” responderam afirmativo, enquanto 6 deles (15%) disseram que não se sentem confortáveis. Já na escola “B”, apenas 11 alunos (35%) afirmam sentir conforto ao serem avaliados, enquanto 13 (42%) disseram não se sentir confortáveis nessa situação.

3.1.6. O grupo dos professores

Quando os professores foram consultados sobre as suas concepções sobre avaliação (Pergunta: Qual sua concepção de avaliação?), encontramos uma diversidade de respostas:

Quadro 4: : A concepção de avaliação dos professores

Respostas Código do professor	Respostas dos professores
A	"Primordial! Muita responsabilidade do professor... Avaliação deve ser de forma global!"
B	"Processo que visa aferir o processo do aluno de modo a atingir as metas estabelecidas em plano anual"
C	" Não respondeu".
D	"É necessário para verificar a aprendizagem do aluno".
E	"Entendo que deve ser processual".
F	"Meramente classificatória".
G	"A avaliação é contínua porém o sistema exige que se aplique avaliações".

H	"Ferramenta utilizada pelas instituições de ensino, para diagnosticar com mais precisão se o aluno está apto a cursar a série para a qual foi promovido e ou para mensurá-lo, classifica-lo ou promovê-lo à série seguinte".
---	--

Nas respostas B, D, F e G prevalecem os termos aferir, verificar, diagnosticar e classificar. O professor F, apesar de ter se referido à avaliação na sua resposta, deixa-nos a impressão de que confunde o termo avaliar com o simples gesto de aplicar provas.

Quando questionamos os professores sobre que importância deve ter a avaliação na escola e sobre por que ela deve existir e como ela deve ser feita, obtivemos 62,5% das respostas relacionando a importância da avaliação para a reflexão sobre as práticas avaliativas e sobre a possibilidade de eles poderem reavaliar suas práticas.

O professor (D) atentou para o fato de que a avaliação deve ser contínua e diária, no entanto, quando afirma que a avaliação apenas cumpre o seu papel sistemático, parece estar a referir-se à avaliação como uma aplicação de provas. Chama-nos também à atenção a resposta (H) no quadro 5 que considera que, através da avaliação, é possível manter a reputação da escola quando o aluno mostra o que aprendeu. Esta preocupação reflete a tensão gerada pela pressão por resultados na comparação entre as instituições escolares e as possibilidades de sanções e intervenções.

Quadro 5: importância da avaliação no meio escolar segundo os professores.

Respostas	Respostas	Categorias de análise das respostas
Cód. Professores		

A	Faz com que os alunos tenham mais conhecimentos sobre avaliações futuras na sua vida escolar.	Conscientização do aluno sobre a prática avaliativa na sua vida
B	Deve ser usada para repensar, reavaliar a aprendizagem e atender as necessidades do educando.	Reflexão
C	Verificar a aprendizagem, sendo feito processual, caso necessário fazer intervenção.	Verificação/ diagnóstico
D	Como disse acima, a avaliação é diária as avaliações apenas cumpre seu papel sistemático.	Formalização do processo
E	Para intervir de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem, deve ser de forma global.	Reflexão
F	A avaliação deve permear as várias inteligências para que seja feita com coerência.	Reflexão
G	A avaliação torna o processo de aprendizagem mais objetivo, com parâmetros que auxiliam na compreensão das dificuldades do aluno e quais estratégias funcionam ou precisam de ajustes. A avaliação deve ser objetiva (50%) e processual (50%).	Reflexão, formalização do processo
H	É importante para manter a credibilidade e a boa reputação da instituição escolar. Através da avaliação o aluno tem a oportunidade de mostrar o que aprendeu e o professor tem a chance de retomar o 'mau' compreendido ou assimilado pelo aluno ou pela classe.	Possibilita reflexão sobre o processo e reorientação

Recolhidas as informações sobre as concepções dos profissionais sobre o processo avaliativo, partimos especificamente para o caso das avaliações

externas, que é o objeto de nossa investigação. Desta forma, iniciamos a recolha de dados procurando saber o que eles pensavam sobre tais avaliações. De acordo com o que mostram os dados, foi possível perceber que as opiniões dos professores a esse respeito não são concensuais, pois, enquanto 62,5% deles vêm como positiva as avaliações externas, os outros 37,5% têm uma visão negativa a respeito delas. Aqueles que as julgaram negativas justificaram suas respostas afirmando que elas servem apenas para satisfazer as estatísticas, ou que são somente classificativas e não atendem às especificidades de cada escola. Já os professores que julgaram as avaliações externas como sendo positivas afirmaram que elas são importantes porque possibilitam a verificação da qualidade da educação, do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e, por esta razão, elas dinamizam o trabalho em sala.

3.1.7. Questões sobre a concepção de qualidade da educação.

Esta parte de nossa análise foi concebida com o objetivo de conhecer sob a ótica dos agentes do processo educativo as suas concepção sobre o vem a ser, qualidade da educação, acreditando que esta concepção é o que os guia no planejamento, execução e na avaliação de seu trabalho diário.

Uma vez que todo o processo de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala foi edificado em torno da melhoria da qualidade educacional,

torna-se imprescindível, neste trabalho investigativo, entender as concepção que os profissionais e demais agentes do processo educativo têm sobre a qualidade da educação, pois é a partir dessas concepção que poderemos apreender o papel dessas avaliações no planejamento e na condução do trabalho educativo cotidiano nas escolas.

Ao falarmos sobre qualidade em educação, entendemos que estamos também a falar sobre o que se compreende por educação em determinado momento. Para Dourado e Oliveira, qualidade

[...] é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros (2009, p. 204).

Quadro 6: Qualidade da educação na visão dos professores.

<div>Respostas</div> <div>Cód.do professor</div>	Respostas dos profissionais
A	Aferir que o aluno tomou conhecimento como algo transformador em sua vida.
B	Notar a evolução da aprendizagem do aluno.
C	Bons profissionais, que além da formação gostem do que faz, estrutura e infraestrutura, etc.

D	Educação como prioridade.
E	Ter mais apoio dos governantes.
F	Para min seria atender as necessidades de alunos e professores para que haja uma efetiva aprendizagem, comprometimento da família, investimento e melhores salários.
G	"Qualidade" ou seja, condições necessárias tanto para o educando e educador para que ocorra um bom desempenho em suas atividades.
H	Significa seriedade e compromisso entre governantes, comunidade escolar, família e educando na luta em prol de uma educação com significado, onde não se culpasse o professor por todo o fracasso escolar do aluno onde esse professor tivesse respaldo, (saúde, salário, lazer, etc.) por parte dos governantes e sociedade em geral e principalmente fosse respeitado.

Solicitamos, que professores e diretores respondessem o que, em suas visões, significava essa qualidade em educação. Esse questionamento teve como objetivo identificar quais os conceitos que orientam as suas práticas cotidianas. Obtivemos as respostas seguintes:

Nas respostas A e B os professores convergem as suas preocupações na pessoa do aluno, definindo a qualidade como a transformação causada na vida do educando e na evolução de sua aprendizagem. Assim, para analisar o termo qualidade educacional, vimos a necessidade de considerar os vários atores e as várias dimensões que formam a complexidade deste termo.

A resposta do profissional C mostra que ele, ao tentar definir o termo, preocupou-se com os profissionais e com a estrutura de que eles dispõem para

a realização do trabalho. Nesta resposta, esse profissional, a exemplo dos anteriores, deixou de relacionar o grupo dos alunos e a comunidade como grupo interveniente na formação da qualidade educacional.

Os profissionais representados pelas letras D e E relataram a importância de se ter a educação como prioridade e de as escolas terem mais apoio dos governantes para uma educação de qualidade. As suas respostas imputam ao poder público e aos órgãos administrativos superiores a responsabilidade pela qualidade da educação. Neste ponto de vista a educação é tida como resultado exclusivo de decisões administrativas.

Os profissionais listados nas letras F e G, nas suas respostas, demonstram preocupação com as condições para que ocorra a aprendizagem efetiva, sendo tais condições representadas pelos insumos oferecidos aos educandos e aos educadores. Esta afirmação leva à definição que se tinha por qualidade no momento da universalização da educação, quando o discurso em seu torno se restringia ao volume de recursos destinados à educação.

O professor H salienta a necessidade de envolvimento de todos os agentes do processo educativo e enfatiza a necessidade de suporte dos governantes no provimento de condições e na promoção de condições materiais. Cita também a necessidade do reconhecimento do profissional perante a sociedade.

Quanto à visão das diretoras sobre a qualidade da educação, enquanto uma afirma ser este um termo cujo significado é amplo e complexo, outra afirma ser a qualidade a possibilidade de alcance de formação académica e pessoal do aluno.

3.1.8. Sobre as avaliações externas

O grupo dos professores, na sua maioria (62,5%, 5 em 8 indivíduos), admitem que as avaliações externas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino na sua escola, enquanto 3 destes (37,5%) responderam que não creem nesta contribuição.

As duas diretoras participantes da pesquisa afirmaram que as avaliações externas contribuem para a qualidade do ensino, sendo que uma delas ressalta que acredita, apesar da não consideração das suas potencialidades para cada aluno.

Um representante do grupo dos professores justificou a sua resposta afirmando que, através da avaliação externa, é possível intervir de forma a melhorar cada vez mais ações educativas em prol do educando. Outro (a) professor(a) afirmou que é através da avaliação externa que podemos ver o crescimento do educando. Uma terceira resposta que mereceu atenção foi a de um(a) professor(a) que defende que, assim (com as avaliações externas), o professor realiza um melhor trabalho.

Contrastando com as respostas desses(as) professores(as), outros 28,5% disseram não acreditar que haja relação entre as avaliações externas e a qualidade do ensino, alegando que estas não conseguem um resultado real, ou que apenas ‘servem para mostrar a situação catastrófica da educação brasileira’ (resposta de um professor pesquisado).

A maioria dos alunos da escola “A” (87,5%), e 90% da escola “B” concorda que essas avaliações contribuem para a melhoria da qualidade educacional, e os motivos mencionados por eles são variados. Na escola “A”, a resposta que mais aparece é a de que, através da avaliação externa, eles irão identificar e resolver suas dificuldades. Chama também à atenção o fato de que 15% dos alunos desta escola admitem que essas avaliações servirão como *marketing* da escola, e mostram a preocupação com o desempenho da escola no *ranking*, como se vê nas respostas: “As pessoas verem as notas dessas avaliações e se vê que essa escola tem um ensino bom.”; “Bom para os outros pais verem os alunos inteligentes e querem colocar seus filhos” Respostas de dois alunos da escola “A”.

Na escola “B”, a afirmação mais frequente foi a de que as avaliações externas são uma forma de melhorar a qualidade da educação porque irão responsabilizar o professor e obrigá-lo a estudar mais.

Pôde-se observar que 75% dos professores acompanham a variação do índice das escolas nas avaliações externas, assim, somos levados a crer que esta é uma preocupação da classe para com a responsabilização que lhes é atribuída.

De entre os pontos destacados nas respostas do grupo dos professores, em relação à melhoria nos índices da escola, estão: fatores escolares; materiais didáticos mais completos; trabalho diferenciado com os alunos; e preparação dos docentes. Por outro lado, quando ocorre oscilação para baixo das pontuações, os fatores apontados por eles são: reprovação; abandono; rotatividade; falta de conhecimento dos professores e indiferença dos alunos.

