



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

MARIA ÂNGELA OLIVEIRA DE SÁ RUBINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA
ESCALA, ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Presidente Prudente
2017

MARIA ÂNGELA OLIVEIRA DE SÁ RUBINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA
ESCALA, ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

Presidente Prudente
2017

R837p Rubini, Maria Ângela Oliveira de Sá.
Políticas públicas de avaliação em larga escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola : limites e possibilidades / Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017
184 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Avaliação em larga escala. 3. IDEB. I. Gomes, Alberto Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

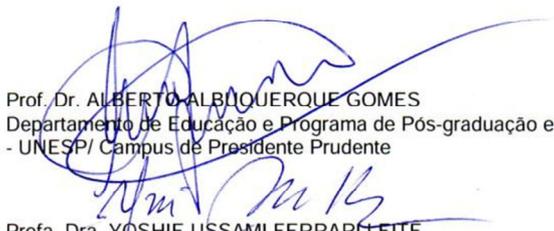
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

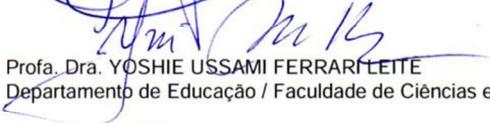
AUTORA: MARIA ANGELA OLIVEIRA DE SÁ RUBINI

ORIENTADOR: ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia
- UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente



Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente



Profa. Dra. GRAZIELA ZAMBAO ABDIAN
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação /
Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Câmpus de Marília

Presidente Prudente, 31 de março de 2017

“Os Mestres sábios, aqueles que ensinaram muitas pessoas a fazer o que é certo, brilharão como as estrelas do céu, com um brilho que nunca se apagará.” (Daniel 12:3)

Dedico esse trabalho aos queridos professores:

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, meu orientador, expressei meu respeito e minha gratidão pela oportunidade, confiança e profissionalismo demonstrado nesses 3 anos de convivência.

Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite, pelo acolhimento, pelos ensinamentos, por acreditar na escola pública de qualidade, pela paixão pela educação.

Profª Drª Graziela Zambão Abdian, por compartilhar seus conhecimentos, por sua generosidade, pela graça e leveza ao ensinar.

Profª Drª Márcia Regina Canhoto de Lima, pelos bons tempos de trabalho na escola pública.

Profª Darcy Alessi Delfim, pela elegância e sabedoria ao falar em educação.

A todos os demais professores que contribuíram para a minha formação.

Porque nada é tão contagioso como o exemplo...

AGRADECIMENTOS

*“Acima de tudo, porém, revistam-se de amor,
que é o elo perfeito.”
(Colossenses 3:14)*

A Deus, Pai amoroso, Dele são todas as preparações.

Aos meus pais queridos, Francisco e Josélia, a base de tudo.

Aos filhos, Abner e Mariana, amores da minha vida.

Aos meus irmãos, Sidnei e Luciano, príncipes da casa de meus pais.

Ao meu esposo, Roberto, tão companheiro, tão querido e compreensivo, sem ele seria impossível.

Aos cunhados, cunhadas, sobrinhas e sobrinho, sogro e sogra, por todas as orações. Deus vos abençoe.

Às colegas de trabalho (SEDUC), Mariquinha, Marli Rodrigues, Cinthia Mendes, Simone Deak, Simone Gakya, Sandra Barbosa, Jussara Oliveto, Marcia Satomi, Marcia Janial, pelos anos de trabalho juntas que, sem dúvida, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação Edmar da Silva, Vanessa Meira, Carol Lopes, Natalia Teixeira, Hellen Thais, Paula Mieco, Ivonete Alves por compartilharem experiências, por todos os encorajamentos e apoio.

Ao Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais (GPDFIRS) – Prof. Alberto por todos os ensinamentos, aos colegas queridos, Leandro, Silvia, Dulcinéia, Juliano, Flávia, aprendi muito com vocês! Obrigada.

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE)– Prof^a Yoshie Ussami Ferrari Leite, Prof^a Vanda Machado Lima, Prof^a Ana Paula

Rescia, Prof^a Cínthia Magda Ariosi, Prof. Sílvio César Nunes Militão, Prof. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, pelo acolhimento e preciosas contribuições com meu projeto de pesquisa e formação profissional, aos amigos, Vanessa, Pamela, João, Célia, Carla, Leonardo, Gustavo, Elijane com vocês tudo ficou menos complicado, obrigada!

Ao Sérgio Eduardo Gomes da Silva, pela amizade e pelo apoio durante a pesquisa.

À Marta Campos, pelas conversas e contribuições.

Às Professoras Dras. Vanda Machado Lima e Cláudia Dáros, pela atenção, generosidade e contribuições ao colaborarem para o desenvolvimento do trabalho ora apresentado.

Aos funcionários da UNESP, pela cordialidade.

Às companheiras de trabalho, minhas Diretoras, Celina Peratelli, Anadir Pavoni e Helena Lage, pelo apoio nas dispensas para os compromissos do mestrado. Obrigada, queridas!

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, pela compreensão e dispensas para frequentar os Grupos de Pesquisas e participação nos eventos exigidos pela Pós-Graduação.

Os raios de sol, ainda horizontais, entram pelas janelas das salas de aula provocando fortes contrastes de luz e de sombra. Na parede da fachada há um quadro onde está afixado um cartaz escrito com letras coloridas que diz: “todas as crianças nascem para serem felizes”. Na parede dos fundos, onde estão os varais de roupa, há outro cartaz com letra manuscrita decretando “todos podemos aprender” e em todas as paredes há uma profusão de cores...
(CASASSUS, 2007, p. 159)

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP) campus de Presidente Prudente, tem como tema a avaliação em larga escala e suas implicações na organização escolar. O objetivo foi identificar e analisar os efeitos do IDEB na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais de ensino fundamental. Com o propósito de responder a esses questionamentos optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para a análise das políticas educacionais recorreremos ao ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e seus colaboradores. Tal abordagem nos permite analisar criticamente as políticas inter-relacionando as dimensões global e local. Os sujeitos participantes do estudo foram: o Diretor, a Orientadora Pedagógica, uma professora de cada ano (1º, 2º, 3º e 4º) e duas professoras dos quintos anos da escola. Os resultados da pesquisa revelaram que a Prova Brasil e a divulgação dos resultados do IDEB influenciam na organização da escola, pois esse índice emerge no chão da escola como um direcionador do trabalho pedagógico, um referencial para a análise das competências e habilidades desenvolvidas com os alunos. Os sujeitos participantes anunciaram as avaliações externas como positivas e necessárias para o direcionamento do trabalho escolar, contudo, no decorrer da entrevista evidenciaram-se elementos favoráveis e elementos desfavoráveis relacionados às mesmas. Os dados revelaram que o IDEB também interfere na formação continuada dos profissionais da educação. O resultado do índice é subsídio para a organização dos estudos que fundamentam as práticas docentes; contudo, observamos uma ênfase nas áreas de língua portuguesa e matemática. Esse aspecto indica a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre as origens das avaliações externas e do papel da escola pública para a melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Educação. Avaliação em larga escala. IDEB.

ABSTRACT

This study, linked to the research area "Formation of Education Professionals, Educational Policies and Public School" from the Graduate Studies in Education Program at the Faculty of Science and Technology of "Júlio de Mesquita Filho" State University (FCT / UNESP) Presidente Prudente campus, has as subject the evaluation on a large scale and its implications for school organization. In order to answer these questions, qualitative research and semi-structured interview were chosen as data collection tools. For the analysis of educational policies the policy cycle elaborated by Stephen Ball and his collaborators was used. Such an approach allows us to critically analyze policies interrelating the global and local dimensions. The subjects that participated in the study were: the Director, the Pedagogical Advisor, a teacher from each year (1st, 2nd, 3rd and 4th) and two teachers from the school's fifth grade. The results of the research revealed that "Prova Brasil" and the dissemination of IDEB results influence the organization of the school, because such index emerges from the school's daily life as a driver of the pedagogical work, a reference for analyzing the skills and abilities developed with the students. The collaborators announced the external evaluations as positive and necessary for guiding school work, however, during the interview they highlighted favorable and unfavorable elements related to such evaluations. The data revealed that IDEB also interferes with the continuous training of education professionals. The result of the index is a subsidy for the organization of studies which underlie teaching practices; however, an emphasis on the areas of Portuguese and Mathematics are noticed. This aspect indicates the need for further study in the origins of external evaluations and the role of public school in improving the quality of basic education.

Keywords: Education. Large-scale evaluation. IDEB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB e Projeções para o Brasil – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	35
Quadro 2 - IDEB Observado e Metas Projetadas para a Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	36
Quadro 3 - IDEB observado na escola pesquisada.....	37
Quadro 4 - Universidades e Programas consultados	40
Quadro 5 - Universidades e Programas consultados	40
Quadro 6 - Número de trabalhos pesquisados e identificados.....	41
Quadro 7 - Número de trabalhos pesquisados e identificados.....	42
Quadro 8 - Universidades e trabalhos consultados.....	42
Quadro 9 - Dissertações que mais se aproximam da nossa temática.....	43
Quadro 10 - Informações profissionais dos colaboradores da pesquisa.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimento
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APCs	Associações de Professores Católicos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Curricular
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAA	Centro de Avaliação e Acompanhamento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comunidade Europeia
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAM	Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMESPP	Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas
CES	Câmara de Educação Superior
CFI	Corporação Financeira Internacional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do ensino no Meio Rural do Nordeste brasileiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELETRORÁS	Centrais Elétricas Brasileiras S. A.
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
FCC	Fundação Carlos Chagas
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GPDFIRS	Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação de Desenvolvimento Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFIs	Instituições Financeiras Internacionais
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
IPMs	Inquéritos Policiais Militares

JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
NS	Nível Socioeconômico
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
PAR	Programa de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa por Amostra Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREAL	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PROERD	Programa Educacional de Resistências às Drogas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAREF	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAC	Serviço Social de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINTRAPP	Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância

UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USA	<i>United States of America</i> – Estados Unidos da América
USAID	Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Considerações teórico-metodológicas	25
Objetivo Geral	25
Objetivos Específicos	25
Procedimentos e técnicas de pesquisa	25
Lócus de pesquisa.....	33
A Instituição pesquisada	36
Primeiros Levantamentos	39
SEÇÃO 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL	52
1.1 A educação pública no Brasil.....	53
1.2 A educação como direito subjetivo.....	64
1.3 O Direito à Educação.....	64
1.4 As políticas educacionais no contexto mundial e nacional.....	69
1.5 Origens dos organismos internacionais	70
1.6 O neoliberalismo e a crise na década de 1970	72
1.7 A educação brasileira no contexto das reformas	75
SEÇÃO 2 - AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	87
2.1 Origens da avaliação sistematizada na educação.....	87
2.2 Sistema de avaliação da Educação Básica em curso no país.....	94
SEÇÃO 3 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O IDEB NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	118
3.1 Função da escola pública.....	120
3.2 O que pensam os colaboradores da pesquisa sobre o IDEB	125
3.3 A organização da escola e os impactos do IDEB.....	127
3.3.1 A organização da escola.....	130
3.4 A escola de qualidade	137
3.5 Limites e Possibilidades para o desenvolvimento do trabalho na escola.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central a avaliação em larga escala e suas implicações na organização do trabalho escolar, assunto que ganha a centralidade no debate sobre políticas públicas educacionais ao dar visibilidade a interesses antagônicos emergentes na sociedade. De um lado, temos os defensores da escola pública, democrática e de qualidade, que denunciam, com fortes evidências empíricas, o impacto que as políticas de responsabilização causam aos professores e estudantes e, de outro lado, os reformadores empresariais¹ oferecendo, por meio de um controle ideológico, a “cura” às deficiências na educação alinhando o trabalho pedagógico aos princípios do mundo empresarial (RAVITCH, 2011).

