

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAILMA APARECIDA CARDOSO MARINHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: A
AVALIAÇÃO EXTERNA E A REALIDADE
EDUCACIONAL DA MICRORREGIÃO DE
JANUÁRIA-MG**

CAMPINAS

2010

RAILMA APARECIDA CARDOSO MARINHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: A
AVALIAÇÃO EXTERNA E A REALIDADE
EDUCACIONAL DA MICRORREGIÃO DE
JANUÁRIA-MG**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CCHSA –, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

CAMPINAS

2010

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t379
M338p

Marinho, Railma Aparecida Cardoso.

Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG. - Campinas: PUC-Campinas, 2010.
166p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1.Educação e Estado. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação educacional. 4. Formação de professores. 5. Educação - Brasil. 6. Política e educação. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed. CDD – t379

Autora: MARINHO, Railma Aparecida Cardoso Marinho

Título: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: A AVALIAÇÃO EXTERNA E A REALIDADE EDUCACIONAL DA MICRORREGIÃO DE JANUÁRIA - MG

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à versão final apresentada para defesa da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, a ser aprovado pela Banca Examinadora.

Data: 25/02/2010

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto Librandi da Rocha

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Dedico este trabalho aos meus pais, Raulina Cardoso Marinho e Manoel da Paixão Marinho, irmãos, familiares e amigos e a todos e todas que acreditam na educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente nas minhas escolhas.

Aos meus irmãos, Raquel, Ranilda, Renato e esposa, Rany e esposo, Roseane e sobrinhos, Mauro, Marcos, Max, Márcio Júnior e João Mateus.

A Isaías: ... *“um verdadeiro poema continua sempre”*...

Aos amigos Marcelo e Gilcélia, pela hospitalidade em Campinas.

Aos amigos Rosenéia, Cida Nunes, Viviane, Antônio, Lindomar, Felipe e José Antônio.

À orientadora, Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto Librandi da Rocha, que orientou o trabalho com competência, profissionalismo muita compreensão e paciência.

Aos professores Dr. Itamar Mendes da Silva e a Dr^a. Mara Regina Leme de Sordi, pelas contribuições valiosas durante o exame de qualificação e defesa.

Aos professores, Dr. César Aparecido Nunes e Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pelo incentivo na realização deste Mestrado.

A todas as minhas amigas e companheiras do Mestrado, às quais aprendi das alegrias e dos desafios na realização deste mestrado. Especialmente, à minha querida amiga interlocutora Patrícia Barreto.

Aos interlocutores da pesquisa, pela boa vontade e disponibilidade com que me receberam e buscaram contribuir com suas reflexões sobre suas vivências no cotidiano escolar.

À Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e colegas da UNIMONTES - Campus Montes Claros/MG.

À Coordenação, colegas, funcionários e estagiários da UNIMONTES – Campus Januária/MG.

Ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, principalmente ao Coordenador, Prof. Dr. Samuel Mendonça, às funcionárias Letícia e Regina.

À professora Maria Ângela Costa Mota e a todos os alunos e alunas do Curso de Pedagogia da Unimontes – Campus Januária, pela compreensão nos anos de 2008 e 2009.

A todos os amigos profissionais da Educação da microrregião de Januária.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, pela bolsa, que foi decisiva e imprescindível para a realização deste trabalho.

Para aprender a fazer algo, deve-se começar tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer.

Bernard Charlot

RESUMO

MARINHO. Railma Aparecida Cardoso. **Políticas Públicas de Avaliação: os índices da avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG.** 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A presente pesquisa fundamenta-se na literatura sobre políticas públicas de avaliação, qualidade de ensino e avaliação externa e teve por objetivo identificar como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa é compreendida por profissionais da educação de algumas escolas da microrregião de Januária-MG. Localizada ao Norte de Minas Gerais, Januária é pólo de uma Superintendência Regional de Ensino que abrange 19 municípios com características semelhantes no que se refere às desigualdades sócio-econômicas e educacionais. Essa região vem apresentando os piores desempenhos educacionais diagnosticados pelas avaliações externas, desde 1992. A partir de 2003, foram implementadas novas políticas públicas na educação. Em 2007/2008, a avaliação externa realizada pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - revelou que o desempenho dos alunos da região de Januária melhorou significativamente, embora não de modo regular para todas as escolas (introduzindo reflexões fundantes: Por que escolas com características “semelhantes” com relação à localização, espaço, número de alunos e professores apresentam resultados diferentes nas avaliações externas? Que efeitos esta avaliação externa tem produzido no cotidiano escolar? Como os profissionais da educação destas escolas compreendem e avaliam a implementação de políticas públicas na microrregião de Januária?) Esta investigação baseou-se numa abordagem qualitativa; para coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa com base documental e entrevistas com 21 profissionais da educação. Como resultado, verificou-se que os profissionais da educação evidenciam implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico como: processo tenso, exigente e angustiante; processo de adoecimento dos profissionais em função da pressão por melhoria de desempenho; direcionamento da atual prática pedagógica em função dos resultados; resistências à implementação de políticas públicas relacionada à avaliação externa; ajudam na intervenção pedagógica, porém apresentam problemas quanto a sua operacionalização. Verificou-se, ainda, que os profissionais têm visões parciais, fragmentadas, não conseguindo sistematizar a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Avaliação, Avaliação Externa, Qualidade de Ensino, Educação em Januária.

ABSTRACT

MARINHO. Railma Aparecida Cardoso. **Políticas Públicas de Avaliação: os índices da avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

This research is based on the literature about evaluational public policies, teaching quality and external evaluation; it aimed at the identification on how the efetivation of public policirs related to external evaluation is understood by educational professionals at some schools in the microregion of Januária – MG, Brazil. Situated on north of Minas Gerais state, The city of Januária is a pole of a Teaching Regional Superintendence that embraces 19 municipalities presenting similar characteristics in reference to socioal, economical and educational inequalities. This area shows the worst educational performances noted by external evaluations since 1992. Since 2003 new public policies have been implemented in education. In 2007/2008, external evaluation accomplished by yhe Alphanetizing Evaluational Program – PROALFA – revealed that the performance of students at this region of Januária presented a significantly better situation,, although not in homogeneous ways for all schools (introducing fundamental considerations and questions: why schools with similar "features" related to localization, geographical space, number of students and teachers do present different results in external evaluations? Which effects this external evaluation has brought to daily scholarship? How the professionals of these schools understand and consider the implementation of this kind of evaluation at the area of Januária? This study developed on a qualitative approach; for collecting data documental reseach and interviews with 21 professionals of Education were utilized. As a result, it was verified that educative professionals put into evidence some external evaluative implications in pedagogical work such as: a tense, exigent and distressing process, as well as bringing illness to the professionals as a function of the pressure for best performance; orientation to the contemporary pedagogical practice in front of the results; resistence to the implementation of public policies related to external evaluation; this kind of evaluation may help the pedagogical intervenience, but presents some problems linked to operationalization process. As some results, it was verified that the professionals have partial and fragmentary perspectives, and cannot yet put into systematic views the complexity and limitations of external evaluations and its implications in educational practices.

Key words: Evaluational Public Policies; External Evaluation; Teaching Quality; Education at Januária

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução das médias de proficiência dos alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Nova Esperança87

Gráfico 2: Evolução das médias de proficiência dos alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Vale do Saber88

Gráfico 3: Evolução das médias de proficiência dos alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Sertão Veredas89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Descrição e objetivos das ações do Programa de Intervenção Pedagógica	111
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ANDES	= Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	= Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em desenvolvimento
BIRD	= Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	= Banco Mundial
CBA	= Ciclo Básico de Alfabetização
CBE	= Conferência Brasileira de Educação
CEALE	= Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDES	= Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIVA	= Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco
CEPAL	= Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe
CNE	= Conselho Nacional de Educação
CNPq	= Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	= Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	= Conferência Nacional de Educação
EE	= Escola Estadual
EM	= Ensino Médio
ENCEJA	= Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	= Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	= Fundação Carlos Chagas

FHC	= Fernando Henrique Cardoso
FMI	= Fundo Financeiro Internacional
FUNDEF	= Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	= Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCO	= Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	= Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	= Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	= Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	= Instituições de Ensino Superior
INCISOH	= Instituto de Ciências Sociais e Humanas
INEP	= Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IPEA	= Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	= Lei de Diretrizes e Bases
MEC	= Ministério da Educação
ONG	= Organização Não - Governamental
ONU	= Organização das Nações Unidas
PAAE	= Programa de Avaliação da Aprendizagem Escola
PDE	= Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP	= Programa de Intervenção Pedagógica
PNAD	= Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNE	= Plano Nacional de Educação
PNUD	= Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROALFA	= Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	= Programa de Avaliação da Rede Pública
PROEP	= Programa de Expansão da Educação Profissional
PROINFO	= Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	= Programa Universidade para Todos
SAEB	= Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	= Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-MG	= Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	= Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SBPC	= Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SP	= São Paulo
SRE	= Superintendência Regional de Ensino
TCC	= Trabalho de Conclusão de Curso
UFV	= Universidade Federal de Viçosa
UNE	= União Nacional dos Estudantes
UNESCO	= Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura
UNICEF	= Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES	= Universidade Estadual de Montes Claros
USAID	= Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS DESAFIOS DA QUALIDADE	30
---	----

1.1 Educação ao longo da história	30
1.2 Educação no Brasil	36
1.3 Os desafios da qualidade	45

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO	51
--	----

2.1 Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil	51
2.2 A avaliação externa no contexto das políticas públicas	62
2.3 As implicações das reformas e da avaliação externa no âmbito escolar	70
2.4 A avaliação externa na microrregião de Januária no contextos das reformas educacionais	76
2.4.1 O período de 1991-1998	76
2.4.2 O período de 1998 – 2002	80
2.4.3 O período de 2003 – 2009	80

CAPÍTULO 3

O PERCURSO DA PESQUISA	86
-------------------------------------	----

3.1 Contexto da investigação.	91
------------------------------------	----

3.1.1 A microrregião de Januária	91
3.1.2 A Escola Estadual Nova Esperança	94
3.1.3 A Escola Estadual Vale do Saber	96
3.1.4 A Escola Estadual Sertão Veredas	97
3.2 Apresentação dos interlocutores	99

CAPÍTULO 4

O RELATO DOS INTERLOCUTORES

4.1 As entrevistas	107
4.1.1 Avaliação dos investimentos da implementação de políticas	107
4.1.1.1 Infraestrutura das escolas.	108
4.1.1.2 Programa de intervenção pedagógica	110
4.1.1.3 Materiais didático-pedagógicos	115
4.1.1.4 Formação continuada de professores	120
4.1.2 Implicações da avaliação externa sobre o trabalho pedagógico	124
4.1.3 Explicações para escolas com características semelhantes e desempenhos diferentes	131
4.1.3.1 O profissional da Educação	136
4.1.3.2 “Adesão” às propostas governamentais	139
4.1.3.3 Características da Família	140
4.1.3.4 Características dos Alunos	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145

REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Optei por iniciar esta introdução trazendo informações que são mais típicas de um memorial porque o interesse que motivou o estudo do tema de que trata esta dissertação e o desenvolvimento da pesquisa realizada está transpassado por minha trajetória acadêmica e profissional.

Minha relação com a escola é anterior ao ingresso na mesma, uma vez que minha mãe era professora-alfabetizadora-leiga na zona rural, onde a escola funcionava em qualquer casa não habitada. Lembro-me de acompanhá-la todos os dias, bem como das lições repetitivas que escrevia em meu caderninho.

Aos 06 anos de idade, já sabia ler e escrever devido ao contato com material pedagógico de minha mãe, como os livros textos e jornais, revistas, almanaques do meu pai que, apesar de residir na zona rural e não possuir o ensino fundamental completo, é um excelente leitor.

Já possuindo noções de leitura e escrita, em 1976, ingressei na Escola Municipal de Cruz dos Araújo, uma comunidade rural localizada a 42 km de Januária, antiga sede do Município. Hoje pertence ao Município de Cônego Marinho. Era o primeiro ano de funcionamento desta escola e todo o corpo docente era constituído de professores leigos, que não possuíam sequer o ensino fundamental completo. Além de serem professores, eram responsáveis pela merenda escolar e limpeza da escola. Outras atividades não-escolares sempre ficavam a cargo dos alunos maiores, como pegar água e lavar as louças no riacho, sempre olhar a merenda no fogo e limpar a escola. Como era freqüente a falta de merenda, alunos e professores levavam alimentos colhidos na roça para comerem no recreio.

Vale destacar que a prática de castigos corporais era evidente e constante, não só para manter a ordem e disciplina, mas também como punição ao não aprendizado. Acredito que neste momento, comecei a refletir sobre algumas práticas e/ou processos educativos que considerava injustos e estranhos.

Lembro-me de ter sido submetida aos castigos corporais de uma professora que usou umas tirinhas de borracha por eu não ter acertado uma operação de divisão por dois algarismos. Eu tinha apenas 7 anos e cursava a 2ª série, embora a turma fosse constituída de mocinhas e rapazes devido ao grande número de repetência na 1ª série. Parecia ser um ritual ingressar no 1º ano “de borra”, (alunos que ingressavam à escola aos sete anos e só rabiscavam) passar para o 1º ano adiantado e, no ano seguinte, uma minoria ir para a 2ª série; a grande maioria iria permanecer por vários anos no 1º ano, repetente e, evadia-se posteriormente. Lembro-me de muitos afirmarem que não tinham “cabeça” para os estudos. Muitas vezes, ouvi as professoras, inclusive minha mãe, atribuírem o fracasso dos alunos às suas famílias, como se fosse algo inato e/ou herdado.

Ao passar para a 4ª série, em 1980, mudei-me para Januária que, segundo meus pais, tinha um ensino melhor e possibilitaria o prosseguimento dos estudos. Um outro fator consistia no fato de na escola da zona rural só existirem as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Era uma triste realidade em plena década em que se propunha, pela Lei 5692/71, a ampliação da escolaridade obrigatória, passando do ensino primário de quatro anos para o primeiro grau de oito anos. Neste contexto para Werebe

No campo do ensino, houve progressos do ponto de vista quantitativo, com a expansão da rede de escolas dos três graus. Mesmo assim, não se conseguiu atender a todas as crianças em idade escolar e, o mais grave, continuou a exclusão da maioria dos que ingressavam no ensino primário, após um, dois ou três anos de escolaridade (WEREBE, 1994, p. 80).

Em Januária, cursei o ensino fundamental e médio. A ruptura, com a saída da zona rural para a zona urbana, foi muito difícil. Todas as ações acerca das experiências vivenciadas com a escola estavam relacionadas com o meu lugar de origem, trazendo-me problemas de adaptação à nova realidade.

Foi uma época de questionamento silencioso a respeito das práticas educativas, tais como: discriminação quanto à linguagem dos alunos que vinham dos grupos sócio-econômicos desfavorecidos e/ou da zona rural, quanto aos que tinham baixo rendimento nas atividades escolares, quanto aos que não tinham

“aptidões” para as aulas de Educação Física; ênfase nos aspectos gramaticais em detrimento da produção escrita e letramento; conteúdos desvinculados da realidade dos alunos e enfoque dado aos grandes feitos dos heróis, a partir do qual deveríamos confeccionar álbuns das datas cívicas e comemorativas de forma acrítica, em pleno contexto de redemocratização do país e lutas dos educadores por melhorias na qualidade do ensino e reformas nas propostas curriculares.

Em 1987, terminei o Curso Normal e não retornei à minha comunidade de origem porque resolvi cursar o 4º ano em Adicional Pré-Escolar, na cidade de Montes Claros. A possibilidade de cursar mais um ano escolar me proporcionava aperfeiçoar meus conhecimentos, tendo em vista que na cidade de Januária só existia o Curso Médio. Tinha vontade de ingressar no Magistério, apesar da minha formação precária, mas tive que adiar esse objetivo ao passar no vestibular em Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa, UFV, em 1989. Quando entraria como professora em uma sala de aula, não sabia, mas tinha certeza de que, quando retornasse, muitas coisas teria aprendido e as possibilidades de realizar um bom trabalho seriam maiores.

A universidade foi um espaço que me possibilitou aprofundar algumas reflexões que, de forma espontânea ou inconsciente, percebia a respeito das práticas pedagógicas que havia experimentado.

Já dizia Bachelard que o conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão (BACHELARD, 1978:XIII). Com essa frase, pretende demonstrar que o conhecimento é importante para uma atitude esclarecida e não iludida diante da vida, sem deixar de lado a importância da imaginação (WACHOWICZ, 2009, p. 118).

Tais reflexões faziam com que reconstruísse toda a minha trajetória escolar, uma vez que as teorias estudadas no Curso de Pedagogia estavam relacionadas à realidade vivenciada por mim na condição – tantas vezes dramática- de ser social inserido num contexto mais amplo.

Na prática do ensino, observamos com muita frequência o fato de que os professores considerados como sendo aqueles que têm o domínio do

conhecimento do qual tratam a universidade em suas aulas, são também os que têm mais possibilidades do que os outros de compreenderem a ação educativa na sua contingência radical: a via da produção do conhecimento pelos alunos, em parceria com o professor em sala de aula, no coletivo escolar. Esse fato prova a capacidade que têm o conteúdo e forma de estabelecerem relações vivas na conquista do conhecimento (WACHOWICZ, 2009, p 147).

Foram experiências significativas, entre os anos de 1989 a 1993, que contribuíram para a minha formação profissional. Essas experiências não se restringiram às aulas do curso, mas abrangeram toda convivência no meio universitário: Grupo de Jovens, Movimento Estudantil, estágios voluntários nos bairros periféricos da cidade e projetos de pesquisa vinculados ao Curso de Pedagogia bem como os eventos acadêmicos, científicos e culturais realizados pela Universidade.

O trabalho com a pesquisa foi a atividade de maior peso na minha trajetória acadêmica. Tive a oportunidade de ser Monitora e bolsista de Iniciação Científica do CNPQ em um projeto intitulado: Projeto de Alfabetização de Adultos: o caso dos servidores da UFV. Nesse projeto, juntamente com outras bolsistas, denominadas professoras-pesquisadoras, trabalhávamos 4 horas por dia: duas horas de regência e duas horas de planejamento das atividades, leitura de bibliografia específica, registro e análise dos dados, elaboração de relatórios, avaliação e discussão com os professores do Departamento de Educação durante as reuniões de orientação pedagógica.

Dessa forma, foi possível articular a teoria e prática; desenvolver habilidade de elaborar atividades de ensino, com base dos pressupostos teóricos; aprofundar no conhecimento teórico, para enfrentar os problemas surgidos no trabalho de pesquisa; desenvolver a habilidade de reflexão-na-ação, em virtude da metodologia desenvolvida na pesquisa, e maior segurança para enfrentar os desafios da atividade profissional futura. Tem para mim extrema importância o que dizem Pimenta & Lucena,

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os(...). O

desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIIMENTA & LUCENA, 2004, p. 49)

A experiência com Alfabetização de Adultos suscitou reflexões a respeito do analfabetismo no país e, conseqüentemente, sobre o fracasso das crianças que ingressam na escola, uma vez que os alunos do Curso de Alfabetização já haviam freqüentado um banco escolar. Por vezes, por anos. Essa experiência proporcionou o entendimento da importância da relação professor-aluno baseada no diálogo, no respeito aos saberes do educando, de suas vivências. “O educador, como quem sabe, precisa reconhecer primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados” (FREIRE, 1997, p. 28). Proporcionou, ainda, assumir o compromisso de atuar de forma que os mesmos tivessem acesso ao conhecimento sistematizado, um direito que foi lhes negado historicamente, uma vez que a leitura e a escrita em nosso país sempre foi privilégio das elites.

Ainda no Curso de Pedagogia, lembro-me de uma professora que ministrava aulas de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar que, em sua aula, me dirigiu a palavra para me dizer que havia estado em uma reunião na Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, para divulgação dos resultados das avaliações sistêmicas realizadas em 1992 e que a Delegacia de Ensino de Januária havia ficado em último lugar no Estado de Minas Gerais. Ou seja, informava-me a professora que as escolas de Januária tinham apresentado os mais baixos desempenhos educacionais do Estado. Aquelas palavras me provocaram um impacto, espanto, admiração no sentido penoso do termo e suscitaram reflexões, embora tivesse conhecimento da realidade da minha região, não só educacional, mas também econômica e social. Terezinha Rios (2008, p. 46) menciona que “Aristóteles afirmava que a admiração é o primeiro estímulo que o ser humano tem para filosofar”. E, a partir da admiração diante do que vivenciamos, vamos em busca da investigação do que nos fascina e intriga, ou

seja, são as situações-problema que precisam ser superadas, mas que necessitam de reflexões, no sentido de buscar respostas.

Essa notícia aumentava mais o meu anseio por retornar a Januária e, quem sabe, poder contribuir para melhorar um pouco a realidade apresentada. Ansiosa por continuar trabalhando na área de alfabetização, em 1994 voltei a Januária, após concluir o Curso de Pedagogia.

Nesse tempo e contexto, a avaliação externa estava ganhando centralidade nas políticas educacionais no Brasil em função das reformas educacionais dos anos de 1990. A justificativa apresentada era a de que a avaliação externa constituía-se em uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Minas Gerais foi um dos primeiros Estados brasileiros a implementar tais reformas.

Com a frase *Minas aponta o caminho*, o governo de Minas Gerais anunciou, no início dos anos noventa, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino como uma grande reforma, capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação para o próximo milênio. A reforma da educação em Minas Gerais, veio desde então, sendo indicada como uma experiência prática e objetiva das formulações e propostas que, no início dos anos 90, ocuparam as tribunas políticas e os debates acadêmicos (OLIVEIRA, 2000, p. 245).

Não foi difícil encontrar dois cargos para trabalhar na rede estadual de ensino em Januária, tendo em vista a carência de professores habilitados. Atuei, de 1994 a 2007, como Supervisora Pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como professora das disciplinas pedagógicas no Curso de Magistério de 1994 a 1995. Foi uma experiência muito valiosa, em que tive oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar com todas as dificuldades e desafios.

Nesse contexto, pude experienciar o processo de avaliação externa que já havia sido implementado no Estado de Minas Gerais, desde 1992. Era um processo meramente técnico, em que havia aplicação das provas, tudo muito sigiloso, os professores sequer conheciam as matrizes dos conteúdos, uma vez que existia uma prática dos professores trabalharem a partir de livros didáticos sem ter conhecimentos das propostas curriculares oficiais. Quando os resultados

das provas chegavam, reunia-se uma equipe composta por professores, especialistas, vice-diretores; um professor de matemática deveria ser incluído nesta equipe, em função da quantidade de cálculos estatísticos que deveriam ser feitos. Elaboravam-se relatórios e, posteriormente, estes eram encaminhados para a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, conseqüentemente, para a Secretaria de Estado da Educação. Não havia uma discussão na escola, em função dos resultados, para uma posterior intervenção e/ou adoção de (quaisquer) estratégias que permitissem abordá-los refletindo sobre eles e sobre os mecanismos pelos quais foram produzidos (isto é, desde as práticas pedagógicas até os próprios instrumentos utilizados pela avaliação realizada). Era um processo alheio à realidade das escolas e alienante para os profissionais nele implicados; ou seja, mais um serviço burocrático em que as escolas não se reconheciam nos resultados, embora fosse do conhecimento de todos que a Superintendência estava no *ranking* como o pior desempenho do Estado.

Em 1996, fiz uma especialização em psicopedagogia que me possibilitou ingressar como professora no Ensino Superior. Atuei como professora do Instituto de Ciências Sociais e Humanas (INCISOH) do Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco (CEIVA) até 2002.

Em 2002, fui aprovada em Concurso Público para Professora do Ensino Superior na Universidade Estadual de Montes Claros e nomeada para esta função em 2006. Como especialista, sentia algumas limitações no exercício da profissão, principalmente, em relação às orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio que são permeados pela pesquisa, função primordial da Universidade. Por isso, me inscrevi no Curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O Mestrado em Educação, especificamente a linha de pesquisa Estudos em Avaliação, possibilitou-me realizar um estudo sobre as Políticas Educacionais brasileiras, dentre as quais as referentes à implantação e implementação das avaliações externas que vêm acontecendo no Estado de Minas Gerais.

No mestrado, tive a oportunidade de além de assistir às aulas obrigatórias, participar de eventos na PUC- Campinas, Unicamp e outros, como a Anped, que foram muito proveitosos. No Mestrado, tive muitas dificuldades, uma vez que tive

que realizá-lo trabalhando a 1200 quilômetros de distância. Foi difícil, cansativo, porém muito rico em conhecimentos e troca de experiências; enfim, foi gratificante. Aprendi muito e espero, a partir desta aprendizagem, contribuir mais para a melhoria da educação, principalmente da minha região que tanto precisa.

A persistência dos piores resultados de desempenho educacional na região de Januária, identificados nas avaliações sistêmicas desde 1992, da Secretaria de Estado de Educação são elementos nucleares no presente trabalho. Em 2007/2008 observou-se que as avaliações do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) revelaram que o desempenho dos alunos da microrregião de Januária, pertencente a mesorregião do Norte de Minas melhorou significativamente, como afirmam Riani & Soares(2008)

As SREs localizadas ao Norte de Minas Gerais foram as que apresentaram as proficiências mais baixas em 2006. Por outro lado, os resultados em 2007 mostram que essa região foi a que apresentou maior crescimento nesse período. Tal fato é importante, pois mostram que as diferenças regionais estão diminuindo, de tal forma, que em 2007 algumas SREs da região Norte possuem proficiência maior que algumas do Sul, Centro e Zona da Mata, principalmente as Metropolitanas, Montes Claros e Juiz de Fora (RIANI & SOARES, 2008, p. 7)

Entretanto, se, por um lado, as notícias sobre a melhoria dos resultados das escolas da minha região poderiam significar motivos para alívio no impacto, espanto e admiração vividos anteriormente, por outro lado, o aprofundamento na literatura científica que trata de avaliação externa exigia colocar em questão os resultados, os procedimentos usados para obtê-los e os efeitos deles nos contextos escolares a que eles se referem. Dentre outras problematizações feitas nos textos mais críticos a respeito do tema, vários autores indicam que estas avaliações com desenhos censitários podem induzir as escolas a uma lógica competitiva atribuindo mérito individualmente a instituições ou alunos, conformar os currículos, enfatizar resultados em detrimento do processo, transferir responsabilidades e ser utilizada como mecanismo de pressão, punição e/ou premiação (SOUSA, 2003; FREITAS, 2007).

Além disso, mesmo se a melhoria de performance de algumas escolas fosse apreendida de modo ingênuo, não seria possível desconsiderar que este

fato não era extensivo a todas as unidades da rede escolar de Januária. Diversos autores chamam a atenção para a utilização da avaliação externa, se bem conduzidas, como contribuição para as políticas educacionais (FREITAS, 2007, 2009; FRANCO, 2004).

A partir de um olhar mais aprofundado sobre estes novos resultados foi possível identificar um fato intrigante: por que algumas escolas da microrregião de Januária, tendo características tão semelhantes do ponto de vista do nível sócio-econômico de sua clientela, formação de professores, infraestrutura, dificuldades de toda ordem enfrentadas pela região, apresentam resultados tão diferentes nas avaliações externas?

As perguntas quase inevitáveis eram: o que explicaria este fato? Seria possível identificar razões suficientemente sólidas para justificá-lo? Por que escolas com características “semelhantes” com relação à localização, espaço, número de alunos e professores apresentam resultados diferentes nas avaliações externas? E, em função da minha trajetória e reações a estas informações, que efeitos esta avaliação externa tem produzido no cotidiano escolar? Como os profissionais da educação destas escolas compreendem e avaliam a implementação de políticas públicas na microrregião de Januária?

Esta última pergunta se configurou como o objetivo geral desta pesquisa: identificar como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa é compreendida por profissionais da educação de algumas escolas da microrregião de Januária. A partir deste objetivo geral, foram formulados os objetivos específicos: (i) como os profissionais da educação de escolas da microrregião de Januária avaliam os investimentos da implementação de políticas públicas; (ii) compreender quais são as implicações da avaliação externa sobre o trabalho pedagógico destes profissionais; (iii) identificar quais são as explicações dadas por profissionais da educação quanto ao fato de escolas com características semelhantes terem resultados diferentes, depois da implementação de uma política pública.

Em busca de responder a estas questões, privilegiou-se a utilização de uma abordagem de caráter qualitativo dos problemas colocados.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, num primeiro momento foi realizada uma revisão de natureza bibliográfica e em meio digital, compilando estudos sobre avaliação educacional, políticas públicas, qualidade de ensino. A participação em eventos da área e conversas com os professores do Mestrado contribuíram muito para o desenvolvimento do trabalho. O segundo momento foi de natureza empírico-documental, analisando documentos oficiais, boletins pedagógicos, propostas pedagógicas das escolas. No terceiro momento, foi realizada a pesquisa de campo utilizando como técnica e instrumentos de produção de material empírico entrevistas semi-estruturadas.

Das entrevistas semi-estruturadas tomaram parte 21 profissionais da educação da microrregião de Januária, sendo três pedagogas e três inspetores da Superintendência Regional de Ensino de Januária, três gestores, três supervisores e nove professores do Ciclo de Alfabetização de três escolas da rede pública estadual da microrregião de Januária- MG. A participação dos sujeitos foi definida em função da atuação direta com o Ciclo da Alfabetização.

As escolas foram escolhidas em função de terem características semelhantes quanto ao número e origem social dos alunos, espaço físico, localização em zona rural, e resultados diferentes nos índices da avaliação externa diagnosticados pelo PROALFA nos anos de 2006, 2007 e 2008.

Os interlocutores da pesquisa foram escolhidos em função da atuação direta com o Ciclo de Alfabetização e seus resultados na avaliação externa, seja como professores do Ciclo, supervisores que acompanham o trabalho pedagógico dos professores no interior das escolas, diretores das escolas, agentes externos da Superintendência Regional de Ensino como Inspectores Escolares que fazem acompanhamento das escolas nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos e pedagogos que fazem acompanhamento pedagógico nas escolas. Os nomes das escolas e dos interlocutores nesta pesquisa são fictícios por questões éticas.

Como resultado deste trabalho de pesquisa, organizamos o presente estudo em introdução, cinco capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre a educação no Brasil e qualidade do ensino ofertado. Esse capítulo apresenta as

finalidades históricas e contraditórias assumidas pela educação e os desafios de ruptura desse processo marcado por desigualdades econômicas, sociais e educacionais, rumo a uma educação de qualidade.

O segundo capítulo é dedicado à análise da avaliação no contexto das políticas públicas. Nele, destaco a avaliação externa no contexto das reformas educacionais, e enfoco a sua centralidade na discussão dos processos educativos como aliada da educação para a melhoria da qualidade do ensino.

No terceiro capítulo, apresento as políticas educacionais nas últimas décadas no Estado de Minas Gerais, destacando os índices da avaliação externa na microrregião de Januária nesse contexto.

No quarto capítulo apresento o percurso da pesquisa, oferecendo informações mais detalhadas sobre o contexto da investigação e apresentação dos interlocutores

No quinto capítulo trago as análises realizadas a partir do interlocutores à luz dos do aporte teórico que sustentou a pesquisa, estabelecendo comparações entre os referenciais estudados e a prática dos profissionais investigados.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais em que busco dar respostas às questões levantadas no início da pesquisa, e levanto algumas reflexões sobre a avaliação externa no contexto das políticas públicas educacionais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS DESAFIOS DA QUALIDADE

O presente capítulo visa apresentar algumas considerações sobre a educação no Brasil e a qualidade do ensino ofertado. Neste sentido, torna-se de fundamental importância explicitar conceitos e as finalidades históricas e contraditórias assumidas pela educação, assim como os desafios do processo de definição, implementação e avaliação de uma educação de qualidade para todos.

A educação brasileira ainda vem enfrentando grandes desafios. Embora a garantia de uma educação para todos esteja prevista na legislação, há um abismo entre o que as leis dizem e o que se apresenta na realidade.

Segundo Cury (2002, p. 246) “não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica.” No entanto, a efetivação desses direitos no nosso país ainda não foi concretizada, em razão da acentuada desigualdade social e educacional da realidade brasileira.

1 A Educação ao longo da história

A educação é uma prática social tendo em vista que o processo educacional acontece o tempo todo, nas relações cotidianas que os homens estabelecem entre si. “A educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 237).

A educação escolar, por sua vez, acontece de modo intencional e formal em instituições educativas. Nunes (2003, p. 59) diz que “a escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e cultura humana”. A educação formal ou escolar é uma criação da cultura ocidental,

produzida a partir das sociedades urbanas antigas, com finalidades de repassar de uma geração para a geração seguinte, sua cultura, linguagem, referências ético-morais, um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em sociedade. Sendo uma criação da sociedade ocidental, em seus moldes estruturais, nascida na Antiguidade Clássica, perpassando a Idade Média, a escola toma novas feições institucionais e organizacionais na sociedade moderna.

Para compreender a Educação e a escola, em sua identidade atual, seria necessária uma recuperação de seus projetos e articulações políticas e históricas. Neste sentido, iniciaremos pelas comunidades primitivas, em que

[...] os fins da educação derivam das estruturas homogêneas do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido de que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 1994, p.21).

Com as mudanças da vida em sociedade, do próprio homem e a transição da comunidade primitiva para a Antiguidade, novas formas de organização social vão surgindo, sobretudo com a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. A relação entre homens, que na sociedade primitiva se fundamentava na propriedade coletiva, passa a ser privada, e o que a rege é o poder do homem que se impõe aos demais.

Assim, com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” e os “executores” trouxe necessariamente a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 1995, p.26). Nessa direção, os ideais educacionais nessa nova forma de organização da sociedade não são mais os mesmos para todos, tendo em vista que a classe dominante tem ideais substancialmente distintos dos das classes dominadas.

A educação na Antiguidade Clássica, produzia uma realidade efetivamente vinculada às estruturas de poder. A escola em Roma e na Grécia Antiga era a extensão da formação do aristocrata, do guerreiro, do atleta, do senhor de terras, exclusiva instituição das camadas aristocráticas dominantes. Ponce (1995, p. 59) ilustra essa característica da seguinte forma:

Tinham razão Aristóteles e Platão: *uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos.* O rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-la e aos escravos, manter as duas classes anteriores. A separação entre força física e força mental impunha ao mundo antigo estas duas enormidades: para trabalhar, era necessário gemer nas misérias da escravidão e, para estudar, era preciso refugiar-se no egoísmo da solidão.

Neste sentido, observa-se que a partir do surgimento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. Para Saviani (1994), é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria das pessoas era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a.

Já no mundo medieval, constituído a partir da crise da sociedade escravista antiga, com a organização do feudalismo temos uma nova forma de constituir e entender a sociedade, as relações de produção e as relações institucionais. A forma de trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade porque o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho servil. A escola produzia os intelectuais necessários à ordem da Idade Média. Nesta sociedade, a educação assume profundamente o estigma da produção dos mecanismos autoritários, das estruturas patriarcais, voltadas exclusivamente à formação do clérigo e dos nobres. As escolas das catedrais (ao lado das igrejas, nas cidades) as escolas palatinas, assim chamadas porque funcionam ao lado do palácio, as escolas

paroquiais, de nível elementar são todas voltadas para a reprodução da estrutura feudal. Neste sentido, Ponce (1995, p. 90) afirma que

Dentro dos mosteiros, tidos como um modelo de “vida perfeita” a divisão de classes continuava existindo, sem qualquer modificação; de um lado, os monges dedicados ao culto, do outro, os escravos, os servos e os conversos, destinados ao trabalho...”