A maioria dos professores (62,5%) relatou que percebem diferenças nas escolas na semana que antecede as avaliações externas. Os relatos mais comuns entre os professores referem-se a mudanças na organização interna da escola, seguidas de atenção especial dedicada às turmas que seriam avaliadas.

Fato que merece atenção especial nos discursos dos professores é que a quase totalidade (87,5%) acredita que o ano letivo não é suficiente para que eles possam trabalhar os conteúdos do planeamento anual. Todos os professores (100% deles) admitem que os seus alunos estão parcialmente dotados de pré-requisitos para o curso que frequentam. Metade destes acha que o que é ensinado coincide apenas em parte com o que é avaliado nas avaliações externas, enquanto 25% deles concordam que o que eles ensinam coincide com o que é avaliado nas avaliações. Já na avaliação das diretoras os alunos estão, sim, preparados para tal avaliação.

Por outro lado, chama à atenção o fato de que uma vasta maioria dos professores (87,5%) afirmou ter recebido recomendações para reduzir o número de reprovações ao final do ciclo avaliativo.

Uma das diretoras afirmou não recomendar qualquer tipo de artifício para reduzir o número de reprovações no final de ciclo avaliativo, enquanto outra

respondeu de forma evasiva, apenas afirmando não acreditar que a reprovação melhore os resultados educacionais, ficando subentendido que recomenda este procedimento, o que corrobora com as afirmações dos professores dessa escola.

Comparando a resposta das administradoras escolares, vimos que a diretora mais antiga no cargo, portanto mais experiente no cargo de direção, considera que as reprovações não melhoram o nível de aprendizagem dos alunos. A outra diretora afirmou que não faz recomendações para a redução do número de reprovações, no entanto, os professores desta escola a contradizem.

No tocante à preparação para a realização dos exames, os mesmos 87,5% de professores afirmam que preparam os seus alunos para as avaliações externas, com simulados (atividade teste com questões semelhantes às utilizadas na avaliação formal) sobre conteúdos específicos.

Quando consultados sobre o fato de receberem treino e dicas para a realização das provas, 93% dos alunos da escola “A” e 77% dos alunos da escola “B” afirmaram ter recebido tal treino/dicas. Entretanto, de forma contraditória, os diretores afirmaram que as suas respectivas escolas não fornecem nenhum tipo de treino ou preparação para essas avaliações, e que elas seguem apenas seus planejamentos, de acordo com o previsto.

Para as diretoras das duas escolas, as avaliações servem para que os professores se mantenham informados sobre o seu trabalho. Ao serem questionadas sobre a preocupação com as comparações com outras instituições, uma das diretoras disse não comparar os resultados dos alunos da sua escola com o de outras escolas, enquanto outra revelou fazer sim, esta comparação com outras escolas da mesma região: “Comparamos, sim, com as escolas que atendem a mesma comunidade, pois, mesmo não acreditando na avaliação, não podemos deixar ou ignorar seus resultados”.

As diretoras disseram que, nas suas escolas, não sofrem nenhum impacto com as avaliações citadas. Uma das diretoras afirmou que é cobrada, pela administração Municipal, sobre os resultados dessa avaliação, enquanto outra

afirma que tal cobrança não ocorre. Ambas afirmaram que o trabalho e a rotina das escolas seguem seu ritmo normal com a realização das avaliações externas.

Estas respostas nos deixaram dúvidas sobre a existência de sinceridade nas respostas, pressão sofrida por estas ou ainda sobre a diferenciação de tratamento nas instituições.

3.1.9. Opinião dos pais de alunos, ou responsáveis, pesquisados acerca das avaliações externas.

Em relação aos pais ou responsáveis, quando questionados sobre as avaliações externas, 27 deles (de um total de 42) disseram ter informações sobre essas avaliações, ao passo que 15 dizem não ter informação alguma sobre elas. A grande maioria deles (40 dos 42 pesquisados) já tinha ouvido falar sobre alguma das avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal, enquanto 2 deles disseram que nunca tinham ouvido falar sobre elas. De entre eles, 32 foram informados sobre as avaliações nas próprias escolas, 11 ouviram falar pela TV e 3 pela internet. Alguns deles tomaram conhecimento por mais de um dos canais, ou por outras fontes, como amigos e familiares. Dezassete dos 42 entrevistados já haviam participado de reuniões nas escolas dos seus filhos, ocasiões em que o tema foi abordado, e 26 disseram ter levado em consideração os resultados dessa avaliação ao escolherem a escola para os seus filhos estudarem.

Quando questionados a respeito do porquê de levarem em consideração os resultados dessas avaliações para a escolha da escola para os seus filhos estudarem, as respostas abertas foram diversas e, por esta razão, foram agrupadas em categorias.

Quadro 7: Influência do IDEB na escolha da escola

Ao escolher essa escola para seu/sua filho (a) os resultados da escola nessa avaliação influenciaram em sua escolha?			
	Escola A	Escola B	Total geral
Sim	14	12	26
Não	4	11	15
Não respondeu	1	0	1
Total	19	23	42

Quadro 8: Respostas (Categorias iniciais)	
<ul style="list-style-type: none"> Fatores relativos à opção positiva 	<ul style="list-style-type: none"> A escola por indicação de pais e alunos. Os resultados destas avaliações nos mostram a qualidade da aprendizagem das escolas. Quanto melhor a nota melhor a escola. A avaliação reflete o empenho da escola. Influenciaram sim. Para “melhor” seu aprendizado. Depende da credibilidade do exame. Por ter um nível de aprendizado melhor. Localização, recomendações. Por ter um nível de aprendizado melhor. Localização, recomendações. Motivo pelo qual esta escola está entre as melhores do município. Por ser uma escola exemplar no ensino. Porque o ensino é bom.

	<ul style="list-style-type: none"> • A escola fica mais empenhada em ajudar o aluno. • No ensino. • Melhor aprendizado. • O desempenho melhorou. • A escola é muito boa e todos vocês também. • É excelente, ótimos profissionais. • Os profissionais ensinam bem. • Porque todos falam bem desta escola. • Porque é bom pra ela (filha).
<ul style="list-style-type: none"> • Fatores relativos à opção negativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque não influenciaram. • Porque não sabia destes resultados. • Não tinha conhecimento quando escolhi. • É a primeira vez que meu filho faz. • Porque não tenho informação. • Pois matriculei na escola mais perto de casa, mas gostei muito da escola. • Não, já sabemos o resultado. É preciso valorizar o profissional e investir na educação.

A maioria delas, 24 em 29 (82,75%) foi alocada na categoria “Fatores que expressam preocupação com a qualidade do ensino oferecido”.

Na semana que antecede as avaliações, 11 responsáveis observaram mudanças na rotina da escola, enquanto 28 não as observaram. De entre as mudanças observadas estavam o aumento de exigências sobre os alunos; mudanças na aplicação dos conteúdos e mudanças na organização interna da escola.

Dos 42 participantes, 32 admitem que essas avaliações contribuem para melhorias na qualidade da escola e 19 afirmam ter recebido alguma recomendação antes da realização das provas.

3.1.10. **Discussão dos resultados**

A grande maioria dos familiares concentra as suas preocupações na qualidade da educação, sendo esta qualidade representada na forma do indicador fornecido pelo resultado divulgado pelo governo como resultados das avaliações externas.

De acordo com os depoimentos dessa classe, a escola é o principal canal pelo qual eles se informam a respeito dessas avaliações, seguido pela televisão. A escola concentra esforços para cobrar de seus alunos resultados positivos nas provas, esforços estes revelados nas recomendações e também na mudança de rotina observada durante as semanas próximas da aplicação das provas. A maioria absoluta também revela que seus filhos tiveram desempenho bom ou ótimo na última edição da Prova Brasil realizada no mês de novembro de 2017.

Os dados mostram que a maioria dos pais dos alunos da escola “A” tem um grau de escolaridade mais elevado que o observado nos pais dos alunos da escola “B”. Quando relacionamos estas informações com as informações contidas no PPP das escolas sobre a localização, características socioeconômicas das regiões e as informações dos alunos e verificamos que quase 40% dos alunos da escola “B” responderam que nasceram noutra cidade, somos levados a crer que as famílias destes alunos migraram há pouco para a cidade em busca de emprego, e ainda passam pelo processo de estabilização na cidade.

A escola “A” está localizada num bairro mais antigo e com melhores estruturas, com imóveis mais valorizados, em comparação com a escola “B”, cuja localização é mais periférica e cujo bairro é mais novo, com imóveis menos valorizados. Esses fatores socioeconômicos levam-nos a supor que a diferença em termos de condições econômicas pode ter correlação relacionada com o grau de estudo da parcela população formada pelos pais de alunos que provavelmente tenham vindo de outras cidades com condições menos favoráveis.

O fato de a escola “A” ter uma grande quantidade de alunos de outros bairros, e uma grande procura por vagas, pode, em parte, ser explicado pelo fato de ser uma escola de referência, cuja fama se espalhou na região, devido aos resultados positivos em avaliações externas, com o Índice IDEB sempre alto. Assim, pais de alunos procuram manter os seus filhos nessa escola, mesmo que para isto precisem de se deslocar de um bairro para outro. A grande procura faz com que a lista de espera para conseguir uma vaga na escola seja grande, isto também pode vir a ser um fator que leve à seletividade de alunos, em contrapartida, os alunos da escola “B” não se preocupam ou não têm a possibilidade de escolha e frequentam a escola próximo de suas residências, fato que nos faz levantar a hipótese de que as condições socioeconômicas pode estar influenciando estes fatores.

Quanto às opções pelas escolas Bauer (2008), já havia alertado a presença da lógica dos quase-mercados educacionais que ela classificou como uma adaptação das *charter schools* americanas à realidade brasileira, nesta lógica as famílias com melhores condições procuram as escolas mais conceituadas, deixando para os que não podem fazer o mesmo a opção de ficar com as escolas próximas das suas residências ou que podem frequentar, contribuindo assim, para a formação de um sistema dual e excludente, uma vez que este mecanismo leva a longo prazo também ao aliciamento dos profissionais mais experientes para as escolas com melhores pontuações.

De acordo com Afonso (2000) é uma reconfiguração dos valores próprios do domínio público onde os ideais de ideais de igualdade, fraternidade e cidadania são ignorados e passam a conviver com valores específicos de mercado.

Verificando a relação entre a idade dos alunos e a série que estão a cursar nota-se que corresponde ao tempo normal que uma criança frequenta a escola do primeiro ao quinto ano (os alunos iniciam a sua vida escolar entre os seis e os sete anos no primeiro ano escolar, frequenta o quinto ano entre os dez e os onze anos de idade- faixa etária que se encontra a maioria-, deduzimos que não houve reprovação) assim, concluímos que a distorção idade-série nas escolas pesquisadas não é um fator frequente; então podemos considerar que a retenção dos alunos através da reprovação não é um mecanismo muito utilizado nessas escolas. Este fato em nossos inquéritos foi motivo de contradições uma vez que os professores confirmaram que são orientados a reduzir o número de reprovações ao passo que os diretores negaram tal orientação.