A nova ordem política e econômica mundial da década de 1990 coloca a educação como um setor estratégico para alavancar o desenvolvimento e a modernidade. O domínio da leitura e da escrita deixa de ser privilégio de poucos e passa a ser pré-requisito para o desenvolvimento das habilidades de acesso a outras linguagens como as tecnológicas e artísticas. Essas novas demandas de produção, de acordo com Mello (1997, p. 33), “[...] remetem para a escola a responsabilidade de propiciar um sólido domínio dos códigos instrumentais da Linguagem, da Matemática e dos conteúdos científicos”. Sendo assim, em contraposição a uma grande diversidade de conteúdos pouco aprofundados, priorizam-se disciplinas básicas que capacitem os sujeitos para o domínio de conhecimentos específicos e desenvolvam habilidades cognitivas que lhes permitam entender as novas situações solucionando os problemas.

Diante dessas novas demandas e sob a influência mundial, o final da década de 1980 assinalou um período de profundas mudanças no Estado brasileiro. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o país rompeu com a política autoritária da Ditadura Militar, que perdurou de 1964 a 1985, instituindo o Estado Democrático de Direito.

Neste contexto de redemocratização, o país sinalizou reformas educacionais asseguradas pela Constituição de 1988 e reforçadas na década de 1990 pelo acordo assumido na Conferência de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, que em decorrência, resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) do país. Esse

¹ Termo utilizado por Ravitch (2011) nos EUA, e adotado por Freitas (2012a) no Brasil, reflete a aliança entre políticos, empresários, mídia, institutos, fundações etc., que defendem a iniciativa privada como proposta mais adequada para a solução dos problemas educacionais.

encontro contou com a presença de 155 países, dentre eles, os classificados como E-9² – Brasil, Bangladesh, Egito, China, Indonésia, Índia, México, Paquistão e Nigéria - os nove países considerados com a pior educação do mundo.

Essa Conferência liderada por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), resultou em diretrizes que explicitam a vinculação entre a economia e a educação no combate à pobreza, propondo o aumento da produtividade do trabalho e melhorando as condições de vida da população no mundo globalizado.

Dentre as metas firmadas, o Brasil se comprometeu a universalizar o ensino básico e a reduzir as taxas de analfabetismo, garantindo os conhecimentos básicos necessários à vida contemporânea sendo esta condição necessária para o advento de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Para que essas metas alcançassem sucesso, o BM orientou que a educação básica, fosse prioridade, com atenção voltada aos resultados por meio da implementação de sistemas de avaliação. Sobre isso, Silva e Abreu (2008, p. 525) afirmam que:

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 [...].

Embora a avaliação da educação no país tenha sido impulsionada pelo acordo firmado em Jomtien/Tailândia (1990), traçaremos nesse trabalho a trajetória das avaliações fazendo uma breve retrospectiva a partir dos anos de 1920 com as primeiras experiências de Lourenço Filho no domínio da Psicologia Aplicada à Educação, com ênfase na década de 1960, quando os testes e medidas ganham ainda mais destaque. Sobre isso, Gatti (2013, p. 50) aponta que:

Foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Essa foi a década em que a preocupação com a operacionalização dos objetivos de ensino e as técnicas de ensino ganhou fôlego.

Subsequente a esse período, houve um aprofundamento em pesquisas na área da avaliação de rendimento escolar. Na década de 1980, uma experiência que foi considerada um

² A sigla E-9 (“*Education for all*”) é uma referência aos 9 países com maior taxa de analfabetismo do mundo. Utilizada na Conferência de Educação para Todos – Jomtien/Tailândia (1990). A esse respeito ver: Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48).

marco na história das avaliações foi o “Programa de Expansão e Melhoria do ensino no Meio Rural do Nordeste brasileiro” (Edurural) um projeto desenvolvido no nordeste do Brasil, numa parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 1982 a 1986.

O crescente interesse pelo uso da avaliação no ensino público estimulou, em 1988, o Ministério da Educação (MEC) a implantar o Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP), nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraná. O projeto piloto tinha por objetivo testar instrumentos e procedimentos direcionando os estudos sobre avaliação, organizando iniciativas futuras. Segundo Bonamino (2013, p. 43) “[...] estava sendo dado o primeiro passo rumo a uma abrangente política de avaliação”.

A partir da experiência realizada com o SAEP, intensificaram-se experiências com vistas às melhorias do ensino fundamental e, em 1990, consolidou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e alguns anos mais tarde sua organização formal se deu por meio da Portaria Ministerial nº 1.795 (BRASIL, 1994). De 1990 a 2002, o SAEB foi utilizado pelo governo federal como instrumento de avaliação da educação básica do país, inicialmente, com desenho amostral, depois evoluindo para uma amostragem também censitária.

Em 2005, o SAEB passou por reestruturação e o MEC instituiu a Prova Brasil, avaliação censitária que aponta os resultados do ensino na escola e do sistema a qual pertence, conforme adesão voluntária dos municípios e estados. De acordo com Bonamino (2013, p. 50):

A partir do reconhecimento das limitações do SAEB, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criou em 2005, a Prova Brasil, que permite agregar à perspectiva diagnóstica do SAEB a noção de responsabilização. A adoção da Prova Brasil foi justificada em razão das limitações do plano amostral do SAEB para retratar as especificidades de municípios e escolas e apoiar com evidências a formulação de políticas visando à melhoria do ensino.

A Prova Brasil tem por objetivo proporcionar aos gestores das políticas educacionais dados sobre o ensino público ministrado aos alunos³, auxiliando na formulação e reformulação de ações e contribuindo com o direcionamento dos recursos para a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Entretanto, de importante instrumento de gestão da educação, os resultados das avaliações passam a ser associados às políticas de responsabilização e recaem sobre os profissionais da educação. Sobre a maneira como é medida e publicada essa

³ Na edição de 2005, o público alvo da Prova Brasil foram os alunos dos anos iniciais (4ª série/5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

“qualidade”, Bonamino (2013) enfatiza que a ideia de que a divulgação pública dos resultados destas avaliações pode fazer com que os pais passem a cobrar melhorias no ensino.

Em 2007, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne em um só indicador o fluxo escolar (aprovação/reprovação e evasão) e o desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil), que são exames padronizados aplicados para se obter a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB é considerado referência de qualidade do ensino ofertado, é instrumento de acompanhamento das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prevê a média de 6.0, em 2022. A média nacional em 2005 era de 3.8; desta data foram estabelecidas escalas de valores bienais calculados de 0 a 10 baseados nos indicadores dos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os resultados dessas avaliações externas são amplamente divulgados pelas mídias, como índice de qualidade da educação pública brasileira tornando-se conhecidos tanto no meio educacional quanto na sociedade em geral. Nesse sentido, as avaliações e o IDEB se tornam eixos centrais nas políticas educacionais. Segundo Gatti (2013, p. 58):

O investimento em mídia para que este carro-chefe – as avaliações externas – assumisse socialmente proporções de solução para os problemas escolares foi alto, explorando-se os aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta da sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, socioeducacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

Assim sendo, nos últimos anos, as experiências com essas avaliações têm levado diversos pesquisadores a se posicionarem de maneira crítica sobre aspectos que impactam de maneira negativa nas práticas cotidianas na escola. A educação não pode ser vista numa perspectiva produtivista, sinalizada por pressões de instituições internacionais que favorecem financiamentos ao país, mas que direcionam as reformas para um modelo fabril. Sobre isso, Freitas, L. (2012a, p. 387) afirma:

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

Se, por um lado, a CF/1988 no art. 206 garante a gestão democrática do ensino público de qualidade, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aponta a avaliação como um instrumento para a equidade do ensino ofertado, por outro lado, pesquisas sinalizam impactos negativos dos resultados dos testes padronizados na escola. Gatti (2013, p. 62) alerta que:

[...] a avaliação educacional tem como perspectiva essencial alavancar aprendizagens e desenvolver pessoas e instituições. Então é preciso considerar que os processos de avaliação educacional devem ser concebidos e executados não como instrumentos de exposição punitiva, de depreciação, mas sim como meios auxiliares para melhorar processos de gestão, processos de ensino e garantir aprendizagens significativas, para orientar ações didáticas, corrigir problemas e solucionar impasses. Sua utilização verdadeiramente democrática pressupõe uma nova ética social.

As medidas de proficiência aferidas com/nos testes padronizados podem levar ao reducionismo curricular ao se circunscreverem a duas disciplinas, língua portuguesa e matemática, mas passam a ter significado quando há uma reflexão sobre a proposição delas, ou seja, é imprescindível que os profissionais da educação empreendam ações a partir dos conhecimentos proporcionados por estes testes. Para Oliveira (2013), os gestores e a comunidade escolar, ao se apropriarem dos resultados das “testagens em larga escala”, precisam perceber a “medida” como uma das várias dimensões que compõem a avaliação, e que outros valores corroboram para que esse processo se consolide na universalização de uma educação de qualidade. É fundamental que as crianças tenham direito à educação comprometida com o desenvolvimento da democracia, da autonomia, da tolerância, com a reflexão criteriosa que propicie o exercício pleno de cidadania. Referindo-se ao IDEB, Oliveira (2013, p. 92), afirma:

[...] considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar. Não é adequado pensar assim sob uma perspectiva filosófica, onde deveriam ser contemplados os demais componentes curriculares que se julgam importantes, assim como a construção de valores, regras de socialização, convivência com os diferentes, enfim em toda a formação para a cidadania [...]. Além disso, tal formação “simplificada” não serve nem mesmo para os arautos da educação como preparadora para o trabalho.