Neste contexto, Ponce (1995) ainda esclarece que as escolas monásticas eram as únicas que podiam ser freqüentadas pela massa; porém, lá não se ensinava nem a ler, nem a escrever, pois tinham a finalidade de familiarizar a plebe com as doutrinas cristãs, mantendo-as dóceis e conformadas; enfim, estas escolas não se preocupavam com a instrução, e sim com a pregação. As massas camponesas, entretanto, aprendiam no próprio processo de trabalho, ou seja, aprendiam a fazer, fazendo.

A Idade Moderna, iniciada no século XVI, constitui uma nova realidade política, liderada pela burguesia emergente, que anuncia a superação das forças produtivas medievais e a construção de um novo ideário ético, político, jurídico e institucional. A burguesia anuncia os valores fundamentais da sociedade moderna, quais sejam: a igualdade, a liberdade, a prosperidade, a fraternidade, a afirmação do homem, o antropocentrismo, a razão como soberana, a razão como capaz de iluminar o mundo, a experiência como primado das leis, a organização de uma nova ética e de uma nova sociedade.

A burguesia, através de seus intelectuais, filósofos, educadores e reformadores morais, produz um novo *ethos*, sobre o qual se constitui a sociedade burguesa moderna. Assim, a educação burguesa aparece como a educação que anuncia valores até hoje considerados referenciais. A educação pública, a vinculação estatal, a educação leiga, a universalidade do acesso à escola, a obrigatoriedade da educação para todos, como condições fundamentais para convivência em sociedade, e a dimensão de aliar a escola à produção, estas são as coordenadas básicas do fenômeno educacional e escolar modernos (NUNES, 2003).

Caracterizando-se por um processo produtivo baseado na indústria e realizado na cidade, a sociedade na Idade Moderna rompe as relações

dominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, dado que até aí a forma de produção dominante era lidar com a terra, as relações também dominantes eram do tipo natural e se constituíam em comunidades, organizadas segundo laços de sangue. Daí o caráter estratificado e hereditário de funcionamento da sociedade: a nobreza passava de pai para filho, a servidão também passava de pai para filho. Na sociedade capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. Neste sentido, a sociedade capitalista rompe com a idéia de comunidade para trazer, com toda a força, a idéia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes. Isto é posto em evidência pelo fato de que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural e passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual (SAVIANI, 1994).

Esta sociedade, por sua vez, baseada em relações formais, centrada na cidade e na indústria vai trazer consigo a exigência da generalização da escola. Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado às formas de produção que não implicavam o domínio desta prática. Na época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, sobretudo do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada.

Com a sociedade burguesa capitalista atingimos um tipo de organização social estruturada em divisão de classes em nível máximo. Com o aperfeiçoamento do instrumental de trabalho, mudam não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação. A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória. Nesse sentido, Ponce é contundente quando afirma que

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano

pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 1995, p. 150).

Saviani (1994) explicita essa contradição da sociedade capitalista em relação à escola utilizando um frase de um teórico da economia política, Adam Smith, que diz: *“Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas.”* A tese defendida era a de que, à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver em sociedade e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado às necessidades da vida moderna. Na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. É meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso escolarizar o trabalhador, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. Entretanto, como é muito difícil fixar limites, a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas camadas dominantes relutam em expandi-la, embora também precisem fazê-lo (SAVIANI, 1994).

Neste sentido, à medida que as camadas populares têm acesso à escola os conteúdos vão sendo diferenciados. A escola assume um caráter dualista, isto é escola para a formação das elites e escola para as classes trabalhadoras. Esse

dualismo educacional irá marcar toda a história educacional brasileira com algumas peculiaridades.

1.2 A Educação no Brasil

A história da educação no Brasil não pode ser desvinculada dos modelos econômicos, políticos e sociais derivados da Europa. Desta forma, a organização escolar do Brasil Colônia não poderia deixar de ser estritamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. A educação jesuítica, que nos engendrou como uma nação e sociedade, era uma educação conservadora, e centrada nos valores que marcaram historicamente a tradição feudal aristocrata medieval. A educação para a obediência, para a disciplina, a educação retórica e memorística, a educação para a produção de corpos dóceis e servis, a anulação da originalidade pessoal, a resignação, a aceitação e a passividade são elementos éticos circunscritos ao modelo pedagógico jesuíta e conservador. A escola jesuíta era nitidamente uma instituição voltada para as camadas dominantes.

Embora os jesuítas se propusessem, de acordo com o primeiro plano de educação elaborado por Nóbrega, a catequizar e instruir os indígenas, na realidade eles se dedicaram mais à catequização, reservando a instrução sobretudo para os filhos dos colonizadores e para a formação dos novos sacerdotes (WEREBE, 1994, p. 22).

Pode-se dizer que a ação educacional dos jesuítas no Brasil ultrapassou os limites do período em que aqui estiveram. Essa ação marcou profundamente a formação da cultura brasileira. E, destaque-se, não apenas em termos de propagação do catolicismo, mas também pela tradição religiosa do ensino. A atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes brasileiras. Em contrapartida, a maioria da população continuava analfabeta.

Segundo Marcílio, 2003 *apud* Saviani, 2008a, p. 49.

[...] quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional desmantelou-se. Suprimiu-se, é verdade, um ensino bem estruturado, mas nem por isso era um modelo de excelência. Mas, por outro lado, as medidas tomadas pela Metrópole com as reformas, entre as quais as da educação pública, foram improvisadas, incoerentes, sem plano nem diretrizes definidos e por isso não tiveram grande alcance, não podendo lançar as bases para a instituição de um novo sistema escolar, em substituição ao que fora destruído (WEREBE, 1994).

Até a vinda da família real para o Brasil, o ensino aqui desenvolvido limitou-se a um trabalho educacional precário, assegurado de maneira irregular em umas poucas instituições. Com as reformas pombalinas surge o ensino público propriamente dito. O curso secundário, que ao tempo dos jesuítas era organizado em forma de curso – Humanidades-, passa a sê-lo em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia, retórica. Pedagogicamente, esta nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros, porém não mudou em suas bases.

Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos, literários, e se realizou como os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para por em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (ROMANELLI, 2002, p. 36/37).

Não se alteraram o papel e a função da Escola com o advento da República, em 1889. Há, em nossa tradição, uma forte característica do século XVIII, da educação positivista, a escola republicana, centrada no ideário de Benjamim Constant (militar e professor, com participação decisiva no movimento que deflagrou a República) e nas determinações que sustentaram a república oligárquica. Esta pretendia ser uma escola disciplinadora das massas, uma escola

de caráter militar autoritário, voltada para o elogio da hierarquia, da obediência, da vigilância e da punição como formas pedagógicas enriquecedoras do caráter pátrio, e unidades produtoras da sociedade de ordens e de concentrações hierárquicas obedientes (NUNES, 2003).

Com relação ao ensino na Primeira República, Saviani (2008b, p. 10), afirma que:

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920.

Com o processo de industrialização e urbanização a partir dos anos 30, a reforma educacional liderada por Francisco Campos, traduz a preocupação do governo federal com a educação. Fora da esfera governamental, porém, vozes da sociedade civil se fazem ouvir. É nesse contexto que foi produzido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornado público em 1932. Este manifesto representa importantíssima tomada de posição de vários educadores em favor da educação pública e de uma escola única, gratuita, obrigatória e laica. Os dados disponíveis demonstram que, mesmo tendo havido uma elevação no número de matrículas no período, o atendimento escolar mantinha-se deficitário. Registrou-se uma relativa expansão no ensino primário, mas a maioria das crianças em idade escolar ou não ingressava nas escolas - por estas serem em número insuficiente ou por razões ligadas às suas condições de vida-, ou nelas permaneciam pouco tempo, não chegando a concluir os estudos primários. A seletividade era muito alta. Quanto ao ensino secundário, continuou sendo um ponto de estrangulamento na organização escolar brasileira, de tal maneira que a elitização se manteve como uma característica marcante.

De acordo com Shiroma et al. (2007), a implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. A nova Constituição dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, mas o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico, com vistas a equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica. Não

foram casuais os discursos e as referências a um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e profissional. Tal ensino era considerado o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos o que fazia da escola, oficialmente, um dos *loci* da discriminação social.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira.

Nos anos 40, continuou predominando o dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação e, aos trabalhadores, restavam as escolas primárias e profissionais, para sua rápida preparação para o mercado de trabalho.

Neste período, o país convivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturaram-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos organizavam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação (SHIROMA et al, 2007).

Nos anos 60 e 70, o regime militar é instalado no Brasil. Segundo Saviani (2008), o lema positivista “Ordem e progresso” inscrito na Bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”, isto é, o grande objetivo perseguido pelo governo era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser

removido. A ampliação do mercado de trabalho, devido à implantação das empresas multinacionais, é acompanhada, assim, pela demanda de escolarização.

As reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar são fortemente balizadas por recomendações advindas das agências internacionais. São incentivadas atividades de vários grupos de especialistas brasileiros e norte americanos, das quais resultam os acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), em 1966. Eram, entretanto, atividades que sofriam uma intensa campanha contrária, dirigida especialmente pela UNE (União Nacional dos Estudantes), que as denunciava enquanto mecanismo de subordinação aos interesses norte-americanos.

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação do mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. A política educacional do regime apoiou-se nas leis 5.540/68 (que reformou o ensino superior) e 5.692/71 (que reformou o ensino de 1º e 2º graus).

Entre outros, podem-se apontar dois importantes objetivos destas leis, configurados quando o regime equacionava a economia e já se anunciavam os anos eufóricos do “milagre econômico brasileiro”. O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos, da administração pública e da indústria, e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país.

A Lei 5.692/71, por sua vez, introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino vigente até então.[...] Das mudanças introduzidas pela referida lei, uma das mais importantes foi ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primário e ginásial, ou seja,

instituiu-se a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 7 a 14 anos, eliminando-se assim o excludente exame de admissão ao ginásio. Ampliar a escolaridade, antiga demanda dos educadores brasileiros, exigiria uma mudança estrutural na educação elementar, uma vez que a expansão do ensino decorrente requeriria um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade, inexistente nos antigos cursos primário e ginásial. Como assinala Horta, a alta seletividade do antigo curso primário, a elevada proporção de vagas na rede particular e a inexistência de escolas do antigo nível médio na zona rural tornaram impraticáveis a extensão e a obrigatoriedade previstas na lei (SHIROMA et al. 2007, p.33).

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculados por meio dos novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979 -, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional de Docentes dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Neste debate, periódicos, também recentemente criados, como a revista *Educação & Sociedade*, a *Revista da ANDES*, os *Cadernos do CEDES*, desempenharam importante papel, assim como a realização de eventos de grande porte, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBES) e as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros (SHIROMA et al. 2007).

Diante dessa intensa mobilização, pode-se perguntar sobre os efeitos que teriam provocado na política educacional do país. No nível federal, a política educacional não conseguiu ir muito além de proclamações que não chegam a ser implementadas; porém, esse ideário, acordado ao longo de muitos anos, encontrou em várias secretarias de estados e municípios possibilidades – maiores e menores- de implementação de política educacional de interesse popular. A vitória de partidos de oposição, no início dos anos de 1980, em algumas eleições estaduais e municipais, possibilitou a presença nas suas administrações de intelectuais oriundos das universidades, dos partidos, dos movimentos sociais e que também eram responsáveis por parcela significativa da produção crítica na área. Aos poucos, os governos de oposição projetaram uma política educacional contrária àquela que fora gerada pelos governos militares e que não havia sido

ainda revogada no plano federal vigente. Em tal, verifica-se que o quadro educacional brasileiro era dramático. Shiroma et al., 2007, p. 38 documentam que

[...]50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza.

Na esteira do avanço do consenso produzido entre os educadores sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, outro importante movimento deve ser destacado – o da constituinte. O Congresso (embora conservador em algumas medidas, ou populista em outras) costurou um acordo político no país, acolhendo muitas contribuições da comunidade educacional. É no processo constituinte, que se instala no País em 1986, que ocorre a elaboração do projeto que resultará na Lei 9.394/96. Nesse período, é criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, propiciando um rico debate entre diferentes entidades da sociedade civil envolvidas no campo da educação pública. O primeiro anteprojeto de lei teve como base os princípios propostos durante a IV Conferência da Educação (CBE) de 1986, tendo como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização do sistema nacional de educação. A partir daí, foram 8 anos de tramitação, em que cinco substitutivos foram apresentados, descaracterizando o Projeto de Lei n. 1.258-C, aprovado pela câmara dos Deputados.

Reivindicando a ampliação do direito à educação, ainda limitado a oito anos de escolaridade pública e gratuita aos indivíduos entre 7 e 14 anos, os movimentos da sociedade civil organizada propõem: a redução da distorção idade-série; a assistência ao educando com programas de merenda escolar, transporte e material didático; a redução do número de alunos por sala de aula; a necessidade de adequação e aparelhamento das instalações escolares, especialmente bibliotecas e laboratórios; alterações nos conteúdos e concepções curriculares; a superação da formação profissional estreita e implementação da

educação politécnica; a adequação regional do calendário escolar; a revisão de métodos e técnicas de ensino e dos critérios de avaliação do rendimento escolar; a mudança do conteúdo dos livros didáticos; a valorização e qualificação dos profissionais, entendidos como professores, especialistas e demais funcionários; um plano de carreira nacional com piso salarial unificado; a reestruturação da formação de professores e especialistas; a preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e pré-escolar, a descentralização administrativa e pedagógica; a gestão participativa dos negócios educacionais; a eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; a constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação das políticas educativas; financiamento da educação; a ampliação da escolaridade obrigatória, abrangendo creche, pré-escola, 1º e 2º graus, o que significava que a obrigação do Estado na oferta educacional ampliava-se para o período de 0 a 17 anos (OLIVEIRA, 2001; SHIROMA et al. 2007)

A Constituição Federal de 1988 contempla muitas dessas reivindicações à medida que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art.206, I). Outras conquistas asseguradas são: o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito ao respeito à diferença de etnia, idade, de sexo e situações peculiares de deficiência. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho. Segundo Cury, a Constituição de 1988

Exibe, na proclamação de direitos da cidadania, na assinalação de novas obrigações do Estado, a vontade de fazer, o país, no presente, um acerto de contas com a modernidade, expurgando do passado um

enorme passivo com a justiça e com a democracia (CURY, 2008, p. 216).

Após a Constituição de 1988, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos 90. Neste contexto, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma do Estado que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001 negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2002).

Neste contexto, Franco et al. (2007), analisando de uma forma bastante geral a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), destaca que a referida política foi caracterizada por três aspectos:

a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional. b) Ênfase no ensino fundamental. c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional.

Para os autores, o período FHC caracterizou-se por conquista importante em relação à universalização do acesso ao ensino fundamental. No que se refere ao desafio da qualidade, entretanto, as políticas propostas não lograram êxito.

Oliveira (2007) atribui importância significativa à universalização do ensino fundamental, posto que esta faz com que as “contradições mudem de lugar” passando a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica. Para o autor, nas últimas décadas, praticamente se universalizou o acesso e a permanência no ensino fundamental e ampliaram-

se significativamente os índices de conclusão. Segundo o Censo Escolar do INEP de 2001 mencionados pelo autor, observa-se que

No período de 1975 a 2002, a matrícula total no ensino fundamental no país cresceu 71,5 % passando de 19,5 milhões para 33,5 milhões, tendo atingido a marca máxima de 36 milhões de matriculados em 1999. Segundo o IBGE, em 1975, a população de 7 a 14 anos era de 21,7 milhões e, em 2003, de 28,3 milhões. A população desta faixa etária cresceu 24,4%, aproximadamente um terço do crescimento do atendimento escolar. Isso indica que houve uma maior absorção das crianças e adolescentes nessa etapa da educação básica (p. 668).

No período de 1980 a 2000, o percentual da população de 7 a 14 anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4% e na faixa de 15 a 17 anos, de 49,7 para 83%. Mesmo que essa população, eventualmente, tenha que recuperar certo atraso no processo de escolarização, os percentuais indicam uma situação nova. A principal forma de exclusão já não é a falta de escola, nem a evasão e nem mesmo a não conclusão do ensino fundamental. Ao contrário, o acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio (p. 680).

Para Oliveira, gradual e tardiamente, uma importante barreira para o progresso no interior do sistema escolar foi sendo suprimida. Isso fez com que, por consequência, as parcelas da população que não concluíam o ensino fundamental passassem a fazê-lo. Ainda que o sistema permaneça como excludente, o *locus* da exclusão não é mais o mesmo. Dessa forma, neste momento, a contradição ou desafio mais importante já não é garantir acesso, permanência e conclusão, mas uma mudança na qualidade da educação brasileira.

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem.[...]. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com os negros e meninos, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

Ainda, no sentido de ressaltar a diminuição das desigualdades educacionais no Brasil, mesmo que permaneçam acentuadas, em um estudo feito sobre o Letramento e o Analfabetismo no Brasil: o que dizem os censos? Ferraro (2002, p.36) apresenta os seguintes dados:

Pouco antes da independência, em 1820, apenas 0,20% da população, estima-se é alfabetizada.[...] Ao longo do século, porém, novas frações da população se alfabetizam, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realiza o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados é apenas de 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir, embora permaneça, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que constituem 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguimos inverter a proporção: contamos, então, com 46,7% de analfabetos. A partir de então as taxas sucessivamente, de 1970 a 2000, para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%.

Verifica-se, portanto, que ao longo da trajetória educacional no Brasil foi apenas no século XX que ocorreu um salto significativo na expansão escolar. Entretanto, estamos diante de um grande desafio que é a ampliação e melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Eis o legado para o século XXI.

1.3 Os desafios da qualidade

Apesar dos aspectos positivos mencionados com relação à democratização do ensino fundamental, ficam evidentes os desafios que deverão ser enfrentados pelas políticas educacionais em todos os níveis e modalidades, tais como as políticas de alfabetização de adultos, educação infantil, ensino médio, ensino superior. Seguramente, o principal desafio é com relação à qualidade de ensino a ser ofertado.

Segundo Oliveira (2009), ao longo da história de constituição dos sistemas de ensino, considerando as especificidades de cada sociedade, a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos. No atendimento dos

propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista-liberal, o autor destaca várias finalidades para a educação escolar, citadas a seguir:

(a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; (b) contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a mobilidade e a ascensão social; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico.(OLIVEIRA, 2009, p. 238)

Ainda, seguindo as idéias do autor, a história nos mostra também que nessa disputa em torno do estabelecimento de um projeto educacional que atenda aos anseios da maioria da sociedade, a educação também vem sendo pensada, em especial, pelos movimentos sociais, em outras perspectivas, entre elas:

(a) Transformar a sociedade, de modo a eliminar as divisões sociais estabelecidas; (b) desbarbarizar a humanidade, no que concerne aos seus preconceitos, opressão, genocídio, tortura etc.; (c) conscientizar os indivíduos, tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; (d) desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas; (e) apropriar-se do *saber social*, que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; (f) formar para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA, 2009, p.238).

Concordando com o autor, de nossa perspectiva a educação deve ser compreendida, portanto, como um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática, com o termo qualidade sendo entendido a partir do contexto de um projeto social mais amplo.

Fonseca (2009) diz que uma reflexão acurada com respeito à qualidade da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica econômica e cultural de

um país. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade.

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe ainda educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ponto de vista puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor – consumidor - na dinâmica do mercado (FONSECA, 2009, p. 154).

No que se refere ao termo qualidade percebe-se que não há um consenso entre os especialistas quanto ao seu significado. A ausência de consenso origina-se da própria definição etimológica do termo qualidade:

Do ponto de vista etimológico, qualidade corresponde à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capazes de distingui-las das outras e/ou de lhes determinar a natureza. Por sua vez, o termo latino *qualitas* significa essência e designa o que é mais importante, o que determina algo. Assim, a qualidade indica a centralidade das coisas e dos seres, aquilo que essencialmente caracteriza algo e o marca (SOUSA, 2009, p. 245).

Sendo assim, definir nos diversos campos das produções humanas o que é qualidade será sempre um processo seletivo, marcado por escolhas sobre o que de fato em cada coisa, pessoa ou processo é essencial, caracteriza-os ou os distingue de outras coisas, pessoas ou processos. Definir qualidade envolve, portanto, representações, concepções, conceitos e valores. Como decorrência, as definições sobre o termo se alteram no tempo e no espaço.

Qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a *priori*. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidades para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades.[...] Perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo (BONDIOLLI, 2004, p. 14).

Na direção apontada pela autora, a qualidade precisa ser negociada e, sobretudo no âmbito educacional, tendo em vista as políticas públicas verticalizadas em nosso país, é preciso atentar para a complexidade desse campo, considerando as suas diferentes concepções e contextos. Isso requer profundas reflexões sobre dimensões extra e intraescolares. No plano mais amplo, numa perspectiva social, é preciso considerar a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias de uma vida social digna. No plano mais específico, ou melhor, no âmbito dos sistemas e das escolas, faz-se necessário considerar as condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, além do acesso, permanência e do desempenho escolar. Para Oliveira (2009) uma escola de qualidade é

Certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social, o que em geral se dá por meio do projeto político-pedagógico e da gestão democrática. A escola precisa observar o cumprimento do seu papel no que tange à atualização histórico-cultural dos educandos mediante apreensão dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade. Além disso, é preciso verificar se as escolas estão assumindo claramente o papel de promover ativamente, por intermédio do trabalho docente e dos recursos pedagógicos disponíveis, a relação dos alunos com os saberes que lhes permitam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida produtiva e cidadã, considerando as transformações em curso na sociedade contemporânea (OLIVEIRA, p. 250).

Em estudos realizados por Rodrigues (s/d), sobre indicadores de qualidade para avaliação de escolas de ensino fundamental, pôde-se identificar algumas variáveis que devem ser consideradas na avaliação da qualidade de ensino e da escola, embora as várias interpretações sobre o tema não permitam, uma definição única de indicadores. Assim, para a autora, em qualquer estudo sobre a qualidade da educação e do ensino, as seguintes variáveis precisam ser consideradas: “nível socioeconômico do aluno, rendimento, evasão e frequência, permanência do professor na escola, aspecto físico da escola, biblioteca, laboratórios, recursos didáticos, quadro de funcionários, etc” (RODRIGUES, S/D, p. 10).

A pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos ao termo qualidade do ensino não aparece apenas contemporaneamente. No tocante à história da

educação brasileira, Oliveira e Araújo apresentam distintos significados que têm sido atribuídos à qualidade:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala cujos resultados no Brasil, vêm constatando que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p .7).

Sem dúvida, o terceiro significado remete a Políticas Públicas de Avaliação e o termo qualidade apontado pelos autores, nesta terceira acepção, tem ganhado centralidade nas últimas décadas no mundo da educação e do ensino. Tem sido alvo dos debates e discussões de diversos setores da sociedade brasileira e de organismos internacionais, bem como tem sido institucionalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação . Isso indica que a avaliação irá nortear as políticas para a educação pública no país nas próximas décadas.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo iremos discutir a avaliação externa no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Inicialmente, far-se-á uma contextualização das reformas educacionais em curso nas últimas décadas. Discutiremos o papel que têm ocupado as agências internacionais e as orientações de organismos multilaterais na formulação das políticas da educação e, especificamente, das avaliações externas. Buscamos, também, evidenciar e discutir as implicações dessas avaliações no âmbito escolar.

2.1 Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil

Nas últimas décadas, têm-se acentuado no Brasil os estudos sobre as políticas de avaliação educacional. Há um consenso na literatura educacional de que tais estudos desenvolveram-se em função das transformações ocorridas nas relações entre o Estado e a Sociedade, especificamente, no mundo do trabalho, que alteraram significativamente as políticas sociais.

Höfling (2001) destaca que, na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes de serem considerados, especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc), pela sua complexidade. Esses diferentes aspectos devem estar sempre referidos a um contorno do Estado no interior do qual eles se movimentam. No contexto dessa argumentação, a autora ressalta a importância de diferenciar Estado e governo:

[...] é possível considerar Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo; e Governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.31).

É interessante diferenciar estes conceitos tendo em vista que quando se faz uma análise das políticas públicas educacionais é possível perceber que na trajetória histórica do Brasil as políticas são descontínuas e falta planejamento em longo prazo, evidenciando o desenrolar de políticas de governo - que todos sabemos que são vulneráveis - e não de Estado. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 976) afirma que “A descontinuidade é uma realidade em todas as esferas do governo. É preciso que algumas condições facilitadoras estejam acima dos governos e, para isso, há de se dispor de leis que estabeleçam políticas de Estado”.

Höfling (2001) destaca ainda que o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam políticas públicas. Define políticas públicas e políticas sociais da seguinte maneira:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomadas de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionada à política implementada.[...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001,p.31).

Nesse sentido, a autora entende a educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação

social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e segundo diferentes concepções de Estado.

A autora, ainda, afirma que é impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. No entanto, as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Um dos elementos importantes deste processo diz respeito aos fatores culturais, àqueles que, historicamente, vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí a procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas.

Para discutir as políticas públicas de avaliação, se faz necessário, portanto, abordar o papel do Estado neste contexto. “O Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas” (AFONSO, 2005, p. 95). Neste sentido, o autor afirma que a forma como o Estado lida atualmente com as solicitações e exigências econômicas e sociais é, pelo menos em parte, uma consequência das alterações que ocorreram na passagem da fase do capitalismo competitivo liberal (em que o papel do Estado se limitava a criar algumas condições gerais para o funcionamento da economia) para a fase do capitalismo monopolista (em que as funções do Estado passam a estender-se mais diretamente à produção).

Na fase do capitalismo monopolista produzem-se mudanças fundamentais. As relações entre o político e o econômico, entre o Estado e a sociedade, estabelecem-se a partir de outros pressupostos que levam a que a separação se suceda a inter-relação. É isto que significa e supõe a aparição do Estado-providência (MARTÍN, 1994 *apud* AFONSO, 2005, p.99).

O Estado-providência ou Estado do Bem-estar social surge no mundo ocidental, no pós-guerra (1945), e tenta conciliar a exploração capitalista com a expansão dos direitos sociais. Segundo Santos, 1993 *apud* Afonso, 2005, p. 101.

O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de 'capitalismo organizado', constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumo sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal.

No início dos anos setenta, a crise do petróleo abala o modelo do Estado-providência ou Estado do Bem-estar social, conduzindo-o a uma revisão dos seus postulados. O intervencionismo estatal, até então aceito como benéfico, passou a ser visto como um impedimento para a resolução dos problemas emergentes.

Neste contexto, emergem na cena política, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, os governos neoconservadores e neoliberais. Surge a nova direita, carregando consigo a agenda neoliberal. Essa agenda prescreve algumas posturas do neoliberalismo a serem adotadas na redefinição do papel do Estado e nas reformas a serem implementadas. Destacam-se entre estas posturas: a restrição ao poder do movimento operário e do sindicalismo, pressionando as empresas por salários e o Estado por políticas sociais; manutenção do Estado Forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda; minimização do Estado quanto a investimentos na economia e em política social; disciplina orçamentária; restauração da taxa "natural" de desemprego e recriação do "exército de reserva" de trabalhadores; estabilidade monetária; restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade, via produtividade (CASTANHO, 2001).

Essa nova configuração do Estado diante das novas demandas econômicas, políticas, culturais e sociais repercutiram também na educação, engendrando uma nova relação entre Estado e as políticas educacionais. No

setor educacional, essas reformas foram fundamentais para a promoção de quase-mercados, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (AFONSO, 2005).

As reformas empreendidas nos sistemas educacionais em diversos países fez emergir um novo modelo de regulação de políticas educativas amparado na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. Neste cenário, o “Estado Avaliador” (AFONSO, 2005) vem adotando um sentido competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, pela importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. A avaliação aparece como pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controle e responsabilização em educação.

Dessa forma, pretende-se induzir um controle mais apertado sobre a ação das escolas e dos professores, e, em última instância, pretende-se pressionar os sistemas educativos para se subordinarem às lógicas próprias do mercado e da competitividade econômica.

No Brasil, embora não tenhamos sequer tido como realidade o Estado do Bem-estar social - considerando-se que a intervenção estatal delineou-se em consonância com o padrão excludente de desenvolvimento econômico, beneficiando cada vez mais segmentos menores da população - ganham espaço no debate nacional -especialmente nas políticas governamentais em realização - alternativas pautadas na perspectiva neoliberal, que apontam novos modos de organização e ofertas de serviços sociais e, conseqüentemente, educacionais .

Neste contexto, a educação é considerada como um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo e tem sido objeto de discussões, de programas e reformas levados a cabo por organismos multilaterais e internacionais.

A Conferência Mundial sobre “Educação Para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM) pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação. Essa Conferência, traçou o rumo que deveria tomar a educação, especialmente dos países mais populosos do mundo, signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, dentre os quais ao lado do Brasil, figuravam Bangladesch, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Dentre as prioridades traçadas nessa Declaração, estão a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico.

Vale destacar o papel dos organismos internacionais no financiamento, definição de diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Alemanha, Japão, França e Reino Unido. A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação; reforça a idéia da busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta da educação. Além dessas recomendações, o Banco Mundial dá ênfase à educação básica, a qual deverá ter prioridade na destinação de recursos públicos. As razões para isto são que:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA et al. 2007, p. 63).

A preocupação com a pobreza foi considerada como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar

pressões massivas por benefícios sociais e econômicos. Há, no entender do Banco Mundial, uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico.

Outro organismo que influenciou decisivamente os rumos da reforma foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que produziu um documento em conjunto com a UNESCO, intitulado “Educación y conocimiento : eje de La transformación productiva com equidade”, em 1992. No documento, as duas instituições reforçam a centralidade atribuída à Educação Básica. O caráter indispensável dedicado à educação já havia sido anunciado em documento anterior, produzido em 1990 pelas mesmas instituições, em que se apresenta uma idéia central em torno da qual se articulam todas as outras: a incorporação e a difusão do progresso técnico são fatores fundamentais para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita inserir-se com êxito na economia mundial.

No Brasil, o governo Collor é que inaugura a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte dos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA & DUARTE, 2005, p. 284).

O governo Fernando Henrique Cardoso dá continuidade em suas propostas políticas a esse projeto de reformas com o apoio de empresários, políticos, intelectuais e diversos setores da sociedade brasileira.

Num movimento de atualização de sua teoria da dependência Fernando Henrique Cardoso, em sua prática política à frente da Presidência, governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital produtivo brasileiro. Por outro lado, por conta da desmobilização da sociedade civil ocorrida na década de 1980, gerenciou (mais que governou) o país desconsiderando aquela, ou a

considerando de forma parcial em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das organizações não-governamentais (ONGs) e, neste movimento, a formação do terceiro setor (SILVA JÚNIOR, 2008, p.20).

Esse movimento produziu um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de oferta a serem executadas no âmbito da sociedade civil, em geral por ONGs e empresas privadas do terceiro setor, movimento que, ao lado das reformas institucionais executadas, criou condições para a produção de um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, adaptação e busca do consenso (SILVA JÚNIOR, 2008).

Com relação ao terceiro setor, Antunes (2004, p.339) destaca que “a expansão desse segmento é um desdobramento direto da retração do mercado de trabalho industrial e de serviços, num quadro de desemprego estrutural” decorrentes das mutações do mundo do trabalho. Dagnino (2004, p.101), discutindo a questão da sociedade civil, participação e cidadania no contexto neoliberal afirma que o predomínio maciço das ONGs expressa a difusão de um paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal, na medida em que responde às exigências dos ajustes estruturais por ele determinados. E por mais bem intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas, ou seja, prestadoras de serviços contratadas pelo Estado e financiadas por agências internacionais.

No que se refere à educação, a prioridade do Governo FHC foi assegurar o acesso e a permanência na escola, o que se exemplifica pelos programas: “Acorda Brasil”, “Tá na hora da escola”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático – 1ª à 4ª séries”. No entanto, a mais importante e eficaz medida para assegurar a permanência das crianças na escola, é, na visão do MEC, a Bolsa – escola, que concede auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar, cuja renda *per capita* seja inferior a um mínimo estipulado pelo programa.

No plano do financiamento, o MEC implementou vários programas: “Dinheiro Direto na Escola”; “Programa Renda Mínima”; “Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)”; “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)” e o “Programa de

Expansão da Educação Profissional (PROEP)”. Parte significativa de alguns programas destina-se à adoção de tecnologias de informação e comunicação: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior.

O governo também dedicou prioridade a intervenções de natureza avaliativa, como é o caso da implantação do Censo Escolar (formalizado pelo decreto 3860, de 9 de julho de 2001), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, lei n. 9.131/95), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) portaria n.438, de 28 de maio de 1998, (ENCCEJA) portaria n. 77 de 16 de agosto de 2002 e do Exame Nacional de Cursos (Provão) lei n. 9131 de 1995. A lei LDBEN 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, sancionada nesse governo, em seu artigo 9º, introduziu dispositivos sobre a avaliação educacional com vistas à regulação do sistema em escala nacional.

Em 2002, Lula assume a Presidência da República do Brasil. Os eixos da atual Política Educacional desse governo conforme portal do MEC na internet são: A redefinição da política de financiamento da Educação Básica – Fundeb; a redemocratização da gestão escolar; a formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários de escola; a inclusão educacional – Fundeb – Ampliação do ensino fundamental para nove anos e a política do Livro Didático. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ganha centralidade na política educacional do governo Lula. Trata-se de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo: Programa Brasil Alfabetizado; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais. O plano ataca aspectos já há muito diagnosticados como ligados ao baixo desempenho da educação escolar em nosso país.

Saviani (2009) vê como positivo a preocupação do PDE atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas: o IDEB, o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”. Para o autor, embora o MEC tenha atrelado ao PDE 41 ações, sua identidade própria está dada pelo IDEB. O

que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. Saviani considera que a infraestrutura de sustentação do PDE se assenta em dois pilares, o técnico e o financeiro.

Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o IDEB. É esse índice que se constitui um recurso por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do Plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI, 2009, p.35).

Nesse aspecto, para o autor, deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante no tratamento dado aos compromissos do sistema educacional, ao combinar dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais.

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais visando atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB (SAVIANI, 2008, p. 35).

O autor reconhece que o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao FUNDEF, ao promover seu raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino. Mas, reconhece, também, que o FUNDEB não representou aumento dos recursos, proporcionalmente à ampliação para toda a Educação Básica. “Em suma, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que

não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro” (SAVIANI, 2009, p.39).

O autor ressalta, entretanto, que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. “Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura com um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito” (SAVIANI,2009, p.41).

Ainda, no que se refere ao PDE, Dourado (2007), afirma que o mesmo apresenta indicações de grandes e importantes ações direcionadas à educação nacional. No entanto, não está balizado por fundamentação técnico-pedagógica suficiente e carece de articulação efetiva entre os diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo próprio MEC e as políticas propostas.