A maior parte dos alunos estudarem nas escolas pesquisadas desde o primeiro ano escolar constitui um fator positivo, uma vez que o aluno se ambienta e cria laços de amizade, o que o faz sentir-se à vontade principalmente se o aluno gostar de estudar na escola, o que foi confirmado por todos nas suas respostas aos inquéritos. Este é um dado importante, pois sinaliza um aspecto que pode fazer a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos e em consequência influenciar nos resultados a serem alcançados pela escola nas avaliações externas.

Os alunos, que estão em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, devem gozar de condições que garantam o seu bem-estar no ambiente escolar, pois esse ambiente pode influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem. Sentir-se bem no ambiente onde estuda é um ponto positivo para a garantia do sucesso do aluno.

Ademais a socialização também aparece como uma das funções da escola, que é cumprida a partir do momento em que propicia uma boa convivência em grupo e em sala de aula, ao ultrapassar a barreira de oferecer somente cultura

e conhecimento sistematizado, promovendo, assim, uma aprendizagem interativa e atrativa. Um ambiente que ofereça as condições para essa sociabilização influencia positivamente as questões comportamentais, enriquecendo a aprendizagem, ao ensinar o aluno a respeitar as ideias do próximo, a executar atividades em grupo, a exercitar liderança, etc.

As concepções dos alunos das duas escolas apresentam diferenças nos fatores que lhes levam a sentir-se bem nas escolas enquanto os alunos da escola “A” consideram a relação ensino-aprendizagem, a escola “B” tem no ambiente escolar os fatores que mais lhes fazem sentir bem; por estas declarações os alunos da primeira escola mostram que suas preocupações estão mais voltadas para o ensino formal, o que admitimos ser característico de crianças que tem suas necessidades básicas supridas pelo ambiente onde convivem, já a escola “B” por fazer parte de uma comunidade carente, pode ter na escola o ambiente que supre muitas de suas carências em termos de lazer, alimentação por exemplo.

Quanto aos hábitos de estudo onde 70% dos alunos da escola “A” e 54% da “B” admitirem estudar muito em casa, Carvalho (2012) alerta que os hábitos escolares, tais como frequência e horas de estudo dedicadas em casa, estão diretamente relacionados com os resultados escolares e por conseguinte também pode estar correlacionado ao sentimento que estes demonstram ao passarem pela experiência de serem avaliados.

Quando 27,5% dos alunos da escola “A” e na escola “B”, 51% dos alunos afirmaram ter experimentado um sentimento de nervosismo, e observado que (77,5%) da escola “A” na escola “B” (35%) afirmaram sentirem-se confortáveis, relacionamos estes dados com a questão referente aos hábitos de estudo destacando estas diferenças entre as duas escolas no que se refere ao grupo dos alunos.

Ainda relacionado a estes fatores, a maioria dos alunos tem as suas concepções sobre avaliação como realizar testes e provas para verificação, o que corrobora com as concepções dos professores; estas concepções também podem

ser outro fator que pode influenciar nas ações e, por conseguinte, nas consequências.

Temos a consciência de que o processo educativo é, em geral, rodeado de mecanismos de coerção e punição. Como assevera Hoffman (2011 p. 19), “[n]ossa história de vida trás a conotação de erro como fracasso e dúvida como insapiência.” A avaliação nas mãos dos professores pode tornar-se um mecanismo através do qual eles podem mostrar o seu poder sobre a classe, mantendo, através da regulação pela prática avaliativa, o controle e a disciplina dos seus pupilos. Além disso, o erro que, muitas vezes, é punido através do castigo, principalmente o de ordem moral, expõe o aluno e faz com que ele experimente um sentimento de vergonha e humilhação. Infelizmente, esta é uma prática que ainda é observada em algumas escolas (Luckesi, 2011; Hofman, 2011; Saul, 1994).

De acordo com Luckesi (2011 p 192): “O castigo que emerge do erro – verdadeiro ou suposto – marca o aluno tanto pelo conteúdo como pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente”.

Assim, o domínio através das notas permite que o professor exerça controle e disciplina por meio da tensão gerada nos alunos, porém esse controle não é traduzido em aprendizagem pelos nossos alunos que, quando não atingem os seus objetivos, sentem-se punidos e excluídos.

Em relação aos alunos da escola “A” que na sua maioria se sentem confortáveis em situação de avaliação, admitimos a hipótese de que o ambiente escolar seja acolhedor e a relação dos alunos com os profissionais seja permeada por confiança e o tratamento profissional ser também “amigo”. Associado a isto também temos a convivência, pois, a forma que o ambiente e a família aborda e trata as situações que decorrentes de processo avaliativo como sucesso ou fracasso influencia a confiança do educando bem como sua autoestima.

Neste contexto fazer com que os alunos se sintam confiantes, isentando-os de passarem por situação de frustrações, críticas negativas, depreciação da

personalidade pode ajudar a construir uma relação positiva como o meio escolar e inculcar nestes a personalidade confiante que os fazem sentir seguros.

Quanto ao fato de os estudantes relatarem que estudaram o suficiente para realizar tal prova. Isto parece sinalizar que, de uma maneira geral, os alunos levam a sério esse tipo de avaliação. Por outro lado, este dado pode também ser reflexo do treino que a escola faz com os alunos antes da aplicação da prova.

3.1.11. **O Professor**

A Condição de efetivo no cargo de professor garante ao profissional de ensino maior estabilidade no trabalho, e isto possibilita a esse profissional mais segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que corre menos risco de demissões no final de um ano letivo, ou no caso de uma licença médica, etc. Assim, esta condição proporciona-lhe melhor qualidade de vida e, por conseguinte, de forma indireta, afeta a sua motivação e o seu desempenho profissional, contando também com a continuidade do seu trabalho de um ano para o outro. Vale aqui lembrar que o professor efetivo está incluído no plano de carreira, o que, por sua vez, faz com que a sua remuneração e outras vantagens no trabalho sejam maiores do que a oferecida a um professor temporário. Também é uma preocupação da direção das escolas manterem professores efetivos nas turmas que serão submetidas às avaliações externas pelo fato de estes manterem a continuidade do trabalho e não correrem o risco de troca de professores no meio do ano letivo.

O relato de parte dos profissionais negando a relevância da formação contínua para o seu trabalho preocupa uma vez que admitimos que para o profissional de qualquer área, uma formação contínua é importante para o seu trabalho porque propicia não apenas a atualização dos seus conhecimentos,

mas também porque pode ser uma fonte de motivação. Assim, o fato de essas atividades não serem consideradas relevantes para a maioria dos professores entrevistados pode trazer consequências bastante negativas, pois este é um espaço de articulação do grupo, de socialização de práticas que gera novos conhecimentos e também leva à reflexão sobre as práticas pedagógicas.

As concepções do profissional de educação determinam o seu trabalho, o seu planejamento e a sua conduta e, como reflexo disso, os alunos acabam absorvendo as convicções dos seus mestres sobre determinados temas, pela influência que é exercida sobre eles. Pela semelhança notada nas percepções dos alunos e dos professores sobre as questões levantadas, somos levados a inferir que essa semelhança seja reflexo da vivência e da relação que os alunos têm com as atividades avaliativas e com os seus professores.

Verificamos, pelas respostas dos professores, que a grande maioria deles concebe a avaliação como uma atividade pontual de: diagnóstico, aferição/verificação, classificação e promoção. O fato de nenhum dos professores atentar pelo uso das avaliações como orientação para o planejamento de ações para a melhoria do processo de aprendizagem dá-nos a impressão de que a concepção desses professores sobre avaliação parece ser um pouco reducionista.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser utilizada para diagnosticar o nível atual de desempenho do educando, permitir a comparação desta informação com o que precisa ser ensinado e orientar tomadas de decisão que levem ao cumprimento dos objetivos esperados. Para o autor, as contribuições da história da educação, o modelo de sociedade no qual vivemos e a repetição inconsciente do que aconteceu com cada um de nós ao longo de nossa história são fatores que dificultam o trânsito da prática de hábitos relativos à mera aplicação de exames para os hábitos relativos à avaliação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “B” tem na sua redação na página 99, o entendimento da avaliação como um dos aspectos do ensino a partir do qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo

de aprendizagem dos alunos. O documento defende uma proposta de avaliação que:

[...] rejeite o caráter mecânico, descontextualizado e classificatório do processo de ensino-aprendizagem e que não se restrinja ao julgamento de fracasso ou sucesso do aluno, mas compreendida como um conjunto de atuações que tenha a função de subsidiar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, acontecendo de forma contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno (PPP. Escola B, 2012, p.99)¹³.

Analisando as visões dos profissionais e dos alunos, quando comparadas com a proposta do PPP da escola citada anteriormente e com o que dizem os autores aqui citados, notamos que as convicções destes pesquisados não vão ao encontro das propostas do PPP da escola e da bibliografia consultada, uma vez que o relato de suas respostas parece indicar para uma prática que reduz o processo avaliativo aos atos de medir, diagnosticar e classificar.

Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 69) afirma que não é fácil para o professor abrir mão de suas concepções sobre avaliação, uma vez que “a configuração histórica do modo de agir com exames tornou-se resistente a mudanças, pois ela oferece um modo confortável de ser, garantindo ao educador poder de controle sobre os educandos”.

O ato de avaliar requer apuramento e a recolha de dados, análise seguida da sua síntese, e ainda a atribuição de valor, ou qualidade, processada através da comparação de configuração do objeto avaliado com determinado padrão de qualidade para aquele objeto, o que, por sua vez, permitirá uma tomada de posição sobre o apurado.

Mesmo tendo uma visão abrangente sobre a função dessas avaliações externas, percebe-se, no grupo dos professores, a tendência de assumir esse

¹³ Informação retirada do Projeto Político Pedagógico da escola “B”, disponibilizado pela diretora da escola, não citado nas referências para não identificar a escola.

processo avaliativo como se ele fosse avaliação da escola e da sala de aula, corroborando com o que afirma Freitas (2011). Nesta perspectiva também detectamos a prática de troca de um termo pelo outro, pois cada tipo de avaliação tem sua função específica. Cabe ao professor avaliar os alunos em sala de aula, cabe a cada escola desenvolver a sua própria avaliação em sala e, aos profissionais das escolas a avaliação institucional e estas são avaliações com propósitos diferentes daqueles relativos às avaliações externas (Freitas, 2011).

Ela (a avaliação externa) ocupa assim um lugar de destaque enquanto instrumento para auxiliar a compreensão do caminho percorrido, dos problemas encontrados e dos fatores que limitam o cumprimento dos objetivos, que devem ser observados na avaliação institucional (Richter, 2015).

Ao serem solicitados a relatar vantagens e/ou desvantagens da participação nas avaliações externas, os professores apontaram como pontos positivos que essas avaliações possibilitam um momento para se repensar o trabalho docente, as estratégias utilizadas e a dinamização desse trabalho. Um deles acredita que essas avaliações contribuem para nivelar as capacidades dos alunos. Destacamos esta resposta por não acreditarmos que seja possível nivelar as capacidades dos alunos, uma vez que não é este o objetivo das avaliações, nem mesmo ela tem essas características.

As provas que são aplicadas irão aferir o que o aluno foi capaz de reter e apresentar naquele momento. Assim, os seus resultados podem munir o professor de informações que possam orientar as suas práticas, porém este nivelamento não ocorrerá por esta via.