No que diz respeito aos direitos educacionais garantidos na CF/1988, há consonância na literatura que o acesso, a permanência e a qualidade da educação pública são princípios essenciais para o pleno exercício da cidadania. Este novo conceito de educação e sociedade preconiza uma escola que paute suas práticas cotidianas no constante diálogo com a comunidade em que está inserida, tendo como foco a formação de indivíduos autônomos, capazes de enfrentar os novos desafios adaptando-se às mudanças constantes. De acordo com Paro (1987, p. 166):

Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante. Ou seja, não basta “permitir” formalmente que os diversos setores participem, esperando que apenas com isso a participação se dê. É preciso, em conjunto com esses setores, criar as condições concretas que levam à participação.

Na articulação entre escola e sociedade, é fulcral que toda a equipe escolar compreenda as políticas e diretrizes do sistema educacional, de maneira que as decisões sejam tomadas com consciência e responsabilidade. Para isso, há no cotidiano, uma articulação da organização do trabalho escolar que corrobora com o compromisso para a transformação social. A escola, portanto, torna-se um espaço privilegiado para a definição e estruturação da concepção de cidadania, na medida em que assume o compromisso na formação de indivíduos críticos, éticos, que pensam coletivamente para uma sociedade menos desigual. Nesse sentido, educar para a democracia significa conceber o sujeito como um ser político, questionador, crítico, que reivindica e que contribui para a transformação de uma ordem social excludente, (FREIRE, 1996, 2005). As Diretrizes Educacionais reiteram a ideia de que o aprendizado acontece plenamente quando o educando se torna sujeito de sua aprendizagem (BRASIL, 2013).

Acreditamos na possibilidade de uma educação pública para todos, com acesso, permanência, qualidade, que tenha por princípios a formação da identidade dos alunos e a cidadania como direito humano inalienável. Insistimos na perspectiva de uma sociedade “[...] mais fundamentada em valores humanos e mais consistente com valores como a solidariedade, o respeito ao outro, ao diferente; com o interesse na participação nas diversas esferas da vida pública...” (SANTOS, 2013, p. 237).

Dessa forma, compreender o que acontece no “chão” da escola e o que pensam os profissionais da educação a respeito das interferências externas, especificamente a avaliação externa Prova Brasil considerando as diretrizes educacionais que embasam o ensino municipal - o Plano Municipal de Educação (PME) de Presidente Prudente em consonância com a LDB/1996, com o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 e Plano Estadual de Educação – Lei nº 1083/2015 - assume papel essencial em nosso trabalho.

Esta pesquisa tem origem nas inquietações que acompanham minha trajetória como professora na rede municipal de educação de Presidente Prudente, ora no exercício docente em sala de aula, ora na gestão de escolas municipais. Iniciei minha carreira como professora de pré-escola em 1986, época em que importantes discussões aconteciam na rede, dentre elas: a elaboração do Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente em vigor até os dias de hoje, a equiparação salarial dos professores da pré-escola⁴, e a perspectiva de adotarmos uma metodologia de trabalho embasada em teoria empiricamente validada. Como

⁴ Deák (2000, p. 76) traz um histórico da rede municipal de Presidente Prudente - SP. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/107/135>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

diretriz de trabalho, tivemos implantado, em 1986, o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), criado pela Prof^ª Dr^ª Orly Zucatto Mantovani de Assis da UNICAMP que tinha como base os estudos de Jean Piaget (ASSIS, 1983).

Nesse período, a pré-escola não dispunha de prédio próprio, as salas de aula funcionavam em creches municipais⁵, particulares, escolas estaduais e centros comunitários. Segundo Deák (2000, p. 76): “A prioridade nesse momento passa a ser a qualidade do atendimento realizado na pré-escola [...], assim como a preocupação com a formação continuada dos professores [...]”.

Inicia-se então a partir da implantação do PROEPRE, o processo de formação dos professores da rede municipal, a princípio durante o recesso e em datas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) ao longo do ano letivo. O PROEPRE, implantado em 1986, perdurou até a década de 1990 (DEÁK, 2000). Em 1994, foi instituído o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) semanal, estabelecendo-se momentos para estudo, reflexão e planejamento da prática pedagógica.

As transformações sociais, econômicas e políticas nas décadas de 1980 e 1990 provocaram profundas mudanças no país e no mundo; particularmente para os profissionais da rede municipal de Presidente Prudente, foi um período de aprofundamento nas leituras e discussões para a compreensão de uma teoria que significasse um fio condutor que embasasse os trabalhos no campo educacional.

Que ensino queremos oferecer aos alunos? Que cidadãos queremos formar? Que sociedade queremos? Essas foram algumas questões que permearam as reuniões pedagógicas na década de 1990, constituindo-se necessária a definição de “Pressupostos teóricos” que embasassem o currículo a ser construído. Optamos por um trabalho que promovesse no aluno o conhecimento de si e do mundo favorecendo a autonomia, a ética, a criatividade, a sensibilidade e o prazer pela descoberta.

Acreditamos que a maneira como a escola se organiza, traz em seu bojo a dimensão pedagógica do tipo de cidadão que pretende formar. Ela pode trabalhar para a transformação social ou para a conservação de sujeitos alienados. Este espaço é parte da sociedade e nela pode-se dar início ao aprendizado de práticas que contribuirão para melhorar as relações de toda a sociedade. Entendemos, portanto, que a escola deve ser construída a partir de uma autocrítica da não mercantilização do processo educativo e onde toda a comunidade escolar possa participar, compreendendo que o capitalismo perverso oferece um modelo de educação

⁵ Em 1991, as creches que estavam sob a responsabilidade da Promoção Social passam para a Secretaria de Educação Cultura, Turismo e Lazer.

produtivista que tende a reproduzir a competitividade atendendo as regras do mercado globalizado.

Diante das profundas mudanças pelas quais vem passando a educação, especificamente a educação pública brasileira, buscar compreender os princípios das reformas nos campos econômico, político e educacional é fundamental para aclarar quem somos nós educadores e o que queremos para a educação pública? No processo de globalização mundial a educação ganha papel de destaque na visão de economistas que enxergam nesse setor os futuros trabalhadores esperados nas empresas.

Nesse sentido, minhas inquietações foram e são compreender como se dão esses processos e os impactos das políticas públicas no cotidiano escolar à luz da teoria. A prática como professora que vive o dia-a-dia na escola eu tinha, mas faltava o aporte teórico que busquei inscrevendo-me no processo seletivo de mestrado em educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). No segundo semestre de 2013, após ser aprovada no Programa, solicitei junto ao Departamento a autorização para cursar duas disciplinas e um tópico especial, sendo atendida, passei a frequentar as atividades organizadas pelo mesmo.

Concomitante as disciplinas, seminários e colóquios realizados pelo pós, destaco a minha participação em dois grupos de pesquisas – o Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais (GPDFIRS) e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFPOPE). Ambos os grupos agregam um conjunto de pesquisadores que estudam e refletem as políticas públicas vigentes no país e possíveis ações que possam contribuir para uma maior inter-relação entre os conhecimentos construídos na universidade, a escola pública e por consequência com reflexos na sociedade.

Essa experiência acadêmica contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, porque a cada estudo realizado eu me sentia mais desafiada a avançar, a querer conhecer mais. As dinâmicas desenvolvidas pelos grupos de pesquisas foram fundamentais considerando-se que para cada reunião era necessária a leitura prévia dos textos, o que fomentava e enriquecia as discussões. Outro ponto imprescindível foram os encontros pessoais com os autores que fundamentaram a nossa pesquisa, ler e dialogar com os grandes mestres do campo educacional foi uma experiência ímpar.

Das muitas reflexões vivenciadas, amadureci a ideia que se não podemos transformar imediatamente a realidade em que vivemos, podemos ao menos frear esse processo perverso cujo objetivo é “engolir” a educação.

Sendo assim, o sentido das palavras do grande escritor brasileiro Guimarães Rosa: “É junto dos “bão” que a gente fica mio” preenche de significado minha experiência no Programa de Pós-graduação. Os conhecimentos adquiridos durante a convivência acadêmica substanciam a importância da escola pública universalizada e verdadeiramente comprometida com a inclusão social de todos numa perspectiva de formação integral do cidadão. Considerando a questão central da nossa pesquisa – o IDEB – isso significa que na composição do currículo – além da matemática, língua portuguesa, ciências, geografia, etc – igualmente precisam ser contempladas como temas centrais: a arte, a música, a dança, as manifestações culturais, questões que envolvam a ética, a política e outros imprescindíveis à construção da consciência cidadã (PARO, 2007).

A escola pública vem sendo desafiada pela sociedade moderna que lhe atribui múltiplas funções. Dentre outras, cabe a ela a socialização de seus alunos, o desenvolvimento dos conteúdos cognitivos, a articulação de experiências que propiciem a aquisição de habilidades necessárias para o contínuo avanço nos níveis escolares e a preparação para o mundo do trabalho (SOARES; ANDRADE, 2006).

Para Gomes (2014), a expansão escolar às classes populares foi um dos grandes acontecimentos do século XX. Entretanto, essa escola para todos emergiu com regulamentos internos e regulações externas. Os regulamentos internos impõem ao aluno mecanismos de controle por meio de testes, de tempo e de comportamento com vistas à submissão. As regulações externas impostas pelas agências financiadoras ditam as regras para o cumprimento do trabalho docente. Apesar do controle do Estado, é possível vislumbrar horizontes para essa escola. Os novos desafios, segundo o autor, dizem respeito à ampliação do tempo de estudo e da qualidade do ensino, ou seja, é preciso atrair e manter o aluno interessado. Não se trata de desenvolver habilidades para o mercado de trabalho cada vez mais afunilado, o desafio vai além, trata-se de formar pessoas autônomas, críticas, solidárias, capazes de criar e reinventar.

Enfim, parece-nos que a educação universalizada pressupõe uma escola não apenas transmissora de conhecimentos e informações, mas, sobretudo uma escola comprometida com a formação de pessoas que consolidem a cidadania democrática assegurada na Lei maior, não apenas no treino, mas no efetivo exercício, como veremos nas seções a seguir.

Considerações teórico-metodológicas

Diante das mudanças do ensino público a partir da CF/1988, da LDB/1996 e considerando a agenda neoliberal adotada pelas agências multilaterais que conduzem as políticas educacionais no país, elegemos como questão central a ser investigada: quais os impactos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na organização do trabalho de uma escola pública da rede municipal de Presidente Prudente?

A partir dessas indagações estabelecemos os objetivos a seguir descritos:

Objetivo Geral

- Identificar e analisar os impactos do IBED na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente.