Tal constatação revela a necessidade de planejamento sistemático, que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento, contribua para o estabelecimento de políticas que garantam a organicidade entre políticas, entre os diferentes órgãos do MEC, sistemas de ensino e escola e, ainda, a necessária mediação entre Estado, demandas sociais e o setor produtivo, em um cenário demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas, o que resulta na centralização de políticas de organização e gestão da educação básica no país (DOURADO, 2009, p. 928).

Para o autor trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção das políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes standardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira.

A discussão da qualidade da educação, do processo de avaliação e outras questões educacionais estão sendo amplamente debatidas, tendo em vista a realização de Conferências e Fóruns, como por exemplo, o intenso debate em todo o País, em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que acontecerá em abril de 2010 e que precede a aprovação do Plano Nacional de Educação que passa a vigorar em 2011. É um acontecimento histórico na

discussão de Políticas Públicas Educacionais. “A CONAE, deverá, portanto, constituir-se em um espaço de discussão da educação brasileira, articulando os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, em prol da construção de um projeto nacional de educação de uma Política de Estado”(BRASIL, 2009, p. 6). O grande desafio do governo Lula está em colocar o debate das Políticas Públicas em debate permanente, num processo participativo e democrático, em direção à construção de uma educação de qualidade no País. A educação com qualidade implica a garantia à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento da sociedade, garantindo a democracia na tomada de decisões, tendo em vista a melhoria dos processos de organização dos sistemas educacionais.

2.2 A avaliação externa no contexto das políticas públicas

A atividade de avaliação não é uma atividade isolada e auto-suficiente. Ela é uma das etapas do processo de planejamento das políticas e programas governamentais: gera informações que devem possibilitar novas escolhas; analisa resultados que podem sugerir a necessidade de reorientação das ações para o alcance dos objetivos traçados.

Porque atualmente existe uma enorme quantidade de atividades avaliativas e tantas pessoas envolvidas nos processos de avaliação? Por que se dá neste momento da história tão grande importância à avaliação e que sentidos ela vem adquirindo? Podemos afirmar que nunca se falou tanto em avaliação como se faz atualmente. Hoje se pensa em avaliação em relação a tudo: avaliação da aprendizagem, avaliação de políticas educacionais, avaliação de sistemas ou avaliação externa, avaliação de programas, avaliação institucional, avaliação de desempenho docente. Entretanto, falar sobre avaliação, primeiramente, requer reconhecer a complexidade que o tema envolve.

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação em sentido amplo faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos, porém o

campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais. O autor nos informa que há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. Nos tempos modernos, a avaliação começou a ser praticada de maneira mais estruturada e constante a partir do século XVIII, quando a institucionalização da educação corresponde a um importante aumento da complexidade da sociedade, coincidindo com a criação das escolas. Entretanto,

A expressão “avaliação educacional” apareceu somente em 1934, usado pela primeira vez por Tyler. A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos que eram previamente estabelecidos, com base nos recursos e crenças da ciência positivista da época e em função das necessidades econômicas e sociais que, de modo especial, os Estados Unidos experimentavam. A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podiam observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21).

Para o autor, a avaliação neste período dedicava-se a cotejar o êxito na escolarização, o que significava que comprometia-se, então, com a ideologia da eficiência social. A avaliação voltava-se para a dimensão tecnológica, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais.

Saul (2001) ao falar da trajetória da avaliação da aprendizagem na tradição de Tyler afirma que esta prosseguiu nos Estados Unidos e no Brasil e impregnou não só o ambiente acadêmico, mas subsidiou toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, traduzindo-se, portanto, em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação nas escolas de 1º e 2º graus, como por exemplo, a lei n. 5692/71.

Sousa (1997) referenciando-se em Gomez aponta características presentes em estudos relativos à avaliação da aprendizagem e currículo pautados por esta perspectiva, as quais sintetiza como:

defesa do princípio de objetividade na avaliação, com destaque à fidedignidade e à validade dos instrumentos de coleta e análise de dados; o método privilegiado é o hipotético-dedutivo, sendo o tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações comumente utilizadas como apoio empírico para formulações teóricas; a ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos e resultados; o modelo experimental busca a informação quantitativa mediante meios e instrumentos objetivos (SOUSA, 1997, p. 268).

A autora ainda destaca que no que se refere à avaliação da aprendizagem, o foco recai na definição de mudanças comportamentais esperadas nos indivíduos que pudessem ser identificadas com objetividade e neutralidade pelo avaliador. Para Dias Sobrinho (2002, p. 20) “a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado”.

Durante os anos 80, pesquisadores da área indicaram a necessidade de uma ruptura com o modelo de avaliação autoritário, supostamente neutro, e a importância de se realizarem investimentos em direção a uma concepção de avaliação escolar comprometida com a democratização do ensino e possibilidades emancipatórias.

Vários autores (LUCKESI, 2002, SAUL, 2001, SOUSA, 1993 DIAS SOBRINHO, 2002, FREITAS, 2003 dentre outros) fazem críticas à cultura avaliativa brasileira em função da intensa influência do pensamento positivista que a marca com características tais como quantificação, neutralidade e objetividade, e por ter se tornado um instrumento burocrático para os gestores dos sistemas de ensino e punitivo para os alunos, revestindo-se de um caráter profundamente autoritário.

A avaliação da aprendizagem definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exarcebado de poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos, ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais... (SAUL, 2001, p.48-49).

A autora ressalta ainda que a presença de uma relação autoritária no contexto da avaliação não se dá apenas no âmbito da avaliação da

aprendizagem, mas está presente de modo geral, na avaliação de currículos, programas educacionais, cursos e instituições.

As questões relativas ao uso autoritário da avaliação são apontadas e trabalhadas por diversos autores. Soares (1978), por exemplo, argumenta que

a avaliação, sob falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individual conquistado. Sua utilização, tal como se dá na maior parte dos países e, particularmente, nos países subdesenvolvidos, não incrementa as oportunidades educacionais e sociais... mas, ao contrário, restringe-as e orienta-as no sentido mais conveniente à manutenção da hierarquia social (SOARES, 1978 *apud*, SAUL 2001, p.49).

Saul (2001) aponta para a importância de uma nova abordagem para avaliação e propõe um paradigma alternativo, a “avaliação emancipatória”. Esse paradigma proposto tem sua versão inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira delas caracteriza-se como avaliação democrática; a segunda é a crítica institucional e criação coletiva; e a terceira é a pesquisa participante.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. Os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa (SAUL, 2001, p.61).

Embora as pesquisas realizadas nos anos 80 denunciem os limites de uma visão eminentemente técnica de avaliação, que tem como um de seus reflexos a sobreposição de uma perspectiva classificatória do aluno em detrimento da análise e redirecionamento do trabalho desenvolvido, as iniciativas do poder

público relativas à testagem do desempenho escolar, regularmente, desconsideram as contribuições destes trabalhos (SOUSA,1997).

A avaliação sistêmica ou externa é uma modalidade de avaliação em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Esse modelo de avaliação ocorreu mais intensamente a partir das reformas dos anos de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia em maio de 1990, sobre a qual já apresentamos algumas informações. A partir das resoluções estabelecidas na conferência, os vários países em desenvolvimento empreenderam reformas em seus sistemas de ensino. Desde então a avaliação consolidou-se como um dos elementos estruturantes na implementação de políticas públicas. Tanto no âmbito nacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, e no âmbito estadual, no caso o Sistema Mineiro de Educação Básica – SIMAVE, a avaliação em grande escala aparece como condição indispensável para alcançar a qualidade do ensino.

Barreto (2001) afirma que as reformas

evocam o princípio da *accountability* como fundamento, ou seja, o de que o poder público deve prestar conta à população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados. Ao fazê-lo, porém, substituem o discurso que valorizava a escola pública em períodos anteriores, revisitando o princípio liberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos, sob a suposição de que eles buscam melhor educação para suas crianças. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo, para tanto, no dizer de Fletcher(1995), valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas, políticas, regulamentares como incentivo (BARRETO, 2001, p. 57).

Para a autora, a avaliação em larga escala permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Sobre essa temática da regulação educativa, Afonso (2005) vincula a introdução de currículos e exames nacionais à discussão do surgimento do Estado-avaliador. Um Estado “limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito em suas funções), mas, ao mesmo tempo,

forte (no seu poder de intervenção)”(AFONSO, 2005, p.113). Nesse sentido, os imperativos de avaliação terminam por pressionar a formulação e atualização dos currículos nos países que já os possuíam, visto que eles são a sua referência para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado nesse modelo de avaliação. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle sobre os resultados, a descentralização na execução e a centralização na formulação das políticas.

A autora considera que

a experiência brasileira, no que se refere aos aspectos concorrenciais da lógica de mercado podem ser mais facilmente atribuídos aos procedimentos ligados à avaliação dos alunos dos cursos superiores, que vêm acompanhados da publicização de resultados e estão fortemente associados aos processos de autorização e funcionamento e ao credenciamento desses cursos. No monitoramento dos sistemas de ensino básico, a ênfase têm recaído, via de regra, sobre o uso da avaliação como subsídio aos próprios aparatos gestores das redes de ensino, prestando-se de preferência a orientar ações do Estado no sentido de suprir necessidades detectadas (BARRETO, 2002, p.59-60).

Essa mesma autora diz que, quando os sistemas de avaliação incorporam elementos importantes da cultura escolar e os professores sentem que esta é feita a seu favor e não contra eles, os procedimentos utilizados terminam sendo assimilados pelos docentes como um indicador importante para a melhoria do trabalho. Nesses casos, a insistência no caráter complementar das duas modalidades de avaliação, a saber, a padronizada, mais precisa e com condições de comparabilidade, mas necessariamente restrita, e a do professor e da escola, que contempla aspectos mais abrangentes da formação do aluno, parece vir contribuindo para reafirmar junto ao magistério a sua dignidade profissional.

Fernades (2009) afirma que as avaliações externas podem ter um conjunto de vantagens e, talvez em parte, por essa razão, são aplicadas em quase todos os países. Considera entre algumas vantagens que normalmente se associam as avaliações externas ou exames, partindo do princípio que sua concepção e elaboração têm qualidade pedagógica, educacional e formativa, indica:

1. Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas.
2. Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação.
3. Podem contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a

melhorar a tomada de decisões em todos os níveis. 4. Podem alertar as escolas para a necessidade de melhorarem seus projetos educacionais. 5. Podem dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender (p. 137).

Em contrapartida, para o autor as avaliações externas ou exames também apresentam desvantagens que não se podem ignorar como:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos acadêmicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real. 2. Condicionam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas. 3. Podem induzir práticas fraudulentas. Trata-se de uma questão séria em muitos países, onde a corrupção, a compra de cópias de enunciados de exames, a substituição de alunos deveriam fazer o exame ou a cumplicidade entre professores vigilantes e examinandos são práticas que acontecem com mais ou menos frequência. 4. Podem induzir as escolas a concentrarem seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames. 5. Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. Particularmente certos grupos pertencentes a minorias de qualquer natureza (p. 138).

Carnoy (2002), diz que as noções globais de eficácia e avaliação podem ter um efeito positivo sobre os resultados obtidos se passar por um “filtro local” e serem exclusivamente focalizadas no aprimoramento da escola. Para a maior parte das sociedades em desenvolvimento, esse processo irá exigir mais recursos. Para o autor, os testes não passam da ponta visível do iceberg que representa a melhoria escolar; na ausência de um modo de apoio que permita à escola ensinar a fazer progredir o ensino e a aprendizagem, os testes dificilmente guiam esforços sistemáticos no sentido de um aprimoramento.

Embora o absentéismo e o esforço pedagógico sejam questões importantes em certos países e embora a ampla difusão do resultado dos testes possa contribuir para a responsabilização e para o esforço aturado dos professores, os principais obstáculos para o aprimoramento do ensino, na maior parte dos países, residem na dificuldade em definir as melhores práticas na sala de aula e o equipamento necessário para a sua aplicação. Por conseqüência, para que os testes tenham um impacto significativo sobre o desempenho escolar desses países, eles devem inscrever-se em um esforço mais sistemático para ajudar os professores (e a escola) a aprimorarem as práticas na sala de aula (CARNOY, 2002, p.97-97).

Barreto (2001), afirma ainda que não há evidências de que nas redes de ensino onde são implementadas avaliação de monitoramento, estejam sendo desencadeadas mudanças significativas no desempenho dos alunos. Verifica-se também que nessas redes, os docentes estão convivendo, com as incertezas e ansiedades que a introdução desse modelo de avaliação vem causando e, de outro, com a insuficiência de meios para ensaiar novas práticas avaliativas de caráter formador, na direção chamada emancipatória.

Freitas et al. (2009), dizem que, quando as avaliações em larga escala são conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. Para o autor,

As políticas de avaliação se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas.[...] A avaliação tem também um lado político – não é uma peça somente técnica. Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita, comprometendo o uso de seus resultados (FREITAS, et al. 2009, p. 48).

O autor chama a atenção com relação às formas de políticas de avaliação adotadas pelas redes de ensino. Os dados da avaliação em larga escala devem servir para consulta dos professores e do coletivo da escola visando à formulação e reformulação do seu Projeto Político Pedagógico e não para fins de ranqueamento, punição ou complementação salarial. Faz-se necessário que as escolas se reconheçam nos resultados, refletindo o que a escola pode fazer, bem como suas demandas e seus compromissos.

Distinta de uma lógica de avaliação orientada por mudanças, Freitas (2005), afirma que “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais” com o objetivo de desresponsabilizar o Estado de uma gama de serviços transferindo-os para o mercado e intervindo apenas como “Estado Avaliador”. Neste sentido o autor destaca que as políticas neoliberais usam e

abusam da avaliação enquanto as políticas participativas não exercitam os trabalhadores da educação para a contra-regulação que refere-se à

Resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução de um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público (FREITAS, 2005, p. 912).

Na citação acima, Freitas chama a atenção para a discussão de alternativas contra as políticas neoliberais e que promova um maior compromisso e envolvimento dos servidores públicos e dos gestores no interior de políticas públicas. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre seu futuro. Propõe a mobilização das escolas com processos de avaliação institucional participativos que devem ser alimentados por diferentes dados procedentes da realidade e por ações que acompanhem o desempenho do aluno de forma contínua e sistemática de maneira que se garanta a melhoria da qualidade do ensino.

2.3 As implicações das reformas e da avaliação externa no âmbito escolar

De acordo com Oliveira (2007), Di Pierro (2005) e Santos (2004), as reformas produzem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão, o financiamento *per capita*, a regularização e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão das escolas, focalização dos programas e populações beneficiárias, privatização seletiva dos serviços e desregulamentação (flexibilização dos direitos, ingresso no setor privado). A configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e reorganizacionais, sob critérios

de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado, ou seja, estão vinculadas à redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos internacionais e inspiração do pensamento neoliberal. A noção de justiça social vê-se mesclada e confundida com os princípios de eficácia que, a partir deste momento, passam a orientar políticas educacionais.

Oliveira (2007), ao discutir a luta dos trabalhadores da educação pela autonomia no quadro de nova regulação educativa, destaca que as reformas educacionais apresentam um paradoxo quanto ao modelo regulatório porque este, ao mesmo tempo em que faz crescer a autonomia dos sujeitos, também faz crescer o controle sobre eles. Nesse sentido, a autora destaca que os trabalhadores docentes se vêem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções, e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. Por outro lado, a autora ainda destaca que o que se observa é que as políticas educacionais são de caráter temporário, compensatórias, destinadas aos grupos mais vulneráveis socialmente, em detrimento daquelas regulares orientadas por princípios universais e de caráter estável.

Segundo Santos (2004), quando se analisa a autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas.

A autora destaca ainda, que não se pode desconsiderar que uma vasta literatura contemporânea vem abordando a questão das reformas educacionais e da formação e do trabalho docentes. Boa parte desses discursos dá grande ênfase aos aspectos negativos decorrentes das políticas educacionais de orientação neoliberal, pelo seu caráter excludente. Neste sentido, tais políticas,

orientando-se pela lógica do mercado, terminam por favorecer os segmentos sociais cujas estratégias educacionais, incluindo desde a escolha do estabelecimento pela família até a participação nos conselhos das escolas, reforçam, mesmo no interior das escolas públicas, a divisão das diferenças de desempenho entre os estabelecimentos em que predominam estudantes oriundos das camadas populares e aqueles cuja população é predominante de estudantes cujas famílias pertencem aos diversos segmentos das classes médias.

Com relação à carreira docente, a autora enfatiza que têm sido criticadas algumas medidas que países como a Inglaterra vêm implementando, como, por exemplo, o pagamento baseado no desempenho. Segundo Dolton et al. ,2003 *apud* Santos, 2004, p. 1150,

tais medidas têm levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana. Os autores enfatizam ainda a possibilidade de vieses nos processos de avaliação, em que os diretores têm um papel-chave, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre docentes e direção podem levar a favoritismos e punições. Torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola.

No entanto, para a autora há que se considerar que existem propostas alternativas a estas políticas conservadoras e que mesmo as críticas a elas levantadas podem oferecer algumas contribuições para a melhoria da formação docente, sem, contudo, resolver a diversidade de problemas enfrentados nessa área. Nesta perspectiva, é importante salientar que não há uma proposta que venha a resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isso, o trabalho nesse campo só pode avançar se as tentativas e alternativas de melhoria se abrirem para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas.

Sobre o trabalho docente na cultura do desempenho, a autora, ressalta que também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como

limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e que presidem a cultura das escolas. Para analisar tais interesses e valores é preciso identificar e observar os novos elementos que se infiltram com grande vigor nos sistemas de ensino no sentido de gerenciá-los de forma mais eficiente. Essas novas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público. Santos, referenciando-se em Elliot (2004), diz que apesar de descentralização e autonomia organizacional serem idéias básicas neste novo tipo de administração, elas facilitam um novo tipo de controle regulador que, paradoxalmente, concentra e governança, e no centro do processo.

Para a autora, a garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado Avaliador. De certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado Avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.

Em diversos países nos diferentes níveis de ensino, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se como referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção. Elliot, 2001 *apud* Santos, 2004, baseando-se em Lyotard, afirma que em uma cultura do desempenho a “qualidade” é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs e outputs*. Assim, a qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade. Na mesma direção Ball, 2003 *apud* Santos, 2004 denuncia que performatividade/desempenhabilidade

é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção (SANTOS, 2004, p. 1152).

Para a autora,

O argumento central de Ball é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los forma definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152).

A autora destaca ainda, que é importante considerar que as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura.

Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores standardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004, p.1153).

A autora salienta, ainda, que diferentes autores (Ball,2001; Elliot,2001) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados no testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo.

A partir dessas constatações, a autora acredita ser possível e útil fazer uma analogia com a cultura da performatividade e as pedagogias visíveis e invisíveis discutidas por Bernstein(1996). Por um lado, em termos administrativos, a cultura do desempenho apresenta similaridades com as pedagogias visíveis, pois ela torna pública a definição clara e hierárquica das atividades a serem executadas. Por outro lado, ela compartilha um elemento fundamental das pedagogias invisíveis.

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. [...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004. p. 1153).

No que diz respeito ao trabalho docente, constata-se que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores. Nesse processo está sendo forjada a subjetividade docente, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições escolares. Na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional.

A contradição do processo de reformas implementadas nas últimas décadas revela uma intensa participação da sociedade civil organizada na elaboração de propostas, planos e até documentos legais, que ao serem assumidos pelos poderes governamentais expressam em sua implementação diferentes interpretações da realidade. A garantia de mecanismos de participação democrática no âmbito escolar, expressa ao mesmo tempo anseios democráticos e transferência de maiores responsabilidades para as escolas. A despeito de sentirem-se obrigados a responder as novas exigências pedagógicas e administrativas, os docentes expressam sensação de insegurança e desamparo

aos meios objetivos de trabalho – faltam-lhes condições de trabalho – quanto do ponto de vista subjetivo.

Em Minas Gerais na década de noventa, foi um exemplo de algumas iniciativas das reformas educacionais que ocorriam no âmbito nacional. Foram mudanças que repercutiram em alterações significativas na composição, e gestão da rede pública de ensino. A avaliação externa foi considerada uma das prioridades apontadas pelo governo diagnosticar os problemas de aprendizagem e orientar nos trabalhos para a melhoria do ensino.

2.4 A educação e a avaliação externa na microrregião de Januária no contexto das reformas educacionais recentes

Este ítem teve por objetivo contextualizar a microrregião de Januária no contexto das políticas educacionais mineiras das últimas décadas destacando a avaliação externa. Abordaremos, de forma sucinta as políticas educacionais da década de noventa até o ano de 2009, ano de conclusão desta pesquisa. Neste sentido, apresentaremos por períodos o contexto histórico-político-educacional, com foco na política da avaliação externa.

2.4.1 O período de 1991-1998

No âmbito das reformas dos anos de 1990 em nível Nacional, o Estado de Minas Gerais implementa políticas públicas educacionais adotando paradigmas para a educação que consubstanciam as demandas de transformação produtiva com equidade. As reformas tinham por objetivo promover a melhoria do ensino fundamental, visando mais especificamente o acesso e permanência nesse segmento educacional. O principal argumento para a reforma proposta era a constatação de que os altos índices de evasão e repetência que se verificavam na realidade escolar brasileira refletiam-se em Minas Gerais. Para o desenvolvimento das reformas que se seguiram, o estado contraiu um empréstimo junto ao Banco Mundial mediante contrapartida.

A redução dos índices de repetência e evasão no ensino fundamental da rede pública passou a ser o principal objetivo perseguido pelo Programa ProQualidade. Neste sentido, algumas medidas foram tomadas para mudar esses indicadores, entre elas a retomada dos ciclos básicos de alfabetização, que modificavam as formas tradicionais de enturmação, seriação e avaliação.

No período em que se desenvolveram as ações constantes do programa de reformas da Secretaria de Estado de Educação, constatou-se um sensível crescimento de matrículas no ensino fundamental municipal e um decréscimo na rede estadual de ensino (DUARTE; OLIVEIRA,2000). Minas Gerais antecipava, já nos anos 90, a política de repasse da responsabilidade dos estados para os municípios pelo atendimento ao ensino fundamental. A partir de 1996, a municipalização veio a se consumir com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei nº 9.424/96. Também em outros aspectos, as ações constantes no programa de Minas Gerais anteciparam-se às diretrizes estabelecidas nas leis que passaram a regulamentar a educação básica nacional.

Em 1991, quando o governo do Estado de Minas Gerais anunciou a intenção de reformar a educação visando à melhoria da qualidade do ensino fundamental, tinha como objetivo central a eliminação do “fracasso escolar”, isto é , redução dos índices de repetência e evasão, considerados como os indicadores de ineficiência do sistema. As modificações que ocorreram a partir daí na rede foram orientadas pela busca de maior eficiência. Os argumentos que justificaram a reforma da educação por meio da mudança nas formas de gestão e planejamento em Minas Gerais, segundo Oliveira (2000), foram de duas ordens: a idéia de que a excessiva centralização do sistema leva à morosidade no repasse das verbas e, conseqüentemente, a perdas significativas e ineficiência na aplicação dos recursos; e que os gastos com alunos repetentes impedem a introdução de novas matrículas, constituindo-se, aos olhos dos gestores do sistema, em desperdício de verbas públicas. No contexto dessas mudanças, foram estabelecidas cinco prioridades:

(1) Autonomia da escola; (2) fortalecimento da direção da escola através da liderança da diretora e do colegiado; (3) programa de

aperfeiçoamento e capacitação, com treinamento de professores e especialistas e funcionários; (4) avaliação do Sistema Estadual de Educação, prevista pela Constituição; (5) integração com os municípios (MARES GUIA NETO, 1992, p. 13).

Segundo Mares Guia Neto (1991), a avaliação do sistema educacional mineiro teve como objetivo criar uma cultura de avaliação, ainda incipiente no país, constituindo-se assim, um instrumento poderoso para diagnosticar os problemas de aprendizagem, servindo de bússola para a escola e para a sede da Secretaria nos trabalhos de promoção de mudanças e de elaboração de planos para a melhoria da qualidade do ensino.

A avaliação do sistema educacional mineiro ganhou destaque na literatura nacional com publicações em periódicos da revista Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas. As revistas foram: **ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**. A realidade da educação em Minas Gerais: avaliação do ciclo básico de alfabetização. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.6, jul.dez – 1992 e **ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**. Educação e desenvolvimento: conscientização, vontade política e participação – avaliação da 8ª série do ensino fundamental. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 9, jan-jun 1994.

A revista nº 6, jul.dez de 1992, publicou um conjunto de estudos sobre Avaliação da Escola Pública em Minas Gerais, enfocando, especialmente, a estratégia do CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO, implantada na rede pública estadual de ensino de 1º grau, em caráter experimental a partir de 1985. Tais estudos enfocaram a realidade da educação em Minas Gerais em que o então Secretário Estadual de Educação apontou os indicadores da baixa eficiência e produtividade, déficit escolar, evasão, repetência, ingerência do sistema educacional mineiro dentre outros, e destaca os compromissos assumidos com os alunos, pais, profissionais da educação (professor, especialista, funcionário, serviçal, direção, inspetor) e a escola que, segundo ele, são os principais agentes da educação e o rendimento do aluno do Ciclo Básico de Alfabetização. em que Antunes et alii, destaca o processo da operacionalização das avaliações em caráter censitário com o objetivo de conhecer o desempenho dos alunos ao término do Ciclo Básico de Alfabetização, em aspectos cognitivos de Português,

Matemática e Ciências para a partir da análise dos dados, subsidiar decisões futuras para melhoria da aprendizagem na alfabetização; o desempenho dos alunos do CBA analisando os resultados e identificando os pontos críticos por Marelin Vianna; uma análise qualitativa dos textos produzidos pelos alunos do CBA por Maria Helena Braga Mendes e a problemática das escolas estaduais vista pelos educadores mineiros por Marelin Vianna et all em que, a partir de um questionário da escola, levantou dados e informações sobre variáveis como cursos oferecidos, critérios de enturmação, utilização da biblioteca, atuação dos Serviços de Supervisão, Inspeção e da própria Secretaria de Estado da Educação, entre outras dimensões que, possivelmente poderiam afetar o processo ensinoaprendizagem.

Após análise das respostas dos questionários das escolas percebeu a existência de problemas que estavam comprometendo o sucesso do CBA, ressaltando-se os seguintes: 1. falta de compreensão da filosofia que fundamentava a estratégia do CBA por parte das escolas; 2. ausência de uma atuação direta e efetiva do Serviço de inspeção na totalidade da Rede Estadual de Ensino; 3. necessidade de intensificação da Supervisão Pedagógica das DREs nas escolas, com a prestação de uma orientação direta, eficiente e em tempo hábil e, finalmente, 4. ocorrência de um ruído perturbador na dinâmica do sistema que precisa ser eliminado pela Secretaria de Estado da Educação. Neste item destaca-se a seguinte recomendação:

Faz-se necessário novo posicionamento em relação a uma ação pedagógica que reflita a diversidade do contexto sócio-cultural do espaço de Minas Gerais; além disso, impõe-se a definição de uma política efetiva de valorização e aperfeiçoamento de recursos humanos qualificados para o exercício do magistério (VIANNA, et al.1992, p.159).

A partir das realizações das avaliações sistêmicas realizadas no Estado de Minas Gerais, observou-se que os piores desempenhos estavam mais concentrados nas regiões sócio-economicamente mais desfavorecidas. Tais evidências são apontadas por Goulart

Tendo à mão os resultados da 1ª Avaliação sistêmica do CBA pode-se identificar as carências regionais e locais e até mesmo encontrar explicação para as mesmas. A representação detalhada dos resultados AVA-CBA confirmou a hipótese de que, em regiões sócio-economicamente desfavorecidas, o desempenho escolar é consideravelmente inferior. Tal evidência nos aponta uma direção: para se implementar uma política de equidade, há de se distribuir recursos de tal forma que a quem tem menos se ofereça mais, para que tenhamos todos acesso às mesmas condições de aprendizagem. Esta distribuição equitativa de recursos, calcada na diversidade regional dos resultados, deve constituir a garantia do **Ensino de Qualidade Total para Todos** (GOULART, 1992, p.7-8, grifo do autor).

A microrregião de Januária apresentou os piores desempenhos educacionais desde as avaliações sistêmicas de 1992. Tais avaliações foram contínuas no Estado de Minas Gerais, apesar das mudanças de governo.

2.4.2 O período de 1999-2002

Em meados de 1998, a chapa da coligação Partido do Movimento Democrático Brasileiro/ Partido da Frente Liberal (PMDB/PFL), candidata ao governo do estado tendo a frente Itamar Franco, foi eleita para o período de 1999 a 2002. Ao iniciar sua gestão, apresentou duas propostas: a construção do Sistema Mineiro de Educação e a proposta de diretrizes e prioridades para a educação no Estado, denominada “ Escola Sagarana – educação para a vida com dignidade e esperança”. De agosto a setembro de 1998 foi realizado, em todo o estado, o Fórum Mineiro de Educação que segundo o Governador Itamar Franco “foi concebido para atender a um princípio norteador da nova política educacional preconizada pelo pensamento majoritário dos educadores” (MINAS GERAIS, 2000, p.164).

Em julho de 2000, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, tendo como referência a proposta pedagógica da “Escola Sagarana” e como princípios a equidade, a descentralização, a participação, a gestão consorciada e a publicidade dos resultados. De acordo com o Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais Murilo Avelar Hingel:

O Simave se propõe a contribuir para a construção de uma nova cultura de avaliação educacional, compromissada com o sucesso escolar e com a educação de qualidade para todos. O processo de avaliação deve ser compreendido como uma estratégia para realizar diagnósticos e fornecer informações confiáveis, que possam contribuir para as mudanças que se fizerem necessárias na educação mineira. **Fica descartada qualquer possibilidade de identificação do processo avaliativo com “prêmios” ou “punições”**. É com essa concepção que foi e está sendo implementado o **Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica – Proeb**, que integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (HINGEL, 2001 s/p, grifo do autor).

Constata-se que, desde 1991, as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais enfatizam a importância da avaliação sistêmica para a conquista da equidade social. Entretanto, apesar do discurso de melhoria da qualidade do ensino mediante os resultados das avaliações no Estado, observa-se que houve uma persistência das desigualdades educacionais, tendo em vista os piores desempenhos, principalmente, na região do semi-árido mineiro.

Tais resultados pode nos indicar uma não intervenção ou uma inadequada proposição de políticas públicas para a educação. Se há um diagnóstico, este deveria possibilitar a intervenção e superação dos problemas detectados.

2.4.3 O período de 2003-2009

O governo Aécio Neves, que assumiu o Estado em 2003, propôs mudanças de ordem mais ampla que incluíam a reforma do aparato estatal como um todo. A reforma que se propunha no Estado de Minas Gerais não se restringia ao campo da Educação, mas envolvia também a administração pública em todos os setores e tinha como objetivos desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar as ações e resultados das intervenções governamentais. O plano de reforma do Estado foi denominado choque de gestão, sendo constituído por ações de otimização de processo e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional. Seu objetivo era melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos, mediante reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado.

Na educação, logo de imediato foram definidas como diretrizes essenciais da administração da educação pública, a universalização e a melhoria do ensino médio, além da ampliação do ensino fundamental para nove anos, ainda em 2004.

Em relação à política educacional proposta por aquele governo para o período, a principal preocupação dos gestores, em nível central, foi resgatar o protagonismo exercido por Minas Gerais no cenário da educação nacional que impedissem o declínio do Estado no quadro do desempenho geral dos alunos. Esse protagonismo refere-se à perda liderança de 1º para 4º lugar nas avaliações da 4ª série no Saeb. A administração central da educação considerava imprescindível a participação dos professores nesse processo de mudança.

A partir de 2003, houve uma reestruturação na implementação das políticas públicas educacionais no Estado de Minas Gerais em várias áreas como: valorização dos profissionais da educação, a qualidade do ensino, a equidade na educação, o desenvolvimento da gestão educacional, a melhoria das condições básicas de funcionamento da escola, a ampliação do tempo escolar, dentre outras. O governo elaborou um plano de carreira que estruturava os cargos dos profissionais da educação básica do Estado de Minas Gerais. Entretanto o plano não contemplou os necessários reajustes salariais reivindicados pelos professores. Foi implantado também um sistema de avaliação de desempenho dos professores na rede estadual, que permitiu substituir o tempo de serviço pelo mérito, como critério para concessões de adicionais salariais. A legislação sobre avaliação de desempenho estabeleceu demissão quando o professor não obtivesse índices satisfatórios, de acordo com determinados critérios.

Vale destacar que, no que se refere a ampliação do tempo escolar, foi implementado pelo decreto nº 43.506, de 06 de outubro 2003, o ensino fundamental de 9 anos, que de acordo com a Secretária de Educação de Minas Gerais, Vanessa Guimarães foi uma estratégia para recuperar a qualidade do ensino e reverter os indicadores que apontam problemas relacionados ao domínio da leitura e da escrita.

Minas perdeu nos últimos anos a liderança em qualidade da escola pública e é nosso dever criar condições para recuperar essa liderança. Ao acolher o aluno mais cedo na escola, aos seis anos, e oferecer ao professores do Ciclo de Alfabetização melhores condições de trabalho acredito que estamos dando início efetivo a esse processo restaurador (MINAS GERAIS, 2003).

Com a implementação do ensino fundamental de 9 anos a SEE-MG, firmou uma parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais através do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) para organizar o primeiro segmento do ensino fundamental com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização no Estado. Foi elaborado pelo CEALE um projeto de extensão universitária para atender a solicitação da SEE-MG, que propôs as seguintes ações: a divisão do primeiro segmento em Ciclo Inicial de Alfabetização para os alunos de 6, 7, e 8 anos e o Ciclo Complementar de Alfabetização para os alunos de 9 e 10 anos ; elaboração de uma Coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização” para orientar a discussão, com os educadores, sobre os instrumentos pedagógicos a serem compartilhados entre as escolas para elaboração, execução e avaliação dos processos de ensino aprendizagem inicial de língua escrita; e como uma das ações centrais do Estado em relação ao Ciclo Inicial de alfabetização propôs-se uma intervenção concentrada em três eixos principais.

O primeiro desses eixos refere-se à discriminação das capacidades a serem atingidas pelas crianças ao longo dos diferentes momentos do tempo escolar, definindo claramente o que cada criança deveria ser capaz de realizar em diferentes períodos da alfabetização. O segundo eixo refere-se ao conjunto de procedimentos unificados a serem utilizados cotidianamente pelas escolas, relacionados à seleção dos professores e dos supervisores e ou coordenadores que seriam responsáveis pelas turmas de alfabetização, à preparação desses educadores para a tarefa de alfabetização, à criação de protocolos de intervenção para fazer frente às dificuldades do ensino, detectados pelos instrumentos de diagnósticos e avaliação. O terceiro eixo refere-se à implementação de uma política de formação continuada e em serviço dos profissionais envolvidos como o projeto do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Para operacionalização desses objetivos foram propostas as seguintes ações formadoras: a) levantamento das experiências de professores alfabetizadores de sucesso da rede estadual, que significa não só recuperar as experiências bem sucedidas em sala de aula, mas, principalmente, as questões e os desafios que esses profissionais enfrentam na sua prática docente; b) realização de congressos com forte mobilização da rede e visibilidade pública com a finalidade de apresentar, analisar e discutir a proposta de organização e implementação do ciclo inicial de alfabetização adequada à realidade da rede estadual de ensino; c) Implementação de uma política de formação continuada para todos os profissionais envolvidos no Ciclo Inicial de Alfabetização, enfatizando a valorização dos profissionais da educação, o resgate da função articuladora da Coordenação pedagógica e o aprimoramento das práticas coletivas de reflexão em torno da alfabetização.