O processo de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala foi edificado em torno da procura pela melhoria da qualidade educacional. Ao falarmos sobre qualidade em educação, entendemos que estamos também a falar sobre o que se compreende por educação em determinado momento. Para Dourado e Oliveira, qualidade

[...] é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um

dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros (2009, p. 204).

Os autores afirmam ainda que, este

[é] um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (Dourado e Oliveira, 2009, p. 204).

Dourado e Oliveira (2009) explicam que, por sua complexidade e abrangência, o termo – qualidade – não pode ser resumido unicamente pela identificação das quantidades mínimas de recursos necessários ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, nem tão pouco pode a qualidade ser reconhecida sem tais insumos, fazendo com que envolvam, na apreensão do conceito, múltiplas dimensões.

Quanto à visão do profissional que entende a qualidade educacional como a transformação causada na vida do educando e na evolução de sua aprendizagem admitimos que, considerar que se pode tomar somente o resultado do grupo dos alunos em avaliação como referência para conceituar qualidade da educação torna a visão simplista e carente de representatividade dos demais agentes considerado portanto reducionismo.

Como afirmam Dourado e Oliveira (2009), a educação é constitutiva e constituinte de relações sociais mais amplas e envolve dimensões intra e extraescolares.

Quando transferimos a responsabilidade para um único grupo de agentes, parece que estamos a tentar isentar-nos da parcela de contribuição, que nos cabe, para com o processo educativo. A este respeito, Dourado e Oliveira afirmam o seguinte:

[...] o discurso sobre a qualidade da educação deve envolver diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado e Oliveira 2009 p.205).

O conceito de qualidade invoca “sucessivas realidades distintas e cambiantes” (Enguita, 2004 pág 98). Na linguagem dos especialistas em administração educacional, ela foi, num primeiro momento, relacionada à simples dotação de recursos humanos e materiais, definido como proporção do produto Interno Bruto, ou gasto público a ela dedicado, numa suposição de que, quanto mais recursos, maior seria a qualidade.

Tal consideração dos profissionais, que admitem que os recursos materiais, são por si, suficientes para garantir a qualidade da educação, pode ser enganosa, uma vez que o processo educativo envolve uma complexidade de fatores, entre os quais os recursos mencionados por eles, que são realmente importantes, mas insuficientes para completar o todo.

Pela análise do exposto pelos profissionais, a qualidade do ensino tem uma definição ainda não consensual, estando de acordo com Bauer e Silva (2005), quando alegam que o debate sobre a qualidade ainda requer aprofundamento e que os parâmetros para se chegar a um consenso ainda são discutíveis. Ainda que o debate sobre a qualidade não seja algo novo, ele segue marcado pela polissemia intrínseca ao seu significado (Bauer e Silva, 2005). Como se trata de um conceito histórico, construído socialmente, esse debate envolve posicionamentos ideológicos, abrangendo várias perspectivas, o que faz com que o seu conceito varie dependendo do tempo e do contexto em que se dão as discussões.

Analisando o projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “B”, ele evidencia uma preocupação com a qualidade da educação a ser oferecida aos seus alunos, qualidade esta que é traduzida em resultados acadêmicos. De acordo com o que está proposto no PPP da escola “B”, essa qualidade traduz-se em ações como “estimular o estudo, a inovação e a criatividade, de forma

planeada, integrada e organizada com foco nos resultados” (PPP. Escola “B”, p.37).

O sentido dessa preocupação com o foco vem do histórico dos caminhos percorridos pela educação em nosso meio, pois, num primeiro momento, a preocupação com a educação pairava entre a garantia de universalização da educação. Alcançada esta meta, transferiu-se o foco para a busca da eficiência do processo, em que se procura atingir o máximo de resultados com o menor gasto, identificando-se assim, com a lógica mercadológica, que se traduz em resultados.

A explicação para a grande variedade de respostas dadas pelos sujeitos, participantes da pesquisa, pode estar nas suas vivências, como alunos e como professores, e na realidade a que cada um foi exposto. Esses fatores certamente contribuíram para a formação desses indivíduos, enquanto seres e enquanto profissionais, ajudando, assim, a formular os seus conceitos.

Convém lembrar que a avaliação externa tem as suas limitações; por suas características pontuais e terminais, não acompanha o processo do aluno, servindo, assim, somente como finalidade diagnóstica. O que vai completar realmente as informações sobre o progresso do aluno são as avaliações processuais e as avaliações internas.

De entre as estratégias utilizadas para garantir a qualidade da educação nas suas escolas, os profissionais de ensino relataram que procuram a formação contínua e a participação em projetos que incentivam a permanência do aluno na escola. Esta informação deixou-nos duvidosos quando comparamos a resposta destes profissionais com as respostas que eles mesmos deram às perguntas sobre a relação da formação contínua com atividade profissional, quando 62,5% afirmaram que a formação contínua não tem relação com o seu trabalho. Também mencionam o trabalho diferenciado, com investimentos nas séries iniciais e projetos de reforço e de Atendimento Educacional Especializado.

A adequação de estratégias requer planeamento, que é uma atividade intencional, “pela qual se projetam fins e estabelecem os meios para atingi-los”

(Luckesi, 2011, p. 124). Definir essas estratégias requer certa precisão na elaboração de uma proposta pedagógica e a compreensão de que os procedimentos selecionados serão utilizados como mediação da proposta pedagógica que se adotará. Neste sentido, o melhor projeto deverá ser o que é construído coletivamente, de acordo com as necessidades locais, observando-se o significado que as ações planejadas terão para os envolvidos no processo.

75% dos professores acompanham a variação do índice das escolas nas avaliações externas, assim, somos levados a crer que esta é uma preocupação da classe para com a responsabilização que lhes é atribuída.

Nesse sentido, voltamos à questão do estreitamento curricular, que é tão enfatizado quando se fala das avaliações externas, uma vez que a preocupação com os resultados dessas avaliações deixa os professores numa situação de obrigatoriedade de trabalhar especificamente em função delas. Assim, procuram trabalhar em cima de seus indicadores, deixando o seu planejamento para ser trabalhado na íntegra apenas depois de passado o período das avaliações.

O professor é o sujeito detentor do poder de controle sobre a turma e, para tal, faz uso da nota como instrumento para avaliar e classificar os seus alunos. A convicção dos professores de que os seus alunos não chegarão no dia da avaliação suficientemente preparados, leva-nos a formular a hipótese de que eles não conseguiram cumprir com os seus objetivos, ou não conseguem concretizar o seu planejamento, o que sugere voltar a campo para esclarecê-la. Assim, ficou a dúvida nesta questão uma vez que não conseguimos saber se o professor não cumpriu o planejado, se a preparação para as avaliações comprometeu o seu trabalho ou se houve superestimativa no momento de planejar.

O processo de ensino não deve ser estudado, separado do processo de aprendizagem; ensino e aprendizagem são vistos como duas facetas de um mesmo processo. De acordo com Vigotsky (1993), não pode existir outra forma de aprender diversa da permeada pela presença do facilitador fornecendo os

as informações para pensar/refletir o mundo no qual estamos inseridos. Portanto, ao considerar que os alunos não conseguiram chegar suficientemente preparados nos dias de avaliação, poderia ser levantada a hipótese de que, podem estar existindo falhas ou dificuldades não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também no próprio processo de ensino.

A questão da recomendações para reduzir o número de reprovações ao final do ciclo avaliativo é polêmica, atacada por alguns autores e defendida por outros. Profissionais mais tradicionais defendem o retorno das reprovações no meio escolar porque admitem que a progressão continuada promove a transição do aluno pelo sistema sem os devidos requisitos e que, mais tarde, poderá haver consequências negativas em sua formação, num processo que Freitas (2007) chamou de eliminação adiada.

Já os defensores da progressão automática apresentam como argumento o fato de as reprovações não contribuírem em nada para a melhoria na proficiência dos alunos retidos e aumentarem o abandono escolar. Assim, deve-se considerar o ganho social de manter os alunos no sistema, garantindo melhorias no seu desempenho individual bem acima do que conseguiria caso estivesse fora do sistema, mesmo sendo este desempenho inferior ao esperado pelos professores, quando comparado ao desempenho de seus congêneres.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005) tem como proposta universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de sua vigência.

A redução da reprovação escolar foi uma estratégia utilizada como recurso para a correção do problema da expressiva distorção idade-série que ocorria no país, resultante da universalização da educação e, consequentemente, das reprovações advindas dela. Ademais, como o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem a reprovação como uma de suas variáveis, um alto índice de reprovação faz com que o índice caia. Assim, reduzir o número de reprovações pode ser um artifício para a manutenção, ou prevenir a queda, do indicador de desempenho de cada escola.

Para Freitas (2007), quando a escola adota esse procedimento, em forma de avaliações que não retém o estudante, apenas facilita o fluxo deste no sistema escolar, sem garantir as aprendizagens necessárias. Isto pode trazer consequências perigosas para o nosso sistema de ensino, caso não trabalhado adequadamente e por profissionais com sólida formação, tornando-se apenas uma forma de adiar a eliminação desse aluno do sistema educacional.

A questão do treino para as provas parece ser uma realidade presente nas instituições de ensino, de modo geral, em resposta à pressão das escolas por resultados positivos. Esta atitude de preparar os alunos para os exames não é vista com bons olhos por alguns pesquisadores, uma vez que a interpretam como uma forma de burlar, ou fraudar, a avaliação. A este respeito, Freitas alerta para o fato de que “[a]s pressões sobre os alunos por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias” (Freitas, 2012, p. 391).

Freitas (2012) completa afirmando que a pressão por resultados e a necessidade de preparação dos alunos leva ao apostilamento (aplicação do mesmo conteúdo e mesmo planejamento para toda a rede) das redes de ensino, com o objetivo de alinhar o que será ensinado e a forma como o conteúdo será avaliado. Isto, na sua essência, não é bom para o processo de ensino, uma vez que tira ao professor a autonomia para trabalhar de acordo com as necessidades específicas de cada turma de alunos.

Outro fator referenciado na bibliografia como consequência negativa dos processos avaliativos é a competição incentivada que foi confirmada por uma das diretoras em sua fala “Comparamos, sim, com as escolas que atendem a mesma comunidade, pois, mesmo não acreditando na avaliação, não podemos deixar ou ignorar seus resultados”. Neste trecho notamos que, mesmo tendo afirmado anteriormente que considera importantes as avaliações externas, esta diretora, agora, revela não acreditar nela.

Sobre as comparações entre instituições escolares e entre profissionais, Freitas (2012) alerta sobre o perigo gerado pelo clima de competição que pode

ser suscitado, levando à redução da colaboração entre os profissionais e entre as escolas.

A educação, como uma atividade social, ocorre dentro de uma sistemática interativa, em que os indivíduos se relacionam, interagem entre si, se ajudam mutuamente, trocando experiências, enriquecendo, assim, o processo educacional. Se esta relação é altamente dependente da interação entre indivíduos e instituições, ela não pode ocorrer de forma isolada, ou fora de um clima de colaboração. Romper com os laços de união pode comprometer o desenvolvimento da educação no geral. Desta forma, o clima de competição gerado pelas comparações é desaconselhado no meio educacional.