Objetivos Específicos

- Investigar as percepções dos profissionais da educação sobre a função da escola pública;
- Identificar e analisar a compreensão dos profissionais da educação sobre o IDEB e suas implicações na organização da escola;
- Conhecer como se constitui a organização e as tomadas de decisões nesta escola e suas relações com o IDEB;
- Investigar quais os limites e possibilidades desta escola, na formação de sujeitos críticos, engajados, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária, diante das políticas públicas de avaliações em larga escala vigentes.

Procedimentos e técnicas de pesquisa

Com o propósito de responder a esses questionamentos, consideramos de fundamental importância compreender como pensam, o que dizem e como agem os profissionais da educação diante da política nacional de avaliação externa, mais especificamente, a Prova Brasil e o IDEB, à luz de um referencial teórico-metodológico que nos permita analisar o curso das políticas educacionais e seus impactos nas ações dos

profissionais da escola pública. Sendo assim, um dos trabalhos que vem sendo utilizado por diversos pesquisadores em diferentes países é denominado de “*Policy Cycle Approach*”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”, formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores na década de 1990 (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Essa abordagem apresenta recursos para analisar e compreender os processos políticos e seus efeitos na educação pública. Sobre isso Mainardes (2006, p. 48) afirma:

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e [...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Stephen J. Ball é um dos diretores do *Centre for Critical Education Policy Studies* (“Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais”), do Instituto de Educação da Universidade de Londres, cujo objetivo principal é pesquisar os processos pelos quais as políticas educacionais são formuladas e executadas. A equidade e inclusão nas políticas educacionais são o centro das atenções dos pesquisadores desse “Centro”, haja vista que o termo “crítico” tem o peso do compromisso com a justiça social. “Assim, os pesquisadores [...] buscam interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para a realização da justiça social.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

O Ciclo de Políticas proposto por Ball evidencia a complexidade da política educacional que tem como características elementos contraditórios e instáveis (MAINARDES, 2006). Ainda segundo o autor a política está em permanente movimento mantendo a incerteza de onde se vai “chegar”, indicando a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas educacionais. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 49), “[...] este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível”.

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a Abordagem do Ciclo de Políticas é considerada um método de pesquisa em políticas. Lopes e Macedo (2011, p. 253) afirmam que têm “[...] orientado teses e dissertações em [...] grupo de pesquisa que operam teórica e metodologicamente com a abordagem do ciclo de políticas [...]”. Nessa abordagem, a formulação de políticas são constantemente formuladas e recriadas num ciclo contínuo.

Inicialmente Ball apresentou três contextos principais do Ciclo de Políticas: contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados e conectados, não possuem dimensão temporal ou sequencial, cada um desses contextos apresenta arenas políticas públicas e privadas, grupos que envolvem

disputas e embates. Posteriormente, Ball agregou outros dois contextos ao Ciclo de Políticas: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que o contexto dos resultados/efeitos devem ser incluídos no contexto da prática e o contexto da estratégia política é uma extensão do contexto de influências.

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas têm origem e os discursos políticos são construídos. Aqui os grupos de interesses e as redes sociais atuam em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É nesse contexto que estão envolvidas as influências internacionais que podem ser entendidas de duas maneiras: “[...] pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvam: a circulação internacional de ideias, o processo de ‘empréstimo de políticas’ e os grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico [...].” (REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 277). A segunda maneira diz respeito à imposição das “soluções” recomendadas por agências multilaterais como, por exemplo: o BM, OCDE, UNESCO e FMI (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de textos é aquele onde são produzidos os textos políticos geralmente articulados com a linguagem do interesse público e representam a política. Os textos políticos são o resultado de embates, disputas e acordos de grupos que lutam pelo controle das representações políticas. Os textos são apresentados de diferentes formas: textos legais oficiais, textos políticos, comentários sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. As respostas a esses textos causam consequências que são refletidas vivenciadas no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

O contexto da prática é apontado como um espaço de conflitos e contestação porque é nele que a política está sujeita à interpretação e recriação. É nele que acontece a tradução dos textos para a realidade podendo representar mudanças na política original. As políticas não são apenas implementadas dentro do contexto da prática, antes sim, estão sujeitas à interpretação dos profissionais que atuam nesse espaço. Esses leitores não são ingênuos, eles vêm com seus valores, suas crenças, experiências, com suas histórias e propósitos. Sendo assim, os autores das políticas não têm controle sobre seus textos porque partes podem ser rejeitadas, mal interpretadas, ignoradas, selecionadas, disputadas de acordo com os interesses que farão predominar as ideias próprias. Mainardes (2006, p. 53) afirma:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

No contexto da prática as arenas de interesses são as escolas e demais locais de atuação dos profissionais da educação. Na escola, a política é recontextualizada pelos docentes que trabalham com ela podendo recriar e reinventar.

O contexto dos resultados ou efeitos volta-se mais para as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Mainardes (2006, p. 54) faz uma interessante observação: “A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”, sendo assim, as políticas deveriam ser analisadas considerando o impacto que provocam e a interação com as desigualdades existentes. Os efeitos podem ser classificados em gerais e específicos, para tanto, é necessário considerar as várias dimensões de uma política e suas implicações com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas numa visão expandida. Ball ainda destaca que há efeitos de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mais evidentes e referem-se a mudanças na prática ou mudanças estruturais. Os efeitos de segunda ordem referem-se aos impactos causados pelas mudanças de primeira ordem com relação às oportunidades, padrões de acesso e justiça social.

Por último, o contexto da estratégia política compreende o reconhecimento de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades geradas pela política. O Ciclo de Políticas permite “aninhar” contextos uns dentro dos outros, sobre essa possibilidade Mainardes (2006, p. 60) destaca:

[...] a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

A abordagem do Ciclo de Políticas envolve diversos procedimentos (pesquisa bibliográfica, entrevista, análise documental, observações, etc.), para a coleta de dados e instrumentos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação e resultados). Por meio dela podemos analisar uma política e entender como elas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. Ela exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e suas interações. Mainardes (2006, p. 60) esclarece:

Tanto no contexto macro quanto micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo de negociações durante o processo decisório das restrições colocadas sobre as questões a serem

discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas.

Entendemos que o Ciclo de Políticas é uma metodologia de análise que não diz respeito à explicação de políticas, mas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas pensando como elas são gestadas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O presente trabalho se encaminhará pelo campo da pesquisa qualitativa. Considerando-se que nosso objeto de pesquisa, em uma das escolas da rede pública municipal de Presidente Prudente, tem em seu ambiente a principal fonte de dados, possibilitando ao pesquisador um contato mais aproximado com os sujeitos da escola, ou seja, supõe um contato direto do pesquisador com o ambiente. Essa escolha encontra respaldo nas afirmações de Lüdke e André (1986, p. 7) ao apontarem que no processo de construção das ciências sociais as abordagens qualitativas surgem para responder às questões que emergem pelos atuais desafios no campo educacional, “[...] fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada [...]”.

A pesquisa qualitativa surgiu com maior ênfase entre os pesquisadores educacionais na década de 1960, anterior a este período os investigadores que mais utilizavam essa abordagem, eram acadêmicos pertencentes à área da antropologia e em seguida pela sociologia que estudava a vida em comunidade. Esses pesquisadores concluíram que muitas informações sobre as comunidades estudadas não poderiam ser apenas quantificadas, antes sim, necessitavam ser interpretadas de forma mais abrangente, nesse contexto a pesquisa qualitativa surgiu quase que naturalmente na área antropológica e posteriormente na pesquisa educacional (TRIVIÑOS, 2009).

Baseada em princípios que permitam apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, dentre outros aspectos, a pesquisa qualitativa no campo educacional, enfatiza o entendimento próprio que o sujeito faz da realidade, buscando a interpretação em lugar da mensuração. Valoriza a descoberta em lugar da constatação assumindo que fatos e valores estão relacionados, capturando os diferentes significados das experiências vivenciadas no meio escolar permitindo a compreensão das relações entre os sujeitos, sua realidade e suas práticas (ANDRÉ, 1983, 2012).

Numa abordagem qualitativa em educação o pesquisador não deve considerar-se um indivíduo isolado norteado apenas pela própria intuição. É preciso levar em conta o ambiente

pesquisado associado aos pressupostos teóricos que fundamentam sua investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50):

A investigação qualitativa possui cinco características: 1- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]. 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...]. 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]. 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]. 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para o autor, a influência do *meio* no comportamento humano tem extraordinária relevância para os resultados da pesquisa. Buscando ampliar a compreensão do objeto pesquisado, a investigação qualitativa em educação ressalta o poder de interferência do lócus sobre os sujeitos, permitindo ao pesquisador observar como os atores da investigação interpretam e estruturam o seu cotidiano. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

Nesse mesmo sentido, Triviños (2009) destaca o escasso impacto das teorias clássicas educacionais que são elaboradas distantes do ambiente escolar. De acordo com o autor, não considerar o espaço natural para a pesquisa resulta em dados superficiais, então:

Se estes são retirados de seu meio habitual é muito difícil chegar a conclusões verdadeiras sobre seu comportamento. O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. (TRIVIÑOS, 2009, p. 122).

Para ele, o ambiente em todos os seus aspectos imprime detalhes, características próprias aos sujeitos que são possíveis de se observar no contexto em que elas acontecem. Assim sendo, elucidar as questões educativas isoladas do meio no qual se manifestam pode gerar situações artificiais e inverdades sobre a realidade.

Outras características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994) são destacadas por Lüdke e André (1986) e por Triviños (2009). Para estes autores além do ambiente natural ser a fonte direta de dados, a pesquisa qualitativa é descritiva, ou seja, o material obtido é rico em descrições, situações e acontecimentos; incluindo transcrições de entrevistas, fotografias, notas, vídeos etc. Neste aspecto o pesquisador tenta analisar os dados em toda a sua riqueza respeitando a forma em que foram registrados. “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao

escrutínio.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Para Triviños (2009, p. 129), a descrição tenta captar não só a aparência do fato como também sua essência, “[...] as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana”.

A terceira característica da pesquisa qualitativa descrita por Bogdan e Biklen (1994) define que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. O foco do pesquisador está em entender como os sujeitos negociam os significados, como se dá o início de certos termos ou acontecimentos que pretendemos estudar? Para Lüdke e André (1986, p. 12): “O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Portanto, durante a pesquisa o fenômeno é investigado em sua estrutura latente, não observável à ligeira reflexão, mas extremamente necessário que se faça emergir para avançar no conhecimento de seus aspectos, identificando as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (TRIVIÑOS, 2009).

Na medida em que o trabalho avança os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O fenômeno é real, concreto e, como tal, é estudado. É ao recolher os dados que o investigador vai elaborando a teoria sobre o seu objeto, então, as abstrações se formam à medida que os dados são estudados e agrupados num processo de “baixo para cima”, em vez de “cima para baixo”, baseado nas expressões individuais e nas informações observadas que são inter-relacionadas. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) destacam:

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.