Neste sentido, a partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a durar nove anos no Estado de Minas Gerais e, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos que, em 2006, passou a ser parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, como o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA.

De acordo com a meta prioritária da Secretaria que toda a criança esteja alfabetizada aos oito anos, o objetivo do SIMAVE/PROALFA é fornecer informações ao sistema e aos professores orientando a construção de estratégias e de acompanhamento e intervenções para o alcance dessa meta. Assim sendo, o PROALFA avalia, por meio de um teste, alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade. A partir do 5º ano, os alunos passam a ser avaliados por outro programa: o PROEB.

Em 2005, foi realizada uma avaliação amostral com os alunos do 2º ano de escolaridade, que iniciaram o Ensino Fundamental em 2004, com o objetivo de verificar os saberes construídos em relação à leitura após um ano de escolaridade. Verificou-se que a microrregião de Januária continuou no ranqueamento como tendo um dos piores desempenhos educacionais como evidencia a seguinte citação.

As escolas foram classificadas como pertencentes ou não à região do Estado de Minas Gerais denominada semi-árido que, historicamente, acumulou desigualdades no que diz respeito a fatores sócioeconômicos e educacionais. Interessa, por isso, conhecer a diferença entre o desempenho dos alunos de escolas dessa região em relação ao desempenho de alunos de outras regiões do Estado. Os dados mostram que as crianças das cidades situadas fora do semi-árido obtiveram a média 67,6%, enquanto aqueles de cidades do semi-árido obtiveram a média de 65,5%. Essa diferença é estatisticamente significativa (valor $p < 0,001$, $T = 6,91$) (CAFIEIRO; ROCHA; SOARES, 2007, p. 101).

Em 2007/2008 observou-se que as avaliações do PROALFA/SIMAVE revelaram que o desempenho dos alunos da microrregião de Januária, pertencente a mesorregião do Norte de Minas melhorou significativamente como afirma Riani & Soares(2008)

As SREs localizadas ao Norte de Minas Gerais foram as que apresentaram as proficiências mais baixas em 2006. Por outro lado, os resultados em 2007 mostram que essa região foi a que apresentou maior crescimento nesse período. Tal fato é importante, pois mostram que as diferenças regionais estão diminuindo, de tal forma, que em 2007 algumas SREs da região Norte possuem proficiência maior que algumas do Sul, Centro e Zona da Mata, principalmente as Metropolitanas, Montes Claros e Juiz de Fora (RIANI & SOARES, 2008, p. 7)

Neste sentido, faz-se necessário avaliar os efeitos dessa avaliação no cotidiano escolar, ou seja, como as transformações estão ocorrendo nas ações, atitudes, nas formas de pensar dos profissionais da educação? Tais resultados refletem a qualidade do ensino das escolas?

CAPÍTULO III

O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar o percurso da pesquisa destacando o contexto da investigação: a microrregião de Januária, as escolas participantes e os interlocutores.

Para atender os objetivos da pesquisa, no primeiro momento foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e em meio digital, compilando estudos sobre avaliação educacional, políticas públicas, qualidade de ensino, desigualdades sociais e educacionais. No segundo momento, de natureza empírico-documental, analisando documentos oficiais, boletins pedagógicos, propostas pedagógicas das escolas. No terceiro momento, foi realizada uma pesquisa de campo utilizando para construção do material empírico entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Lüdke & André (1986, p. 34) a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Nesta pesquisa privilegiou-se a utilização de uma abordagem de caráter qualitativo. Na abordagem qualitativa o pesquisador é o seu principal instrumento; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, procura responder as questões formuladas em toda sua complexidade, valorizando-se as perspectivas dos participantes e as condições em que foram produzidos, o que tende a seguir um processo mais indutivo (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

As três escolas estaduais foram escolhidas em função de terem características semelhantes quanto ao número e origem social dos alunos, localização em zona rural com espaços físicos bastante semelhantes, e resultados diferentes nos índices da avaliação externa, diagnosticados pelo

PROALFA/SIMAVE nos anos de 2006, 2007 e 2008, como mostram os gráficos a seguir:

Evolução das médias de proficiência de alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Nova Esperança

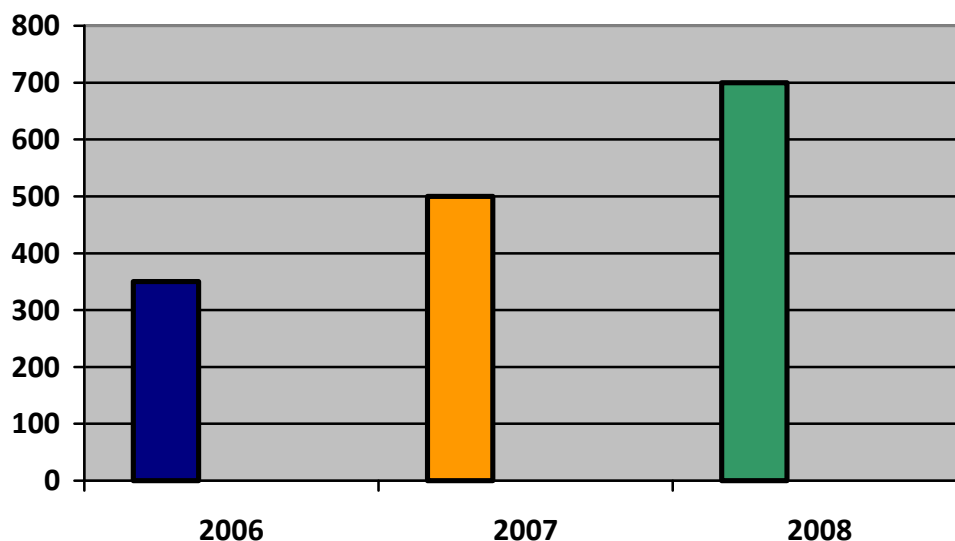


Gráfico 1: Evolução das médias de proficiência de alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Vale do Saber (Fonte: Boletim Pedagógico do PROALFA).

A média obtida pelos alunos do 3º ano da Escola Estadual Nova Esperança nas avaliações externas do PROALFA em 2006 foi 380, em 2007 foi 584 e em 2008 foi 672.

Evolução das médias de proficiência de alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Vale do Saber

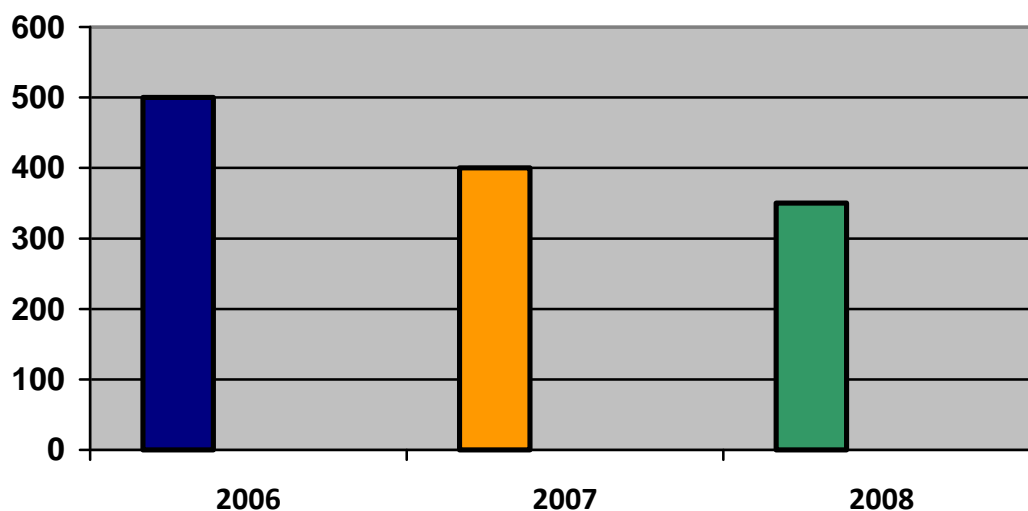


Gráfico 2: Evolução das médias de proficiência de alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Vale do Saber (Fonte: Boletim Pedagógico do PROALFA).

A média obtida pelos alunos do 3º ano da Escola Estadual Vale do Saber nas avaliações externas do PROALFA em 2006 foi 509, em 2007 foi 422 e em 2008 foi 404,5.

Evolução das médias de proficiência de alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Sertão Veredas

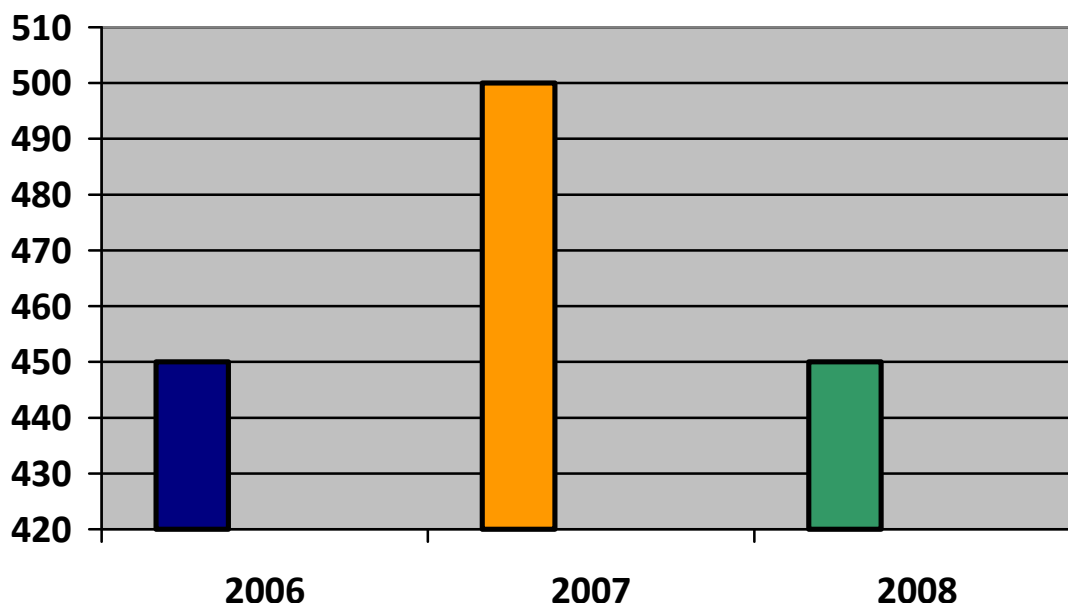


Gráfico 3: Evolução das médias de proficiência de alunos nas avaliações do 3º ano de escolaridade da Escola Vale do Saber (Fonte: Boletim Pedagógico do PROALFA).

A média obtida pelos alunos do 3º ano da Escola Estadual Sertão Veredas nas avaliações externas do PROALFA em 2006 foi 443, em 2007 foi 462 e em 2008 foi 452 .

Como instrumento de construção do material empírico foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e análise documental. No total, foram feitas 21 entrevistas: com 9 professoras, três diretores e três inspetoras, três supervisoras e três pedagogas, todos da rede de ensino estadual de Januária. A participação dos sujeitos foi definida em função de suas atuações diretas com o Ciclo de Alfabetização. A minha ida ao campo foi difícil porque deveria conciliar as aulas do mestrado e ministrar aulas na Unimontes, além de duas escolas estarem localizadas a mais de 100 quilômetros de Januária e o acesso não ser pavimentado. A análise documental foi feita sobre (i) os boletins pedagógicos do SIMAVE/PROALFA que contêm os resultados das avaliações externas de cada escola, com a finalidade de identificar os níveis de proficiência de cada escola nos

anos de 2006, 2007 e 2008; (ii) as propostas pedagógicas das escolas para caracterizar os aspectos de sua organização e funcionamento; (iii) documentos da Secretaria de Estado da Educação com orientações sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e publicações sobre o estado da educação em Minas Gerais.

Para realização das entrevistas foram respeitados os princípios éticos, mantendo determinados cuidados, relacionados com atenção e respeito aos entrevistados, forma de abordá-los, disponibilidade em ouvir e confidencialidade das informações.

A realização dessa pesquisa, no que se refere ao estudo de campo, foi iniciada apenas após ter sido encaminhado o projeto para o Comitê de Ética da Puc – Campinas e ter-se obtido parecer favorável.

Em seguida, fez-se o contato com especialistas da SRE, diretores, supervisores e professoras das escolas que elegemos como campo da pesquisa, para apresentação do Projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo-se a orientação da Resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde, a respeito de pesquisas envolvendo seres humanos (ANEXO I e II).

Feito isso, a construção do material empírico foi iniciada com as entrevistas direcionadas aos especialistas da SRE, gestores, supervisoras e professoras das três escolas que constituíram o campo da pesquisa (ANEXO III).

Antes da realização das entrevistas foi feita uma entrevista preliminar com uma professora e uma pedagoga da Superintendência Regional de Ensino de Januária para verificar a adequação do roteiro de perguntas. Um primeiro conjunto de entrevistas foi realizado durante os meses de março e abril de 2009; um segundo conjunto de entrevistas foi realizado durante os meses de novembro e dezembro de 2009, sendo que as mesmas foram feitas em grande parte nas próprias escolas. Os nomes das escolas e dos entrevistados nesta pesquisa são fictícios por questões éticas. Entretanto, consideramos importante um esclarecimento: optou-se por escolher nomes com as mesmas iniciais para participantes de cada uma das escolas, com vistas a facilitar a leitura do material empírico. A entrevista com a Inspetora Neiriely foi realizada em horário de almoço, na Inspetoria, espaço próprio de trabalho dos Inspectores Escolares em

um Município Sede da escola a ser investigada; a entrevista com a Inspetora Susie foi realizada na inspetoria do Município Sede; a inspetora Viviana optou pela entrevista em sua residência em função da grande movimentação na inspetoria; a pedagoga Samantha foi entrevistada no próprio local de trabalho, porém com muito barulho, dificultando um pouco as transcrições; as pedagogas Nádia e Velma optaram realizar as entrevistas em suas respectivas residências por ser um ambiente mais tranquilo; a entrevista com a Supervisora Vitória da Escola Vale do Saber, foi realizada na sua residência, porque estava fora da escola, participando de um curso na sede do Município. O Diretor mostrou-se disponível para ligar para a supervisora para vir de moto, percorrendo uma distância de 10Km da escola, a fim de que ela pudesse participar da entrevista. No entanto, eu estava a caminho da Sede do Município e a supervisora dispôs-se a realizá-la em sua residência. Os encontros com os demais entrevistados foram realizados em suas respectivas escolas. Não houve resistências dos entrevistados para a realização do trabalho de campo: todos aceitaram a gravação das entrevistas em áudio, foram cordiais, receptivos, demonstraram boa vontade em colaborar. As entrevistas, duraram em média de 30 minutos. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra, para posteriores análises.

3.1 Contextos da investigação

Introduzindo o espaço da pesquisa, inicialmente, traço um panorama histórico, político, econômico, cultural e educacional da microrregião de Januária. Em seguida, apresento as escolas e os interlocutores com os quais dialogo.

3.1.1 A microrregião de Januária

Conforme já indicamos anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida com profissionais (professores, diretores, supervisores e especialistas) ligados a uma das três escolas da microrregião de Januária, no Estado de Minas Gerais.

A microrregião de Januária pertence à mesorregião do Norte de Minas Gerais, semi-árido mineiro. Sua população foi estimada, em 2006 pelo IBGE, em 271.328 habitantes e está dividida em 19 municípios. Possui uma área de 33.169 km². Os municípios que compõem a microrregião são, em sua maioria, de pequeno porte, com infraestrutura deficiente e níveis muito baixos de qualidade de vida.

Os elementos de insustentabilidade socioeconômica presentes são os seguintes: pertence ao semi-árido mineiro; apresenta baixos indicadores sociais, os quais se refletem nas limitações do capital social regional; êxodo-rural-urbano acentuado, através do qual os municípios, baseados em atividades econômicas tradicionais, apresentam perda populacional para outras regiões mais dinâmicas; atividades de exploração de carvão, representando condições de produção precárias e informais; por fim, abriga os piores indicadores de infraestrutura social, especialmente de saneamento básico da região sudeste e carências crescentes na oferta de equipamentos e serviços de consumo coletivo.

Quanto ao nível de desenvolvimento (IDH-M), a região Norte era, em 1991, a que continha o maior número de municípios com nível de desenvolvimento humano baixo. Em 2000, já não há nenhum município com IDH-M baixo na região. Os municípios da região encontram-se divididos entre as faixas de desenvolvimento médio baixo (49,44%), e médio alto (50 a 56%). Entretanto, o Índice de Desenvolvimento Humano de Minas Gerais é de 0,773, ocupando a 9ª posição no conjunto de 27 estados da federação (PNUD, 2000).

Neste trabalho, importa ressaltar que a microrregião de Januária passou a ter acesso à educação de forma tardia. De acordo com Pereira (2004), só se tem vestígios de educação formal no século XIX, registrados nos relatos de naturalistas, ambientalistas, botânicos e outros sábios que, viajando pelo Brasil, passaram pela região. Em 1867, Burtun esteve na região e, indiretamente, indica que havia uma Escola de primeiras letras naquele ano. Narra, o autor, uma de suas caminhadas: “nós, portanto, partimos a pé, guiados por Cândido José de Sena, ex-professor de primeiras letras”. A primeira descrição da situação do ensino nos será transmitida pelo Comandante do Vapor Saldanha Marinho, que esteve na região em 1871, e assim escreveu:

tem ainda o Salgado uma escola pública primária, para o sexo masculino, com 72 alunos, uma escola primária pública para o sexo feminino, frequentada por 25 alunas. Duas ditas particulares, para o sexo masculino, com 30 alunos. Uma dita para o sexo feminino, com 18 alunas. Tem mais uma aula de latim e outra de francês, exercidas pelo mesmo professor, que são muito pouco frequentadas (PEREIRA, 2004, p. 336).

Em 1892, relata Nogueira Paranaguá: “A instrução pública é ministrada em quatro escolas, sendo duas para o sexo masculino e duas para o sexo feminino”, ou seja, situação semelhante à de 1871. Desta fase até 1925, observa-se que as escolas públicas se enfraquecem ou desaparecem, havendo um acelerado crescimento de escolas particulares, com aulas ministradas em residências dos ensinadores.

Em 1925, o escritor Silveira Vitor descreve que o ensino primário em Januária é administrado em 10 escolas isoladas, com uma frequência superior a 1000 alunos. Em 1927, é inaugurado o Grupo Escolar “Bias Fortes” que foi um marco na história da educação de Januária. Esse Grupo Escolar vai congrega todas aquelas escolas particulares e subvencionadas pela Prefeitura, todas de nível primário que foram pouco a pouco desaparecendo. Em 1932, é criada a Escola Normal Olegário Maciel e, em 1936, é criado o Ginásio São João. Mais tarde, em 1953 é criado o Grupo Escolar Pio XII, em 1956 a Escola Caio Martins, em 1964 o Colégio Agrícola e em 1969 é criada a Delegacia Regional de Ensino. (PEREIRA, 2004).

O Ensino Superior também chega à microrregião tardiamente, no ano de 1995, com a instalação de um Campus Avançado da Universidade Estadual de Montes Claros, oferecendo os cursos de Pedagogia e Letras. Em 1996, foi criado o CEIVA – Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco com o Curso de Pedagogia e, em 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Januária foi elevada a CEFET, Centro de Educação tecnológica, que implantou o 1º Curso Superior em Tecnologia de Irrigação e Drenagem em 2004. Em 2008, torna-se campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

Atualmente, a Delegacia Regional de Ensino, hoje denominada Superintendência Regional de Ensino, abrange 19 municípios da microrregião de Januária atendendo 161 escolas estaduais e 224 escolas municipais. Essa

Superintendência ficou em evidência a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, quando as avaliações externas diagnosticaram os piores índices de desempenho educacional do Estado.

3.1.2 A Escola Estadual Nova Esperança

A escola **Nova Esperança** está localizada na zona rural a 60 Km do Município Sede. A Escola Nova esperança foi autorizada a funcionar de 1ª à 4ª série em abril de 1987. Em julho de 1997 passa a denominar Escola Estadual Nova Esperança. Em 1988 foi autorizada a extensão de séries, de forma gradativa. Em 2006, foi autorizado o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma escola que funciona em um terreno central em relação ao povoado, ao lado de um campo de futebol, espaço destinado a uma futura praça. Este povoado tem apenas algumas ruas centrais pavimentadas e a maior parte das restantes é de terra.

A construção total da escola é de 630 m², formada por três prédios térreos em que se encontram sete salas de aula, uma biblioteca que atualmente está funcionando como sala de aula, por falta de espaço na escola, uma sala para professores e supervisores, uma sala de diretoria, um auditório com quatro banheiros e uma cozinha. A escola atende a 419 alunos, distribuídos por 15 turmas, com - em média – de 20 a 25 alunos. Existe um prédio anexo da escola na Fazenda dos Currais, localizada à 10 quilômetros do prédio central. Neste anexo, tem uma secretaria, uma cozinha e uma sala de aula que atende a turmas multisseriadas do Ciclo Inicial e Complementar de Alfabetização. O prédio funciona como anexo da escola porque existe um número significativo de crianças que moram nas fazendas da região, em idade para frequentar os anos iniciais de alfabetização, mas que não poderiam fazê-lo na própria escola, em função da distância e de dificuldades de deslocamento. O quadro funcional da escola é composto por um diretor, dois supervisores, três assistentes técnicos de educação básica, nove auxiliares de serviços gerais e dezoito professores.

A escola tem problemas em termos do espaço físico, insuficiente para acomodar de forma adequada todos os profissionais que nela atuam, bem como todas as turmas de alunos que nela estudam. A sala de professores é a mesma utilizada pelo supervisor. A sala do diretor tem um tamanho adequado para suas funções; porém, nela estão guardados alguns computadores, aparelhos de televisão, vídeo e dvd, porque não há outro lugar para acomodar estes equipamentos. Segundo informou o diretor da escola, os aparelhos estão lá porque é o espaço mais seguro para preservá-los, por ser a única sala que tem um alarme de segurança instalado. A cantina também funciona em um espaço pequeno, não tendo despensa adequada. Existe uma sala em que estão empilhados diversos computadores novos para serem conectados a internet; estes equipamentos chegaram à escola em 2007, porém ainda não existe espaço adequado para instalá-los. As salas de aula têm um espaço adequado para acomodar o número de alunos que compõem cada turma, porém algumas carteiras são velhas e/ou quebradas. Observou-se que não existem muitos cartazes nas salas de aula, inclusive nas salas em que funciona o Ciclo Básico de Alfabetização. No dia em que a pesquisadora esteve na escola tinha chegado um termo de compromisso para a compra de carteiras novas. Segundo o diretor, em 2009 foi liberada uma verba para reforma e ampliação da escola, em que serão construídas mais salas com espaços mais adequados para o funcionamento da mesma. Atualmente a escola apresenta uma infra-estrutura bastante precária.

A escola **Nova Esperança** funciona em três turnos nos seguintes horários: 7:00 às 11:30; 12:00 às 16:30 e 19:00 às 22:30. Segundo consta na sua proposta pedagógica, ela é frequentada por alunos de todo o povoado, na zona rural onde está localizada. Todos são oriundos de famílias que vivem do setor primário da agricultura (feijão, milho, mandioca, com plantio de subsistência) da pecuária (criação de gados, caprinos e suínos) apenas para o sustento das famílias. Algumas famílias são atendidas por programas do Governo Federal como Bolsa Família, no valor aproximado de 95,00 reais por família. Metade dos alunos depende do transporte escolar. A distância percorrida pelos alunos varia de 18 a 40 quilômetros de suas residências até a escola. Os pais possuem escolaridade do 1º grau incompleto, sendo alguns analfabetos. A participação dos pais nos eventos da escola (reuniões do colegiado, reuniões de pais, comemorações,

projetos) é relativamente boa, segundo informa o diretor. Por morarem em zona rural, poucos têm acesso a TV, jornais, revistas, livros. O lazer predominante dos habitantes do povoado é a cavalgada, vaquejada, rodeios e o futebol é bem apreciado. As festas tradicionais freqüentadas e organizadas pela comunidade são: São João, São Pedro, São Sebastião e São Gonçalo. A religião Católica é predominante.

3.1.3 A Escola Estadual Vale do Saber

A escola **Vale do Saber**, localizada na zona rural do Município Sede, existiu de 1934 a 1955 mantida pela Prefeitura de Januária. De 1958 a 1961, um fazendeiro da localidade criou uma escola particular e a manteve, buscando suprir a falta de escolas na região. Em 1962, foram criadas as escolas combinadas Vale do Saber que funcionavam na Capela da comunidade. Estas escolas atendiam a alunos do primário. A partir de 1974, as escolas combinadas passaram a denominar-se E. E. Vale do Saber. Estas duas unidades funcionavam na Capela da região e em casas particulares de alguns de seus moradores. Em 1980, a escola passou a funcionar em um grupo escolar construído pela Prefeitura Municipal. Em 1987, foi implementada a extensão de série, de 5ª à 8ª série. No ano de 2003, foi autorizado o funcionamento do ensino médio, porém como um segundo endereço, ou seja, vinculado a uma escola da sede do Município. Em 2004, a Escola Estadual Vale do Saber passa a ter, além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio regular e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui uma estrutura física com refeitório, cantina, biblioteca, sala de laboratório, secretaria, sala de direção, sala de professores, quadra coberta com vestuário e banheiro e 7 salas de aula. O quadro funcional da escola conta com um diretor, dois supervisores, um vice-diretor e 31 funcionários. A escola funciona com regime de ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e regime seriado nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Possui 14 turmas totalizando 343 alunos. Cada turma tem, em média entre 25 e 35 alunos. Observou-se que a escola há muito tempo não passa por reformas e, segundo o diretor, só é possível *“fazer uma pintura de vez em quando, com recursos*

arrecadados pela própria escola". Sendo assim, a escola tem uma aparência bastante desgastada.

A escola está inserida em uma localidade em que a renda dos moradores da comunidade é resultante de serviços prestados na agricultura, não havendo oportunidade de trabalho com carteira assinada. Grande parte dos pais dos alunos vivem do dia-de-serviço, ou seja, é diarista e recebe aproximadamente 20,00 por dia. Segundo consta na proposta pedagógica da escola, durante um período do ano os jovens têm que sair da localidade para o Sul de Minas ou para outros estados em busca de trabalho em plantio de cana-de-açúcar e café, voltando ao final do período de safra. Destaca-se neste documento, que *“ o uso de álcool é um dos fatores agravantes dessa situação social, pois muitos pais são viciados e parte dos jovens começam a consumir álcool ainda muito cedo, o que leva a um círculo vicioso de famílias desajustadas, com sérios problemas sociais. Há ainda um número bastante significativo de mães solteiras com vários filhos, que engravidam ainda adolescentes.”*

A oportunidade de lazer da comunidade é, basicamente, o futebol de campo e o futebol de salão, realizado na quadra da escola. Um aspecto significativo com relação à questão cultural é a presença de um número considerável de instituições religiosas, em número de 6 igrejas como a Católica, Cristã do Brasil, Adventista, Congregacional, Assembléia de Deus dentre outras para uma população de aproximadamente 750 habitantes.

3.1.4 A Escola Estadual Sertão Veredas

A Escola Estadual Sertão Veredas está localizada na zona rural do Município Sede. Foi fundada como escola municipal, mas, a partir de 1966, passou a funcionar sob administração do Estado. A escola funcionava em prédio da prefeitura com uma sala de aula, uma cantina e um banheiro. Era composta por duas turmas multisseriadas de 1ª à 4ª série, com uma professora leiga e outra habilitada, sendo uma delas a coordenadora da escola. Com o passar dos anos, o número de alunos foi aumentando, os professores foram se habilitando, e a

escola passou a comportar um cargo de diretor. Com o aumento de turmas, não era mais possível permanecer no mesmo prédio, e a escola passou a funcionar em dois endereços: em uma Igreja e na residência de um fazendeiro da região.

Em 1987, foi construído um prédio próprio para a escola, com três salas de aula, uma secretaria, um banheiro para funcionários, dois banheiros para os alunos, uma cantina, um depósito para merenda, uma cisterna (em função de a região não ter água encanada). Durante esse período, os alunos e pais desejavam a implantação de extensão de série, solicitando o funcionamento de 5ª à 8ª série. Esta extensão foi implementada em 1994. A partir desse ano, a Prefeitura passou a disponibilizar transporte escolar para trazer os alunos moradores das comunidades vizinhas até a escola.

Em 2000, houve ampliação do prédio, acrescentando-se mais quatro salas de aula. Os alunos que concluíam o 1º grau davam continuidade dos estudos na sede do município. Depois de várias reivindicações, foi implantado o Ensino Médio, vinculado à escola da sede do município. No decorrer dessas mudanças, a escola foi contemplada com a construção de uma quadra poliesportiva, porém sem cobertura. Em 2004, ocorreu a implementação definitiva do Ensino Médio. Em 2008, a Escola Sertão Veredas passou por uma reforma geral em todas as suas dependências, sendo a mesma contemplada, em 2007, com a construção de uma sala para biblioteca, uma sala para laboratório de informática, uma sala para direção, uma sala para supervisão, uma cantina, um refeitório, dois banheiros, sendo que um deles é específico para portadores de necessidades especiais. O prédio se encontra em bom estado de conservação para o bom atendimento dos alunos e para o trabalho dos profissionais que nela desenvolvem suas atividades.

A escola comporta em seu quadro de funcionários um diretor, um vice-diretor, dois auxiliares de educação, dois supervisores, sete ajudantes de serviços gerais, um professor eventual e 29 professores.

A escola atende os níveis de ensino Fundamental e Médio. Os turnos de funcionamento ocorrem nos seguintes horários: matutino de 7:00 às 11:20; vespertino de 12:30 às 17:00 e noturno de 18:00 às 21:45.

A escola possui 10 turmas, compostas, em média 25 alunos no Ciclo de Alfabetização e 35 alunos nas séries finais do ensino fundamental e médio; o

corpo discente compõe-se por um total de 572 alunos. A escola funciona também num segundo endereço, onde estudam 03 turmas do Ensino Médio.

Segundo consta na proposta pedagógica, a Escola Estadual Sertão Veredas é formada por uma clientela muito carente no aspecto econômico. Ela está situada em uma comunidade em que as famílias são de classe baixa, e na maioria das vezes a renda familiar é proveniente de recursos do governo, aposentados, funcionários públicos estaduais e municipais. Assim os pais tentam vencer as dificuldades, se esforçando o máximo que podem, usando todos os meios que estão em seu alcance, inclusive contando com o trabalho dos próprios filhos para manter as despesas da casa. Os pais são na maioria analfabetos e alguns semi-analfabetos. Acredita-se que a localidade se formou há mais de 100 anos, em função do aparecimento de uma imagem de Santo Antônio. Por isso, há um evento que se caracteriza como uma festa religiosa da comunidade católica e uma romaria de três dias que marcam o dia de Santo Antônio, 13 de junho. A romaria atrai fiéis de diferentes regiões do país, principalmente do Norte de Minas. Durante a romaria, a população do distrito chega a contar com mais de 30.000 pessoas, que por sua vez, movimentam os negócios como feiras de mascates, prestadores de serviços e comércio.

3.2 Apresentação dos interlocutores

Foram entrevistados 21 profissionais da educação sujeitos da pesquisa, sendo três Inspetoras, três pedagogas que atuam na Superintendência Regional de Ensino, nove professoras que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização e três diretores escolares. A seguir serão apresentados os sujeitos participantes. Como já foi informado, os nomes dos participantes e das escolas são fictícios, para preservação de suas identidades. Entretanto, considera-se importante um esclarecimento: optou-se por escolher nomes com as mesmas iniciais para participantes de cada uma das escolas, seguindo a letra inicial do nome dado às unidades educacionais, com vistas a facilitar a leitura e as análises do material empírico.

As informações que constam nesta apresentação foram obtidas através das entrevistas realizadas. Neste ponto, priorizou-se destacar pontos da trajetória profissional dos participantes e alguns elementos que consideramos importantes em seus depoimentos.

Os participantes da Escola Nova Esperança foram: Neiriely é inspetora; Noêmia, Neusa e Nilza são professoras; Nádia é pedagoga da SRE, Nélida é Supervisora e Neidson é diretor. Da escola Vale do Saber participaram as professoras Vaneide, Vanderlice e Virgínia, a supervisora Vitória, a inspetora Viviana, a pedagoga Velma e o diretor Valmor. Por fim, da Escola Sertão Veredas, os participantes foram: a professora Sabrina, a professora Sara, a professora Selena, a supervisora Silmara, o diretor Sálvio, a pedagoga Samantha e a inspetora Susie.

As informações que constam nesta apresentação foram obtidas através das entrevistas realizadas. Neste ponto, priorizou-se destacar aspectos da trajetória profissional dos participantes e alguns elementos que consideramos importantes em seus depoimentos.

Neiriely é Inspetora Escolar da Escola Nova Esperança. Tem 25 anos de idade e atua há três anos como Inspetora. Tem apenas um mês de experiência como professora das séries iniciais. Quanto ao salário disse que deveria ser melhor porque tem “muito trabalho” e “é de muita responsabilidade”. De sua perspectiva, o salário dos professores é ruim.

A professora Noêmia tem 20 anos de trabalho nas séries iniciais com alfabetização; nunca trabalhou com 4º ou 5º ano de escolaridade. Possui o Curso de Magistério e o Curso Superior de Geografia. Quanto ao salário, a professora fala que *“agora eles falam que vai aumentar e está aumentando, mas pra aumentar você tem que produzir [...] agora vem com essa de que você vai receber mais se você produzir mais, se você produzir de menos você vai ficar no que você está”*.

A professora Neusa tem 23 anos de serviço com as séries iniciais. Já trabalhou com o 4º e 5º ano, porém acha “mais gratificante” trabalhar com alfabetização. Possui o Curso de Magistério e o Curso Superior de Geografia. No que se refere ao salário a professora diz que *“o salário não é muito bom pelo*

trabalho que a gente tem, mas é o único emprego que a gente tem pra sobreviver; mas, comparando com outras profissões, eu acho que nós professores deveríamos ser mais bem remunerados”.