As diretoras disseram que, nas suas escolas, não sofrem nenhum impacto com as avaliações citadas. Como uma das diretoras afirmou que é cobrada, pela administração Municipal, sobre os resultados dessa avaliação, enquanto outra afirma que tal cobrança não ocorre ficou a dúvida sobre o que realmente ocorre nesta questão, mas o fato é que existem as metas para cada instituição, assim, só pelo fato de terem estas metas e a publicação dos resultados já se configura um mecanismo de pressão. Ambas afirmaram que o trabalho e a rotina das escolas seguem seu ritmo normal com a realização das avaliações externas, o que contrasta com os dizeres dos professores e dos alunos e responsáveis o que sugere acreditar que a classe dos diretores por ser mais próximo da administração direta tem receio de relatar esta pressão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como ponto central de discussão a questão das avaliações no contexto escolar do município de Uberlândia, MG, mais especificamente, no que se refere ao processo de avaliação externa “Prova Brasil”.

Para tanto procuramos descrever as concepções orientadoras deste tipo de sistemáticas de avaliação e suas principais características a partir do estudo dos fundamentos internacionais que vêm fundamentando, legitimando e justificando a sua adoção nos sistemas públicos de ensino que vigora no Brasil desde a década de 1990.

Na análise destes fundamentos, verificamos na bibliografia consultada e analisada, a presença de recomendações e acordos expedidos por organismos internacionais os quais passaram a exercer um papel preponderante na condução de políticas avaliativas, porém atuando, em grande parte, como “mensageiros dos interesses das grandes potências”. Tais agências representadas pelo banco Mundial, OCDE, FMI, UNESCO dentre outras exercem tal influência internacional por meio de contratos celebrados no momento de contratação de empréstimos, recomendações expedidas em documentos orientadores, consultorias etc.

Ao analisar os sistemas de avaliação implementados no Brasil a partir das recomendações e exigências internacionais, a exemplo do que aconteceu nos países desenvolvidos, foi observado que estes guardaram durante muito tempo, um viés tecnicista com características classificativas, até a formulação de um enfoque de avaliação alternativo apresentado como uma proposta nova de avaliação nos finais dos anos 1970, no período conhecido como período do profissionalismo no campo da avaliação escolar. Período este, em que autores

brasileiros mostraram que não aceitavam mais passivamente o modelo postulado por um ideário positivista, apontando as suas contradições e colocando a avaliação educacional numa ótica qualitativa.

O momento de abertura política do país ocorrido a partir de 1985 favoreceu o debate acerca do tema avaliação ganhando destaque no cenário nacional, até ao momento em que, diante de uma nova reforma de Estado promovida durante o Governo Collor de Mello, contribuiu com a adoção de modelos avaliativos respaldados em pressupostos neoliberais propagados por agências multilaterais tais como o Banco Mundial, BIRD, OMC, UNESCO, tendo em vista reduzir a presença do próprio Estado na manutenção e operação do sistema, com exceção do controlo da sua eficiência, eficácia e produtividade.

A análise da estrutura e o funcionamento dos sistemas de avaliação externa implementados no Brasil a partir da década de 1990, permitiu- nos concluir também que os governos seguintes de Fernando Henrique Cardoso Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, se empenharam em consolidar os processos de avaliação externa, mantendo, de alguma forma, a fidelidade aos compromissos firmados junto às agências internacionais de fomento.

Por outro lado, no âmbito da pesquisa documental foram investigados os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas (PPP's) para descrever e caracterizar a sua realidade contextual.

A análise destes documentos permitiu observar, em síntese, que os documentos produzidos pelas escolas apresentaram conceitos amplos sobre a avaliação e sobre a qualidade de ensino. Defendem a prática inclusiva, a formação integral e a avaliação global no meio escolar, de modo a formar seres emancipados.

Ao confrontar esta fundamentação com as respostas dos entrevistados (alunos e professores), constatamos a existência de um “choque de concepção”, aspecto este que permitiu constatar diferenças entre o prescrito nos PPP's a respeito da avaliação e as visões apresentadas tanto pelos alunos, quanto pelos professores entrevistados.

Para realização desta pesquisa foi utilizada inicialmente a técnica de pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, recorrendo a autores tais como Luckesi (2011), Saul (1994), Hoffman (2011), Freitas (2007), Freitas (2009), Richter (2015), Silva (2016), Souza (1991), Bonamino e Souza (2012), dentre outros.

Para a realização da pesquisa de campo foram aplicadas as técnicas de inquérito por questionário e inquérito por entrevista para proceder à recolha de informações relativas às percepções dos sujeitos da pesquisa, agentes do processo educativo.

Dentre os resultados encontrados foi possível constatar, em primeira instância, que avaliações no campo da educação, passaram a ser concebidas como parte imprescindível do processo, porém guardando relações diretas com questões de natureza ideológica e política nem sempre relacionadas diretamente com as necessidades e demandas do cotidiano das escolas públicas do país.

Lembrando alguns autores analisados neste trabalho, Luckesi (2011) apontou para o fato de que este viés ideológico, manifestado às vezes de forma explícita às vezes implícita de acordo com a formação de gestores e docentes, tem-se manifestado no âmbito escolar, dentre outros aspectos, por meio da reprodução tecnicista e imediatista de práticas avaliativas incorporadas ao sistema escolar de forma hierárquica-descendente, sem possibilitar aos profissionais da educação, uma reflexão profunda sobre o sentido e significado das sistemáticas avaliativas incorporadas, incluindo aqui, do nosso ponto de vista, as relacionadas com o objeto de estudo desta pesquisa, quaisquer que sejam, as avaliações educacionais externas.

Como resultado da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, foi possível observar que a prática da avaliação no âmbito das pedagogias tradicionais, a predominância de processos classificativos baseados no princípio da meritocracia, também utilizada ideologicamente para justificar a ascensão educacional da burguesia em detrimento das classes subalternas, para

viabilizar, em essência, a formação da sua classe dirigente, necessária para controlar tanto a economia quanto a política.

Este foi o modelo adotado nos sistemas de avaliação praticado nas instituições escolares e nos processos avaliativos externos implantados para aferição da qualidade educacional a partir do final da década de 1990 no Brasil.

Tal como identificado no inquérito deste estudo, a presença desta tendência tradicional da avaliação foi confirmada nos depoimentos dos professores das escolas pesquisadas, no momento de conceberem a avaliação como um processo de mensuração seletiva de natureza classificativa.

A importância desta constatação reside no fato, dentre outros aspectos, de que tal como analisado ao longo do referencial teórico deste estudo, autores como Freitas (2007), Chueri, 2008, Luckesi (2011), verificaram que este tipo de concepção e prática avaliativa tem resultado na configuração de um campo ideal no meio escolar, de disseminação ideológica de fundamentos meritocráticos, classificativos e competitivos, favoráveis à reprodução hegemônica de interesses educacionais das classes dirigentes em relação às classes subalternas. Processo este, caracterizado pelo próprio Luckesi (2011) como sendo extremamente “reducionista”, à medida que esta lógica avaliativa, tem-se limitado a classificar o desempenho escolar numa perspectiva sumativa limitada às noções binárias de “aprovado ou reprovado”. Tudo isso, considerando o fato de que, tal como citado por (Chueri, 2008), a lógica avaliativa imposta na educação pública transformou-se num mecanismo dificultador da desejada “ascensão social” para todos os que não pertencem às classes dominantes, pelo fato de não disporem das mesmas condições materiais de existência necessárias para competir em condições de igualdade social e econômica, em relação aos filhos da classe dominante, que gozam desde o nascimento, de privilégios garantidos pela “fortuna da aristocracia”.

Importante relevar aqui, que a pesquisa realizada neste estudo, mostrou que, além da manutenção desta lógica educacional que termina dificultando a possibilidade de ascensão social das classes subalternas, resulta, no extremo, na exclusão do sistema escolar dos alunos desta classe, devido não somente à

falta de condições materiais para estudar, mas também devido as outras carências que os obriga a buscar a satisfação de necessidades básicas que por sua vez exige que os mesmos dêem sua parcela de contribuição na manutenção das necessidades básicas da família.

Além disso, deve ser mencionado o fato de que no momento da constatação do fracasso escolar que inclui a exclusão do meio escolar, o sistema dominante ainda termina, também ideologicamente, responsabilizando esses mesmos alunos e aos próprios profissionais pelos baixos índices de proficiência identificados nos exames realizados pelos órgãos externos, tal como neste caso, o próprio IDEB, estudado no presente trabalho.

Em síntese, a pesquisa realizada neste estudo, reforça os referenciais bibliográficos consultados no tocante à constatação da existência de uma ideologia impregnada no meio escolar, onde esta – a escola – continua a atuar na atualidade como “meio de cultura” reproduzidor dos ideais dominantes, sendo a avaliação, neste contexto, um instrumento eficaz para auxiliar nesta prática de “controle social” das classes subalternas. Aspecto este, de acordo com a literatura consultada e do nosso particular ponto de vista, deveria ser refletido criticamente no meio escolar contando com ampla participação da comunidade, assim como também no contexto das próprias políticas educacionais, tendo em vista a sua superação em busca da ansiada qualidade do ensino público de natureza efetivamente inclusiva-não excludente.

Vimos isto quando os pesquisados relataram ter a concepção de avaliação como um processo classificativo e de aferição do conhecimento. Também quando relatado a presença de comparação entre as unidades de ensino e a pressão por resultados sem consideração do processo e dos fatores individuais.

Além disso, a pesquisa constatou contradições entre as opiniões de alunos e professores em relação às opiniões dos diretores, quanto às avaliações externas. Nesse sentido foi verificado que no tocante às recomendações para reduzir o número de reprovações, enquanto os diretores afirmaram que não há mudanças na rotina das escolas em épocas próximas à realização de avaliações, professores e alunos relataram a existência de recomendações específicas que

são colocadas em prática nesses períodos avaliativos. E, em relação aos procedimentos relativos à aprovação dos alunos, enquanto os professores relatam terem sido estimulados a não reprovar os alunos, os diretores negam esse tipo de recomendação, o que admitimos, seja resultado de pressões da administração (negar as pressões).

Situação semelhante foi verificada quanto à percepção de professores e alunos entrevistados em relação à preparação dos mesmos para a realização das provas destinadas à avaliação externa, assim como também, os alunos entrevistados se julgaram, em termos gerais, preparados para a realização deste tipo de avaliação. Percepção que, apesar de coincidir com a visão dos diretores, a maioria dos professores entrevistados considerou contrária, isto é, considerou que no momento da realização de tais exames, ainda falta preparação aos alunos para a realização dos mesmos nas duas escolas pesquisadas.

Nesse contexto, procurou-se também analisar as percepções dos agentes do processo educativo representados por alunos, pais de alunos (ou responsáveis), professores e diretores, a respeito do reflexo das avaliações externas realizadas no interior das duas instituições que revelaram desempenhos desiguais em proficiência no tocante aos índices IDEB.