Os autores assemelham o processo de análise dos dados como a figura de um funil: num primeiro momento as ideias estão abertas, ou em cima, mas à medida que vai afunilando, vão se tornando mais fechadas e específicas. O pesquisador planeja e analisa parte do estudo com foco em perceber quais são as questões mais importantes.

Finalmente, a quinta característica da pesquisa qualitativa é o significado que as pessoas dão às suas vidas. Nesse aspecto, há uma tendência em observar e apreender a perspectiva do sujeito participante, ou seja, o significado que os informantes dão as questões abordadas. Ao considerar a diversidade de opiniões dos sujeitos, a pesquisa é iluminada pelo

dinamismo das situações, privilegiando o pesquisador que tem o ambiente como *lócus*. Ainda neste sentido, Lüdke e André (1986, p. 12-13) alertam:

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.

As estratégias e os procedimentos permitem ao pesquisador considerar o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, e ao mesmo tempo por saber que o comportamento humano sofre influências significativas do contexto, essa investigação exige do pesquisador a interpretação cuidadosa que permita estabelecer uma compreensão mais clara do objeto de estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51):

Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior. [...]. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Portanto, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador, o registro de dados de forma minuciosa, considerando que nada é trivial e que todos os dados permitirão a compreensão mais clara do objeto de estudo.

Para a coleta de dados da pesquisa qualitativa, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores das escolas (diretores e orientadores pedagógicos) e os docentes que participaram da Prova Brasil edição de 2013.

Privilegamos a entrevista semiestruturada neste trabalho porque ela é um dos principais meios que o pesquisador tem para a coleta de dados e pelo caráter estratégico para se obter informações contidas nas falas dos sujeitos investigados. Ela permite ao investigador desenvolver por intuição ideias da maneira como o entrevistado interpreta a realidade. Triviños (2009, p. 14) enfatiza a entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa porque: “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa desempenhando importante papel. Para as autoras, na entrevista a relação que se cria é de interação recíproca entre entrevistador e entrevistado, então:

[...] não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de

aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A entrevista semiestruturada geralmente parte de alguns questionamentos embasados em teorias e hipóteses contextualizadas na pesquisa, e em seguida, oferecem possibilidades de interrogações, resultado de novas hipóteses que vão emergindo das respostas dos sujeitos pesquisados. Sendo assim, a partir da proposta do pesquisador o sujeito participante, espontaneamente por meio de suas experiências e linha de pensamento começa a participar do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2009).

As questões que compõem a entrevista não nasceram a priori. Triviños (2009, p. 146) esclarece que as perguntas: “[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importante seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.”.

Ainda de acordo com o autor, a entrevista semiestruturada apresenta melhores resultados se trabalhadas com diferentes grupos de pessoas (diretores, orientadores, professores, alunos etc.), individualmente podendo avançar para entrevistas em grupos e posteriormente se necessário para uma entrevista coletiva.

Nesta perspectiva, a vantagem da entrevista sobre outras abordagens é que ela permite a obtenção imediata de informações desejadas e propicia a abordagem de “[...] assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Lócus de pesquisa

O município de Presidente Prudente, atualmente com cerca de 207.610 habitantes é uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Sua localização é aproximadamente 558 km a oeste da capital, ocupando uma área de 562,107 km², sendo que cerca de 16,5600 km² estão em perímetro urbano. Por ser um dos principais polos industriais, culturais e de serviços do Oeste de São Paulo, é conhecida como a “Capital do Oeste Paulista”. Está a 979 km de Brasília, Capital Federal. É o 36º município mais populoso do estado e primeiro de sua microrregião. O município tem uma temperatura média de 21,6°C com predominância vegetativa de formação arbórea esparsa⁶.

⁶ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

De acordo com relatos históricos, em 1917, Francisco de Paula Goulart dirige-se pela Estrada de Ferro Sorocabana até Indiana a fim de prosseguir com a colonização da região. Em 14 de setembro – data em que atualmente se comemora o aniversário da cidade – procede à primeira derrubada de mata. Foi atribuída à Goulart a incumbência de levantar a planta da futura cidade. Em 1918, o traçado de ruas, avenidas e praças foram concluídos por Francisco de Paula Goulart (IBGE, 2013).

O transporte de passageiros e cargas foi inaugurado oficialmente em 19 de janeiro de 1919. A via férrea dividiu o lugarejo em duas partes: Vila Goulart e Vila Marcondes, homenagem a José Soares Marcondes, um dos colonizadores (IBGE, 2013).

Em 2013 o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) apresentou taxas de 0,806 pontos, conquistando a 25ª posição no ranking nacional. Em relação à Longevidade o índice foi de 0,858. O acesso à Educação foi de 0,774 (alto) pontos e em relação à renda o IDH ficou em 0,788. Presidente Prudente “[...] ficou à frente de cidades como Campinas, São Bernardo do Campo, Bauru, Porto Alegre e Ribeirão Preto”⁷.

A Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente⁸ possui a maior rede pública de ensino do Pontal do Paranapanema. São 61 escolas, sendo que 57 escolas funcionam em prédio próprio e 4 escolas conveniadas. Aproximadamente 16 mil alunos são atendidos por 2 mil profissionais entre diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, educadores infantis, equipe técnica e equipe de apoio. As modalidades atendidas são: Educação Infantil (berçário, maternal e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para melhor atender aos alunos, a Seduc conta com uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos escolares, educadora de saúde, assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Por meio do Decreto nº 21.142/2010 de 17 de agosto de 2010, a Prefeitura Municipal implantou a educação integral na Rede Municipal, denominada “Cidadescola”, voltada para o atendimento de alunos de ensino fundamental regular. Composto por atividades de enriquecimento curricular o Programa Cidadescola estendeu o atendimento de 5 para 9 horas para os alunos da rede pública municipal.

A Rede Municipal de Educação, fundamentada na LDB/1996, no Plano Nacional de Educação na Lei nº 8.962/2015 - estabeleceu 10 metas educacionais (2013/2016). São elas:

1 – Todos os alunos alfabetizados aos oito anos de idade;

⁷ Fonte: Portal Prudentino (2013).

⁸ Fonte: Página Principal – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente (2016).

- 2 – Atingir no mínimo, as metas projetadas para o IDEB em cada unidade escolar, manter e ampliar as metas atingidas e reduzir significativamente as taxas de reprovação;
- 3 – Organização da proposta curricular de Educação Integral para o Programa Cidadescola;
- 4 – Implantação de currículo profissionalizante e flexibilizado na Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- 5 – Estabelecer Plano de formação continuada e a valorização dos profissionais da Rede Municipal de Ensino;
- 6 – Atingir 100% das escolas de Ensino Fundamental com Educação Integral e ampliar gradativamente as matrículas do Cidadescola;
- 7 – Ampliação do atendimento de vagas na Educação Infantil na modalidade creche;
- 8 – Ampliação de parcerias e convênios para construção, recuperação e melhorias da infraestrutura das escolas municipais;
- 9 – Organização da escola de pais e otimização dos Conselhos Escolares;
- 10 – Fortalecimento do município como polo regional de Educação Inclusiva.

Considerando o nosso objeto de pesquisa, focaremos aqui na meta 2 que trata do IDEB das escolas do município de Presidente Prudente. Em nível nacional o IDEB, indicador estatístico, foi criado como condutor de política pública objetivando a melhoria da qualidade educacional ofertada. As metas são caminhos traçados para que os municípios e suas escolas avancem e elevem o Brasil a atingir o patamar educacional dos países que fazem parte da OCDE.

Quadro 1 - IDEB e Projeções para o Brasil – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coletado em 07 jan. 2017, às 17h45.

Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Pública: Rede Pública (escolas públicas urbanas e rurais). Fonte: Nota Informativa – INEP, coletado em 07 jan. 2017, às 17h19.

Quadro 2 - IDEB Observado e Metas Projetadas para a Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

4ª série/5º ano	IDEB Observado						Metas Projetadas							
	Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Presidente Prudente		4.9	5.4	5.2	6.0	6.4		5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coletado em 07 jan. 2017, às 17h55.

Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Como vemos no Quadro 2, duas das três metas projetadas, no período de 2009 a 2013, foram alcançadas pelo município. Em 2009, a meta prevista foi de 5.1 e o município atingiu 5.4, média acima do esperado. Na edição de 2011 houve uma queda, o previsto era uma média de 5.4 e o município atingiu 5.2 ficando aquém do esperado voltando a subir na edição de 2013, onde o projetado era 5.6 e o município atingiu 6.0. Em 2015 a meta projetada era 5.9, o município atingiu 6.4, acima do esperado. Cotejando com a média alcançada para o Brasil nas diferentes redes, exceto pela rede privada, observamos que o município de Presidente Prudente superou as expectativas. O mesmo podemos concluir com relação às metas projetadas.

A Instituição pesquisada

Como já anunciado anteriormente, o *locus* de nossa pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente. Inicialmente realizamos uma busca junto ao site do Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP), analisando alguns mapas com o intuito de conhecer os bairros de exclusão social⁹ da cidade de Presidente Prudente. Em seguida realizamos uma pesquisa junto ao site do INEP com a finalidade de conhecer o IDEB das escolas de Ensino Fundamental anos iniciais no município de Presidente Prudente. Ao analisarmos os mapas nossa intenção foi a de equiparar a localização geográfica das escolas com os resultados alcançados no IDEB (2013), observando se há relações.

⁹ O conceito de exclusão social segundo o relatório CEMESPP (2002, p. 13), remete às “[...] novas feições da pobreza e da desigualdade em suas dimensões objetivas, restando ainda um campo aberto a ser explorado para a apreensão e compreensão dos processos subjetivos que diferenciam social e individualmente grupos e segmentos que, cada vez mais, perdem seu lugar e suas referências enquanto participantes de uma dada comunidade de valores.”.

Concluindo a nossa análise entre os dados apresentados pelo CEMESPP, ao observarmos os mapas de exclusão social e o INEP com os índices de desenvolvimento da educação básica, verificamos que no município de Presidente Prudente a escola que apresentou o maior IDEB (2015) alcançou 7.5 superando a meta projetada que era de 6.3 e está localizada nos arredores da área central da cidade. A escola com o menor IDEB (2015) alcançou 4.7, abaixo da meta projetada que era de 5.0, está localizada na zona norte, região afastada dos bairros periféricos da cidade e é considerado um bairro de alta exclusão social.

Avançando nas observações, optamos pela escola a seguir descrita, pelos aspectos que a caracterizam. De acordo com mapas no site do CEMESPP (2010), é um bairro localizado dentro da área de média e alta exclusão social com consideráveis níveis de chefes de família analfabetos e/ou com baixa escolaridade, porém, ao analisarmos no site do INEP na divulgação das notas do IDEB, observamos que essa escola tem apresentado um aumento nos resultados dos índices alcançando as metas projetadas nos últimos anos.