A professora Nilza tem 23 anos de magistério, porém ficou 7 anos fora da sala de aula por problemas de saúde; retornou para a sala de aula para trabalhar com alfabetização. Possui o Curso de Magistério e o Curso Normal Superior. Diz não se sentir satisfeita com o salário porque *“apesar de sobreviver dele, mas eu acho assim que eu preparo material [...] o tempo é tão curto e a maior parte do tempo que eu fico em casa é preparando material à noite, levanto de madrugada.”*

A pedagoga Nádia tem 10 anos de experiência profissional. Atuou como professora das séries iniciais na escola pública e particular, foi supervisora Pedagógica durante 6 meses e atua como Pedagoga da SRE de Januária. Quanto ao salário ela diz que *“não só a insatisfação salarial mas a insatisfação profissional eu acrescentaria do ponto de vista da falta de formação continuada, que não acontece”.*

A supervisora Nélida tem cinco anos de experiência neste cargo. Acha *“o salário pouco demais (850,00, com descontos dá uns 700,00) a gente batalha, luta pelo desempenho da escola, pelo desenvolvimento da escola... Mas, bom com ele, pior sem ele. Então, fazer o quê”?*

O diretor Neidson tem 10 anos de serviço na educação. É formado em Administração de Empresas e licenciado em Matemática. É professor de Matemática e está na função de diretor desde 2004.

Da escola Vale do Saber, a professora Vaneide tem 27 anos de serviço e 52 anos de idade. Já está com idade para se aposentar, porém não se afastou por problemas burocráticos da escola. Possui o Curso de Magistério e Normal Superior. Com relação ao salário, diz que tem que se conformar porque vive dele *“[...] porque eu merecia mais pelo trabalho que tenho, porque não é fácil entrar para uma sala de aula pra alfabetizar, [...] se a gente chega a trabalhar a morrer e eles acharem que a gente só merece isso, a gente não pode fazer nada e eu agradeço muito a Deus por isso. Eu ganho pouco, mas o meu salário não interfere no meu serviço. Eu preocupo muito com os meus alunos, sou muito preocupada com eles. Tem noite que eu não durmo porque eu fico muito preocupada com*

eles, eu fico pensando como que vai ser,[...] o que eu vou conseguir com eles até o final do ano.

A professora Vanderlice tem 28 anos de trabalho nas séries iniciais e já tem a idade para se aposentar, porém não afastou porque está esperando uma progressão na carreira por ter concluído o Curso Superior de Pedagogia. Ela diz que *“o pior é o salário que continua o mesmo, por isso que não saímos pra aposentar, estamos esperando melhorar um pouquinho. Nós terminamos a faculdade em 2007, vai fazer dois anos em julho. Aí, estamos esperando essas vantagens pra poder sair.”*

A professora Virgínia tem vinte e um anos de alfabetização em serviço. Sempre trabalhou com alfabetização. Fez o Curso Normal Superior pelo Projeto Veredas. Quanto ao salário, diz: *“O salário é uma negação. A diferença que eu tenho de quem não tem curso superior é só de 100 reais. Agora, por que você ficar morrendo, fazendo prova em faculdade, fazendo Pós? Eu nem quis fazer Pós. Sendo que a diferença é pouca. As meninas aqui ganham é 800 e pouco e eu 900 e pouco. Eu vou fazer nada. Por causa de 100 conto? Aposentar mesmo, daqui a pouco eu me aposento.*

A Supervisora Vitória começou a trabalhar com supervisão em 2006, com professores do 5º ao 9º ano. Em 2007, atuou com professores do 1ª ao 5º ano. Em 2008, atuou no Ensino Médio do 6º ao 9º ano. Em 2009, retornou para supervisionar o trabalho de professores de 1º a 5º ano.

É graduada em Pedagogia e Educação Física. *“Eu sempre trabalhei com Educação Física, desde 99. Eu trabalho com Educação Física e agora com Supervisão”. Quanto ao salário diz: “Ah, o salário é que não dá [...] Ainda mais que eu trabalho em dois cargos. Tem uma vantagem que eu não recebo no segundo cargo, meu primeiro cargo eu coloquei Educação Física, e o segundo é Supervisão e tem um que eu não recebo que é o segundo cargo, que sempre no Estado tem isso quando você trabalha em dois cargos, sempre tem uma coisa que a gente não recebe”.*

O Diretor Valmor ingressou na área da educação em 93 como auxiliar de secretaria. Depois, trabalhou com a disciplina de língua portuguesa durante dois anos; saiu da educação e foi para a área da saúde. Trabalhou por volta de 10

anos como auxiliar de enfermagem. Depois fez curso de Pedagogia pela Unimontes. Após dois anos de formado, retornou para a educação como supervisor designado e depois, por concurso público, tornou-se efetivo na escola da sede do município. Em 2004, assumiu a direção da Escola Estadual Vale do Saber. Atualmente está cursando Letras – Espanhol, pela Universidade Aberta do Brasil. *“É, agora eu estou fazendo Letras-Espanhol, nessa turma da Universidade Aberta. Prestei o vestibular lá e consegui passar. Estou lá, só que, infelizmente, a disponibilidade de tempo para o curso é pequena, e a minha expectativa é justamente quando tiver a eleição [refere-se-à escolha de diretor] eu já voltar para o meu cargo de supervisão, pra poder dedicar mais ao curso. Quanto a satisfação salarial diz: Pois é, um dos problemas pra gente não continuar, é esse. É que é muito trabalho, no caso de direção hoje aqui, a escola atende os três níveis de ensino, os três turnos, não tem direito a vice, tanto que eu praticamente moro dentro da escola, [...] tem dia que eu trabalho mais de 16 horas de serviço. Chego aqui cedo, 07:00 horas e só sai daqui 11:00 horas da noite. E praticamente não tem nem horário de almoço. É, então essa questão salarial hoje da direção é péssima. Os colegas que a gente conversa, também estão muito insatisfeitos, e muitos também estão esperando só a eleição pra poder sair. Então, se o pessoal não melhorar essa questão salarial da direção nesse próximo mandato agora, eles vão renovar demais o quadro. É muita responsabilidade, e o sistema hoje aumentou demais as atribuições do Diretor.*

A pedagoga Velma é formada em Pedagogia, iniciou sua experiência profissional na zona rural numa turma de 3º e 4ª série, na época na rede municipal que não tinha estrutura quase nenhuma. Depois trabalhou na rede municipal com Educação Infantil e, posteriormente foi trabalhar na superintendência. Tem 7 anos de serviço só na equipe pedagógica da superintendência Regional de Ensino de Januária. Quanto à satisfação salarial diz que *“a insatisfação fala melhor, insatisfação, porque a gente para pra pensar nesta questão, da vontade de desistir, comparando a 7 anos atrás, quando entrei o salário nosso equivalia a 4 salários mínimos e meio, mais ou menos, hoje equivale, não equivale a três, quem tá entrando não chega a dois e meio. Então o salário tá extremamente defasado”*.

A inspetora Viviana atua há 25 anos no magistério. Em 1995, iniciou o Curso de Pedagogia, habilitando-se em Supervisão, Matérias Pedagógicas e Inspeção. Atuou, inicialmente, como professora dos anos iniciais; depois trabalhou, no Ensino Médio. Foi Supervisora pedagógica também. Atuou na função de diretora de escola e hoje está na Inspeção escolar. Quanto à satisfação/insatisfação salarial diz que a satisfação não existe. *“Realmente, não. Por enquanto, é uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidade muito grande. Saiu a nova resolução de inspetor e assim, de tudo que acontece na escola você é responsável um pouquinho. Se deu errado no pedagógico, você também tem culpa; se deu errado no administrativo, você também é chamado a responder; se tem alguma coisa errada no financeiro, você também é chamado a responder. Então, assim, é uma responsabilidade muito grande, é uma sobrecarga muito grande e o salário realmente não satisfaz”*

Da escola Sertão Veredas, a professora Sabrina terminou o magistério em 1995, trabalhou inicialmente só em escolas rurais municipais. É efetivada no Estado e está cursando Pedagogia, num curso à distância. No Estado, começou a trabalhar em 1999. *“Eu trabalhava com Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série junto com os anos iniciais, porque de primeiro a gente não tinha turmas, era muito pouco. Aí, em 1999 eu entrei com as aulas de Educação Artística. Fiquei 99, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, em 2005 que eu já consegui uma turma de 1ª a 4ª. Só que eu não trabalhava com o 3º ano, é o primeiro ano que eu estou trabalhando com o 3º ano”*. Quanto ao salário diz: *“A satisfação de salário, assim, não é boa não. A gente sabe que hoje em dia não sei se é porque também tudo subiu o preço, está tudo tão caro, né? Assim, a gente sempre corre aqui, trabalha ali, dá pra ajudar. É muito pouco. Igual a gente fala: 700,00 eu recebo 700,00. 700,00 é muito pouco. Pra gente que estuda, paga faculdade, passagem todos os finais de semana. E eu ainda gasto muito com a escola, porque a gente tem que investir. Igual a gente já sabe mesmo que pouco material que tem na escola, então a gente já gasta com a escola, aí o dinheiro vai todo embora.*

A professora Sara começou a trabalhar em 1992, após ter concluído o curso de magistério. *“Comecei trabalhar na escola vinculada, a uns 30 e poucos quilômetros daqui. Fiquei 3 anos de 1ª a 4ª e passei para auxiliar de secretaria.*

Eu fiquei 12 sem lecionar de 1ª a 4ª e hoje estou numa substituição por quatro meses. Quanto ao salário diz: “É um pouco, um pouco assim sabe, a gente dá muito por eles e não temos... É, você perde o ânimo, é desânimo, você tem que ter vontade de investir e não tem como investir porque falta do outro lado. Quem sabe futuramente em 2017, não tem um aumento salarial né? Porque foi em 97 parece, foi em 97 que teve o aumento e depois não teve mais. Aí ele deu aquela parcela [refere-se-à parcela remuneratória incorporada ao salário] pra poder ver se “engabela” um pouco...”

A professora Selena formou-se no Magistério em 1988. *No final de 89, eu vim pra cá pra passear e aqui eu arrumei o serviço e comecei a trabalhar em 90. Aí, eu trabalhava na zona rural, turma multiseriada. Trabalhei em 90 e 91 e aí eu voltei pra cá pra sede, e aqui eu fiquei até agora. Quando houve o vestibular para Universidade Católica, eu fiz Ciências em Januária também dentro de 4 anos e meio. Eu terminei com a licenciatura curta. E fiz depois o concurso do Estado, passei. Tinha passado em um já, eu já era efetiva de 1ª a 4ª e depois efetivei de 5ª a 8ª . Não tenho Normal Superior, não tenho nem Pedagogia até por que às vezes, faz falta, porque tenho é licenciatura, mas pra trabalhar de 5ª a 8ª serie”. Quanto à satisfação salarial diz: “eu acho que é pouco sim, ainda mais pra gente que trabalha em dois cargos, é muito pesado, eu acho que minhas aulas deixam a desejar”. Complementa sua posição com relação à sua remuneração dizendo que “Então, eu acho que é pouco, sim, que a gente ganha, ainda mais agora. Eu acho que quando a gente tem esse compromisso, eu preocupo em falar que, quando a gente mora em uma comunidade como eu moro, igual aqui, já são 20 anos [...], eu acho que a gente tem um compromisso com a comunidade, entendeu. Em função desse compromisso, entende que deve ser “um agente transformador da sua comunidade” e deve “procurar ser boa naquilo que você faz, você tem um nome a zelar, você tem uma comunidade que está aí de certa forma em suas mãos, você tem seus filhos que faz parte da sua escola, então, eu acho, que é uma responsabilidade grande eu acho que é pouco, o que a gente ganha, quando você tem realmente a responsabilidade como agente transformador, é pouco”.*

A supervisora Silmara diz que se formou há 3 anos e a 1ª escola em que foi trabalhar foi essa mesmo, diretamente na supervisão. É graduada em

Pedagogia e habilitada em, orientação, supervisão e especializada em Psicopedagogia. Quanto à satisfação salarial diz: *“Baixa”. Oh, meu pai, não pode nem levar em conta não. Tem que deixar de lado, senão não trabalha não. Pode nem levar em consideração não.*

O diretor Sálvio diz que começou atuar no magistério, mesmo, em 1996. *“Eu iniciei em 93, mas foi como secretário de escola. Em 96, eu comecei em sala de aula, até 2007. Depois, eu ingressei na Direção. A formação eu fiz o Veredas, o Normal Superior, pela Unimontes[...] no magistério no caso, eu tenho 12 anos, porque em relação ao Estado, o tempo todo no Estado, eu tenho 15 anos, já vai pra 16. A Direção, assumi no mês de julho, e aí estou até hoje”.* Quanto ao que pensa do salário diz: *“Ah, como sempre né, é muita coisa, muito serviço pro diretor de escola estar resolvendo. Tem hora que eu tenho que fazer serviço que às vezes, que compete aos secretários fazerem, auxiliares de secretaria fazerem, porque já tá tão amarrotados de serviço que às vezes não tem como eles também estarem fazendo. Então, sobrecarrega demais a gente. Se você não tiver uma estrutura boa, você enlouquece, entendeu. É muito complicado, principalmente em questão salarial, que o salário básico de diretor hoje é 1.701,00 e se você não tiver vantagem nenhuma, porque tem a dedicação exclusiva, mais não chega ao que é, fica em torno de 1.600,00, quem não tem vantagem nenhuma.*

A pedagoga Samantha tem 23 anos de experiência, sendo que 15 anos atuando como professora das séries iniciais e 8 anos como Pedagoga da Superintendência Regional de Ensino de Januária. Quanto ao salário de Pedagoga diz que *“bom não é, porém é razoável para a realidade da região”.*

A inspetora Susie é graduada em Pedagogia. Trabalhou seis anos como professora da educação infantil e dos anos iniciais. Há 4 anos atua na Inspeção Escolar. Quanto ao salário, diz que não está satisfeita porque as atribuições do inspetor requerem muita responsabilidade. *“Tem que ter um olhar macro sobre diversos aspectos da organização das escolas: financeiro, administrativo e pedagógico”.* Além da abrangência do trabalho, as distâncias e o acesso às escolas que atendem, dificultam o trabalho. No entanto, a inspetora ressalta que gosta do que faz e, dentre outras escolhas profissionais que teve oportunidade de fazer, optou pela área da educação.

CAPÍTULO IV

O RELATO DOS INTERLOCUTORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar o relato dos interlocutores, a análise e discussão à luz dos aportes teóricos estudados e reflexões da autora.

4.1 As entrevistas

As entrevistas foram categorizadas a partir de temáticas que estão propostas neste trabalho e a partir das falas dos entrevistados. As temáticas são as seguintes: 1) Avaliação dos investimentos da implementação de políticas públicas; 2) Implicações da avaliação externa sobre o trabalho pedagógico; 3) Explicações para escolas com características semelhantes terem desempenhos diferentes.

4.1.1 Avaliação dos investimentos da implementação de políticas públicas

A partir das perguntas realizadas nas entrevistas e das análises sobre o material produzido, foram construídas as seguintes categorias: infraestrutura, projeto de intervenção pedagógica, materiais didático-pedagógicos e capacitação de professores. A seguir, serão apresentados trechos das entrevistas em que cada um destes tópicos é abordado. O relato dos interlocutores não se faz presente em todos os tópicos, em função do grande volume de informações. Porém, procurou-se contemplar as falas de todos, no decorrer do trabalho.

4.1.1.1 Infraestrutura das escolas

Com relação à infraestrutura das escolas foi possível identificar nas falas dos profissionais da educação que, em geral, eles avaliam positivamente os investimentos feitos pelo poder público em suas escolas, embora isso não tenha acontecido de forma homogênea em todas as unidades escolares.

Pedagoga Nádia: *Eu percebo principalmente o investimento com relação à estrutura física da escola, isso é notório, é claro e, inclusive, comprovado.*

Inspetora Neiriely : *Agora eu falo em termos de todas as escolas que eu atendo no Município. No ano de 2007 a estrutura das escolas eram estruturas de bom pra precário. Então, você não ia encontrar uma estrutura excelente, uma estrutura ótima. E agora já está tendo esses investimentos. Em 2008, foram liberados os termos de compromissos, em 2009 já estamos em fase de finalização das reformas ou mesmo ampliação dos prédios escolares. Então tem tido esse investimento muito grande na infraestrutura.*

Professora Vanderlice: *Houve investimentos de infra-estrutura, mas não pra todas as escolas.*

Inspetora Viviana: *Em relação às reformas eu percebi maior intensidade a partir de 2007, algumas, 2003, 2004, algumas, parece que escolhidas a dedo, as escolas que iriam receber algum tipo de reforma e ampliação. No final de 2007 principalmente, pra nossa região. Veio uma leva muito grande, talvez porque a Secretaria do Estado estivesse mais presente conhecendo muito mais a realidade nossa aqui. Acho que o que ia no papel explicando o tipo de estrada que a gente tinha [refere-se aos relatórios enviados à SEE-MG], porque hoje melhorou muito também, por causa do Prócesso [programa do Governo de Minas para asfaltar todas as estradas das cidades mineiras]. Mas hoje, eu ainda conheço escolas assim que, você chega e parece que não tem como você trabalhar ali, um lugar inóspito. Então, assim, é um ponto positivo, melhorou muito a rede física de muitas escolas que estavam precisando. Não é 100%, eu acho que deve estar em torno de uns 70% da nossa regional. Ainda faltam muitas escolas, mas já melhorou muito em relação ao que era.*

Inspetora Susie: *Na nossa Superintendência melhorou demais, mudou demais. Houve investimento na rede física nas escolas, houve investimento na questão material pra trabalho, de mobiliário permanente, as escolas, também receberam mais carteiras ultimamente. Além disso, quase todas as escolas hoje, possuem xerocadora, coisa que a gente não tinha. Computador com impressora, ainda existem algumas que não têm, mas não é mais a totalidade. Eu atendo três escolas desse município, e dessas três escolas do município, duas tiveram mudanças, muito significativas, e as duas de zona rural, por sinal.*

Pedagoga Velma : *Acho [referindo-se às reformas] que foi até reflexo do atendimento preferencial, ao tratamento especial que a Superintendência de Januária teria de ter acompanhado pessoalmente pelo secretário adjunto [da educação de Minas Gerais]; que, na minha avaliação, refletiu principalmente nisso, na reforma, nas ampliações que saíram para as escolas. Mas a gente ainda tem um número muito grande de escolas que precisam ser reformadas, ser ampliadas, e as reformas, assim, enquanto elas estão acontecendo elas trazem mais transtornos do que benefícios. Então, acho que os benefícios das reformas pra algumas escolas ainda vão aparecer, pode até estar tendo resultados negativos [refere-se aos transtornos ocorridos pelas reformas] em função das reformas.*

Observa-se, pela fala dos profissionais da educação, que eles avaliam o investimento na infraestrutura das escolas como fatores positivos da implementação da política pública. De fato, numa região em condições tão precárias, essas mudanças são consideradas avanços importantes, mesmo que as reformas não sejam realizadas em todos os estabelecimentos escolares, geram esperança. Embora já tenham sido caracterizadas as condições sócio-econômicas e educacionais da microrregião é válido destacar alguns relatos dos profissionais a esse respeito:

Supervisora Nélida: *Eu comecei a trabalhar em 2004.[...] Primeira vez que eu saí de casa e fui parar em um lugar tão longe, tão longe e sem condições nenhuma de sobreviver. Carro, uma vez na semana só no domingo, a gente sai de lá 10:30 e só chegava as 5:30 da tarde. A estrada, se um carro quebrasse, adeus, não tinha ninguém. No tempo de chuva a mesma coisa, ninguém viajava. A escola do lugar que eu morava era longe demais e eu ia de ônibus, no carro escolar, que como o pessoal fala: “pau de arara”. Pau de arara mesmo, que ficava mais quebrado do que bom e quando ia para a escola toda hora quebrava. No tempo de chuva ninguém trabalhava, ficava uma semana sem aula porque não tinha condições e os alunos muito carentes. Se os alunos aqui são carentes, os de lá são mais ainda[Referindo-se ao local onde atualmente está trabalhando]. Aí quando foi um dia os alunos falaram para mim que eles andavam 3 km para pegar o carro e ainda atravessava um rio, o Rio Carinhonha. Eles é que faziam a “jangada”, primeiro atravessava cinco depois vinha e atravessava os outros cinco. Era o maior perigo, era fundo e lá tinha cobra, jacaré dentro desse rio. Aí eu fiquei impressionada e eu queria ver para crer porque eu não acreditava. Esse negócio que passa na televisão, aí quando eu vejo a “jangada” atravessando o rio eu lembro tudo de lá. Eu vi com meus próprios olhos, pena que na época eu não levei máquina e isso é bom a gente estar filmando para estar registrando para estar mostrando em uma reunião.*

Pedagoga Nádia : *Do ponto de vista não só do aluno, da região, dos professores, dos gestores. Enfim, existe uma situação financeira que a gente pode dizer que compromete, isso de uma forma mais abrangente. Compromete do ponto de vista do acesso à informação que é prejudicada por essa ausência de recurso; do acesso a livros, referencial bibliográfico, internet, etc. A própria distância dos grandes centros onde está acontecendo a efervescência das discussões da educação. Eu acho que tudo isso contribui negativamente ou demoradamente, se é que poderíamos dizer assim. Na verdade isso nos limita, não sei se limita, mas tarda, demora demais, custa demais. O que todo mundo já viu, já passou. Tudo demora. É custoso, é mais caro. A questão até do transporte pros alunos irem à escola, pro local, pro prédio da sala é um caminho mais longo, é um caminho esburacado, é um caminho que não passa carro, tem mais pedras do que talvez em outros lugares.*

Pedagoga Velma : *Bem, a estrutura física da escola, são escolas que o espaço deixa a desejar, a carteira que o aluno senta, falta um material básico por uma questão, às vezes, de gestão da escola ou de recurso que chega atrasado. [...] A condição socioeconômica do aluno na regional toda é muito precária. Se a gente pegar a zona urbana, nas periferias, a gente tem situações críticas. Se a gente for pra zona rural, alunos que viajam horas dentro de um ônibus, chegam na escola, têm que agüentar em pé, de cansaço, de falta de alimentação. Então é professores que viajam horas também pra chegar nas escolas, de moto, em carroceria de caminhão, de todas as formas, então, as dificuldades são inúmeras.*

De acordo com o Secretário Adjunto da Educação Filocre (2008), em nenhum outro período a rede escolar mineira recebeu um volume de investimentos tão elevados e tão abrangente e o desafio é completar o processo de reforma e ampliação para alcançar 100% das escolas estaduais.

4.1.1.2 Programa de Intervenção Pedagógica

A Secretaria de Estado de Minas Gerais elaborou um Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica nas Escolas. Segundo a Secretária Vanessa Guimarães

Elaborar um Plano de Intervenção Pedagógica e executá-lo é, com certeza, um passo decisivo para garantir o sucesso escolar dos alunos, de modo especial no processo de alfabetização e letramento, sabendo que a tarefa é desafio constante e coletivo (MINAS GERAIS, 2007).

O Guia apresenta as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para melhoria do desempenho dos alunos e as ações para alcançar estas metas a partir dos resultados das avaliações externas. Sugere que algumas perguntas devam ser feitas no interior da escola, nas SRE e SEE: Toda a equipe das SRE e escolas conhece e entende os resultados das avaliações externas? O desempenho do aluno é o foco do processo de planejamento da escola? Nossas ações pedagógicas do dia-a-dia estão comprometidas com melhores resultados dos alunos? Perseguimos efetivamente as metas e superação dos resultados dos alunos previstas no planejamento da escola?

A SEE – MG organizou uma programação para implementação das ações do PIP no ano de 2007.

		Descrição/objetivo	Data
1	Congresso de Alfabetização	Criar foco e comprometimento em torno da urgência do foco na aprendizagem e na alfabetização	29, 30, 31 de maio
2	Reunião de pólos	Disseminar as ações nos 6 pólos capacitando e informando	Entre 13 a 21 de junho
3	Evento “Toda escola pode fazer a diferença”	“Parar” escolas por 1 dia, para que a escola analise seus resultados e defina um plano de intervenção	04 de julho
4	Apresentação à comunidade	Apresentar plano de intervenção da escola à comunidade e pais de alunos para sugestões	07 de julho
5	Capacitação das SRE	Capacitar SRE quanto à orientação e acompanhamento necessários nas escolas	3ª e 4ª semanas de julho
6	Orientação e Acompanhamento	Implantar mecanismos de orientação e acompanhamento das escolas pelas SRE	Agosto em diante

Quadro 1: Descrição e objetivos (Fonte: Guia de orientação do PIP)

O Programa de Intervenção Pedagógica, portanto, tem uma sistemática central e uma sistemática nas escolas. A sistemática central ocorre quando a equipe da Secretaria Estadual de Educação passa orientações para os Inspectores e Pedagogos da Superintendência Regional de Ensino e, a partir dessas informações, faz-se duplas de inspetores e pedagogos para repassarem tais orientações para as escolas, principalmente para as que têm um baixo desempenho. Mas todas as escolas têm a responsabilidade de desenvolver essa intervenção pedagógica.

Quanto a este tópico, percebeu-se que há uma avaliação positiva com relação ao aspecto da sistematização e organização das ações da escola, embora haja questionamentos quanto à sua operacionalização, como registram os seguintes depoimentos:

Inspetora Neirielly: *Antes, começou como projeto e de tão bom que é que virou programa [...] O programa ajudou a elevar os resultados. Com certeza, vai ajudar cada vez mais, porque ele organiza o que que a escola precisa mexer, do que que está precisando de uma intervenção. Então, ele é personalizado, e é isso que eu acho que contribui pro sucesso do programa.*

Pedagoga Nádia : *Acho que a proposta de intervenção é muito interessante, mas a forma como vem acontecendo também precisa ser repensada, por uma questão de falta de recursos humanos, de distância desse acompanhamento, uma questão de locomoção até as escolas, uma série de coisas que dificultam esse acompanhamento, principalmente por parte dos órgãos da Superintendência Regional de Ensino. Mas a proposta da intervenção, enquanto intervenção institucional, é muito positiva. É preciso que se incentive essa intervenção por parte da escola, porque muitas dessas mudanças estão lá, no interior da escola. Mas é preciso alguém, às vezes até um agente externo mesmo, pra ajudar as escolas e a propor essas intervenções. Porque a escola, às vezes, está ali no seu mundinho que às vezes não consegue perceber. É aquela coisa: “eu já fiz tudo que eu tinha que fazer, o que mais que eu posso fazer?”. “Eu já fiz o que sabia fazer enquanto escola, enquanto professores”, e às vezes alguém, um especialista, que conheça a realidade da escola, obviamente, mas que tenha outros conhecimentos que ajude a escola a repensar esse fazer e que ajude a propor alternativas dentro da própria escola sem nenhuma mágica, surgindo ali da sua própria realidade.*

Professora Noêmia: *Eu acho ele importante desde que ele seja realmente levado a sério. Porque não adianta nada você reunir com os professores, determinar o que deve ser feito pra chegar à conclusão do que realmente precisa ser mudado ou retomado. Então, aquele grupo tem que tomar conta e trabalhar mesmo em cima daquilo, colocar apenas no papel não adianta não. Você tem que parar e tem que reunir e ver onde é que está precisando melhorar e realmente intervir naquilo. Você tem que ir lá no problema e atacar e o que dificulta nas escolas é assim: eu tenho, por exemplo, uma turma e eu conheço todas as necessidades dos meus alunos. A escola dispõe de eventual, bibliotecário, tem diretor, supervisor, tem as meninas da secretaria. Então a escola dispõe de muita gente. Só que cada uma das pessoas tem a sua tarefa, e são essas pessoas que devem ser aproveitadas também pra estar ajudando a gente a trabalhar. A escola tem procurado trabalhar em cima disso pra poder sanar e tem melhorado, graças a Deus, de uns dois, três anos pra cá, tem melhorado.*

Professora Neusa : *Agora eles organizaram, tem reuniões e está mostrando como trabalhar e tem um norte pra gente seguir. Antes chegavam os livros e a gente ficava sem saber. A gente faz os planos, tudo ali com o livro ali do lado. E ainda falam assim: “a escola que sobressair vai ter um 14º salário”. E quem não quer ter um dinheirinho a mais?*

Inspetora Viviana: *O PIP foi implementado, assim, em 2007 pelo estado. Foi isso? 2007, julho de 2007, se não me engano. Aquela reunião da comunidade pra fazer aquele documento [referindo-se ao pacto Todos pela Educação]. Apesar de que a escola já vinha fazendo, anteriormente, da forma como entendia que era mais viável. Mas, assim, a implantação dele, legalizada, foi em 2007. Não foi um documento muito bem entendido da primeira vez. Chegou uma resolução, vamos fazer. Acho que as pessoas se reuniram sem entender direito o que estavam fazendo. Elaboraram aquele documento, muitos documentos tiveram que ser reformulados, e aí, o ano passado, já foi um trabalho melhor. O ano passado e esse ano, eu acho que já é um trabalho melhor, e as pessoas estão entendendo a necessidade de fazer intervenção na escola, a intervenção pedagógica dentro da escola, não só como obrigação, mas por necessidade. Eu acho que isso, isso está fazendo com que as pessoas, os professores, repensem a necessidade de fazer a intervenção. Porque a gente sabe a dificuldade que está de trabalhar com o aluno hoje em dia.*

Inspetora Susie: *O PIP complementou essa nova política também de avaliação, que é justamente um trabalho em cima dos dados da avaliação. Então, a gente faz a intervenção dentro da escola. Então, eu entendo como superprodutivo, eu entendo que a escola teve um aumento significativo de qualidade, e as que não tiveram ainda, elas têm que serem encaminhadas e têm escolas ainda que têm notas ruins. Que é o gestor entender, o gestor não está entendendo que a escola é dele, que ele, enquanto cabeça, enquanto gestor daquela escola... Que a escola está tendo um*

desempenho ruim, que os meninos não estão aprendendo. Eu acho que todo mundo está se comprometendo.

Professora Sabrina: *Nós recebemos um livro do PIP, aí ela [refere-se à supervisora] agendou pra nós, fez um projeto, agendou o que que a gente vai estar trabalhando de segunda a sexta-feira. De segunda a sexta nós já temos agendado o que que a gente tem que estar trabalhando, uma produção de texto, um ditado, tipo assim, é recorte de colagem, hora do conto. É ouvir reconto de histórias, aí já está agendado, toda segunda uma coisa, outra terça, visita à biblioteca, leitura, círculo de leitura, trabalhar o dicionário com os alunos, o caderninho de banco de palavras, tudo isso aí, é jogado no PIP, e além de ser, que são cobrados músicas, trabalhar agenda, calendários. Aí a gente já separa tudinho.*

Professora Sara: *É igual eu estou te falando: eu acho que chegou a hora até das pessoas darem uma ajuda mais, de certa forma uma ajuda mais concreta até pro professor, porque antes jogava: ó, tem que trabalhar isso, isso, isso. Agora eles estão procurando acompanhar mais. Esse PIP está sendo assim, uma coisa muito jogada. Não sei se é jogada o projeto em si, se foi jogada na escola, mas agora eu acho que a gente já tem uma consciência maior, entendeu? Desse PIP, que tá pra uma intervenção mesmo. É assim que a gente tem que trabalhar, senão a gente não consegue. É, eu acho, eu acho né, que a intervenção o professor no dia-a-dia está sempre fazendo. Agora essas coisas, é uma coisa mais oficializada eu acho, eu vejo isso.*

Pedagoga Velma: *O PIP, eu acho que é uma coisa, uma idéia boa, que veio de encontro com o que a equipe pedagógica da Superintendência já pretendia fazer, e faria se tivesse autonomia, porém tá vindo com um direcionamento muito limitado, muito voltado pra alcance de resultados de avaliação. É: nós vamos ter o PROALFA, então o foco do acompanhamento é o 3º ano; nós vamos ter o PROEB, o foco de acompanhamento é o 5º ano, aí passa o PROALFA, o foco é o 2º ano, porque o ano que vem serão os meninos avaliados, e aí a nossa autonomia de trabalho e as nossas condições de responder às demandas da escola ficam limitadas. Uma das principais questões que a gente colocou, que era a ampliação da equipe, foi feita de uma forma... Foi proposto sem se pensar como isso seria feito, e não deu continuidade. A gente começou um trabalho com a ampliação da equipe em agosto de 2008. Dezembro de 2008, essa equipe foi desfeita, 2009 ficou até abril, maio, sem se saber se contrataria esse pessoal de novo, se não contrataria de novo e até agora a gente tem, tá recebendo pessoas na equipe, que tá vindo de vínculo, das escolas pra Superintendência, pelo vínculo da situação funcional deles, professor efetivo. E aí, eu estou, pessoalmente, muito preocupada com a qualidade dessa equipe que está se formando.*

Entre os profissionais entrevistados é possível identificar vários aspectos do Programa de Intervenção Pedagógica que contribuem para a melhoria do desempenho das escolas: *“porque organiza o que que a escola precisa mexer; ataca o que realmente precisa melhorar; tem um norte para seguir”*. Em contrapartida, existem aspectos que dificultam a sua implementação como dificuldades na constituição da equipe de monitoramento; *falta de recursos humanos; distância do acompanhamento; direcionamento muito limitado, muito voltado para o alcance de resultados na avaliação.*

Com relação à fala da pedagoga Velma sobre o foco nos resultados da avaliação corresponde ao que Sandra Zákia Sousa (2003) afirma quanto às possíveis implicações das iniciativas de avaliação. Uma das características

desses procedimentos é a ênfase nos produtos ou resultados. Para a pedagoga Velma, isso acaba tirando a autonomia para um trabalho mais efetivo na escola. Nem sempre, porém, esta ênfase nos resultados é percebida de forma crítica ou colocada em questão. Na fala da inspetora Neiriely, por exemplo, sua avaliação positiva sobre o PIP (que, “*de tão bom que é, virou programa*”) está diretamente relacionada com a elevação dos resultados que, segundo sua expectativa, tende a se acentuar cada vez mais. O sentido do termo “*personalizado*” que Neiriely utiliza pode ser problematizado, quando é colocado no conjunto do que outras entrevistadas falam sobre as alterações propostas e assumidas no cotidiano escolar a partir da intervenção, o que destacaremos mais à frente.

A inspetora Susie, por sua vez, define o PIP como “*justamente um trabalho em cima dos dados da avaliação*”, a partir dos quais se organiza a “*intervenção dentro da escola*”, o que, de seu ponto de vista é “*super produtivo*”, já que “*a escola teve um aumento significativo de qualidade*”. Embora este último trecho merecesse mais esclarecimentos, há boas pistas de que, para ela, qualidade é – pelo menos até certo ponto – sinônimo de bons resultados nas avaliações externas. E parece ser em busca desta melhoria nos resultados que as escolas que ainda não o tiveram devem ser “*encaminhadas*”. Na mesma direção, a professora Neusa identifica o “*sobressair*” das instituições educacionais com a apresentação de resultados nas avaliações externas, ao qual está articulado “*um dinheirinho a mais*”.

Parece indiscutível a importância de que as escolas e os profissionais que nela atuam tenham “*um norte*”, organizem-se, identifiquem “*o que precisa mexer*”. Da mesma forma, não se pode questionar que produção de texto, hora do conto, recorte e colagem, visitar a biblioteca, etc. são práticas importantíssimas de fazerem parte do cotidiano escolar. Entretanto, causa estranheza que seja necessário que alguém agende isto para as professoras, para que elas separem “*tudinho*” o que devem fazer na segunda, na terça, na quarta e assim sucessivamente e que os planos sejam feitos “*tudo ali, com o livro do lado*”. Este tipo de intervenção pode estar mais a serviço de determinar **o quê** as professoras devem fazer do que ajudá-las a compreenderem **por quê** devem fazê-lo. Se assim, de fato, for, dificilmente vão poder superar, como parece querer a

Pedagoga Nádia, as explicações/justificativas do tipo “ *“eu já fiz tudo que eu tinha que fazer, o que mais que eu posso fazer?”* Porque, para que esta superação ocorra, é necessário mais do que o acréscimo de novas prescrições sem que sejam acompanhadas de reflexões sobre o que já foi feito, porque não terá funcionado, quais as razões para que as próximas ações sejam efetivadas.