A procura por fatores que pudessem explicar as diferenças no tocante a resultados nos indicadores de proficiência-IDEB- encontramos algumas diferenças nos relatos dos sujeitos que mereceram a nossa atenção, os quais são as condições socioeconômicas das famílias dos alunos, o grau de estudos dos pais, os hábitos de estudar em casa, e a possibilidade de seletividade dos alunos no ato da matrícula uma vez que são considerados pela bibliografia consultada como fatores que fazem a diferença em termos de resultados em avaliações.

As nossas análises sugerem a superação destas práticas e conflitos que moldam o meio escolar à lógica competitiva do mercado e impõe a lei do mais forte e adaptável.

Esta superação torna-se necessária e fundamental para que, tal como visto no decorrer deste trabalho, seja extinta a cultura instalada, também ideologicamente, relacionada com a culpabilização injusta dos profissionais da educação e dos próprios alunos pelo insucesso e o fracasso escolar institucionalizado não somente no baixo desempenho escolar, mas também, nas práticas da reprovação, da repetência, da evasão, na dificuldade de retorno e seguimento nos estudos e, inclusive, na consequente baixa inserção dos jovens no mercado de trabalho por falta de qualificação educacional. Condição material esta, que somente continua a contribuir, de fato, para a manutenção da lógica meritocrática, seletiva e excludente instalada no país para continuar a justificar e privilegiar, na sua essência os filhos das classes detentoras e reprodutoras do poder económico vigente, em detrimento da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A.J.(2001) Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e sociedade, ano XXI, n75.

Afonso, A. J. (200) Avaliação Educacional regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 13, pp.13- 29. Acedido em 18 de outubro de 2017 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545> .

Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. Educação e sociedade. Ano XX n 69. Acedido em 02 de setembro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069>.

Afonso, A. J. (2003) Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica.In ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez.

Almeida, A. A.; (2010). *Amorim, A.R.; Oliveira, D. C.; Oliveira R. P.* (2010) Fracasso escolar. Acedido em 05 de julho de 2017 em <http://allandeaguiar.comQ2010/07/bolgsppt2701.html>.

Almeida, L., et al. (2005) Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Alvarse, O; Bravo, M.H.; Machado, C. (2013) Avaliação externa e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Estudos em avaliação educacional. São Paulo. V.24 N54 p. 12-31.

- Bauer, A. (2008) Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira RBPAE – v.24, n.3, p. 557-575, set./dez
- Borges, R. M.(2018) Indicadores educacionais em foco: Análise frente à realidade brasileira. In Rothen, J. C. e Santana, A. C. M. (Orgs.) avaliação da educação: referências para uma conversa (pp.115-137).EdUFSCar. São Carlos.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006; INEP. Acedido em 19 de abril de 2017 em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>.
- Brasil (2017) Portaria 564 de 19 de abril de 2017 diário Oficial da União nº 76 pág 23. Ministério da Educação. Imprensa nacional.
- Caldas, R.F.(2005). Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. In Psicologia. Teoria e prática. São Paulo. Acedido em 19 de abril de 2017 em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php.ptp/article/view/1024/741> .
- Cancian, R. (2007) Estado do bem-estar social: História e crise do *welfare state*. Acedido em 05 de maio de 2017 em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfarestate.htm?cmpid=copiaecola>.
- Castanheira, A.M.P.; Ceroni, M.R.(2008). Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. Acedido em 01 de junho de 2017 em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1421/1421.Pdf>.
- Castro, M.H.G.(2000) Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. São Paulo em Perspectiva. v.14, n1. São Paulo.p.121-128 Acedido em 10 de janeiro de 2018 em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>.

- Coelho, M. I.(2008) Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: avaliação pol. Públ. V16 n.59 pp.229-258 Rio de Janeiro. Acedido em 12 de junho de 2017 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>>.
- Chueri, M. F.(2008) Conceção sobre a Avaliação Escolar.Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. Acedido em 20 de dezembro de 2016 em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>.
- Dourado, L.F.; Oliveirra, J.F. (2009) A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad Cedes, vol29 n 78 p. 201-215. Campinas. Acedido em 05 de fevereiro de 2018 em www.cedes.unicamp.br.
- Dresh, J. F. (2018) Avaliação da educação e o cenário midiático da responsabilização. In Rothen, J. C. e Santana, A. C. M. (Orgs.) avaliação da educação: referências para uma conversa.EdUFSCar. São Carlos.
- Enguita, M. F. (1994) O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação. Vozes. Petrópolis.
- Flick, U, (2009) Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. C. Et al (2009) Avaliação educacional: caminhando pela contramão 2 ed. Vozes. Petrópolis.
- Freitas, L. C. (2007) Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e sociedade v 28 n100 p. 965-987. Campinas. Acedido em 07 de maio de 2016 em <http://www.cedes.unnicmamp.br>.
- Freitas, L. C. (2007) Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Campinas. Acedido em 07 de maio de 2016 em: www.cedes.unicamp.br.

- Gatti, B. A. (2009) Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. São Paulo, v. 09, p. 7-18, mai/ago.
- Greco, J. F. N.(1998) As influências da “Democracia Participativa em Uberlândia na montagem do programa de História de Minas Gerais/86. Cadernos de História, Uberlândia, v. 7, n. 7, p.11-21.
- Guimarães, L; Marchesin, L (2016) No país, 70% dos alunos não sabem o mínimo aceitável em matemática. Valor Económico. Acedido em 15 de maio de 2017 em <http://www.valor.com.br/brasil/4796957/no-pais-70-dos-alunos-nao-sabem-o-minimo-aceitavel-em-matematica>.
- Hoffman, J. (2009) avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista. 41 ed. Mediação. Porto Alegre.
- Horta, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación nº42/5, 2007.
- Horta, J. L (2013) As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo (Tese de doutoramento) Universidade de Brasília, Brasília. Brasil. Acedido em 05 de maio de 2017 em http://www.repositorio.UnB.br/bistrear/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf Acesso em: 05/05/2017.
- Jesus, W. F (1982). Poder Político em Uberlândia: mudanças e permanências– 1996. 1999. Monografia de Curso – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Lima, Licínio C. Administração escolar: estudos. Porto: Porto Editora, 2011.
- Luckesi, C.(2011) Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições. São Paulo. Cortez

- Luckesi, C.(2000) A escola avalia ou examina? Revista ABC Educatio, ano 3, n. 15, 2000.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M.. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Maroneze, L. F.Z.; Lara, Â.M. B. (2009) A política educacional brasileira pós 1990 : novas configurações a partir da política neoliberal de Estado In: Congresso Nacioal de edcação-EDUCERE,9. Anais. Curitiba: Champagnat. Pp 3279-3293.
- Martinelli, M. L. (1999), Pesquisa qualitativa – um instigante desafio. Núcleos de Pesquisa 1. São Paulo: Veras, 1999.
- Minayo, M. C. S. (2013) O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2011), Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos. Acedido em 20 de outubro de 2017 em <http://www.portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute> Avaliação Psicológica versão On-line ISSN 2175-3431 .
- Nogueira,M.A.(1990) Sociologia da educação no final dos anos 60/início dos ãos 70: O nascimento do paradigma da reprodução Em Aberto. Brasília, ano 9, n. 46, abr jun. 1990
- Oliveira, L.F. ; Garcia L. T.(2014). Políticas de avaliação educacional no Brasil: Conceção e desafios. IV congresso Ibero americano de Política em administração da educação e VII congresso luso-brasileiro de política e administração da educação. Porto. Acedido em 18 de outubro de 2016 em <http://www.anpae.org.br>.

- Oliveira, E.; Ens, R.T.; Freire A.; Daniela B. S.; Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 9, maio-agosto, pp. 1-17 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
- Oliveira, F. S. e Garcia L. T. S. (2014) Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepção e desafios. IV Congresso Ibero Americano de políticas em administração da educação e VII Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação. Porto.
- Muñoz Palafox, G. H. (1998); Terra, D. V. Introdução à avaliação na Educação Física escolar. Pensar a Prática, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./dez.
- Muñoz Palafox, G. H. (2001); Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para transformação da prática educativa. (Tese de doutoramento). São Paulo: PUC/SP.
- Muñoz Palafox, G. H. (Org.) (2018). Os caminhos do desenvolvimento ambiental: extensão universitária no campo. Uberlândia: PROEX/UFU, 2018.
- Pinto, A. V. (1979) ciência e existência: Problemas filosóficos de pesquisa científica. 3 ed. Paz e terra. Rio de Janeiro.
- Richter, L. M. Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal. (Tese de doutoramento). Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13696>>. Acesso em: 10 Abr. 2018.
- Rothen, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro. In Rothen, J. C. e Santana, A. C. M. (Orgs.) avaliação da educação: referências para uma conversa (pp.17-35). EdUFSCar. São Carlos.
- Rubini, M. A. S. (2017) Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e

Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho
Presidente Prudente. Brasil.

Silva, T. T. (1994) A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. Gentili, P. A. A.; Silva, T. T. (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação (pp. 9-30): visões críticas. 5.ed. Petrópolis: Vozes.

Saul, A. M.A. (1994) Avaliação educacional. Ideias: São Paulo: FDE n22 pp. 61-68.

Saul, A. M.A. (1994) Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e currículo. 2 ed. São Paulo, Cortez.

Saviani, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1985.

Schneider, M. P; Rastrirola, C. R. (2015) Estado avaliador: Reflexões sobre sua evolução no Brasil. RBPAE V31. N3 PP.493-510. Acedido em 10 de janeiro de 2018 em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790/37015>

Silva, P. A. (2016) As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação (dissertação de mestrado) Faculdade de Educação Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

Silva, E.T.(2018) Desenvolvimento do Currículo Escolar: Modelo Tyler versus Enfoque Globalizadores. Acedido em 02 de maio de 2018 em <https://eliasterencio.wordpress.com/2011/09/01/desenvolvimento-do-curriculo-escolar-modelo-tyler-versus-enfoque-globalizadores/>.

Silva, I.F. o sistema educacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. Est aval educ. São Paulo, v21,n47,p427-448,set/dez 2010. Acedido em 12 de junho de 2017 em <https://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1402/1802.pdf>. Acesso em: 12/06/ 2017.

- Souza, V. A. de: História da política local e sua interface com a gestão educacional. In: X jornada do HISTEDBR. História da Educação: Intelectuais, Memória e Política? 2011
- Souza, S. C. (2010) Mecanismos de quase mercado na educação escolar pública brasileira. Universidade Estadual Paulista. Dissertação de mestrado. Marília, Brasil.
- Souza, S. Z. Oliveira, R. P. (2003) Política de avaliação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Acedido em 17 de maio de 2017 em [http// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) acesso.
- Sposito, M. O povo vai à escola. São Paulo, Loyola, 1984.
- Vasconcelos, M. L.(2005) Docência e Autoridade no Ensino Superior: Uma Introdução ao Debate. In: Ensinar e Aprender no Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Vasconcellos, C. S.(1998) Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Liberdade.
- Yanaguita, A. I. (2011) As políticas educacionais no Brasil nos anos 90. Universidade Estadual Paulista. Acedido em 08 de fevereiro de 2018 em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>.
- Zago, L. H. (2013) O método dialético e a análise do real. Kriterion, Belo Horizonte. N 127 p. 109-124 Acedido em 12 de julho de 2017 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006.