Quadro 3 - IDEB observado na escola pesquisada

4ª série/5º ano	IDEB Observado						Metas Projetadas							
	Anos	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Escola Pesquisada		5.3	5.1	4.6	6.3	6.4		5.5	5.8	6.1	6.3	6.5	6.7	7.0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coletado em 14 jan. 2017, às 23h59.

Numa breve caracterização do bairro e da comunidade escolar, relataremos aqui, com base nas informações fornecidas pelo diretor da escola algumas características da Unidade em questão. A escola está localizada na zona leste da cidade, é um bairro popularmente numeroso, de nível socioeconômico médio e baixo, cercado por outros bairros que apresentam os mesmos níveis socioeconômicos. O bairro é muito antigo na cidade, possui nível cultural misto entre alto, médio e baixo. A escola atende crianças dos vários bairros ao redor e também da Zona Rural. A maioria das pessoas do bairro são moradores antigos. O comércio do Bairro possui: açougues, mini-mercados, bares, padarias, salões de cabeleireiro, quitandas, lojas de vestuários. Também possui Igrejas Católicas e Evangélicas, situadas próximos à escola pesquisada, estão também localizadas a Escola Serviço Social da Indústria (SESI), o Centro Universitário Toledo, a Escola Estadual Comendador Tanel Abbud, o Centro Cultural Matarazzo e escolas de Educação Infantil da rede privada.

No demais, não apresenta grandes problemas. Possui boa infraestrutura, como: asfalto, água encanada, esgoto, energia elétrica.

Como citado anteriormente, a escola atende a crianças de vários bairros adjacentes, sendo parcela significativa da Zona Rural. Observam-se pelos dados das entrevistas realizadas no início do ano letivo com os responsáveis pelo aluno, que se trata de uma clientela bastante carente, muitas famílias estão desempregadas, outras sobrevivem apenas do Programa público Bolsa Família e outros passando por sérios desajustes no relacionamento familiar.

A faixa etária atendida compreende crianças entre 04 anos a 11 anos, inclusive crianças do Lar Santa Filomena¹⁰. A escola tem em seu corpo discente 08 alunos com necessidades especiais, distribuídos nas salas de Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Ainda sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, a escola possui uma Sala de Recursos com uma professora especialista em atendimento à criança com necessidades especiais. Esta professora desenvolve trabalhos específicos com os alunos da escola e também de outras escolas da rede municipal.

A grande maioria dos alunos que frequentam a escola se locomove de suas casas até a escola a pé, crianças moradoras na Zona Rural utilizam o transporte escolar municipal, alguns de transporte particular e outros com transporte coletivo (Vans de transporte escolar).

Como exposto anteriormente, o foco central deste trabalho é dar voz aos profissionais da educação analisando o que pensam a respeito das interferências externas, especificamente a avaliação externa – Prova Brasil – e como os resultados do IDEB influenciam na organização do trabalho escolar. Quais são os limites e as possibilidades dos profissionais da escola frente às políticas de avaliação vigentes?

Para responder a essas questões, optamos pela realização de uma pesquisa empírica. Os colaboradores desta pesquisa foram: o diretor, a orientadora pedagógica, uma professora do 1º, do 2º, do 3º, do 4º e duas professoras dos 5º anos. Referindo-se à formação acadêmica, todos os colaboradores possuem nível superior: curso de Pedagogia, Educação Física, Geografia, e dois possuem Mestrado em Educação. Quanto à faixa etária idade há uma variação entre 32 e 51 anos e quanto ao tempo de exercício no magistério o mínimo é 10 anos e o máximo 27 anos. O tempo de exercício na escola varia de 2 a 17 anos.

Como anunciado, realizamos entrevistas semiestruturadas. Todos os depoimentos foram gravados e transcritos na íntegra e posteriormente analisados.

¹⁰ A Sociedade Civil Beneficente Lar Santa Filomena atende crianças de 0 a 18 anos de idade. Maiores informações disponíveis em: <http://www.larsantafilomena.org.br/index.php/site/o_lar>. Acesso em: 27 ago. 2016.

O roteiro de entrevistas foi construído a partir de algumas categorias sistematizadas com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa articulando os dados da realidade aos pressupostos teóricos do estudo. As categorias de análise foram: a função da escola pública na formação dos alunos, concepções do que pensam os gestores e professores sobre a divulgação bianual do IDEB; condições socioeconômicas da comunidade escolar (possíveis influências nos resultados do IDEB); as influências do IDEB no cotidiano escolar (planejamento das ações); o IDEB como indicativo da qualidade da educação escolar; as estratégias desenvolvidas pelos gestores e docentes considerando a Prova Brasil e o IDEB (discussões coletivas, planejamentos, ações); outras considerações (os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho).

As entrevistas partiram de um único roteiro, com questões que buscavam esclarecer e compreender qual a função da escola pública na concepção dos docentes, os efeitos e possíveis causas dos resultados da Prova Brasil e por consequência o IDEB na organização escolar e as ações desenvolvidas pela equipe escolar a partir deste indicador. A todos os colaboradores realizamos as questões que podem ser verificadas no anexo.

Ao finalizar as entrevistas, passamos à fase de organização da análise dos dados obtidos. Concluídas as transcrições das entrevistas, realizamos a leitura flutuante¹¹ que nos permitiu uma espécie de “impregnação” a respeito das percepções dos sujeitos entrevistados. As fases subsequentes são de grande complexidade porque envolvem a tabulação e a análise dos dados permitindo fazer inferências compondo resultados que corroborarão ou não com o referencial teórico abordado nas seções que compõem esse trabalho.

Comungando com a vasta literatura publicada que alerta para as interferências que as avaliações em larga escala têm provocado na organização escolar, a seguir nos propusemos a buscar nos trabalhos acadêmicos disponibilizados, experiências que possam ser compartilhadas e referenciadas pela nossa pesquisa.

Primeiros Levantamentos

Buscando subsidiar nossa pesquisa, procedemos a um levantamento preliminar junto ao banco de teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), especificamente Programas de Pós-Graduação em Educação cujo resultado da avaliação trienal de 2011 – 2013 foram

¹¹ Segundo Bardin (2011, p. 126). leitura flutuante “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa [...]”.

conceitos cinco, seis e sete. Tal escolha justifica-se pela excelência dos programas avaliados pela CAPES como programas de inserção nacional (5 e 6) e internacional (7), conforme demonstrado no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 - Universidades e Programas consultados

Universidades Públicas/Programa de Pós-Graduação		Conceito	Inserção
Universidade de São Paulo/USP	PPGE	6	Nacional
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” /Marília/UNESP	PPGE	5	Nacional
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP	PPGE	5	Nacional
Universidade Estadual de Maringá/UEM	PPGE	5	Nacional
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ	PPGE	7	Internacional
Universidade Federal do Pernambuco/UFPE	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	PPGE	6	Nacional
Universidade Federal De Santa Catarina/UFSC	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal do Paraná/UFPR	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal Fluminense/UFF	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal de Goiás/UFG	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG	PPGE	7	Internacional
Universidade Federal de Uberlândia/UFU	PPGE	5	Nacional
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	PPGE	5	Nacional

Fonte: Banco de teses – Capes (2015).

Quadro 5 - Universidades e Programas consultados

Universidades Particulares/Programa de Pós-Graduação			
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP	PPGE (Currículo)	5	Nacional
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP	PPGE (Psicologia da Educação)	6	Nacional
Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP	PPGE	5	Nacional
Pontifícia Universidade Católica Do Paraná/PUC/PR	PPGE	5	Nacional
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC/RS	PPGE	5	Nacional
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	PPGE	7	Internacional
Universidade Nove de Julho/UNINOVE	PPGE	5	Nacional
Pontifícia Universidade Católica Do Rio de Janeiro/PUC/Rio	PPGE	6	Nacional

Fonte: Banco de teses – Capes (2015).

Realizada a seleção dos programas de Pós-Graduação em Educação, investigamos nos bancos de dados destas instituições, os títulos dos trabalhos disponíveis que apresentam relação com a nossa pesquisa utilizando os seguintes descritores: “IDEB”, “Avaliação em larga escala”. Em alguns bancos de dados esses dois descritores não geraram resultados, então

buscamos pelo descritor “Educação” e “Avaliação” obtendo êxito. Ao todo, foram consultados 8.052 trabalhos entre teses e dissertações distribuídos nos programas de pós-graduação conforme apontamos no quadro a seguir:

Quadro 6 - Número de trabalhos pesquisados e identificados

UNIVERSIDADES PÚBLICAS		
INSTITUIÇÃO	Resultado total da pesquisa	Nº de trabalhos identificados relacionados a avaliação em larga escala, IDEB, avaliação e educação
Universidade de São Paulo/USP	57.795 Trabalhos	52 Trabalhos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Marília/UNESP	256 Trabalhos	256 Trabalhos
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP	303 Trabalhos	303 Trabalhos
Universidade Estadual de Maringá/UEM	217 Trabalhos	217 Trabalhos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ	807 Trabalhos	807 Trabalhos
Universidade Federal do Pernambuco/UFPE	13.269 Trabalhos	820 Trabalhos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	24.516 Trabalhos	122 Trabalhos
Universidade Federal De Santa Catarina/UFSC	757 Trabalhos	757 Trabalhos
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	255 Trabalhos	255 Trabalhos
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL	124 Trabalhos	124 Trabalhos
Universidade Federal do Paraná/UFPR	281 Trabalhos	281 Trabalhos
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ	35 Trabalhos	35 Trabalhos
Universidade Federal Fluminense/UFF	391 Trabalhos	391 Trabalhos
Universidade Federal de Goiás/UFG	76 Trabalhos	76 Trabalhos
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG	14.590 Trabalhos	1.065 Trabalhos
Universidade Federal de Uberlândia/UFU	228 Trabalhos	228 Trabalhos
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	479 Trabalhos	479 Trabalhos
Total de trabalhos consultados em Instituições públicas		6.268

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quadro 7 - Número de trabalhos pesquisados e identificados

Universidades Particulares		
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP	6.662 Trabalhos	231 Trabalhos
Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP	337 Trabalhos	337 Trabalhos
Pontifícia Universidade Católica Do Paraná/PUC/PR	202 Trabalhos	202 Trabalhos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC/RS	7.286 Trabalhos	417 Trabalhos
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	3.113 Trabalhos	31 Trabalhos
Universidade Nove de Julho/UNINOVE	295 Trabalhos	295 Trabalhos
Pontifícia Universidade Católica Do Rio de Janeiro/PUC/Rio	271 Trabalhos	271 Trabalhos
Total de trabalhos consultados em Instituições particulares		1.784
Total de trabalhos pesquisados entre Instituições públicas e particulares		8.052

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em seguida refinamos a pesquisa observando se os descritores “Avaliação em larga escala” e “IDEB” apareciam no título e/ou nos resumos das pesquisas. Entre os trabalhos consultados, encontramos um total de 55 pesquisas entre teses e dissertações, cuja temática avaliação em larga escala e/ou IDEB são abordadas.