Serão estas as razões que levam a professora Sara a dizer que o PIP “*taí para uma intervenção, mesmo?*” As ambigüidades de seu discurso em que os sentidos que atribui ao PIP e a como o trabalho era conduzido antes parecem deslizar, pois diz “*antes jogava: ó, tem que trabalhar isso, isso, isso*”, “*agora eles estão procurando acompanhar mais*” e, a seguir diz “*esse PIP está sendo assim, uma coisa muito jogada*”. Entretanto, se o discurso é inconclusivo em alguns pontos, parece não haver dúvidas, para ela, de que “*é assim que a gente tem que trabalhar, senão a gente não consegue*”. É a isso que ela se refere quando diz que “*a gente já tem uma consciência maior?*” É a consciência de que o que deve orquestrar a vida, o currículo, a agenda escolar é conseguir resultados melhores?

4.1.1.3 Materiais didático-pedagógicos

A qualidade da educação não se faz sem recursos, e um dos instrumentos de trabalho do professor refere-se aos materiais didático-pedagógicos. Aqui nesta pesquisa, os materiais didático-pedagógicos referem-se aos livros, guias, cadernos de orientações para subsidiar a prática profissional dos agentes da educação como diretor, supervisor e a prática dos professores com relação a alfabetização. Observou-se que os profissionais da educação conferem centralidade aos materiais didático-pedagógicos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para dar suporte à melhoria do desempenho nas escolas. São os seguintes materiais:

GUIA PARA ESPECIALISTAS: trata-se de um Guia sobre como exercer de forma efetiva o papel do supervisor pedagógico. Nele estão contidas as atividades que são esperadas do supervisor e qual o seu papel na escola.

GUIA PARA DIRETORES: trata-se de um Guia sobre como ser o líder pedagógico da escola. Traz explícitas orientações gerais sobre tarefas administrativas. Com este Guia, pretende-se ajudar o diretor a administrar mais o tempo para focar mais suas ações no âmbito pedagógico e atingir melhores resultados.

GUIA PARA O GRUPO REGIONAL: é um guia para orientar o trabalho dos profissionais do Grupo Regional; explica como avaliar e monitorar o trabalho que será desenvolvido nas escolas estaduais.

MATERIAL DETALHADO DE ALFABETIZAÇÃO: é um material de orientação e planejamento de aulas para professores. Fornece um guia de ensino e de simples entendimento para o Professor Alfabetizador.

Outros materiais didáticos bastante citados são os Cadernos de Alfabetização da SEE –MG, elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG, e a cartilha Cantalelê, para os alunos do 1º ano do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Os entrevistados apresentam queixas generalizadas quanto à chegada desses materiais à escola, que chegam sempre com atraso. A divulgação desse material acontece nas capacitações oferecidas pela SRE e reuniões pedagógicas na escola e as professoras sentem-se desprotegidas, porque as avaliações sempre acontecem anualmente, ou seja, as avaliações foram realizadas a partir das matrizes de referência e os profissionais foram tomando conhecimento dessas matrizes posteriormente. Uma matriz de referência

discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Desse modo, ao se elaborar uma estratégia ou uma questão, sabe-se, de maneira controlada e sistemática, as habilidades que serão avaliadas e, assim, os objetivos dessa questão (MINAS GERAIS, 2005).

Sobre os materiais didático-pedagógicos, dizem as entrevistadas:

Inspetora Neiriely: *Eu vejo que os materiais como um suporte, suporte à experiência, aquele material que ele já conhece de muitos anos ou de poucos anos pra ele conseguir dar suas aulas, é um suporte. O único problema é a chegada dele dentro das escolas, porque, às vezes, não chega*

no tempo hábil, para o professor poder trabalhar e dar um resultado dentro do PROALFA e isso prejudica aí o resultado. Mas o material, a elaboração, atende, também, a proposta a nível nacional, voltadas para PCNs. E ele, você vê que sempre tá casado. Um guia tá casado com o outro. Um guia tá casado com a informação do Cantalêlé, o Cantalêlé tá casado com a informação que tá lá no caderno elaborado pelo Ceale. Então, é um casamento de todo um aparato que está contribuindo para o professor na sala de aula. Mas ainda existe esse problema da chegada desse material, é preciso ser revista essa questão, quando é que ele vai chegar até a escola. Realmente, que chegue na hora certa e que possa ser trabalhado em tempo hábil.

Professora Neusa: *A gente trabalha tudo dentro das propostas do governo e o ponto inicial é esse. Quando não sabíamos das propostas, o resultado foi ruim. Depois que chegaram os cadernos do Ceale, fomos estudar, todo módulo era caderno do Ceale.*

Professora Vaneide: *Os cadernos são bons, meus planejamentos sempre faço dentro deles. Eu trabalho ali, dentro mesmo daqueles cadernos. Inclusive as capacidades que meus meninos não conseguem consolidar, eu sempre estou voltando com eles, trabalho dentro deles, faço o possível.*

Inspetora Viviana: *Nessa implementação do PIP, o ano passado começaram a chegar os cadernos pedagógicos, os cadernos do professor, o caderno do especialista e o caderno do diretor. Ali está ensinando todo mundo a trabalhar: janeiro você faz isso, isso e isso. Em fevereiro, você vai fazer isso, isso e isso. Ali está passo a passo, está ensinando trabalhar mesmo. Eles devem ter visto que a gente não tava trabalhando direito. Então tá, então nós vamos montar uma cartilha pro supervisor, pro professor, pro diretor. Não, para o professor, foi o que saiu primeiro, para o especialista e para o diretor. Tem o manual de todo mundo.*

Pedagoga Nádia : *[...] o material elaborado pelo Ceale, a gente fala assim: os PCNs para a alfabetização, as diretrizes propostas pelo Estado para a educação, é um material riquíssimo de uma qualidade muito boa, feito assim, realmente, por profissionais da área de alfabetização e leitura e que trouxe um novo entendimento do processo de alfabetização e letramento nas escolas, de uma forma muito clara, muito simplista, de uma forma muito didática inclusive.[...] graças à qualidade desse material. Ele é preciso ser estudado, ele não pode ser colocado na mão do professor que não tem um conhecimento mínimo, inclusive de lingüística [...] Então é um material muito rico e que a gente precisou fazer muitas discussões e ainda precisam ser feitas muitas discussões com os professores, desde a apresentação do material até o estudo dele, propriamente dito. Então, é um material que precisa de um suporte pra compreensão, é até meio contraditório: como que o material é simples e precisa de um auxílio pra interpretação, é porque o material exige isso, porque, como eu disse, ele traz muitas coisas novas pra escolas de alfabetização. Coisas que a gente achava que não precisava trabalhar e que a proposta traz isso e traz de uma forma muito boa. Então, é um material muito bom. No nosso caso [refere-se à equipe pedagógica da SRE], nós fizemos um trabalho de estudo, de detalhamento desse material nas escolas de alfabetização. Não conseguimos atingir todas as escolas, porque o universo das escolas é maior do que a capacidade de recursos humanos, mas onde nós passamos e onde nós fizemos e com a frequência que nós fizemos foi um trabalho muito positivo e que a gente percebeu que contribuiu demais pras escolas. Muita coisa tem mudado na organização das aulas, na organização do fazer mesmo, com ajuda desses cadernos.*

Professora Vaneide: *Olha aqui o material, o 4º bimestre, então, nem chegou até hoje. O 1º recebemos em agosto, o 2º parece que recebemos em outubro, o 3º chegou em dezembro e o 4º bimestre nem chegou. Como é que cobra uma coisa que eles não fazem, eu acho que eles só sabem cobrar.*

Professora Noêmia: *[...] ainda hoje ainda nos ensinam a trabalhar propostas que há muito tempo vem sendo colocadas, por que ainda a gente ainda tem dificuldades de dominar, de trabalhar, por falta de conhecimento do material. Porque você sabe, desse material que está aí, caderno 1,2,3,4, 5 e 6 e que a gente até hoje não tem o domínio de tal descritor. Então, eles cobram e até que a gente tenha o domínio disso vai levar tempo, né? Só que eles não esperam que a gente fica dotada daquela segurança, de trabalhar aquilo porque a avaliação já está chegando. Aí, tem uma*

[refere-se à avaliação do PROALFA] *que chega em maio, outra chega em outubro, então o tempo é muito pouco pra você dar conta de tudo isso.*

Professora Vaneide: *Essas mudanças foram muito boas para as práticas da gente, porque a gente inova muito as práticas. Por outro lado, esses meninos são difíceis... Mas, quando a gente vê que está tendo um desenvolvimento, tudo bem. Meus meninos melhoraram. Igual o ano passado que eles estavam com 7 anos lendo, isso melhorou. Antes, a gente ficava um tempão trabalhando ali, no alfabeto toda a vida, aquelas palavrinhas soltas, toda vida com sílaba. Já o ano passado que eu peguei, eu não trabalhei dessa forma, eu já entrei com texto. jogava uma palavra chave e jogava o texto pra eles. E, de repente eles aprenderam a ler, eles aprendem tudo de uma vez, não ficava naquela de que agora eu vou dar o nh e ficava toda a vida ali naquele nh. É bem melhor.*

Pode-se identificar nas enunciações que abordam os materiais didático-pedagógicos a re-afirmação do que já se havia anunciado no tópico anterior, referente ao PIP. Diz a professora Nilza que *“A gente trabalha tudo dentro das propostas do governo e o ponto inicial é esse”*. O maior problema estará colocado se o ponto final também for este e as professoras estiverem usando os cadernos não como *“um suporte”*, como a Inspetora Neiriely qualifica o material, mas como *“um manual”* incorporado às práticas sem reflexão, sem compreenderem com mais propriedade **porque** fazer desta maneira, **porque** *“não fica[r] naquela de que agora eu vou dar o nh e fica[r] toda a vida naquele nh”*. Note-se que o passo-a-passo é valorizado novamente, aqui pela Inspetora Viviana: *“janeiro você faz isso, isso e isso. Em fevereiro, você vai fazer isso, isso e isso”*.

Frente a estas enunciações, algumas questões são importantes de serem levantadas: Até que ponto os materiais didático-pedagógicos contribuem para a melhoria do desempenho das escolas? Até que ponto inovam as práticas? Quais as implicações dessas novas práticas no trabalho docente? Existem limitações na utilização desses materiais? Os materiais são excelentes, práticos, aplicados? O que significam estes qualificativos? Os profissionais reforçam a importância do estudo desses cadernos em função das cobranças nas avaliações externas. Mas também apontam que houve uma melhoria do processo ensino e aprendizagem. E quando, apesar dos materiais, os alunos não aprendem? O fato de o material ser avaliado pelas entrevistadas como um material *“excelente”*, *“bons”*, *“riquíssimo”*, *“de uma qualidade muito boa”*, *“muito rico”*, *“muito clara”*, *“muito simplista, de uma forma muito didática”*, e de não ter sido endereçada nenhuma crítica a ele, levando as professoras, como tendência, a procurarem fazer o

trabalho “*ali dentro mesmo daqueles cadernos*”, para “*dar um resultado dentro do PROALFA*”, pode levar os profissionais a responsabilizarem os próprios alunos, quando não ocorre o resultado esperado/desejado/cobrado no PROALFA? Pode-se subentender esse tipo de raciocínio da enunciação da Professora Vaneide, quando diz “*Essas mudanças foram muito boas para as práticas da gente, porque a gente inova muito as práticas. Por outro lado, esses meninos tão difíceis...*”.

Nesse aspecto, pode-se observar, também a partir das falas, a ênfase do trabalho com esses materiais, de um certo modo como se eles fossem bons em si, independentemente de a quem se dirigem, com quem são/serão usados.

Isso evidencia o que diferentes autores têm apontado na literatura de que os “alunos, terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por serem treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo” (BALL,2001;ELLIOT, 2001 *apud* SANTOS, 2004).

A única crítica tecida pelos participantes em relação aos materiais didático-pedagógicos não se dirige aos mesmos, especificamente, e sim à morosidade com que são encaminhados e chegam às escolas. Por meio das falas dos entrevistados percebe-se uma contradição: ao mesmo tempo em que são cobrados os conteúdos dos materiais didático-pedagógicos nas avaliações externas, os mesmos não chegam às escolas em tempo hábil; por vezes, nem chegam, como é o caso do 4º bimestre do Guia do Alfabetizador e Cartilha Cantalelê.

É interessante notar-se a regularidade com que algumas entrevistadas usam o pronome na terceira pessoa do plural, neste ponto: “*Como é que cobra uma coisa que eles não fazem, eu acho que eles só sabem cobrar*”, “*eles cobram e até que a gente tenha o domínio disso vai levar tempo, né? Só que eles não esperam que a gente fica dotada daquela segurança, de trabalhar aquilo porque a avaliação já está chegando*”, e, por fim “*Eles devem ter visto que a gente não tava trabalhando direito*”. Este uso do pronome dá boas pistas do provável modo como estas entrevistadas se vêem na relação com as pessoas que tomam as decisões, implantam políticas públicas, definem as diretrizes para o trabalho pedagógico: apartadas, submetidas. Quando as nomeiam como “eles”, traçam uma linha de separação, distinguindo-as do “nós” – os cobrados, os que talvez

não estivessem trabalhando direito, os que precisam de um tempo para se apropriar do material.

Um último destaque a ser feito neste tópico relaciona-se, justamente, com esta indicação da necessidade de tempo para o “domínio” do material, “*para ficar dotada daquela segurança*”. Este ponto fica melhor explorado retomando o que diz a pedagoga Nádia, o que ela própria aponta como uma contradição: o “*material é riquíssimo*”, mas precisa “*ser estudado*”, “*não pode ser colocado na mão do professor que não tem um conhecimento mínimo, inclusive de lingüística*”. É “*um material que precisa de um suporte pra compreensão*” já que “*ele traz muitas coisas novas pra escolas de alfabetização*”. Estas falas, acrescidas com o que diz a professora Neuza, indicando que “*Depois que chegaram os cadernos do Ceale, fomos estudar, todo módulo era caderno do Ceale*”, representam importante contraponto ao que foi apontado como possível uso pragmático dos recursos, com vistas, principalmente, a produzir bons resultados nas avaliações. Note-se que o conhecimento exigido para a apropriação do material inclui a lingüística, área do conhecimento que, sabidamente, é bastante complexa. Logo, não basta que os materiais cheguem a tempo às unidades escolares, pois é necessário debruçar-se sobre ele, discuti-lo, estudá-lo. Estes verbos nos encaminham para a próxima categoria de análise, os investimentos feitos para a capacitação dos professores.

4.1.1.4 Formação continuada de professores

Nos capítulos anteriores, falamos da redefinição do papel do Estado, destacando como uma de suas importantes características a regulação. A educação, neste quadro, adquire caráter central, bem como a sua avaliação externa e a formação de professores. Entretanto, o Estado, com o discurso da eficiência e eficácia com o mínimo de custos, é incapaz de prover os recursos necessários para garantir uma educação de qualidade que implica investimento em formação docente e salário. No entanto, predomina uma preocupação com a eficiência interna do sistema em termos de custos, e com sua eficiência externa,

em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Neste sentido, Freitas (2007, p. 154), afirma que

O trabalho docente, nessa perspectiva, deve necessariamente ser reduzido à sua prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a ser avaliado, mensurado, certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito do trabalho produtivo.

A fala da autora ratifica os relatos dos entrevistados quando esses dizem que fazem a “*capacitação em um dia, tudo corrido*”, “*capacitações rápidas com temas específicos que não vai influenciar no dia-a-dia*”, “*está aquém do que deveria estar*”, “*é muito mais o cumprimento de uma obrigação do que uma reflexão*”.

Vê-se, por estas enunciações, a insatisfação que experimentam com este tipo de formação que é oferecida: capacitações rápidas, limitadas a orientações para utilização dos materiais didáticos, disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação.

Pedagoga Velma: *É, essa é uma das partes que eu acho mais falhas, porque não tem uma proposta sistematizada de capacitação pra esses professores. Como é que acontece: a equipe pedagógica da Superintendência é chamada por representante na Secretaria, assiste uma palestra de alguém, de um dos professores lá do Ceale, do grupo de alfabetização, participa de uma oficina elaborada por técnicos da secretaria e, quando volta, volta com a incumbência de capacitar toda a equipe da Superintendência e, daí, capacitar os professores num tempo limitadíssimo. É muito mais um cumprimento de uma obrigação que é “cumpra-se”, do que uma reflexão. Não tem um tempo da gente refletir, pra gente preparar um material que a gente julgue mais adequado pro nosso público. Tem uma preocupação muito grande em **quantos** professores foram capacitados, vejo muito isso: tem que cumprir a meta, tenho tanto tempo pra capacitar não sei quantos mil professores e eu tenho que fazer, e a qualidade vai ficando a desejar. Acho que, nesse período, a gente tem uma preocupação muito grande de cumprir metas, metas de número e não de qualidade. Pra mim, um dos principais problemas é esse, a falta de sistematização na formação do professor pra implementação da política da secretaria.*

Inspetora Neiriely: *A capacitação dos professores tem sido boa, mas precisa de mais capacitação. Não uma capacitação, vamos dizer assim, a Secretaria estar chamando todos os professores pra capacitar. Não. Eu diria uma capacitação mais interna, mais regional, muito mais essa questão de formar no serviço, de capacitar no âmbito escola. Agora, quem capacitar? Os próprios servidores ali, eles capacitarem entre si, mas que também tenha um agente externo, pra poder fazer esse trabalho dentro da escola. Agora que o analista, o pedagogo da Superintendência, tá podendo chegar dentro da escola, o Inspetor está com esse olhar mais voltado pro pedagógico. A gente está conseguindo fazer esse trabalho, ainda muito vagarosamente, por causa da demanda de trabalho que ainda é muito grande, tanto pro Inspetor, quanto para o Pedagogo da Superintendência. E não é só uma escola que tem que atender, são várias. Então, essa capacitação vem acontecendo, mas ainda tem poucas capacitações, é preciso investir mais nesse aspecto, informar mais, levar mais instrumentos de trabalho pra esse pessoal.*

Professora Vaneide: *Esse negócio de capacitação acabou. Porque, quando eu comecei a trabalhar, tinha muita capacitação, era uma época que tinha um projeto, Planoroeste II. Ele era bom, capacitava mesmo. Você vinha para a sala de aula. Mas, também era assim: quando chegávamos o material já estava lá, você já trazia. Aí, depois, eu não sei, e tudo foi resultando em nada. A gente não tem capacitação, tivemos essa capacitação o ano passado do Cantalelê. Um dia. E esse ano fizemos outra capacitação de um dia, tudo corrido, tudo deles são corrido. Eu acho interessante é isso: cobram, querem bem feito, querem resultado, querem qualidade, mas eu não acho que eles são tão certinho não. Eu acho que tem ainda muita coisa que falta no sistema. As falhas deles não são tão diferentes quanto a do professor, pra eles cobrarem tanto.*

Pedagoga Nádia: *[...] agora precisa ainda pensar muito na capacitação dos professores, que eu penso estar muito acanhada ainda. Porque o déficit nessa formação é muito grande. Então, o investimento nessa área precisa ser repensado de uma forma mais ágil, mais eficaz, com cursos melhor elaborados. Porque o que a gente tem muito são capacitações rápidas, com temas específicos, mas não é uma capacitação que de fato vai influenciar no dia-a-dia, na prática pedagógica e, principalmente, na filosofia de trabalho de cada escola. Porque as capacitações preocupam, muitas vezes talvez por serem muito curtas e também de objetivos muito curtos, de mudanças ali no fazer da próxima semana, mas não pensa, não pensa num projeto mais elaborado de educação a longo prazo, de formação de professores.*

Diretor Valmor: *Como a mudança foi muito grande, então o investimento em capacitação também deveria ser muito significativo, para que os professores realmente tivessem adaptado a essas mudanças. Então, eles estão tendo algumas capacitações na Superintendência, mas a Secretaria tem que estar mais próxima da escola. Tem saído bastante material que veio como trabalhar, mas essa capacitação ainda está aquém do que deveria estar, em virtude da própria necessidade. Melhorou muito em relação a alguns anos aí pra trás. Hoje você percebe o pessoal da própria Superintendência já acompanhando as escolas. O próprio Inspetor mudou a sua forma de trabalhar. Hoje ele vem e trabalha com o pedagógico também, ele acompanha o trabalho do supervisor, ele senta com os professores também e, então assim, essa assistência tem mudado bastante. Porém, a mudança foi muito grande [refere-se às novas políticas públicas de educação]. Então, teria que ter uma capacitação continuada muito mais efetiva, pra que realmente o professor mudasse essa prática sua.*

Com relação à formação continuada dos professores percebeu-se que os entrevistados apontam-na como um problema, dos mais falhos, seja pela falta de capacitação, seja pela rapidez ou pela “*correria*” quando estas acontecem, ou por serem muito relacionadas a alguns aspectos técnicos, com “*objetivos muito curtos*”, inapropriadas para uma visão mais ampla da educação, “*aquém do que deveria estar*”. Chama atenção a fala da pedagoga Nádia quando diz “*precisa pensar muito na capacitação de professores que eu penso estar muito acanhada ainda, porque o déficit nessa formação é muito grande*”. Pensando-se em termos históricos, parece inegável que o *déficit* na educação é muito grande, principalmente na microrregião de Januária, que apenas praticamente neste século está expandindo o ensino, porém com muita precariedade e que, conforme já foi possível indicar, tem peculiaridades nos modos de funcionamento das escolas e na formação dos profissionais da educação. É importante lembrar que

neste contexto – até pouco tempo atrás - quem assumia uma sala de aula eram pessoas que não tinham formação profissional na carreira de Magistério, que as salas funcionavam na casa de algum fazendeiro, no salão paroquial, ou na residência de algum morador, que professoras precisavam dormir na sala de aula, porque não havia condições de voltar para suas casas, dadas as enormes distâncias das escolas em relação a elas. Se, por um lado, estas peculiaridades, são indicativas de um esforço enorme e admirável em prol da educação (incluindo-se aqui as reivindicações de pais e famílias para a extensão das séries), por outro, revelam um sistema educacional precário. Os efeitos disso sobre os profissionais que atuam dentro deste sistema podem ser os de perceberem-se trabalhando no improviso, com pouco reconhecimento da importância fundamental de suas competências técnicas e intelectuais. Duas importantes maneiras de atenuar/superar estes efeitos são a remuneração salarial e os investimentos da formação continuada destes profissionais. Em relação a ambas, os participantes da pesquisa mostram haver problemas em suas realidades.

Quanto à remuneração salarial, pôde-se ouvir de todos eles palavras sobre suas insatisfações em relação ao que recebem por seus trabalhos. No âmbito desta análise, não parece ser irrelevante que para ser professora, *“Oh, meu pai, não pode nem levar em conta [o salário], não. Tem que deixar de lado, senão não trabalha não. Pode nem levar em consideração não”*, como diz a professora Silmara. Da mesma maneira, é importante considerar que, quando uma professora, tal como Sara o faz na entrevista, diz

“Quem sabe futuramente em 2017, não tem um aumento salarial, né? Porque foi em 97 parece, foi em 97 que teve o aumento e depois não teve mais. Aí, ele deu aquela parcela pra poder ver se ‘engabela’ um pouco...”, ela está colocando em evidência duplo desrespeito profissional: quando não se dá aumento salarial ou, contraditoriamente, quando se dá, mas para *“ver se engabela”*.

Quanto à formação, expressões como a *“Capacitação para o Cantalelé de um dia”*, *“uma palestra”*, *“uma oficina”*, *“tempo curtíssimo”* para trabalhar com *“não sei quantos mil professores”* não parecem indicarem ser estratégias promissoras

para evidenciar respeito pelos profissionais da educação enquanto tais, e efetiva intenção de que aprimorem suas práticas, para além de trabalharem, exclusivamente, pelos resultados das avaliações. Agregando-se a estas considerações o que a pedagoga Nádia aponta sobre a sofisticação, apesar da “aparência” simples, do material (apresentado no tópico anterior), o que o diretor Valmor reconhece como uma “*mudança muito grande*” no sistema educacional mineiro, caso estas propostas de capacitação não sejam revistas, não é improvável que “*tudo [vá] resultando em nada*” como a professora Vaneide relata que já aconteceu, em outros tempos.

Alguns dos profissionais entrevistados sugerem características e/ou modos de funcionamento que estes investimentos na capacitação deveriam promover: ser realizada como uma “*proposta sistematizada*”, ao contrário de ser em larga escala, “*chamando todos os professores para capacitar*”, ser uma capacitação “*mais interna, mais regional, [...] formar no serviço, capacitar no âmbito da escola*”. Além disso, em algumas entrevistas indica-se a importância de o pedagogo da Superintendência poder “*chegar dentro da escola*” e poder se responsabilizar por uma quantidade menor de unidades educacionais. “*Informar mais, levar mais instrumentos de trabalho pra esse pessoal*”, de “*forma mais ágil, mais eficaz, com cursos melhores elaborados*” são outras alternativas que os participantes indicaram como importantes para a construção de “*um projeto mais elaborado de educação a longo prazo, de formação de professores*” que “*também deveria ser muito significativo*”.

4.1.2 Implicações da avaliação externa sobre o trabalho pedagógico

A avaliação externa não é algo novo na realidade educacional da microrregião de Januária. Ela vem sendo uma constante nas escolas desde 1992, quando houve a primeira avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização. Porém, observou-se que os entrevistados não sentiram cobranças ou pressões como a partir de 2003. Pelas entrevistas com os profissionais, pode-se evidenciar que, a partir das últimas avaliações externas (2006, 2007 e 2008), houve um impacto, de

fato, na organização e estrutura do funcionamento da escola e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Esses impactos ora são avaliados como positivos, sobretudo por ajudarem na identificação de escolas, turmas e/ou professoras que precisam ser acompanhadas mais de perto, ora são dados como tensos, exigentes, angustiantes.

Professora Neusa: *Teve mudanças, mas também cobranças. Porque, naquela época do CBA, implantaram o ciclo e não tinha as exigências que têm hoje porque [...] se não trabalhar o aluno, não sobressai nas avaliações, não.*

Inspetora Viviana: *Os resultados dessas avaliações, as pessoas já ficam esperando. Mas é um impacto muito grande. Quando o resultado é ruim, a escola, e, principalmente, a direção, a equipe pedagógica, ela sente um “baque” muito grande”. As avaliações externas acabam ficando sempre como um termômetro pra escola e esse final de ano é chegada de resultado de PROALFA e daqui a pouco, o ano que vem, do PROEB. Todo mundo fica atento, preocupado: “que resultado que vem esse ano? Será que o nosso trabalho teria efeito esse ano?”. Não só o pessoal da escola, mas da Superintendência também, muito, principalmente o pedagógico e inspeção. É, quem acompanha, que o peso está realmente em cima da gente, então assim, é terrível, e por mais que você saiba que a escola trabalhou bem, que o professor às vezes trabalhou bem, que o especialista estava ali presente, mas o resultado não foi bom, isso é um choque terrível, terrível.*

Inspetora Susie: *A gente avalia que esses dados que vem, esses números, por criança, por escola, eles são números bem próximos do que é real. Então, o que acaba qualificando as crianças em nível recomendável, intermediário e baixo desempenho começou a dar margem pra gente trabalhar mais com a escola que tem maior necessidade, em quais turmas que deveria ter um trabalho mais efetivo, avaliar diretamente essas crianças, como essas crianças estão. Então, hoje existe um acompanhamento maior, depois das avaliações do PROALFA, que a gente tem esses dados, de qual escola, que a Secretaria propôs a meta e que alcançou, se a escola não alcançou então, porque que está em débito. A gente tem que fazer um trabalho mais intensivo com as escolas.*

Pedagoga Nádia: *Talvez a coisa mais interessante que aconteceu com o PROALFA foi [...] a sistematização desse processo enquanto um processo mais contínuo, um processo mais rápido, principalmente de um questionamento de o que fazer com esse resultado. O que a gente teve com o SIMAVE, que era uma avaliação externa que acabava que esse resultado era devolvido pra Secretaria e ele retornava para a escola só no quantitativo[...] o grande avanço que existiu com relação ao PROALFA é a sistematização da avaliação, a periodicidade que ela acontece, a obrigatoriedade da discussão na escola, isso é uma obrigatoriedade das escolas. Então, as escolas hoje precisam conhecer os seus resultados, discutir sobre eles e propor intervenção em cima deles. Isso, por ser uma exigência hoje, está acontecendo e isso eu penso que é um fator muito positivo porque as escolas não podem mais dizer que desconhecem seus resultados.*

Supervisora Silmara: *[Causa uma] Reviravolta mesmo, porque a partir do momento que você vê no concreto mesmo, como é que está a escola, o baixo desempenho, a escola pode planejar melhor, ver os aspectos que precisam ser melhorados, de fazer um trabalho diferenciado. Os professores já têm essa consciência que tem que fazer um trabalho diferenciado, já fazem um*

trabalho diferenciado com os alunos. Vê mesmo o que precisa ser melhorado e estar buscando. De preocupação, todo mundo preocupado, angustiado, com os resultados baixos, e os alunos, às vezes, não aprendem e não têm assistência, e o professor que tem que dar conta. O que o aluno aprende, aprende aqui na escola mesmo. Não pode contar com família, em casa, com ninguém. E os professores estão muito angustiados. Angustiados, porque cobra, cobra, o Estado cobra e até 2010 tem que estar nessa meta e aí. O tempo é pouco, tudo é tão pouco.

Professora Neusa: *Hoje a gente faz a interdisciplinaridade e aí ficou voltado pros grupos de estudos também, e começamos a cobrar mais dos colegas, da direção para dar reforço àqueles alunos que não estão acompanhando.*

Professora Noêmia : *O trabalho aumentou não sei quanto por cento, porque que a gente tem trabalhado mais e mais e mais. Tanto que estamos no início de ano e está parecendo um agosto ou setembro, porque cada ano que passa a cobrança é maior.*

Professora Vanderlice: *Tem reuniões com toda a escola. Aí divide em equipe... Quando nós fizemos a proposta pedagógica foi dividido em equipe com funcionários, especialistas, colegiado. Então, aqui sempre na escola não faz o diretor só ou o especialista. O trabalho é conjunto. Antes, a escola fazia coisa e ninguém sabia [refere-se à falta de transparência], hoje tudo é repassado.*

Pedagoga Nádia : *Está acontecendo um movimento com relação a uma mobilização dentro da escola, pra repensar o ensino e pensar na qualidade do ensino [...] e que seja através da paixão ou que seja através da dor, mas que estão mudando.*

A fala da pedagoga Nádia mostra um *slogan*, frequentemente utilizado nas reuniões pedagógicas, em função das mudanças que estão acontecendo. *Ou os profissionais trabalham por amor ou pela dor.* Isto é, se não trabalhar por paixão, trabalha por pressão, mas tem que ter resultados. Novamente, a expressão “qualidade do ensino” parece estar essencialmente vinculada a estes resultados.

O diretor Valmor também destaca o direcionamento da prática dos professores em função dos resultados, e acrescenta informações sobre a resistência dos professores mais antigos com relação à adoção de novas metodologias de ensino, e neste tema, aborda o processo de adoecimento dos professores em função da pressão por melhoria do desempenho.

Diretor Valmor:. *Então a escola, trabalha em cima também desses resultados e há uma pressão muito grande. Só que, por outro lado, não houve um investimento significativo que justificasse essa pressão, essa mudança que tem ocorrido nos últimos anos. Então, o professor está sentindo muito pressionado, mesmo, pelo sistema. Existe um direcionamento muito maior da prática dele. Então, ele não trabalha mais com aquela liberdade, que ele trabalhava antes. O supervisor, a equipe da Superintendência está sempre acompanhando esse professor, e está direcionando a prática dele, se ele fez aquelas atividades previstas, se ele está realmente trabalhando com o CBC, com os cadernos do Ceale e as outras orientações, da Superintendência, da SRE, da Secretaria de Estado. Então, são professores... A gente tem um público de professores que já estão em final de carreira, já uns longos anos de serviço. Então, já estão cansados, resiste toda uma metodologia que ele trabalhou aí há 20 anos, 25 anos. Então, eles são obrigados a mudar*

muito dessa prática dele. Então, ele está sentindo uma pressão muito grande. Boa parte deles buscam, pelo menos aqui na escola, realmente alcançar a meta estabelecida pela escola. Só que a gente percebe que são esforçados aí em tudo, em uma meta que eles têm de alcançar, e que eles se sentem, muitas vezes, incapazes de estar mudando essa metodologia deles. Então, eles aderem, mas com uma certa resistência pela quantidade de coisas novas que estão vindo pra ele, metodologia, o direcionamento de toda essa prática dele, ele tem trabalhado, mas tem sentido uma responsabilidade muito grande. Tem, realmente, muitos professores que entraram de licença, estado depressivo, por causa dessa pressão que está vindo, nessa altura da carreira deles. Mas a gente, aqui na escola, tem trabalhado, a gente tem buscado alcançar as metas. Ficamos tristes quando o resultado não é aquilo que a gente espera.

Dentre os elementos que o diretor Valmor apresenta quanto às implicações das políticas implementadas no âmbito escolar, é importante ressaltar o que ele diz sobre muitos professores entrarem de licença por causa do estado depressivo em que se encontram, em função das pressões e cobranças que sofrem no seu exercício profissional. Em outras falas, observa-se o uso de outros termos e expressões como “*atento, preocupado*”, “*Quando o resultado é ruim [...] sente um ‘baque’ muito grande*”, “*é terrível*”, “*é um choque terrível, terrível*”, “*tensão*”, “*angustiado*”. O diretor relaciona, mais explicitamente, esta situação como vivida por um “*público de professores que já estão em final de carreira, já uns longos anos de serviço*” e que, em função desta condição, “*eles se sentem, muitas vezes, incapazes de estar mudando essa metodologia deles, eles aderem, mas com uma certa resistência*”. Esta relação feita pelo diretor, poderia indicar que estes sentimentos estariam mais relacionados a um grupo de professores, seriam experiências mais pontuais. Entretanto, nas enunciações de outros participantes, mostra-se claramente que estas experiências são vivenciadas por: “*Todo mundo*”, “*a escola, e, principalmente a direção, a equipe pedagógica*”, “*os professores estão muito angustiados*”. O próprio diretor amplia estas repercussões sobre o estado afetivo-emocional, quando diz “*Ficamos tristes quando o resultado não é aquilo que a gente espera*”.

Claro que nem todos chegam a sair em licença médica, claro que nem todos entram em depressão. Mas estas experiências de angústia, tristeza e semelhantes não devem ser menosprezadas e precisam ser olhadas com atenção e cuidado. O estado de adoecimento dos professores é evidenciado em estudos desenvolvidos por diversos autores, dentre os quais, Santos (2004), Oliveira & Augusto (2008). Nestes trabalhos, verifica-se que os professores apresentam problemas de saúde, alto índice de stress, cansaço, exaustão, angústia e

ansiedade porque se sentem culpados pelas falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos.