6. APÊNDICE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O baixo desempenho em exames de proficiência dos alunos do município de Uberlândia

Pesquisador: CELTON BASILIO DE JESUS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91650417.6.0000.5152

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.880.033

Apresentação do Projeto:

A proposta de trabalho deste protocolo objetiva compreender "o baixo desempenho em exames de proficiência dos alunos do município de Uberlândia", procurando identificar os motivos reais pelos quais ocorrem a situação, pois existe um fato concreto mencionado anteriormente e, então, quais os fatores contribuintes para tal registro histórico.

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "investigar as causas do baixo desempenho de nossos alunos em exames de proficiência". E como objetivo específico: "levantar dados acerca do desempenho dos alunos do município de Uberlândia MG e analisar as causas do desempenho aquém das metas definidas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o argumento do protocolo, "os riscos para participar desta pesquisa podem ser de ordem moral ou psíquica, uma vez que os participantes responderão a questões formuladas pelo pesquisador e, dependendo de sua interpretação pode reagir de forma contrária à esperada". E os benefícios objetivam "contribuir com o conhecimento na área educacional, tentando esclarecer o problema e levantar dados que serão acrescentados ao conhecimento disponível".

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.406-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.890.033

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estrategicamente, o protocolo define o método da análise de conteúdo como instrumento metodológico para investigar a temática central que este protocolo pretende analisar. Originalmente, o protocolo não apresentava os critérios de inclusão e exclusão da proposta, pois se fundamenta na hipótese norteadora da investigação e fecha questão em torno dela, apenas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo expõe as respostas das pendências apresentadas originalmente no Parecer consubstanciado do CEP/UFU. Ficam claros os posicionamentos assumidos pelo protocolo as três pendências do parecer inicial. São aceitas e, que, portanto, está aprovado o protocolo.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: outubro de 2018.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_970313.pdf	30/07/2018 21:44:40		Aceito
Outros	Resposta aos questionamentos do CEP no parecer relativo ao projeto.docx	30/07/2018 21:43:54	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado3007.docx	29/07/2018 13:43:57	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_30_07.pdf	29/07/2018 13:42:20	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos_2018a.doc	18/06/2018 08:26:27	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_ASSENTIMENTO.doc	12/06/2018 21:07:04	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.890.033

Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.doc	12/06/2018 21:07:04	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Outros	curriculo_simplificado_equipe_de_pesquisa.pdf	29/05/2018 10:19:47	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Esclarecimento_Sobre_ausencia_do_nome_do_orientador.docx	21/05/2018 20:11:57	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Outros	Sobre_a_instituicao_proponente.docx	21/05/2018 20:09:15	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2017_maior.pdf	16/04/2018 20:09:52	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	QUESTIONARIO_instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	01/12/2017 20:20:54	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_equipe_executora.pdf	01/12/2017 20:18:44	CELTON BASILIO DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

Local De aplicação: _____

1-Informações pessoais :

a) Série que você estuda: _____

b) Qual é a sua idade? _____

c) Onde você nasceu? () em Uberlândia () em outra cidade

d) Em que bairro você mora?

e) Com quem você mora? _____

2-Informações sobre a Sobre a escola em que estudam:

a) Há quanto tempo estuda nesta escola?

b) Você se sente bem estudando nesta escola? () sim () não

Por quê? _____

c) Você estuda muito em casa? _____

d) Você faz lições de casa? _____

3- Informações Sobre a avaliação:

a) Diga o que você sabe sobre o que é avaliação?

b) Como você é avaliado em sua escola?

c) O que você acha desse jeito de avaliar?

() Justo () Não concordo () Não acho nada

d) Você estuda antes de fazer as provas? () sim () não

e) Você se sente confortável antes de fazer as provas e durante a avaliação?

() sim () não

4- Sobre a realização da 'Prova Brasil':

a) Você participou da avaliação de sua escola que é feita pelo governo (a prova Brasil)?

() sim () não

b) Antes de participar você já tinha ouvido falar na Prova Brasil?

() sim

() não

O que ouviu falar? _____

Quem falou? _____

Você sabe o que é a prova Brasil?

c) O que achou de participar da Prova Brasil?

d) Você gostou de participar dessa(s) avaliação(ões)?

Sim ()

não ()

e) Por quê? _____

f) Como se sentiu? _____

g) marque o que você achou: () fácil () difícil

h) Em sua opinião, participar dessas avaliações (externas) colabora para melhorar a qualidade da escola?

() sim

() não

i) Se você acha que sim, de que forma? _____

j) Não é a sua professora quem aplica a prova, isso faz alguma diferença na aplicação desta avaliação externa? _____

k) O que você aprendeu na escola foi suficiente para fazer a prova? _____

l) Antes de fazer a prova você recebeu treinamento e dicas de como fazer? _____

QUESTIONÁRIO / FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS

Local De aplicação: _____

1-Informações pessoais:

a) Dados do entrevistado: () Mãe () Pai () outro: _____

d) Ano/série em que o aluno ou a aluna estuda: _____

e) Profissão : _____

f) Escolaridade:

() Fundamental incompleto () Fundamental completo () Ensino Médio

() Ensino Superior () Pós-graduação _____

2- Sobre a Prova Brasil:

a) Tem alguma informação sobre a avaliação que o governo faz das escolas?

() sim () não

b) Já ouviu falar da avaliação externa? (Prova Brasil,)

c) Onde você ouviu falar acerca dessas avaliações? () Na escola? () Na TV? () Internet
Outros : _____

d) Já participou de alguma reunião, na escola, em que este tema foi abordado?

() sim () não

e) Ao matricular seu/sua filho(a) os resultados da escola nessa avaliação influenciaram em sua escolha? () sim () não

Por quê? _____

f) Na semana das avaliações você percebeu alguma mudança na rotina da escola? Que mudanças percebeu ou seu/sua filha (o) percebeu?

g) Como foi o desempenho do seu/sua filho/filha?

() Ótimo () bom () razoável () ruim () não sei

h) Você acha que a escola participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade do ensino? de que forma? _____

i) Você recebeu alguma recomendação antes da realização da prova?

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS)

Local De aplicação: _____

1- Informações pessoais:

a) Turma de atuação: _____

b) Sexo: _____

c) Cidade onde nasceu: () Uberlândia () outra cidade

d) Qual sua formação quando iniciou no magistério? _____

e) Qual curso superior você fez ou está fazendo? _____

f) Em que ano se formou? _____

g) Qual nível de formação mais alto que você cursou ou está cursando? _____

h) Em que modalidade você fez/está fazendo seu curso superior?
(Presencial/EAD/semipresencial) _____

i) Em qual (quais) turno (s) você trabalha? () manhã () tarde () noite

j) Em que rede? () municipal () estadual () federal () privada

k) Situação funcional nesta escola? () Efetivo () Contrato temporário () Dobra

l) Carga horária semanal como docente () Até 20 horas () Até 40 horas () Mais de 40 horas

2- A respeito da escola:

a) Como são separados os alunos para formação das turmas?

b) Como é feita a definição/escolha dos professores (as) que atuarão em cada turma?

() determinação da direção () pelo perfil do profissional () livre escolha () outro _____

c) Com quais turmas/séries você mais gosta de trabalhar? _____

d) Você é solicitado(a) a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nessa escola?

() sim () não

e) Se sim, que tipo de atividades são mais frequentes?

- ☐ formação continuada
☐ projetos de ensino
☐ estudos complementares
☐ outros : _____

f) Participar dessas atividades é relevante para o seu trabalho?

☐ sim ☐ não ☐ às vezes.

3- Informações a respeito da avaliação:

a) Já participou de reuniões em que o tema 'Prova Brasil foi abordado neste ano?

☐ sim ☐ não

b) Se ocorreram, com que frequência ocorreram?

☐ semanal ☐ mensal ☐ bimestral ☐ semestral ☐ anual

c) O que foi discutido?

☐ conteúdo ☐ resultado da escola ☐ estratégia de intervenção

d) Descreva sua concepção de avaliação?

e) Qual a importância que deve ter a avaliação na escola? (Por que, para quê e como deve ser a avaliação em sua visão? _____

f) O que você pensa sobre a avaliação externa? _____

Que vantagens e desvantagens há para você, assim como da escola participar dessas avaliações? _____

Para você o que significa qualidade em educação? _____

Você considera que há relação entre a qualidade de ensino e avaliações externas?

() sim () não

justifique: _____

Você considera que as avaliações externas contribuem para a melhoria da qualidade da educação em sua escola?

() sim () não

k) Que estratégias são utilizadas pela escola para a garantia da qualidade da educação?

l) Você tem acompanhado a variação (movimento, mudanças) dos índices da escola nas avaliações externas?

() sim () não

m) Em sua opinião, quais fatores influenciaram neste processo? (Para melhorar, se for o caso, ou para piorar). _____

n) Em sua opinião qual a relação entre a avaliação externa e a aprendizagem dos alunos? _____

o) Na semana das avaliações externas há mudanças na rotina da escola?

() sim () não

p) Caso ocorra mudanças, cite-as: _____

q) O ano letivo é suficiente para trabalhar todos os conteúdos do planejamento anual?

() sim () não

r) você considera que seus alunos têm os pré-requisitos necessários para as séries em que estão a cursar? () sim () não () parcialmente

s) O que você ensina e cobra coincide com o que é cobrado nas avaliações externas

() sim () não () em parte

t) você considera seus alunos preparados para a realização das avaliações externas?

(☐)sim (☐) não (☐) parcialmente

u) Você faz ou é recomendado a fazer alguma preparação especial com os alunos para a realização das provas das avaliações externas?

(☐)sim (☐) não

v) Há alguma recomendação para reduzir o número de reprovações em sua escola ao final do bimestre/semestre/ano?

(☐)sim (☐) não

Roteiro de entrevista para Diretores

Local da entrevista: _____

1-Informações pessoais dos sujeitos:

Escola: _____

Sexo: _____

a) Cidade onde nasceu: _____

b) Bairro onde mora: _____

c) Qual sua formação inicial? _____

d) Qual grau de instrução mais alto que você cursou ou está cursando? _____

e) Sua formação ocorreu/ocorre em que modalidade? (Presencial/EAD/semipresencial) _____

f) Há quanto tempo está na gestão da escola? Já tem experiência anterior em gestão escolar? _____

2- Sobre avaliação e qualidade da educação:

a) Em sua concepção, o que significa qualidade em educação? Consegue ver relação entre esta qualidade e as avaliações externas? Quais estratégias são utilizadas em sua escola para a garantia da qualidade da educação? _____

b) Na sua escola, há alguma mudança na rotina no período que antecede as avaliações externas? (treinamento específico para os alunos realizarem as provas, dicas etc.) _____

c) O fato da escola participar das avaliações externas traz alguma contribuição para a melhoria da qualidade da educação no geral (País/ Estado/Município) e no caso específico de sua escola? _____

d) Os índices de sua escola flutuaram muito desde o a implantação das avaliações externas?

e) Você compara sua escola com outras da rede em relação à variação dos índices publicados nas avaliações externas? Pra você faz alguma diferença?

f) A administração Municipal cobra de vocês diretores resultados em relação a estes índices?

E na organização do trabalho?

Em relação à sala de aula? _____

g) Em sua opinião como deve ser a avaliação externa? (Para quê? Como?