Quadro 8 - Universidades e trabalhos consultados

Trabalhos cuja temática envolvem os descritores: “IDEB” e “Avaliação em larga escala”			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertações	Teses	Total
Universidade de São Paulo/USP	3	0	3
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/UNESP	5	1	6
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP	3	0	3
Universidade Estadual de Maringá/UEM	3	0	3
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ	4	0	4
Universidade Federal do Pernambuco/UFPE	2	1	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	0	1	1
Universidade Federal De Santa Catarina /UFSC	1	0	1
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM	1	0	1
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL	1	1	2
Universidade Federal do Paraná/UFPR	0	0	0
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ	2	0	2
Universidade Federal Fluminense/UFF	1	0	1
Universidade Federal de Goiás/UFG	0	0	0
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG	1	3	4
Universidade Federal de Uberlândia/UFU	1	0	1
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	0	0	0
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP PPGE (Currículo)	1	0	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP PPGE (Psicologia da Educação)	0	0	0
Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP	0	0	0

Pontifícia Universidade Católica Do Paraná/PUC/PR	2	0	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC/RS	2	0	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	9	5	14
Universidade Nove de Julho/UNINOVE	0	0	0
Pontifícia Universidade Católica Do Rio de Janeiro/PUC/Rio	1	0	1
Total	55		

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Aprofundando na temática da nossa pesquisa, realizamos uma leitura preliminar e flutuante nos resumos e considerações finais de cada um dos 55 trabalhos encontrados, o que nos permitiu reconhecer as pesquisas que mais se aproximaram da nossa proposta.

Entre os trabalhos acadêmicos consultados, encontramos 7 trabalhos em que a temática investigada aborda os impactos das Avaliações em larga escala, o IDEB e a organização do cotidiano escolar cuja questão principal, está intimamente ligada ao nosso projeto de pesquisa.

Analisando a quantidade dos trabalhos pesquisados, junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação, das vinte e quatro Universidades em que o levantamento foi realizado, o Programa em que foi encontrado um maior número de trabalhos cujo tema está relacionado ao nosso objeto de pesquisa, foi a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com três trabalhos; na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM), encontramos um trabalho em cada uma e na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), campus de Marília, encontramos dois trabalhos conforme apontamos no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 - Dissertações que mais se aproximam da nossa temática

	Autor	NIVEL	UNIVERSIDADE	ANO
1	Luzia Battisti	Dissertação	UNISINOS	2010
2	Alenis Cleusa de Andrade	Dissertação	UNISINOS	2011
3	Márcia Cristina Furtado Ecoten	Dissertação	UNISINOS	2013
4	GlaerGianneGewehr	Dissertação	PUC/PR	2010
5	Janete Aparecida Guidi	Dissertação	UEM	2013
6	Ana Lúcia Garcia	Dissertação	UNESP/Marília	2010
7	Graziela de Jesus	Dissertação	UNESP/Marília	2013

Fonte: Elaborado pela autora após pesquisa no banco de dados das Universidades (2016).

A primeira dissertação que apresentaremos, intitulada “Avaliação em Larga Escala na Perspectiva da Gestão Municipal”, Battisti (2010), propõe um recorte entre avaliação em larga escala e a gestão educacional municipal como importante mediadora entre as escolas e as políticas educacionais. A autora focaliza a pesquisa em como as Secretarias Municipais de Educação de 7 municípios (Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Farroupilha, Nova Prata,

Guaporé, Nova Araçá e Paraí) articulam os dados da Avaliação Externa da Educação Básica para as escolas da rede. Como resultado constatou que dos sete municípios pesquisados, somente quatro (4) se apropriam e traduzem os resultados das avaliações em larga escala, realizando reuniões pedagógicas, sendo que um dos municípios criou o seu sistema de gestão favorecendo a administração deste processo de avaliações externas pela Secretaria Municipal de Educação. A formação continuada, estudos sobre provas de anos anteriores, análise e mudanças no currículo são algumas ações efetivadas na busca de melhor qualidade da educação. Alguns municípios buscaram parcerias junto ao governo federal, estadual e instituição não governamental, como estratégia para melhorar a qualidade educacional, por exemplo: o Programa de Ações Articuladas (PAR) e com o Instituto Ayrton Senna. O Sistema Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) é utilizado em quase todos os municípios que fazem parte da pesquisa e a partir dessa avaliação, a formação continuada e discussões para melhoria são pensadas. As Secretarias dos municípios que participaram da pesquisa avaliam que o SAERS vai ao encontro da realidade de sua comunidade escolar, porque considera o meio em que as escolas estão inseridas, diferente das avaliações externas como SAEB e Prova Brasil.

No segundo trabalho intitulado “Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, Prova Brasil, em Perspectiva da Gestão Democrática: Um Estudo a Partir da Associação do Vale do Rio dos Sinos e Município de São Leopoldo – RS”, Andrade (2010) traz à discussão a avaliação em larga escala como subsidiadora da formulação de políticas educacionais frente a mecanismos de gestão democrática presentes nos sistemas municipais de educação. O estudo tem como princípio que a gestão democrática pode contribuir para a superação dos impactos desencadeados pelos testes padronizados e aponta os avanços desse modelo de gestão nas escolas pesquisadas, embora reconheça características reprodutivistas nesses espaços. Descreve como ocorre a aplicação da Prova Brasil, as articulações e repercussões desse movimento nas instituições. Por sua complexidade, as dificuldades na aplicação da Prova Brasil, constituem um dos problemas a serem mediados pela gestão, os princípios da escola são diferentes dos princípios da Prova Brasil; essas duas dimensões possuem objetivos diferenciados. A pesquisa indicou que foram construídos processos democráticos; entretanto, perceberam-se também evidências reprodutivistas. Houve avanços na democratização dos processos e acessos, como por exemplo: a retomada na eleição de diretores e a elevação da oferta na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O município de São Leopoldo construiu seu próprio Sistema Municipal de Ensino, mas não aproveitou os espaços de autonomia, mantendo trechos da legislação vigente no país, reforçando a dimensão reprodutivista. O

processo que envolve a aplicação da Prova Brasil exige da equipe gestora a mediação constante uma vez que envolve pessoas diferentes, em tempos diferentes e com informações não acessíveis, fazendo-se necessário viver o processo para compreendê-lo. Essa lógica foi apreendida pela equipe escolar mediante situações que ocorreram no momento da aplicação. Há uma participação ativa de todos os atores da escola com relação à preparação para a prova, ou seja, existe uma organização conjunta que prevê do calendário escolar onde consta a data da prova ao momento que precede a prova, onde os professores procuram tranquilizar os alunos para a realização das mesmas, nas palavras de Andrade (2010, p. 107): “Na realidade preparar-se faz parte integrante da prática educativa [...]”. A Secretaria de Educação de São Leopoldo se apropriou da lógica avaliativa buscando informações e apoiando a equipe escolar propiciando um planejamento mediativo. Em algumas escolas, a gestão democrática se mostrou presente, em outras, ausentes e por vez insuficiente, fator fundamental na concretização de ações de sucesso ou de fracasso na superação dos desafios em que a participação de todos é imprescindível. Algumas escolas organizam-se e superam a lógica centralizadora de aspectos reprodutivistas construindo processos democráticos superando os desafios que se apresentam.

Na sequência, o terceiro trabalho apresentado por Econten (2013), com o título “Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala: Um Estudo a Partir da Visão dos Sujeitos de Escolas do Município de Canoas/RS”, teve como objetivo evidenciar as influências das avaliações em larga escala, nas ações de gestão que incidem no dia-a-dia das escolas. Compareceu nas falas dos sujeitos envolvidos, a crítica às avaliações em larga escala pelo fato de que não são considerados aspectos característicos da região em que a escola está inserida valorizando apenas os resultados. E são estes mesmos resultados que fazem com que o município desenvolva ações relacionadas a elas, como: reforço, construção da avaliação municipal, formação de professores. Outro ponto negativo nesse processo de avaliação em larga escala é a maneira como é realizada a divulgação pela mídia e até mesmo pelo município que imprime no boletim dos alunos o índice da escola. Há contradições quanto aos índices dos anos iniciais (atingem a meta) e dos anos finais (não atingem a meta), evidenciando que diversos aspectos precisam ser considerados; um deles, que compareceu na fala da maioria dos entrevistados, é a ausência dos pais na vida escolar dos filhos nas séries finais do Ensino Fundamental. De acordo com os entrevistados, nos anos iniciais há uma preocupação dos pais com relação à vida escolar dos filhos, mas à medida que vão avançando em sua trajetória escolar, os pais se ausentam gradativamente enquanto os alunos demonstram interesses fora da escola; este último aspecto se apresenta como grande desafio: tornar a

escola atraente para os alunos. Outra percepção é de que mesmo com processos avaliativos de viés gerencial presentes na escola, os gestores municipais desenvolvem ações democráticas no cotidiano. Um exemplo é o sistema municipal de avaliação que é elaborado por uma comissão de professores, sendo que a participação destes sujeitos nesse processo legitima essas avaliações municipais, demonstrando que uma nova forma de avaliação é possível. Finalizando, a autora ressalta as pressões que as avaliações em larga escala causam na escola e destaca a maneira como o município se organizou na construção de um sistema próprio de avaliação mesmo sob um sistema nacional gerencialista, regulador e controlador.

Na PUC/PR, encontramos a dissertação intitulada “Avaliação da Educação Básica: Políticas e Práticas no Contexto de Escolas Públicas Municipais”, na qual Gewehr (2010), busca analisar os impactos das políticas de avaliação no cotidiano da educação básica segundo as concepções dos gestores e professores de Pato Branco/PR, ancorada na Lei nº 9.394/96, art. 9º que prevê a avaliação do rendimento escolar e no Decreto nº 6.094/2007, que estabelece o IDEB. Gewehr (2010, p. 14), aborda o contexto das avaliações e a qualidade do ensino ofertado na educação básica “[...] Na perspectiva de se elucidar como as repercussões das políticas de avaliação da educação básica repercutem no âmbito das escolas públicas, para uma efetiva educação básica de qualidade para todos [...]”. O entendimento firmado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, especificamente no que diz sobre os esforços entre União e entes federados trabalhando em regime de colaboração para melhoria da qualidade do ensino, foi uma preocupação constante nesse processo. Os gestores se mostraram preocupados com os resultados da avaliação e acreditam seja necessário disponibilizar materiais para os professores melhorarem os índices visando práticas voltadas aos resultados. Concluindo, a autora relata que os gestores e professores afirmam que a avaliação da educação básica produz impactos nas ações do cotidiano; um exemplo citado são as matrizes do SAEB que se transformam em currículo norteador do trabalho pedagógico. Quanto à gestão democrática do ensino público prevista na LDBEN/96, parece estar bem longe de se efetivar ao se observar a figura do diretor como centralizador ao invés de promover a participação de todos os envolvidos no processo nas decisões por meio da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Com o objetivo de evitar o rebaixamento do índice, os professores adotaram diversas estratégias a partir dos resultados da avaliação; um deles é preparar atividades semelhantes aos testes. Para a autora é preciso buscar mecanismos para a superação dos resultados do IDEB, no sentido de refletir a concepção que se tem de avaliação no trabalho pedagógico.