A Professora Sara socializa uma preocupação

Professora Sara: *Eu tenho umas idéias... Eu fico assim, esses dias eu tava pensando nisso, e semana passada, eu deitei, eu tava pensando nisso, eu falei: “Engraçado!...” Eu não sei se você como alfabetizadora você vai concordar comigo. Alfabetizadora não, como educadora, você vai concordar comigo ou não, mas tem hora que eu fico assim pensando... Eu falei: “Será que a educação hoje, em si, esse processo educacional, ele não está muito voltado pra prova de não sei o quê, pra prova de não sei o quê?” Eu fiquei muito preocupada com isso. Então eu fico assim sabe, assim, eu não sei, se os governos em si, se os educadores, os pesquisadores quem é que faz esse monte de coisa... Mas às vezes eu fico pensando... Esses dias eu estava vendo uma propaganda na televisão e falava assim: “Mobilize sua escola pra prova não sei o quê, pra prova Brasil”. É a preocupação, eu acho da gente, enquanto educadores. Enfim, não está uma coisa muito direcionada assim. “Gente! Isso não está uma coisa muito direcionada assim não?”. Não é? Eu não sei, eu penso muito nisso.*

Por que o direcionamento do trabalho pedagógico para as provas? Mara de Sordi (2002, 67) diz que “se a avaliação externa veio para ficar, mais do que nunca é preciso que se interroguem as lógicas que a percorrem”. Como entender essas lógicas num processo de intensificação de trabalho em que os professores têm que aumentar a jornada de trabalho por questões salariais, envolver-se com os aspectos da organização escolar, participar de reuniões de pais, projetos, reuniões pedagógicas, além do preparo das aulas e correção dos trabalhos escolares. Diante dessa situação, Oliveira & Araújo (2008, p. 98) afirmam que os docentes

ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana em sua capacidade de criação, planejamento e execução.

Note-se que se, por um lado, alguns dos entrevistados problematizam o foco excessivo na avaliação, nenhum deles coloca em questão a metodologia, os procedimentos, a lógica da avaliação em si. Ao contrário, assumem estes procedimentos e seus resultados de forma, ao menos até onde foi possível apreender, acrítica. Excertos destacados das entrevistas ilustram isto: “As avaliações externas acabam ficando sempre como um termômetro pra escola”,

“esses dados que vem, esses números, por criança, por escola, eles são números bem próximos do que é real”, “o que acaba qualificando as crianças em nível recomendável, intermediário e baixo desempenho”, e permite ver “no concreto mesmo, como é que está a escola, o baixo desempenho, a escola pode planejar melhor, ver os aspectos que precisam ser melhorados”.

A conclusão frente a este tipo de análise é quase óbvia e única possível: *“se a escola não alcançou então, porque que está em débito”.*

Mesmo quando têm argumentos para problematizar a avaliação, não parecem fazê-lo: *“por mais que você sabe que a escola trabalhou bem, que o professor às vezes trabalhou bem, que o especialista estava ali presente, mas o resultado não foi bom, isso é um choque terrível, terrível”.* Resta, então, trabalhar pelas metas.

Observa-se, principalmente na fala das professoras, que há intensas cobrança e pressão em função dos resultados obtidos nas avaliações. Percebe-se que há uma intensificação do trabalho dos profissionais da educação, sejam professores, supervisores, diretores, técnicos da SRE. Segundo Oliveira (2008, p. 92), *“as escolas localizadas no interior do Estado, de modo geral, são menos resistentes às propostas de reformas educacionais,”* Talvez, em tais municípios possa-se perceber uma *“adesão”* a essas propostas. Contudo, também fica evidente a resistência, o que pode ser verificado quando Vanderlice diz

Professora Vanderlice: *Eu acho interessante é isso, cobram, querem bem feito, querem resultado, querem qualidade mas eu não acho que eles são tão certinho não, eu acho que tem ainda muita coisa que falta no sistema.*

Pedagoga Velma: *Oh, eu acho que diante dessa proposta que a secretaria colocou das metas a serem cumpridas, serem alcançadas, teve a proposta de responsabilizar todo mundo por isso, o diretor, professor, supervisor, pai, mãe, eu acho que diante disso, teve um impacto positivo, que foi um acordar de todo mundo, que é pro filho se responsabilizar por isso, não dá pra deixar que o aluno passe do 1º pro 2º, do 2º pro 3º, do 3º pro 4º ano, sem conseguir o mínimo, que é ler e escrever. Então hoje, acho que isso fez com que a preocupação das escolas por essa qualidade crescesse, e aliado à proposta que a gente tem do que se espera pra cada ano de escolaridade, aliando essas duas coisas, eu acho que trouxe um impacto positivo, que foi essa responsabilização. Hoje, todo mundo se sente responsável pelo resultado que a escola apresenta no final. É aquela coisa, o especialista não tá na sala, mas ele é responsável, o professor não vai trabalhar sozinho, e é responsável. Então, criou-se essa idéia de co-responsabilização.*

A pedagoga Nádia faz notar que, apesar das críticas que algumas escolas têm feito às políticas educacionais, a sua implementação significou uma oportunidade para se repensar a qualidade do ensino, como se pode ler a seguir:

Pedagoga Nádia: *A gente sabe que tem que acontecer a discussão, a sensibilização das pessoas, a tomada de consciência do fato e, posteriormente, a mudança de postura frente a isso. As coisas estão acontecendo meio ao inverso, mas já é uma forma de discussão que já está se propondo dentro das escolas, com rigor com menos rigor, por causa de avaliação de desempenho ou não, seja qual for o motivo, isso está acontecendo e isso é muito positivo: a gente pensar sobre o resultado da qualidade do nosso trabalho.*

Observa-se que a pedagoga Nádia questiona a forma como vem sendo operacionalizada a discussão sobre os resultados da avaliação externa nas escolas. Acredita ser um aspecto positivo o fato da discussão acontecer no que se refere à qualidade do ensino, porém não vê com bons olhos a pressão que está sendo feita para isso acontecer. Neste sentido, considera-se importante lembrar com Freitas, (2005, p. 928) que “é fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa um caminho de melhoria” e isso implica mobilizar as escolas para a construção de “processos de avaliação institucional participativos,” em que as avaliações externas possam ser lidas e interpretadas no interior da escola como um dos indicadores para propor alternativas, induzir ações para a melhoria da qualidade do ensino e não apenas ser apenas considerado como um *déficit* das escolas. A consideração pelos aspectos democráticos de discussão e tomada de decisões rompendo com o caráter punitivo e de premiações parece imprescindível e urgente se o objetivo é a construção de uma escola de qualidade.

Percebemos, até o momento, os vários posicionamentos dos profissionais da educação com relação a fatores que contribuem ou limitam a melhoria do desempenho das escolas. A partir dos relatos apresentados como: “*está acontecendo um movimento dentro da escola*”, “*o trabalho aumentou não sei quanto por cento*”, “*a equipe da Superintendência está sempre acompanhando*”, “*a escola trabalhou bem e o resultado não foi bom*”, *ficamos tristes quando o resultado não é o que a gente espera*”, e a partir dos resultados das avaliações externas, é possível observar que, apesar de todos os investimentos e mobilizações feitos, algumas escolas ainda permanecem com desempenhos

alguém do esperado. Como, em meio a tensões, angústias, tristezas, os profissionais entrevistados explicam isso?

4.1.3 Explicações para escolas com características semelhantes e desempenhos diferentes

O interesse por buscar explorar quais explicações profissionais da microrregião de Januária elaboram para o fato de escolas com características semelhantes apresentarem resultados diferentes nas avaliações externas colocou, desde o primeiro momento de delineamento metodológico desta pesquisa, um grande desafio para a definição dos participantes, já que a intenção era a de que estes fossem profissionais de escolas com estas características. Em razão da complexidade e da heterogeneidade que se dão no cotidiano de cada escola, nunca será uma tarefa simples afirmar suas semelhanças. Apesar disto, foram eleitos como critérios de escolha trabalhar com profissionais da educação que estivessem desenvolvendo suas atividades em escolas que têm características muito próximas quanto à localização no meio rural, o nível sócio-econômico da clientela e infraestrutura, embora cada uma tenha, também, suas especificidades. Segundo Ezpeleta & Rockwell (2007, p. 142)

Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo” elementos com sentidos divergentes.

Mantendo essa perspectiva como suporte, é possível observar que foram apontadas pelos interlocutores diversas razões e/ou explicações que podem dar pistas quanto aos sucessos, limites e desafios para a melhoria da qualidade do ensino, entendida aqui não como sinônimo de melhoria dos resultados nas avaliações externas, meramente, mas sobretudo como acesso aos bens culturais comuns produzidos historicamente pela sociedade tendo como horizonte várias dimensões da vida social.

Diferentemente do que foi feito nos tópicos anteriores, aqui as enunciações dos participantes serão apresentadas subdivididas por escolas. Primeiramente, serão “ouvidos” os participantes da escola Nova Esperança, seguidos dos que trabalham na escola Vale do Saber e, por fim, os que pertencem à escola Sertão Veredas. Após a apresentação do material, serão feitas as análises sobre ele. Todos os excertos referem-se às respostas dadas pelos entrevistados quando provocados a se manifestarem sobre o que, do ponto de vista deles, explicaria e/ou estaria relacionado às diferenças de desempenho de distintas unidades escolares nas avaliações externas.

ESCOLA NOVA ESPERANÇA

Professora Neusa: *O amor que a gente tem pelo trabalho. A gente trabalha por prazer e não por obrigação. A gente tem a causa da educação como uma causa nossa,[...]. Apesar de não ser bem remunerado. Mas é gratificante o carinho que a criança tem com a gente, isso dá incentivo pra gente querer continuar.*

Professora Neusa: *A gente trabalha tudo dentro das propostas do governo e o ponto inicial é esse. Quando não sabíamos das propostas o resultado foi ruim..*

Professora Nilza: *O professor, pra alfabetizar, tem que ter entusiasmo [...]. É ele que é a base de tudo, é ele que tem que ser o motivador. Se não for um professor que motiva... Eu acho que a gente tem que gostar do que faz [...], eu acho gratificante ver a aprendizagem dos alunos. Porque o salário nem tanto, mas o saber do aluno é gratificante.*

Professora Nilza: *O inspetor está sempre aqui na escola acompanhando, e a equipe da escola está sempre acompanhando.*

Professora Nilza: *A maior dificuldade é a falta de controle dos pais com os filhos. Porque a gente prepara o material e eles levam pra casa e voltam do mesmo jeito, parece que o pai nem olha, não passa nem para saber e ver. Nem todos os pais, mas a maioria dos pais não tem compromisso não. Então essa é a grande dificuldade, porque se os pais tivessem aquele capricho de sempre acompanhar, maior seria o desenvolvimento. Aqui, parece que tudo é a escola.*

Professora Noêmia: *O bom resultado é fruto de muito trabalho.[...] Eu posso falar de início é que a gente procura trabalhar mesmo dentro do que está sendo cobrado. [...] A gente também tem problema que a gente procura superar . Aqui na zona rural, que pai não é igual ao de cidade que venceu seu horário de trabalho eles têm um horário pra dedicar ao filho, ou pra colocar em escola particular, ou mesmo ter uma secretária que cuida de sua casa. Que é uma criança de pré que tem como auxiliar e a gente aqui não. Aqui, a maioria da criança fica em casa e o pai ou a mãe está trabalhando fora e não tem aquele apoio, do pai estar cobrando. Acho que isso influencia. E tem o poder aquisitivo, que queira ou não, ele afeta.*

Pedagoga Nádia: *O que eu acredito mesmo que seja é que os resultados são frutos das diferentes atuações de cada escola. Acho que o fazer de cada escola, as cabeças que compõem o quadro dessa escola, a formação que cada servidor, que cada escola teve. [...] Acho que um grande diferencial que se tem no desempenho do aluno. Eu não diria que o professor tenha que ser sacerdote, mas que alguns professores fazem a diferença.[...] Eu acredito que a sala de aula*

mesmo, a aula propriamente dita, a condução dessa aula, a paixão ou não por essa aula, a dinâmica que se tem dentro dessa aula, a perspectiva que o professor tem dele próprio, da educação e dos seus alunos. Entender o aluno como um ser, um potencial, com capacidades, que está ali apto e ávido pra aprender, eu acredito que faz a diferença.

Inspetora Neiriely: O nível sócioeconômico interfere nos resultados, mas não é decisivo. A análise que eu faço é que é um conjunto de fatores que interfere para que a escola A tenha esse resultado e a escola B esse resultado [...]. Agora, um item que faz o diferencial, se chama comprometimento profissional. Na escola onde eu trabalho, em que os professores têm esse compromisso e acreditam no que ele faz, e ele sabe que é capaz, os alunos deles também acreditam. E os alunos deles também fazem a diferença porque o professor deles faz essa diferença. [...] Quando o professor acredita, quando o diretor acredita, quando o especialista acredita, quando todos os funcionários acreditam que eles podem fazer melhor em meio a todas as adversidades.

Supervisora Nélida: O interesse dos professores da escola não cair. Estar sempre buscando para que a escola esteja sempre bem elevada nesse projeto, nessas provas. Então, nós estamos trabalhando em cima disso, para que ela não caia. Os professores são empenhados. Esse ano uma professora adoeceu preocupada com os resultados, ela tomou trauma, ela pediu licença provisória. [...] Quando eu cheguei, era meio inexperiente, eu cheguei no mês de abril de 2005 e em outubro teve a prova do PROALFA, a avaliação censitária. Aí, nós fomos capacitar. Os professores falaram que não iam, eles mesmos falavam que não iam trabalhar em cima desse caderno. "Eu sei o quê que eu trabalho". Diziam. "Olha, gente, isso aqui foi eles que mandaram trabalhar", e ninguém trabalhou mesmo, ninguém pegou. Depois que teve essa prova que a escola foi mal, aí deu aquele fuá todo na escola. Depois, nós fomos trabalhar mesmo em cima do que o Estado quer que a gente trabalhe. Você viu que a gente tem que trabalhar em cima do que o governo pede? Do material do CEALE, do CBC.

Supervisora Nélida: O interesse dos pais que nós não temos. Nenhum. Você faz as reuniões e convida os pais, se 10 vierem, é muito. Nós fazemos uma reunião boa, atrativa, nunca deixamos de dar o lanche. Você sabe que tem que ter o interesse. A gente arruma o galpão, arruma a mesa, põe balão e coloca umas frases bonitas. Neidson vem, faz a abertura, depois passa para mim, depois eu passo para os professores. Faço dinâmicas com os pais, para eles chegarem com mais ânimo, para não dizerem que aqui não tem nada. Inclusive eles até gostam. Então, a nossa reunião é uma reunião atrativa e eles são daqui da vila e ainda não vêm.

Diretor Neidson: Falta de compromisso com os pais. Os pais todo mundo já sabe, colocou na escola e "toma conta" e não é assim [...] tem aqueles que são alcoólatras, revoltados com a vida porque, financeiramente, a coisa não está boa. Então, o pai hoje não está ajudando com lápis, com caderno.

ESCOLA VALE DO SABER

Professora Vanderlice: A gente mesmo que não procura fazer como eles querem, porque é mais difícil. Porque já temos aquele costume, tradicional. Isso é bom pra quem está começando, porque já aprendeu daquele jeito. [...]

Professora Vanderlice: É difícil, porque a gente não tem colaboração dos pais. Os pais, às vezes, não ajudam. [...] ultimamente, os meninos são muito indisciplinados, os meninos não têm limite. O ano passado mesmo eu sofri com uma sala, porque tem uns alunos que você chama o pai, mas continua. É a indisciplina, não socializa em casa, na escola você não pode fazer nada. Antigamente tinha um castigo, você podia ser mais severo com o aluno. Hoje, você tem que passar a mão na cabeça, se você fizer qualquer um deslize, cai em cima do professor. Você está

fazendo por bem, pra poder ajudar, mas a razão é sempre do aluno. Você pode fazer o que quiser, sempre o aluno que é beneficiado.

Professora Virgínia: *Talvez seja a indisciplina [...] Em primeiro lugar tem que ter disciplina, se você não colocar limite em seus alunos você não consegue nada.*

Professora Vaneide: *Eu acho que muitas vezes, quanto à parte do aluno não conseguir, eu não vou dizer que não tem as falhas do professor. [Mas] eu acho que a maior falta de não conseguir esses resultados está na família, porque a família não ajuda, não coopera. Tem menino que não faz nada, pode mudar a atividade, fazer o que quiser e ele não faz nada, ele vem pra escola simplesmente pra não ficar em casa. A mãe dele chega e ainda fala: “Ô, minha filha, vê o que você faz, porque lá em casa eu não dou jeito.” Se os pais dessem continuidade no trabalho do professor, eu tenho certeza que melhorava. Não vou dizer que não tem as falhas do professor, mas a maior parte é da família. [...] Os pais não dão limite para os filhos, se você conseguir uma sala com 20 alunos, você pode ter 10 que tem limite, que você vai dominar, é tudo cheio de vontade, faz o que quer e a mãe ainda chega e fala: “Vê o que você faz, que eu não consigo fazer mais nada por esse menino”.[...] Esses resultados me deixam em dúvida [...] eu não sei, eu vejo uma coisa nesses meninos... É uma palavra que a gente não pode usar, que eu sei que o sistema não admite, mas eu falo, essas crianças de hoje estão muito desinteressadas, eu acho. Eles têm preguiça. Antigamente, parece que eles tinham medo de tomar bomba, parece que tinha medo, as crianças de antigamente eram mais interessadas. Mas, de 2000 pra cá, eu não sei o que passa na cabeça deles, parece que eles vem pra escola por vir. Você vê que esses meninos não levam nada a sério.*

Pedagoga Velma: *Eu acho que a dedicação da equipe na escola aos alunos, a gente tem muito profissional que se envolve nisso e que faz muito além de suas obrigações, que quer ver os alunos numa situação de aprendizagem melhor do que eles se encontram naquele momento, não é só a preocupação com o resultado da escola, com o prêmio de produtividade, com o alcance da meta. Eu sinto muito isso, é o comprometimento profissional e pessoal com a qualidade do que elas tão oferecendo pros alunos. É o que a gente falava muito, de professor em final de carreira, que professor em final de carreira já tá acomodado, já não sabe o que fazer, não quer mudar, e a gente tem visto professores em final de carreira, que tá lá dando o sangue, e se arriscando a mudar e tentando fazer diferente, e querendo fazer o melhor. E fazendo a diferença. A gente tem escolas que, claramente, o professor, a atuação do professor fez diferença no resultado dos alunos.*

Supervisora Vitória: *Eu acho que os professores tem uma parcela de culpa.[...] Tem hora que tem aquele professor que quer mesmo, só que os alunos não querem, é igual assim os pais. É igual a Vanessa [Secretária de Educação de MG] colocou uma vez lá no congresso [referindo-se ao Congresso de Alfabetização]: “Gente, esquece pai, pelo amor de Deus, vocês não vão colocar naquele plano de intervenção assistência de pai porque a gente está sabendo que pai não está mais nem aí”. Então tudo são os professores, tudo é a escola. Hoje é a escola que tem de educar, que tem que ensinar e tudo. Só que tem hora que os pais interpretam... Se eles vêm falar com você, se a gente manda um bilhete para eles, eles não escolhem em falar entre só você e ele não. Já chega fazendo aquele escândalo dentro da sala de aula. E dando apoio pra quem? Para o filho. Então fica complicado.*

Supervisora Vitória: *Primeiro, é igual eu te falei, trabalhar com a indisciplina deles igual onde eu estou trabalhando lá [...] os meninos lá são muito indisciplinados. Não sei se já começou assim, porque é igual eu falo, a gente já tem que colocar aquelas regras desde o começo. Então ali, o 1º ano ele já tem que ter uma regra, quando chega no segundo do mesmo jeito, tem hora de sair tem a hora de entrar, tem hora de sentar e ouvir, tem hora de brincar, mas eles não, misturam tudo. Meninos do segundo ano sai a hora que quer da sala, não pede uma licença. Então, quando ele tiver ali no quinto ano, o menino já não ouve mais o quê que o professor quer. Tinha que ser trabalhado muito a questão da autoestima dos alunos, porque uma coisa que você está ali explicando e aí o aluno não está nem aí para você. Tem uns professores que falam: “hoje eu vou*

trabalhar com eles, eu vou fazer um plano diferente para o aluno” e tem aquela maior [...] quando chega, aluno faz de conta que neem... é a mesma coisa de sempre. Então o complicado que eu acho é a indisciplina, que se não fosse a indisciplina deles e eles estarem sentados prestando a atenção. Tem aluno que não presta a atenção.

Diretor Valmor: *“Eu acho que uma das coisas a ser realmente observada é a validade desses resultados, esse resultado realmente é um resultado real? Porque a gente, olhando da forma geral, a gente não percebe escolas em outras situações, como colocando alunos na faculdade, etc.. Então, a gente não percebe essa diferença no geral da educação, a gente percebe com a avaliação. A gente sabe que tem escolas muito fortes, muito, e escolas que já foram prejudicadas [refere-se ao baixo desempenho], elas fazem o máximo... uma das questões que tem que rever é isso. O professor que, como que aconteceu na SRE, que não conseguiu pegar uma turma, no ano posterior à avaliação, por causa do resultado insatisfatório que a escola teve no ano anterior, esse professor, dificilmente ele não vai... [sugere que o professor pode agir de forma a alterar o resultado]. Porque ele foi prejudicado em virtude dessa avaliação, mesmo não sendo totalmente culpa dele. Porque esse professor, a maioria deles, trabalha um ano com aqueles alunos mas ele teve uma avaliação negativa, ele, realmente, altera os resultados. É difícil acompanhar, mas eu não sei. Então a gente às vezes fica sabendo de algumas situações que levam a gente a imaginar que está acontecendo isso. São as avaliações principalmente do PROALFA. O PROALFA é fácil de você alterar os resultados, justamente por quê? É um professor só que fica dentro da sala de aula, ele domina aqueles conteúdos, então, talvez, a maioria dos professores têm realmente condição de ajudar o aluno a fazer a prova, mostrar a resposta correta.*

Diretor Valmor: *Na verdade, hoje eu acho que um dos grandes problemas é a própria cultura da sociedade, principalmente em escolas da zona rural, onde os pais, há pouco tempo, não sentiam essa necessidade tamanha da educação, ainda não visualizam essa importância na vida do filho dele. Isso faz com que o pai não dá aquele acompanhamento que deveria. Então, a escola, ela trabalha mais sozinha, na maioria dos alunos, que com o acompanhamento da família. Porque a gente percebe, claramente, quando a família está junto, acompanhando, olhando se realmente se os filhos estão aprendendo, acompanhando o trabalho ali da escola, [...] Então, o desempenho é, realmente diferente. Hoje, está tendo na comunidade um número de pais bem mais escolarizados, que têm até o curso superior. Então, esses meninos, a gente percebe que são melhores acompanhados. [...] Eu acho que é o valor, o valor que o pai dá. Porque, às vezes, o pai é analfabeto, mas o pai dá o valor pra educação, ele é analfabeto, ele vê a sua situação complicada hoje em virtude da não educação. Esses pais, por mais que ele não tenha capacidade de dar uma instrução legal, mas ele acompanha, conversa com o filho e isso realmente reflete na educação do filho. Tem casos, a gente percebe claramente, pais analfabetos que vêm, acompanha, está ali presente todas as reuniões, que incentivam os filhos. Então, os filhos, realmente, têm uma outra visão.*

ESCOLA SERTÃO VEREDAS

Professora Sabrina: *Eu acho que, além de alguns alunos não terem interesse, a família também não ajuda, a família não ajuda no estudo da criança. Tem criança que a hora que eu chego aqui de manhã, coloca sua mochila, no outro dia pega a mochila e vai pra escola. Não olha, não faz um “para casa”, o pai não reclama. Às vezes [...] tem menino que fica durante o ano todo e não faz um “para casa”, não faz um nome, não explica, nada, não está nem aí. Não tem interesse, não tem interesse nenhum. Então, tudo isso aí prejudica, porque a gente corre, a gente traz novidade, a gente faz coisa, tem aluno que a gente vê que tem um probleminha mesmo, a gente percebe que tem um probleminha. Você ensina o aluno hoje, amanhã você pergunta, pra fazer uma revisão, ele já não sabe mais nada. Tem aluno que faz dó, de 8, 9 anos, ensina uma sílaba, no outro dia ele não sabe mais a sílaba. Amanhã ele já está juntando sílaba, lendo aquela palavrinha, faltou uma semana, ele já não consegue ler aquela palavrinha, por mais simples que seja. Eu pra mim, eu falo com Silmara, não é normal, não pode ser normal.*

Professora Selena: *Ó, o apoio da família, que esse é o problema. Porque acho que se tivesse mais apoio, acho que o ensino/aprendizagem deles seria melhor. Também tem a falta de serviço também, tem hora que os pais tiram os alunos da escola pra poder deslocar pra procurar outro recurso. Aí, vai, consegue, depois volta de novo pra escola. Tem aluno que está aí despreparado, porque tem lugar que vai, não tem escola, né? Aí, eles ficam esse intervalo aí sem estudar. Quando voltam, o problema é maior. É a infrequência, mesmo. Igual te falei: se aqui tivesse ponto forte de serviço, porque eles questionam mais é falta de serviço. Por isso que eles falam: “Ah, esse menino não aprende, porque eu não estudei, que eu tenho que sair”. O pai tem que sair, ele tem que ficar em casa com o irmão. Acho que falta mais é esse aspecto aí, é de serviço. Porque, se tivesse, quem sabe eles não esforçavam mais um pouco e tivesse interesse. Também falta de interesse.*

Supervisora Silmara: *E a gente sabe que o que contribui mesmo é quando o pai é responsável, que o pai está atrás. Porque, às vezes, não sei, o pai tem mais responsabilidade de estar vindo na escola, às vezes o pai não sabe ler e escrever, mas é um pai presente que vem ver se o aluno está realmente vindo pra escola ou só está fazendo de conta que vem. Às vezes é um pai que mora lá na zona rural, mas às vezes é um pai mais consciente do que um que mora aqui.*

Inspetora Susie: *Um trabalho conjunto, mas um trabalho muito específico também do professor, quando esse profissional que está dentro da sala tem amor pelo que faz, sente prazer em ver a criança avançando, sente prazer de ver os que têm mais dificuldade conseguir, porque quem aprende sozinho não tem muito problema.*

Diretor Sálvio: *É, às vezes eu falo, pode até ser questão da forma como o professor está trabalhando dentro da sala de aula. Então, são questões que a gente... Têm que ser repensadas, principalmente os professores dos anos iniciais, questão do professor ter domínio da alfabetização. Têm pessoas que têm talento pra alfabetizar, já têm outras que não têm. Então, essa questão tem que ser muito vista, mesmo. Então, assim, questão de recomendar até da distribuição das turmas, a gente vai ter que olhar muito isso. Questão de afinidade mesmo dos anos iniciais, anos finais. Porque a gente precisa descobrir, se é o professor que não está conseguindo.*

A partir das leituras sobre as enunciações dos participantes, foi possível identificar que as razões explicativas para os resultados melhores ou piores nas avaliações recaem, com certa regularidade, em algumas categorias relacionadas a: o profissional da educação, o grau de adesão à proposta do governo, características das famílias e características dos alunos. Cada uma delas será abordada a seguir.

4.1.3.1 O profissional da educação

Analisando as respostas em conjunto, pode-se destacar que 11 dos 21 entrevistados relacionam os resultados nas avaliações a aspectos referentes aos professores. Há, entretanto, nuances nestas relações que merecem ser comentadas.

É possível observar convergências em torno de dois eixos: um, que recorta do sistema escolar a figura do professor, e outro que aponta para o trabalho de um conjunto de profissionais (referidos seja como equipe, “cabeças que compõem o quadro dessa escola”, ou nomeados por cargos assumidos, como inspetor, diretor, especialista e funcionários). Note-se, porém, que o segundo eixo só é citado por especialistas. Com exceção da professora Nilza, que menciona o inspetor e a equipe, todos os outros que se manifestaram nesta categoria falam apenas do professor.

Aprofundando-se mais as análises, também é importante destacar quais são as características e/ou fazeres do professor que estes 11 participantes sublinham. Subdividiu-se este tema em função destas características e/ou fazeres dizerem respeito ao próprio professor, às suas relações com os alunos, à sua relação com a educação e com a escola, e, por fim, questões referentes às aulas, mais especificamente.

Resultou desta subdivisão que um professor deve ter *“amor”, “acreditar que pode fazer melhor, apesar das adversidades”, ser “empenhado”, “ter entusiasmo”, “gostar do que faz”, “trabalhar muito”, não estar “acomodado”, “querer mudar”, “dar o sangue”, “arrisca[r-se] a mudar”, “tentar fazer diferente”, “quere[r] fazer o melhor”, “faze[r] a diferença”, ter “comprometimento profissional”, “ter domínio da alfabetização”, ter “talento pra alfabetizar”.*

Com relação ao aluno, deve *“entender”* que ele tem *“potencial”* e *“capacidades”*, e que está *“apto e ávido”* para aprender. Cabe ao professor *“assistir ao aluno”* no sentido de *“incentivá-lo”, “ser motivador”, sentir que é “gratificante ver a aprendizagem dos alunos”, “sent[ir] prazer em ver a criança avançando”, sent[ir] prazer em ver os que têm mais dificuldade conseguir”.*

Deve, ainda, *“ter a causa da educação como [sua] causa”, “interesse [...] da escola não cair”, ter “afinidade”* com o segmento educacional com que trabalha.

Quanto às aulas que ministra, faz diferença quando o professor tem *“a paixão [...] por essa aula”* e consegue realizá-la de forma *“dinâmica”*.

O trabalho analítico permite, então, perceber alguns aspectos importantes, depurados a partir daquilo que é dito e daquilo que **não** é dito nestas

enunciações. No plano do dito, há evidente predomínio de verbos de conotação afetivo-emocional, tais como gostar, sentir prazer, acreditar, entusiasmar e entusiasmar-se, gratificar-se, e outros similares. Em contrapartida, há um número bem menor de menções a aspectos técnicos e/ou mais puramente profissionais, como aparece em ter “*domínio da alfabetização*”, mas que logo a seguir é atenuado para “*ter talento pra alfabetizar*”. Algumas questões, podem, por isso, ser postas. Este predomínio é revelador de que, para estes profissionais, ser professor permanece como uma “*missão*” que será melhor cumprida segundo as qualidades pessoais que se tem e não em decorrência de preparo e formação profissional?

Esta pergunta relaciona-se com algumas ausências nas enunciações, no plano do não-dito: nenhum entrevistado mencionou como característica e/ou fazeres de um professor que ele estude muito, reflita, questione, critique, esteja em permanente formação profissional. Evidentemente, estas palavras podem estar implícitas em pontos já destacados, ou em trechos como “*trabalhar muito*”, não estar “*acomodado*”. Ou seja, pode ser que trabalhar muito tenha, para o participante que diz isto, o sentido de estudar muito, e não estar acomodado, pode ter o sentido de refletir de modo crítico e fundamentado teoricamente sobre o que faz, por que o faz, e de que outros modos poderia fazê-lo. Mas, também, há uma possibilidade de que os sentidos deste verbo e desta expressão sejam os de, meramente, treinar os alunos dentro dos novos conteúdos que circulam nos materiais didático-pedagógicos que lhes chegam às mãos, de “*trabalhar tudo dentro da proposta*”. Esta hipótese se relaciona com a próxima categoria a ser apresentada.

4.1.3.2 “Adesão” às propostas governamentais

Durante o processo de análise das entrevistas, em vários pontos retornou a questão de que as professoras procuram trabalhar de acordo com as propostas da Secretaria de Estado da Educação, ou seja, de uma “*submissão*” pouco reflexiva às determinações/decisões advindas das instâncias superiores. Além disso, em alguns casos, entrevistados apontam os impactos das cobranças que

estão sendo feitas pelo inspetor e pedagogo, que são agentes externos à escola vinculados à SRE, que fazem visitas técnicas às escolas para acompanhar o que está sendo feito, mencionando-se esta cobrança como fator gerador de pedidos de licença do trabalho, por questões de saúde, como o caso de “*uma professora [que] adoeceu preocupada com os resultados*”, que “*tomou trauma*”.

Neusa: *A gente trabalha tudo dentro das propostas*

Supervisora Nélida: *Os professores falaram que não iam, eles mesmos falavam que não iam trabalhar em cima desse caderno. “Eu sei o quê que eu trabalho”. Diziam. “Olha, gente, isso aqui foi eles que mandaram trabalhar”, e ninguém trabalhou mesmo, ninguém pegou. Depois que teve essa prova que a escola foi mal, aí deu aquele fuá todo na escola. Depois, nós fomos trabalhar mesmo em cima do que o Estado quer que a gente trabalhe. Você viu que a gente tem que trabalhar em cima do que o governo pede?*

Professora Vanderlice: *A gente mesmo que não procura fazer como eles querem, porque é mais difícil. Porque já temos aquele costume, tradicional*

Diretor Valmor: *Eu acho que uma das coisas a ser realmente observada é a validade desses resultados, esse resultado realmente é um resultado real?*

Para o diretor, pode ser que algumas escolas ou professores alterem os resultados em função do baixo desempenho. Nessa direção, Mara de Sordi (2002, p. 69) afirma que

A participação em processos avaliativos externos, especialmente quando impostos e centrados na lógica somativa, tende a reafirmar o medo da avaliação e instigar práticas de dissimulação da realidade com vistas à fabricação de bons desempenhos institucionais.

No entanto, percebe-se que há resistências, contradições, tentativas de operacionalização dessas propostas. As resistências aparecem de forma bem pouco freqüente, como assume a professora Vanderlice de que “*não procura fazer como eles querem, porque é mais difícil*”. As análises sobre o material permitem indicar que este foi o único caso em que a resistência foi assumida numa forma “permanente”. No outro caso, identificado no que relata a supervisora Nélida de, num primeiro momento “ninguém trabalh[ar] mesmo, “ninguém peg[ar]” o caderno que “eles [...] mandaram trabalhar”, parece constituir uma resistência

temporária, já que o “*fuá todo [que deu] na escola*” quando receberam o resultado ruim da avaliação, traz indicações de que a resistência – ao menos a sua forma mais evidente terminou e a equipe foi “*trabalhar mesmo em cima do que que o Estado quer que [se] trabalh[e]*”.

Observa-se, pela fala dos profissionais, que os efeitos da avaliação externa fazem-se presentes no cotidiano escolar. Pode-se, então, remeter a Barreto (2001) quando chama atenção para essa modalidade de avaliação que consiste no eventual estreitamento do currículo, desconsiderando outras dimensões da formação do educando. Será que realmente as avaliações estão atuando no sentido da melhoria da qualidade do ensino?

Ocorre que não é só este efeito – que não é irrisório - que a avaliação provoca nos profissionais da educação. Menos visível, mas não menos preocupante, é que as pressões exercidas pelas autoridades educacionais em função dos resultados nos exames externos, que, segundo o diretor Valmor pode deixar professores sem aula, caso seus alunos se saiam mal nas provas, podem levar a adulterações dos resultados. De fato, é o caso de se perguntarem, todos os que se comprometem com a discussão sobre o tema das avaliações externas: “*a validade desses resultados, esse resultado realmente é um resultado real?*”.