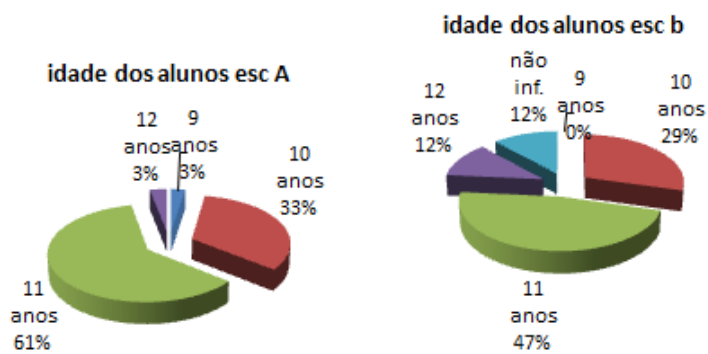
Quando?) _____

h) Há alguma recomendação para reduzir o número de reprovações em sua escola ao final do bimestre/semestre/ano?

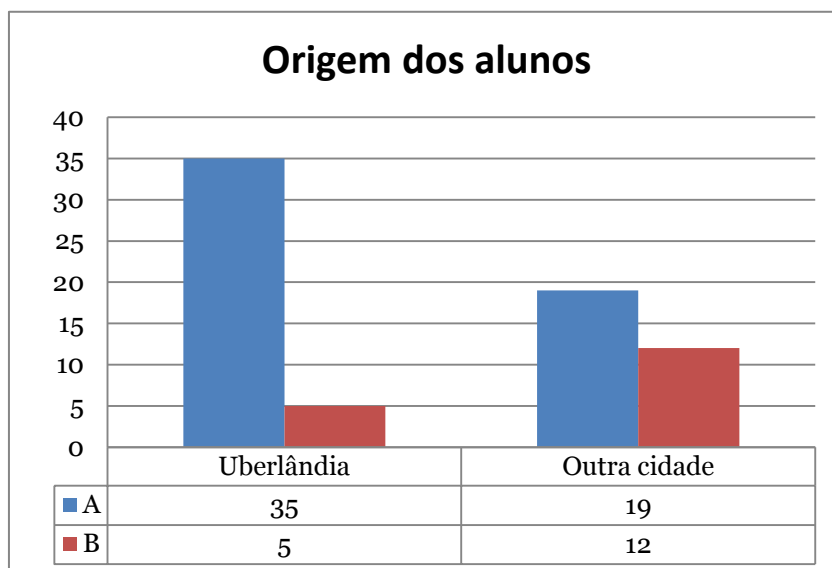
() sim () não

GRÁFICOS E TABELAS.

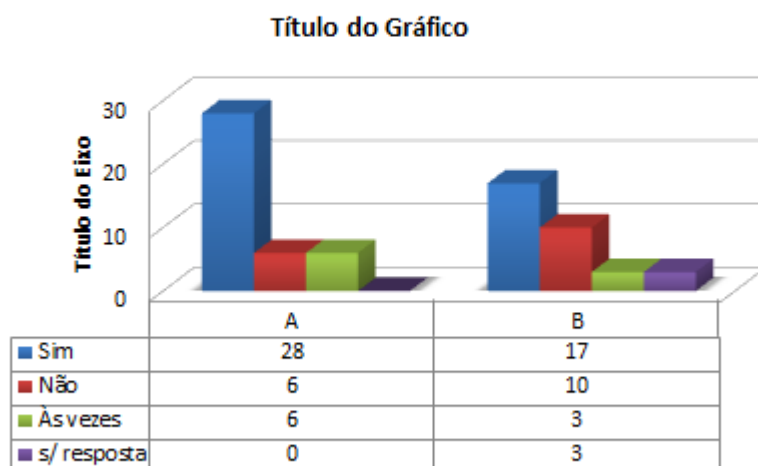
Idade dos alunos



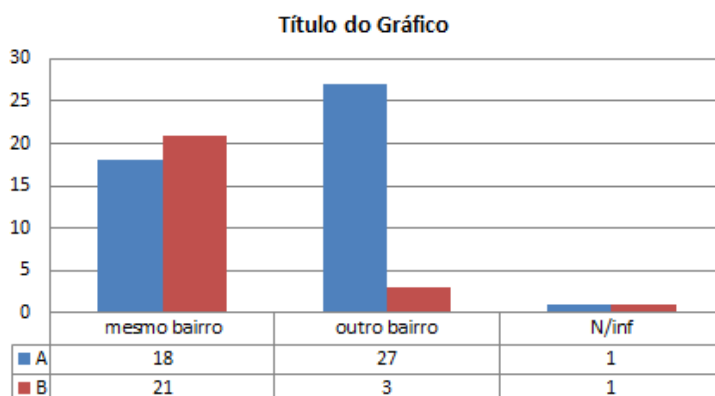
Maioria em idade normal



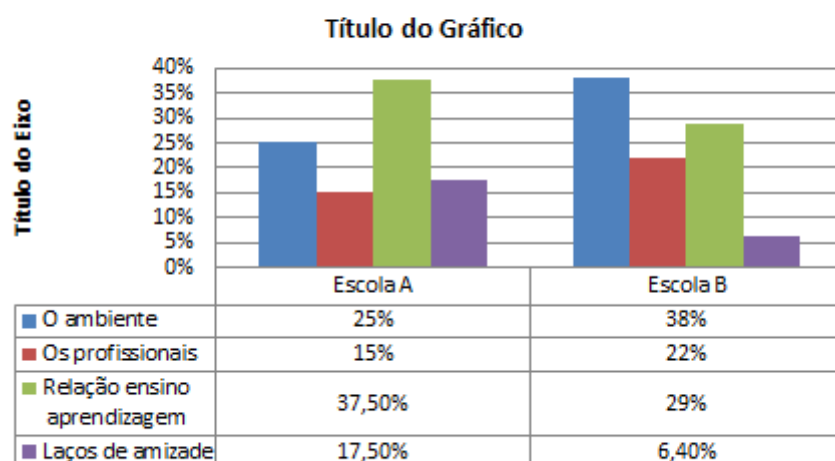
Estuda muito em casa?



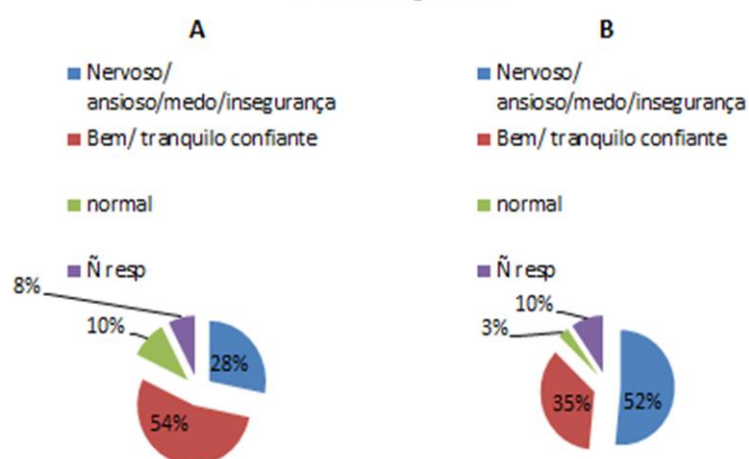
Distância de casa à escola



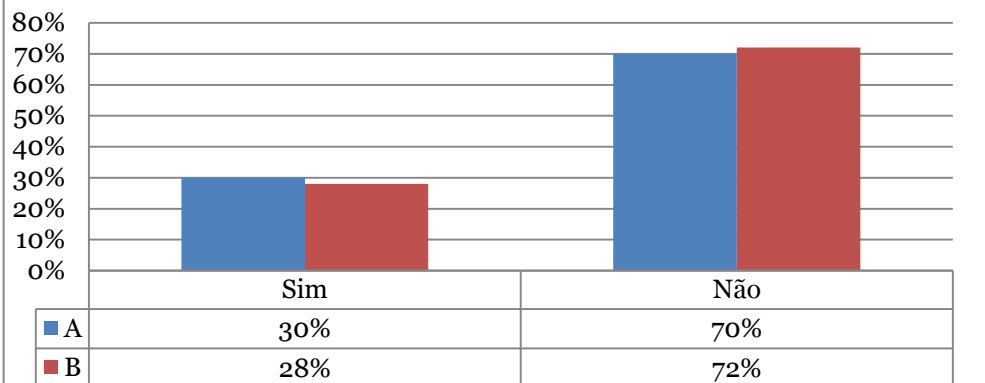
O que faz os alunos sentirem bem estudando na escola



Sentimento dos alunos ao realizar avaliações:



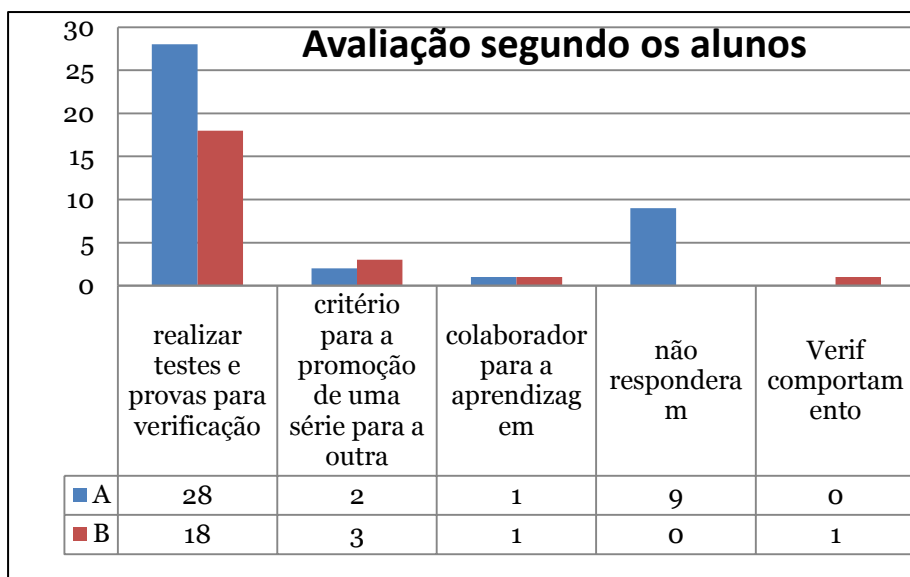
A mudança do professor aplicador da prova faz diferença?



Professores consideram a avaliação externa:



Tendência de assumir esse processo avaliativo como se ele fosse avaliação da escola e da sala de aula.



Estudaram o suficiente para fazer a prova?		
	A	B
Sim	92%	97%
Não	8%	3%

Quadro 2: : A concepção de avaliação dos professores	
Respostas Cód. do professor	Respostas dos professores
A	"Primordial! Muita responsabilidade do professor... Avaliação deve ser de forma global!"
B	"Processo que visa aferir o processo do aluno de modo a atingir as metas estabelecidas em plano anual"
C	" Não respondeu".
D	"É necessário para verificar o aprendizado do aluno".
E	"Entendo que deve ser processual".
F	"Meramente classificatória".
G	"A avaliação é contínua porém o sistema exige que se aplique avaliações".
H	"Ferramenta utilizada pelas instituições de ensino, para diagnosticar com mais precisão se o aluno está apto a cursar a série para a qual foi promovido e ou para mensurá-lo, classificá-lo ou promovê-lo à série seguinte".