4.1.3.3 Características das famílias

Tornou-se bastante visível, durante a pesquisa, que uma das dificuldades que as professoras dizem enfrentar refere-se à relação com os pais. Foram registradas observações por parte de 12 dos profissionais participantes quanto ao acompanhamento dos pais nos estudos do filho. Nos depoimentos, fica evidenciado esta tendência pela ocorrência de expressões como: “*falta de controle dos pais com os filhos*”, “*pai nem olha*”, “*a maioria dos pais não têm compromisso*”, “*não têm capricho de sempre acompanhar*”, “*não está ajudando com lápis, com caderno*”. Além disso, alguns entrevistados referem-se a questões de pobreza econômica, às peculiaridades de estarem na zona rural e que alguns pais são “*alcoólatras, revoltados com a vida*”.

É possível notar, pelas falas dos interlocutores, alguns comportamentos que os pais apresentam na relação com os professores, com a escola, com o filho, com o saber. As professoras Vanderlice, Vaneide, Noêmia, Nilza e Selena relatam fatos que evidenciam a falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos: *“os pais às vezes não ajudam”*; *“a maior falta de não conseguir esses resultados está na família, porque a família não ajuda, não coopera, tem menino que não faz nada, pode mudar a atividade, fazer o que quiser e ele não faz nada [...] a mãe chega e ainda fala: “Ô minha filha, vê o que você faz você faz porque lá em casa eu não dou jeito. Se os pais dessem continuidade no trabalho do professor eu tenho certeza que melhorava”*; *“a maioria dos pais não tem compromisso não, se os pais tivessem aquele capricho de sempre acompanhar maior seria o desenvolvimento”*; *“o apoio da família que esse é o problema, porque acho que se tivesse mais apoio, acho que o ensino/aprendizagem seria melhor”*.

Ainda com relação ao comportamento dos pais, é possível perceber na fala do diretor Valmor uma justificativa para tal comportamento *“eu acho que um dos grandes problemas é a cultura da sociedade, principalmente em escolas da zona rural, onde os pais há pouco tempo não sentiam a necessidade tamanha da educação, não visualizam essa importância na vida do filho”*, isso faz com que o pai não dá aquele acompanhamento que deveria”.

O diretor argumenta que com a ampliação da escolarização, *“Hoje está tendo na comunidade um número de pais bem mais escolarizados, que até tem curso superior, então esses meninos a gente percebe que são melhores acompanhados, então o desempenho deles também é muito diferente dos pais que não têm um nível alto de educação”*. Por outro lado, o diretor diz que: *“eu acho que é o valor que o pai dá. Porque às vezes o pai é analfabeto, mas o pai dá valor pra educação, ele é analfabeto, ele vê a situação complicada hoje em virtude da não educação. “Tem casos, a gente percebe claramente pais analfabetos que vêm, acompanha, está ali presente todas as reuniões, que incentivam os filhos. Então os filhos têm uma outra visão.”*

Chama-nos a atenção os argumentos do diretor porque refletem a complexidade da escola. Alguns alunos têm sucesso porque os pais têm alto nível

de instrução, outros têm sucesso porque, mesmo o pai sendo analfabeto, acompanha, vai à escola e dá valor a educação. A supervisora Silmara também relata essa contradição “ e a gente sabe que o que contribui mesmo é quando o pai é responsável, que o pai está atrás às vezes e o pai não sabe ler e escrever, mas é um pai presente”.

A professora Noêmia e a professora Selena relatam a dificuldade do acompanhamento da família em função do trabalho e da situação sócio-econômica. “ A criança fica em casa e o pai ou a mãe está trabalhando fora e não tem aquele apoio, do pais estar cobrando e acho que isso influencia e tem o poder aquisitivo, que queira ou não, ele afeta”; “ Também tem a falta de serviço, tem hora que os pais tiram os alunos da escola pra poder deslocar pra procurar outro recurso porque tem lugar que vai não tem escola, né, aí ficam esse intervalo sem estudar, quando voltam o problema é maior”.

Ainda sobre a ausência dos pais na escola, a supervisora Vitória relata o que a Secretária de Educação falou no Congresso de Alfabetização: “ __Gente, esquece pai, pelo amor de Deus, vocês não vão colocar naquele plano de intervenção assistência de pai porque a gente está sabendo que pai não está mais nem aí” . Para a supervisora, a ausência da família sobrecarrega os trabalhos da escola. “Hoje é a escola que tem de educar, que tem que ensinar e tudo”

Observa-se, na fala dos entrevistados, uma tendência a correlacionarem o desempenho dos alunos à atuação da família. No entanto, a Secretaria pede para negligenciar esse aspecto e preocupar com os fatores intra-escolares.

4.1.3.4 Características dos alunos

Observou-se também que alguns profissionais atribuem os resultados na avaliação externa a algumas características dos alunos. As críticas que os educadores entrevistados fazem aos alunos dizem respeito a: “falta de interesse”, “têm problemas”, “têm preguiça”, “não levam nada a sério”.

Da mesma forma que na rede há uma prescrição que proíbe falar que o problema do baixo desempenho está associado a falta de assistência da família, não se pode utilizar também determinadas expressões tais como “*as crianças é que estão desinteressadas*”. Entretanto, apesar de a professora dizer que “*é uma palavra que a gente não pode usar*”, “*o sistema não admite*,” seguramente a interpretação de que as razões das dificuldades de aprendizagem localizam-se em características individuais não foi abandonada.

Quanto à indisciplina, observou-se que a fala dos interlocutores aponta essa temática como um fator que leva os alunos a terem um bom desempenho escolar ou não. Destaque-se, porém, que as “queixas” são bem genéricas, materializadas em expressões como “*é tudo cheio de vontade*”, “*os meninos são muito indisciplinados*”, “*os meninos não têm limite*”.

Decorre destas características, segundo os entrevistados, pouca produtividade nas atividades escolares, ao ponto de ter “*menino que fica durante o ano todo e não faz um ‘para casa’*”.

É interessante notar, aqui, o uso sistemático do masculino. No conjunto das enunciações, não há uma menção sequer às alunas, à menina. É certo que o mais comum para se referir ao corpo discente, é a forma plural e masculina de “os alunos”, por uma questão de norma gramatical. Entretanto, parece adequado formular uma questão: Esta forma de enunciar é decorrente desta norma gramatical ou dá pistas de um tratamento e uma avaliação diferenciada segundo o gênero dos alunos?

Um aspecto que merece ser destacado refere-se aos questionamentos de alguns profissionais quanto as diferenças nos resultados como ilustra os relatos a seguir:

Inspetora Viviana: *A última pergunta ficou sem resposta. Essa resposta se nós tivéssemos seria bom demais, né?*

Professora Virginia: *Isso aí a gente sempre está questionando. Por quê? Por que umas escolas sobem? E a gente uma hora sobe e desce? Eu não sei.*

Tendo como base as falas dos entrevistados e os boletins pedagógicos do PROALFA, constatou-se que os resultados das avaliações externas oscilam muito de um ano para o outro. Nesse sentido, acreditamos que esse campo provê bases para futuras investigações.

Com relação a esta categoria, convêm salientar que as temáticas aqui abordadas estão associadas a outros aspectos como a responsabilidade da família, dos professores, fatores psicológicos presentes nos próprios alunos. Sendo assim, o seu conteúdo está imbricado com o que foi abordado anteriormente, e pensar a análise, mais uma vez, implica uma perspectiva ao menos sistêmica.

Para finalizar, a pesquisa constatou que em função da análise dos proferimentos dos profissionais participantes, o envolvimento destes, suas reações peculiares, a compreensão das dimensões dos procedimentos avaliatórios, e o posicionamento deles frente a esse tipo de avaliação constitui, com base nos resultados que pudemos alcançar, um campo em que muito resta à exploração

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em direção, agora, para uma visão mais sistematizada daquilo que o desenvolvimento desta investigação proporcionou, algumas questões se propõem e sua explicitação contribui decisivamente para tornar consistente uma formulação mais conclusiva, embora não definitiva, que permita evidenciar algo da perspectiva central, no trabalho, que aos poucos foi sendo estabelecida.

É com esse tipo de preocupação, pois, que à guisa de preâmbulo para estas Considerações Finais, tendo em vista as mencionadas questões, emerge como de relevo trazer à luz algumas observações mais específicas.

Em primeiro lugar, surge a pergunta sobre se, dados o contexto construído sobre informações sócio-geográficas, outras de ordem histórica a propósito da Educação no Brasil e, sobretudo, atentas para variados aspectos envolvidos no que respeita ao problema das políticas nacionais e regionais versando sobre a situação das manifestações e efetivações dos regimes de avaliação, foi possível trazer substantivamente elementos esclarecedores, e, de certa forma, explicativos para a natureza do que especialmente havia sido traçado – o problema da avaliação externa, nos quadros de mudanças significativas na orientação da dimensão e natureza do Estado.

Todavia, responder a isso implica também vincular referida questão a outros dados básicos, dentre os quais os enunciados concretizados na expressão de diversos e diferentes profissionais da Educação, agentes externos e internos às instituições escolares. Com relação a este ponto, cumpre renovar, e isto não é meramente a evidenciação da metodologia escolhida, a elucidação da condição central que se buscou construir – o fato de que interpretações e análises feitas e consideradas relevantes fundamentaram-se na constituição, a partir das informações descerradas com as falas dos participantes, de dados considerados essenciais. Ou ainda, em outras palavras, reconhece-se que o proposto como análise efetivada, no âmbito, extensão e dimensão em que foi elaborada, fundou-

se na sugestão das interpretações formuladas, em e sob circunstâncias bastante peculiares e limitadas, com os próprios participantes.

Assim, é possível ponderar que foi cumprido, em parte, o que havia sido estipulado, e que alguns outros aspectos da mesma proposição (objetivos) ficaram indefinidos, incompletos e, nessa medida, eivados de lacunas que, acredita-se, possam vir a ser contempladas em e por outras investigações aparentadas.

O que em parte se cumpriu: foi possível perceber que, de acordo com os participantes envolvidos, a avaliação externa pode ser tomada, em termos negativos relativamente à situação dos envolvidos, como imposição de mecanismos de fornecimento de respostas de mensuração que não se coadunariam às realidades particulares e singulares investigadas; com isso, esclarecem-se os diferentes pontos e momentos de onde partem as enunciações proferidas; a qualidade impositiva do fenômeno; o significado particular e, muitas vezes, pessoal das mudanças implicadas; uma determinada tônica persistente em visões ancoradas em termos de adaptação e não - adaptação, rendimento e produtividade, caráter punitivo suposto e, portanto, geração de receio e insegurança; descolamento dos responsáveis pela formulação de avaliação de tal natureza dos elementos das realidades locais e sua experiência; percepções fragmentárias, razoavelmente descontextualizadas; atribuição de resultados precários à inadequação de condições de utilização de material didático assimilado ao propósito das avaliações; reflexões mais intuitivas no que respeita às oportunidades e à efetividade de formação continuada, vistas, em geral, como precárias e dotadas de uma dose razoável de provisoriedade. Tais elementos, itens e aspectos surgem e ressurgem nas diferentes falas explicitadas, e neste trabalho transcritas em parte.

Mas, por ângulos que poderiam ser caracterizados como positivos, os participantes sugeriram, com suas observações, aspectos que necessitariam de uma maior elaboração, pode-se reconhecer, no plano analítico; dentre eles, a questão de algo como uma dada normalização, o que indica, subjacente a diversas falas, a presença da questão do tratamento curricular; a situação, por vezes entrevista, de garantia de maior segurança para os procedimentos a

serem implementados, desde que os recursos de toda ordem destinados à manutenção de situações formativas fossem oferecidos consistentemente; o reconhecimento, em falas de agentes externos, do empenho e esforço de agentes internos em função da presença e gradativa maior importância dos processos de avaliação externa; em muitas enunciações, a presença do acordo quanto à necessidade de um envolvimento comunitário mais global e abrangente; uma apreciação positiva, ainda que não suficientemente crítica, de materiais didáticos e paradidáticos; e, enfim, dentre outros fatores avaliados, guardadas as proporções, a relativa compreensão da inter-relação de diversas variáveis atuantes (sociais, econômicas, políticas, históricas) como elemento explicativo para atitudes e comportamentos tanto de alunos quanto da comunidade envolvida (contudo, a extrapolação para vincular a relação com o estado atual dos modelos de políticas públicas é muito menos perceptível).

Mas mencione-se ainda, e também, o que supõe-se parece não ter sido atingido (o que já constitui, em si, razão suficiente para que outras investigações sejam promovidas) : não basta seguir, analisar e interpretar enunciação e pronunciamentos. Parece-nos ser de vital importância proceder-se a acompanhamentos *in loco* com pesquisas de participação e observação, com acompanhamento. Para os âmbitos de dissertações acadêmicas, isso seria possível em alguns casos; em outro, essa investigação necessitaria ser promovida sistematicamente por agentes ligados diretamente às esferas públicas implementadoras dos tipos de avaliação externa aqui tematizados. Ou seja, parece ser central, para a obtenção de resultados mais significativos e consistentes, a observação também da atuação.

Além disso, outra situação tornou-se gradualmente mais clara, indicando que investigações do tipo como a aqui desenvolvida necessitam priorizar, sob diversas formas e condições, o tratamento mais profundo da natureza das avaliações externas em função de sua articulação com políticas públicas vigentes em atuação no momento histórico. Esse posicionamento permitiria, além do aprofundamento e aproveitamento de estudos já existentes, uma muito maior clareza quanto a procedimentos necessitados para obtenção, para os participantes de investigações exploratórias e qualitativas, de condições mais

adequadas à verificação das situações existentes, com muito maior fundamentação. Parece ser este um terreno a ser mais apropriadamente pensado – a natureza do evento vinculada ao contexto sócio-histórico, com as implicações daí decorrentes. Isto tudo poderia encaminhar e providenciar adequação, profundidade, justificação e veracidade maiores para a elucidação do fenômeno investigado, qual o aqui tratado.

Feitas tais observações, convém que se passe a uma maior discriminação de alguns pontos focalizados em nossas análises e interpretações (sob a influência do direcionamento adotado desde o início da pesquisa).

Conforme foi dito na introdução deste trabalho, e isto situa-se no âmbito de uma vivência pessoal, a realidade educacional da região de Januária começou a fazer parte das minhas reflexões ainda quando fazia o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, de 1989 a 1993. Durante esse curso, foi possível tomar conhecimento sobre os piores índices de desempenho educacional do Estado de Minas Gerais, diagnosticados pela primeira avaliação externa em 1992.

Tais resultados foram sempre fonte de angústia e apreensões pessoais, o que conduziu à busca de compreensão dos fatores que influenciam no baixo rendimento escolar da microrregião. A partir da inserção na prática educacional como Supervisora Pedagógica das séries iniciais na rede pública estadual, a percepção, por um lado, da ênfase da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nas avaliações externas, e, por outro, como contraponto, da persistência nos baixos desempenhos educacionais, apresentou-se quase de imediato.

Em 2007/2008, observou-se que os resultados do PROALFA/SIMAVE melhoraram significativamente, embora também tenha sido possível identificar que algumas escolas, embora tendo características tão semelhantes do ponto de vista do nível sócio-econômico de sua clientela, formação de professores, infraestrutura, apresentavam resultados diferentes nas avaliações externas.

As perguntas que poderiam levar à explicação deste fato somaram-se a outras. Que efeitos esta avaliação externa tem produzido no cotidiano escolar? Como os profissionais destas escolas compreendem e avaliam os investimentos da implementação de políticas públicas na microrregião de Januária? Quais as

implicações da avaliação externa sobre o trabalho pedagógico destes profissionais? Procurar entender essas questões, em dimensões adequadas, introduziu a perspectiva dos muitos desafios envolvidos a serem enfrentados.

Um primeiro desafio foi procurar assimilar os sentidos da avaliação e as lógicas que a percorrem, como afirma Sordi (2002). Sendo assim, fez-se necessário emanhar-se pelos caminhos das políticas públicas em geral, das políticas de avaliação, em particular. Dessa forma, fez-se indispensável, ainda, entender o papel do Estado, uma vez que este, de acordo com Afonso (2005), não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas.

Um outro desafio a ser confrontado foi a necessidade de entender as implicações do processo de avaliação externa na microrregião de Januária. Para isso, procurou-se contextualizá-la no quadro das desigualdades sociais e educacionais que têm marcado a trajetória educacional brasileira. Pôde-se perceber que os problemas da qualidade de ensino em momento algum se divorciam da compreensão histórica dos processos sociais e políticos.

Um terceiro desafio foi entender como os profissionais da educação da microrregião de Januária apreendem, assimilam e compreendem a implementação de políticas públicas relacionada à avaliação externa, suas implicações e explicações para os resultados diferentes em escolas com características semelhantes. Nesse processo, a partir das análises realizadas, foi possível levantar algumas considerações, mais significativamente próximas das preocupações aqui trabalhadas, dentre outras entrevistas também. É a menção a elas que aqui se apresenta como necessária, para que o que se iniciou com a presente investigação configure, ao menos como elementos redimensionadores, os diversos aspectos considerados importantes por sua articulação.

A implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa apresenta limites evidenciados não só pela literatura como também pela fala dos interlocutores__ e esta é uma situação por enquanto inescapável.

Quanto à avaliação pelos profissionais da educação sobre os investimentos da implementação de políticas públicas, observou-se que eles avaliam o investimento na infraestrutura das escolas como fatores positivos. De fato, numa

região em que o trabalho pedagógico tem que ser realizado em condições tão precárias, essas mudanças são consideradas avanços importantes, mesmo que as reformas não sejam realizadas em todos os estabelecimentos escolares.

Quanto ao Programa de Intervenção Pedagógica foi possível identificar vários aspectos que contribuem para a melhoria do desempenho das escolas, como a organização e sistematização de suas ações. Em contrapartida, existem aspectos que dificultam a sua implementação, como dificuldades na constituição da equipe de monitoramento em razão das limitações quanto a recursos humanos, distâncias entre as escolas e acompanhamento quanto ao alcance dos resultados da avaliação.

Com relação aos materiais didático-pedagógicos, há uma avaliação positiva dos mesmos, sem nenhuma crítica, nenhuma reflexão mais profunda que justifique esta avaliação. Além disso, o trabalho de acordo com os materiais, tal como afirmado pelos participantes do estudo, aponta para um possível estreitamento do currículo, representando um direcionamento mecanicista da prática pedagógica do professor.

Com relação à formação continuada de professores, percebeu-se que os entrevistados apontam-na como um problema, dos mais falhos, seja pela falta de formação dessa natureza, seja pela curta duração quando estas acontecem, ou, ainda, por serem muito relacionadas a alguns aspectos técnicos, tornando-as inapropriadas para uma visão mais ampla da educação. Os efeitos de tais condições sobre os profissionais que atuam dentro deste sistema parecem ser os de perceberem-se trabalhando no improviso, com pouco reconhecimento da importância fundamental de suas competências técnicas e intelectuais. Duas importantes maneiras de atenuar/superar estes efeitos seriam a remuneração salarial adequada e os investimentos na formação continuada apropriada destes profissionais. Em relação a ambos, os participantes da pesquisa mostram haver problemas em suas realidades.

Observou-se que, embora alguns dos entrevistados problematizem o foco excessivo na avaliação, nenhum deles coloca em questão a metodologia, os procedimentos, a lógica da avaliação em si. Ao contrário, assumem estes

procedimentos e seus resultados de forma, ao menos até onde foi possível apreender, acrítica.

Constatou-se que, em vários pontos, retornou a questão de que os profissionais da educação procuram trabalhar de acordo com as propostas da Secretaria de Estado da Educação, ou seja, assumindo uma posição de “submissão” pouco reflexiva às determinações/decisões advindas das instâncias superiores. No entanto, percebe-se que há resistências, contradições, tentativas de operacionalização dessas propostas. Todavia, as resistências aparecem de forma ainda pouco freqüente.

A partir das leituras sobre as enunciações dos participantes, foi possível identificar que as razões explicativas para os resultados melhores ou piores nas avaliações recaem, com certa regularidade, em algumas categorias relacionadas a: o profissional da educação, o grau de adesão à proposta do governo, características das famílias e características dos alunos. Percebeu-se uma dificuldade dos profissionais em apontarem a complexidade da questão, ou seja, a presença e a atuação dos vários fatores conjugados que contribuem para que algumas escolas tenham resultados diferentes, embora com características semelhantes.

Merece destaque, ainda nessa categoria, que alguns entrevistados questionam o porquê dos diferentes resultados de escolas com características semelhantes, porém não têm resposta. Isso provê novas bases para futuras investigações.

Através desta pesquisa, foi possível ter em vista que problemas de ordem externa às escolas como fatores de sócioeconômicos repercutem decisivamente na educação e que há que se compreender que as políticas educacionais só terão um efeito positivo se conjugadas às outras políticas públicas no campo da habitação , saúde, emprego, dentre outros. Não ficou suficientemente claro, contudo, o imbricamento dessa situação e sua representação nos enunciados apresentados

Foi possível verificar também que fatores intra-escolares contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e que a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa deverá:

- Proporcionar maior mobilização das escolas para a construção de processos de avaliação participativos, como salienta Freitas (2005), em que as avaliações externas possam ser lidas e interpretadas no interior da escola como indicadores para propor alternativas, induzir ações para a melhoria da qualidade do ensino e, não apenas, induzir a consideração de déficit nas escolas;
- Considerar os aspectos democráticos de discussão e tomada de decisões, rompendo com o caráter punitivo e de premiações;
- Considerar a avaliação como um processo de aprendizagem;
- Proporcionar maior investimento na formação continuada tendo em vista projetos concretos, a serem desenvolvidos nas escolas para melhorar as aprendizagens dos alunos mediante a reflexão e a intervenção crítica sobre as práticas, por meio de processos de formação contextualizados e pela investigação sistemática de tais práticas e processos. Para isso, deve-se contar com a colaboração de pesquisadores e professores.

Retornando às questões de nossos propósitos: supõe-se ter-se conseguido atingir alguns elementos imprescindíveis à consecução do objetivo da investigação – procurar respostas para desempenhos diferenciados para instituições escolares de uma microrregião caracterizada por condições (de todo tipo) muito assemelhados. Porém, ao mesmo tempo, parece evidente que, para que diversos outros aspectos do mesmo objetivo pudessem ter sido adequadamente alcançados, situações e elementos outros (já mencionados) necessitariam estar presentes com maior clareza e efetividade. O que, por um lado é animador, pois certamente ficou evidenciada a necessidade de continuidade da exploração, suposto que o trabalho aqui efetuado conseguiu indicar considerações significativas para tal prosseguimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXII, nº 75, Agosto/2001:15-32.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3ª Ed. São Paulo, 2005.

ANTUNES, R. e ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do Capital. **Educação & Sociedade**, Campinas. Vol 25, n. 87, maio/ago.2004: 335-351. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 10 de março de 2009.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n89, p.1105-1126, Set/Dez.2004.

BANCO DE DESENVOLVIMENTO DE MINAS GERAIS. Disponibiliza informações sobre perfil sócioeconômicos das Áreas Administrativas de Minas Gerais. Disponível em: www.bdmg.mg.gov.br/estudos_cadernos.asp. Acesso em 15 de janeiro de 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, nº 75, Agosto 2001: 48-66.

BONDIOLI, Anna. (Org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**.Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONAMINO, A; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **CONAE 2010-** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. <http://portal.mec.gov.br/conae/> acesso em 08 de maio de 2009.

CAFIEIRO, Delaine; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco. Avaliação do ciclo inicial de alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. **LÍNGUA ESCRITA**. Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em:< www.fae.ufmg.br/Ceale>. Acesso em: 25 Ago. 2007.

CARNOY, Martin. **O que os planejadores devem saber**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e Seus Impactos. In: **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: Caçador, SC: UnC, 2001. HISTEDBR.

CASTRO, Jorge Abraão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30 n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.245 – 262, julho/2002.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p. 168-2000.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte n. 48 p.205-222 dez.2008.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In Daniel Mato (coord) **Políticas de cidadania y sociedad civil em tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela; p.95-110 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n 2, p.321-337, jul-dez 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out.2007.

ESTEBAN, Maria Teresa(Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. A realidade da educação em Minas Gerais: avaliação do ciclo básico de alfabetização. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.6, jul.dez. 1992.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado da construção. **Currículo sem fronteiras**, v.7 nº 2 p 131 – 147 jul/Dez, 2007. acesso em 21 de maio de 2009.

FÉRES, Maria José Vieira. O sistema mineiro de educação e os processos de avaliação. In: FORUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 2, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2001. p,78-83.

FERRARO, Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p.21-47, dez.2002.

FERREIRA, E.B. & OLIVEIRA D.O. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Editora Autência, 2009.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol 29, n. 78, p. 153-177, maio/ ago. 2009.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normatização de publicações técnico-científicas**. 8ª ed.Belo Horizonte.UFMG, 2007.

FRANCO, C et al Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out.2007.

____et al . Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares. **ENSAIO**: aval. Pol. Publ. Educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abril/junho 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de.A avaliação educacional como objeto de estudo de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan/jun.2005.

____. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados,2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p.301-327, out.2002.

____(Org.) **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

____Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, 2005.

____Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out.2007.

____et al **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

____. (Org.) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

HOFLING, Eloísa. Estado e Políticas Públicas Sociais. In **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n 55, novembro/2001:30 41. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de março de 2009.

INEP/MEC. **Censo Escolar**. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2005. Brasília: O instituto, 2006. Disponível em www.publicações.inep.gov.br. Acesso em 02 de outubro de 2007.

JANUÁRIA. Prefeitura de Januária. www.prefeituradejanuaria.com.br/site. Acesso em 10 de junho de 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In:FREITAS,L.C.(Org) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAVASI, M.M.S; BERTAGMA, R.H; FREITAS, L.C. (Orgs) **Avaliação: desafios dos novos tempos**. Campinas, SP: Komedi, 2006.

MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino.(1992) A realidade da educação em Minas Gerais.**Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 6, jul.-dez., p. 9-28.

MENESES, J. G. de Carvalho et al . **Educação básica: políticas, legislação e gestão – Leituras..** São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2004.

MINAS GERAIS/SEE. **A política educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos, ações**. Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação da educação CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.Juiz de Fora. Abril/2001.

_____. **Boletim Pedagógico PROAFA** 2006. Juiz de Fora. 2006.

_____. **Boletim Pedagógico PROALFA** . Juiz de fora. 2007.

_____. **Boletim Pedagógico PROALFA** . Juiz de fora. 2008.

_____. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação.** Belo Horizonte, 2000.

_____. **A educação pública em Minas 2003/2006: o desafio da qualidade.** Belo Horizonte, 2003.

_____. **Decreto nº 43.506**, de 06 de outubro de 2003. institui o Ensino de nove anos de duração nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: em busca do sucesso escolar.** Belo Horizonte, 2004.

_____. **Resolução nº 916**, de 02 de julho de 2007. Institui o dia “TODA ESCOLA PODE FAZER A DIFERENÇA” e o dia “ TODOS DEVEM PARTICIPAR” na programação foco nos resultados dos alunos das escolas da rede estadual de ensino.

_____. **Cresce o índice de alfabetização dos alunos das escolas públicas.** [http:// www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br). Acesso em 10 de outubro de 2008.

_____. **Compromissos e prioridades da atual administração.** Belo Horizonte, 1991.

_____. **Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial/CEALE.** Fae/UFMG. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005.

_____. **O Estado da Educação: um exemplo para o Brasil.** WWW.educacao.mg.gov.br Acesso em 25 de agosto de 2008.

NUNES, César Aparecido Nunes. **Educar para a emancipação.** Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Gestão democrática da educação.** Petrópolis/TJ: Vozes, 1997.

_____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n89, p.1127-1144, Set/Dez.2004.

OLIVEIRA, D. A. & AUGUSTO, Maria Helena G. **Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais.** In: MONFREDINI, I. (Org) **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente.** São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Oliveira & DUARTE, Marisa R.T. **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out.2007.

____ & ARAÚJO, Gilda Cardoso. Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Editora Autência, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido & LUCENA, M. S.. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Editora Cortez: 1995.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Disponibiliza informações sobre os índices de desenvolvimento humano dos municípios brasileiros no ano de 2000. Disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/>. Acesso em 24 de maio de 2009.

QUINTANA, Mário. **Antologia Poética**. Seleção e apresentação de Walmir Ayala. 8ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

RIANI, Juliana Lucena Ruas & SOARES, Tufi Machado. **Programa de Alfabetização de Minas Gerais – PROALFA** . WWW.cedeplar.ufmg.br . Acesso em 24 de abril de 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. **História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003)

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Indicadores de qualidade para avaliação de escolas de ensino fundamental**: participação coletiva na construção de matriz. Campinas, SP. S/D

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1893 – 1971)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n89, p.1145-1157, Set/Dez.2004.

_____. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, Setembro/2002.

SAUL, A.M.. **Avaliação Emancipatória** . desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n 24, p. 7-16, junho 2008b.

_____. **PDE** Plano de Desenvolvimento da Educação Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, J. et al **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SHIROMA, E. et al . **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR. João dos Reis. Trabalho do professor na escola pública – breves considerações. In: MONFREDINI, I. (Org) **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas(Org) **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação – **Políticas Educacionais e Reformas da Educação superior** . 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In:FREITAS,L.C.(Org) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação.In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula(organização) **Avaliação participativa:perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005b .

SORDI, Mara R. L. & LÜDKE, Menga. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores sociais. In: LEITE,

Denise. **Avaliação participativa e qualidade**: os atores locais em foco. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

SOUZA, João Valdir A. **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Sandra Z. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1993.

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D.(ORG). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis/TJ: Vozes, 1997.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/2003.

_____. 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16 n. 31, jan/jun. 2005.

SOUSA, José Vieira. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

VIANNA, Heraldo Marelin. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan-jun/2003.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C.(Org) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

WACHOWICZ, Lília. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes,, 2009.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

PROJETO DE PESQUISA

Políticas Públicas de Avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG.

Pesquisador Executante: Railma Aparecida Cardoso Marinho – aluna do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Professora Orientadora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha - docente do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Grupo de pesquisa e linha de pesquisa

Eu, _____ cargo _____
_____, RG _____ autorizo o
desenvolvimento da pesquisa nomeada e detalhada a seguir, desenvolvida por
Railma Aparecida Cardoso Marinho.

Tenho conhecimento de que:

A pesquisa tem por objetivo verificar como os profissionais da educação avaliam a implementação de políticas públicas educacionais na rede estadual de ensino da microrregião de Januária- MG. Não haverá riscos de qualquer natureza, para os participantes. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, mantendo-se o anonimato dos respondentes. As informações terão caráter confidencial e a pesquisa zelará pela privacidade dos sujeitos investigados. Os sujeitos da pesquisa terão a liberdade de se recusarem a participar ou de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa. Não haverá despesas para a participação na pesquisa.

Januária, de de 2009.

ANEXO II

Via do pesquisador – devolver assinado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrevista aos professores, diretores, supervisores e técnicos da SRE-JANUÁRIA/MG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO 196/96 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

A pesquisa para a qual o(a) Sr(a) estará contribuindo com sua valiosa entrevista tem por objetivo verificar como os profissionais da educação avaliam a implementação de políticas públicas educacionais na rede estadual de ensino da microrregião de Januária- MG. A contribuição que estamos lhe solicitando compreende uma entrevista de no máximo 50 minutos, na qual estaremos buscando conhecer sua opinião sobre a implementação das políticas públicas na rede estadual de ensino, bem como a atuação das escolas nesse processo. Tendo em vista as normas do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas informamos que o material de sua entrevista é de caráter estritamente confidencial e que seu conteúdo será utilizado no contexto do referido estudo, incluindo a possível divulgação dos resultados obtidos na pesquisa em periódicos científicos. Informamos ainda que a sua participação não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro e que está garantida sua liberdade de se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Caso os termos acima lhe convenham, gostaríamos de que o(a) Sr(a) lesse e assinasse a declaração abaixo.

Agradecemos sua colaboração!

Railma Aparecida Cardoso Marinho

Telefones para contato:

(19)3343-6777 (Comitê de Ética em Pesquisa)

(19)3343-7408 (Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CCSA)

Eu _____
 RG _____, Declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informada(o) pela pesquisadora Railma Aparecida Cardoso Marinho, dos procedimentos que serão utilizados e da confidencialidade das informações, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento . Declaro ainda que recebi uma cópia do presente termo.

Assinatura:.....

Data:...../...../.....

ANEXO III

Via do participante

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrevista aos professores, diretores, supervisores e técnicos da SRE-JANUÁRIA/MG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO 196/96 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

A pesquisa para a qual o(a) Sr(a) estará contribuindo com sua valiosa entrevista tem por objetivo verificar como os profissionais da educação avaliam a implementação de políticas públicas educacionais na rede estadual de ensino da microrregião de Januária- MG. A contribuição que estamos lhe solicitando compreende uma entrevista de no máximo 50 minutos, na qual estaremos buscando conhecer sua opinião sobre a implementação das políticas públicas na rede estadual de ensino , bem como a atuação das escolas nesse processo.Tendo em vista as normas do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas informamos que o material de sua entrevista é de caráter estritamente confidencial e que seu conteúdo será utilizado no

contexto do referido estudo, incluindo a possível divulgação dos resultados obtidos na pesquisa em periódicos científicos. Informamos ainda a sua participação não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro e que está garantida sua liberdade de se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Caso os termos acima lhe convenham gostaríamos de que o(a) Sr(a) lesse e assinasse a declaração abaixo.

Agradecemos sua colaboração!

Railma Aparecida Cardoso Marinho

Telefones para contato:

(19)3343-6777 (Comitê de Ética em Pesquisa)

(19)3343-7408 (Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA)

Eu _____

RG _____, Declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informada(o) pela pesquisadora Railma Aparecida Cardoso Marinho, dos procedimentos que serão utilizados e da confidencialidade das informações, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento . Declaro ainda que recebi uma cópia do presente termo.

Assinatura:.....

Data:...../...../.....

ANEXO III

Roteiro de entrevista com os profissionais da educação

1- Síntese das informações sobre a trajetória profissional (formação, ano de ingresso no magistério, escolas em que já trabalhou, séries/anos em que já lecionou, satisfação com o salário).

2- Avaliação das políticas públicas

- Como você avalia as políticas públicas implementadas pelo Governo Estadual na educação a partir de 2003?(PROALFA, Formação continuada de professores, infraestrutura da escola, projeto de intervenção pedagógica, materiais didático-pedagógicos).

3- Avaliação externa

- A escola e a comunidade em geral têm conhecimento dos resultados das avaliações externas? - Como você analisa os resultados do PROALFA na sua escola? A que você atribui tais resultados? Quais as dificuldades encontradas no processo de ensinar – aprender na sua escola? Que características do processo de ensinar – aprender você considera que contribui para o sucesso escolar?

4 - Avaliação sobre as razões das diferenças nos resultados entre as escolas após a implantação dos insumos.

- Como você analisa os diferentes resultados das avaliações externas entre as escolas da região?

- Que características do ensino você atribui ao melhor desempenho de uma escola em relação a outra?