O trabalho de Guidi (2013), da UEM, “A Influência do IDEB na Formação Continuada de Professores”, investigou os impactos dos resultados do IDEB na organização escolar e como os professores se posicionam frente a esses resultados. Outra análise diz respeito às políticas de avaliação no Estado do Paraná com relação a formação continuada dos docentes em uma escola estadual de Sarandi/PR. Observou-se que gestores e professores avaliam o IDEB como negativo e positivo. Negativo porque não considera a realidade em que a escola está inserida, classificando e expondo gestores, docentes e discentes, portanto, angustiando também os alunos que se sentem constrangidos por não alcançarem os índices esperados. O Índice poderia contribuir se fosse utilizado apenas como diagnóstico sem o caráter competitivo. Por outro lado, gestores e docentes acreditam ser positivo porque mostra o que precisa ser melhorado no trabalho pedagógico. Questões como: exaustivos turnos de trabalho e baixos salários também compareceram como queixas que interferem no processo. Há uma grande preocupação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) com relação à elevação dos resultados do IDEB, reforçando aspectos quantitativos na atuação da formação docente. “Os professores paranaenses trabalham em situações precárias e a sua formação inicial não os prepara para enfrentar a realidade encontrada na sala de aula, e a sua sustentação teórico-prática é ineficiente.” (GUIDI, 2013, p. 127).

Jesus (2013), UNESP/Marília, com a pesquisa “Cultura Organizacional e Avaliação em Larga Escala: Faces e Interfaces a Partir da Análise de Escolas Públicas Municipais”, traz à discussão uma investigação sobre como e se a avaliação externa influencia a cultura organizacional de escolas de diferentes sistemas municipais em duas cidades do interior paulista. A autora constatou que embora o tema avaliação em larga escala seja muito discutido, essas pesquisas não têm como *locus* a escola, buscando compreender como elas são implementadas e compreendidas por aqueles que a vivenciam no cotidiano. Em suas conclusões, constatou, “[...] que a constituição da cultura organizacional e/ou de uma suposta identidade da escola está além da análise da influência do meio externo no interno [...]” (JESUS, 2013, p. 126) e o que determina a cultura organizacional é a forma como as escolas usam ou não a autonomia para construírem coletivamente seus objetivos e nesse sentido, percebeu-se que o papel da gestão é fundamental. A ausência de reflexões que permitissem sair da organização pautada nas lógicas do mercado, influenciadas pela Secretaria municipal de educação foi outro ponto observado. Nas duas escolas houve poucas falas que evidenciassem o conhecimento/saber como processo; em sua maioria prevalece a avaliação que mensura o aprendizado, ou seja, não há a compreensão e prática da avaliação como processo formativo. Não há diálogo entre equipe escolar e pais para uma compreensão do que

são ou da finalidade da avaliação. Os colegiados se restringem a decidirem sobre assuntos financeiros e os pais a disciplina de seus filhos e festas na escola. Finalizando a autora afirma que é necessário haver diálogo reflexivo entre a teoria discutida na universidade e os atores que efetivamente estão no cotidiano escolar para que se compreendam as contradições existentes, muitas vezes, resultantes das cobranças impostas a esses atores e não da ausência de teoria.

O trabalho de Garcia (2010), UNESP/Marília, “Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: Desafios na e da Escola.”, enfatiza como a avaliação externa tem sido associada à qualidade do ensino ofertado pelas políticas públicas vigentes. Na escola essa avaliação vista como indicativo de qualidade tem gerado muitas discussões divergentes. Diante dessas constatações, o objetivo do trabalho foi o de investigar como os gestores e professores de uma escola da rede estadual do município de Cafelândia/SP, organizam o trabalho pedagógico, considerando a avaliação como parâmetro norteador da qualidade ou não, do ensino. No decorrer da pesquisa, a autora verificou que a atual política de ranqueamento implantada pelo governo estadual serve a interesses mercadológicos que não consideram as diferentes realidades. Na concepção dos professores, mesmo que o índice não se eleve, não significa que não houve avanços no processo de aprendizagem, ou seja, os resultados da avaliação podem não representar efetivamente o trabalho desenvolvido. Considerando a literatura que trata o assunto em questão e a realidade vivenciada na escola, a autora conclui que os problemas desencadeados pelos resultados do sistema de avaliação estão no uso social que se faz a partir desse indicativo e não da avaliação em si. O índice deveria ser usado pelo estado avaliador, para que a escola/professor pudessem nortear o ensino ofertado e não para o ranqueamento com incentivos financeiros.

Após realizar esse prévio levantamento, podemos dizer, que a Avaliação em Larga Escala da Educação Básica, promovida pelo Ministério da Educação e que gera o IDEB, incide na rotina das escolas brasileiras, influenciando de alguma maneira a organização do cotidiano escolar. A voz dos docentes critica o fato dessa avaliação de viés gerencialista priorizar os resultados desconsiderando as diferentes realidades, ao mesmo tempo em que algumas dessas mesmas escolas desenvolvem ações para superação desses impactos se apropriando e traduzindo os resultados da avaliação em momentos como reunião pedagógica e formação continuada, analisando e mudando o currículo, buscando melhorar a qualidade da educação. Tais práticas corroboram para superação e transformação dos dados das médias de desempenho em elementos analíticos que permitam a reflexão e intervenção das práticas cotidianas. Outra percepção é que a gestão democrática pode contribuir para a superação dos

impactos desencadeados pelos testes padronizados na medida em que a figura centralizadora do diretor deixa de existir, dando lugar a uma discussão coletiva entre os sujeitos envolvidos.

O tema apresentado neste trabalho tem sido o centro de discussões em diversos estudos no Brasil e no exterior por sua relevância na constituição das políticas públicas que atendem às orientações de organismos internacionais. A literatura denuncia os impactos que as avaliações externas têm causado no interior das escolas de Ensino Fundamental, entretanto, pesquisas, embora em número reduzido, relatam experiências de escolas que se organizaram e incrementaram suas práticas com intervenções a partir dos resultados das avaliações, transformando qualitativamente as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem. Considerando as pesquisas realizadas e as contribuições teóricas do tema abordado, lançamos um olhar sobre uma das escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental em Presidente Prudente. Instiga-nos saber como os resultados do IDEB influenciam o dia a dia da escola, quais são os limites e as possibilidades que os profissionais da educação identificam diante das interferências externas e se a escola pública está contribuindo para a formação de cidadãos.

Nosso trabalho se assemelha às pesquisas anteriormente descritas ao buscar compreender os efeitos das avaliações externas e como os profissionais da educação se apropriam e traduzem os dados dessas avaliações no cotidiano. Outro ponto em comum, na concepção dos profissionais da educação, é o fato do IDEB não representar necessariamente a qualidade do ensino oferecido na escola, e o que é feito desses resultados no sentido de melhorar a educação. As avaliações têm intensificado o trabalho dos docentes, que apontam essa sobrecarga como um fator negativo para si e para os alunos.

O diferencial do nosso trabalho está em ir além dos pontos em comum com as pesquisas apresentadas, ao abordar e fazer emergir durante as entrevistas a função da escola pública na formação dos sujeitos e se as práticas desenvolvidas pelos professores estão contribuindo para referendar a resposta dada a questão anterior. Considerando as diretrizes educacionais que embasam a rede municipal de educação de Presidente Prudente é notório que, nós profissionais da educação, buscamos desenvolver a consciência social dos sujeitos para o pleno exercício político de cidadania. Nesse sentido não há como dissociar sociedade/democracia/educação. A problemática está em conciliar as exigências que as políticas públicas imprimem à escola, e que nas falas dos profissionais ficará muito clara, com as demais funções que se espera da escola e as particularidades de cada aluno.

Consideramos de fundamental importância investigar as implicações desse indicador no contexto escolar e no caso do município de Presidente Prudente, nenhuma pesquisa dessa

natureza até o momento foi realizada. Acreditamos poder contribuir ao dar notoriedade à voz de quem está diretamente ligado a esse processo – gestores e professores – no interior da escola. Sendo assim, temos a consciência que essa pesquisa não retrata toda a rede, mas pode ser o início de uma reflexão sobre o sistema que aí está posto e os reais objetivos da escola pública.

A dissertação está estruturada em introdução, três seções e considerações finais. Na introdução, em um breve retrospecto, abordamos o contexto em que as avaliações externas começaram a ser concretizadas nos sistemas educacionais do país evoluindo até consolidar-se em Sistema de Avaliação da Educação Básica. Apresento minha trajetória na rede municipal de educação de Presidente Prudente/SP, bem como a minha experiência vivida na pós-graduação, o problema central a ser pesquisado alinhado aos objetivos e os procedimentos metodológicos considerados adequados à pesquisa. Ainda na introdução trazemos uma breve descrição do *locus* da pesquisa, apresentamos as contribuições de algumas pesquisas que têm como tema o IDEB e suas implicações no cotidiano escolar. São estudos que apontam os efeitos que esse indicador provoca nas práticas escolares.

À luz das ideias de Vieira; Farias (2003) e Mainardes (2009) de que para entendermos os dilemas da política educacional brasileira se faz necessário uma imersão nos relatos da época buscando compreender as origens das políticas, na Seção 1 trazemos um breve apanhado histórico, num recorte entre o período republicano até a promulgação da CF/1988, evidenciando as lutas do povo brasileiro ao longo do século XIX e XX, na construção de uma educação pública que passou a garantir, dentre outros, o direito à escolarização básica. Abordamos a educação como direito subjetivo. Esse reconhecimento dispõe para todos titularidade do Direito à Educação como garantia fundamental para o pleno exercício da cidadania. Apontamos alguns marcos que foram fundamentais para a reestruturação do Estado no pós-Segunda Guerra Mundial e suas implicações no surgimento dos Organismos internacionais e como estes influenciaram as políticas públicas no campo educacional dos países, incluindo o Brasil.

Na Seção 2, apresentamos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica emergiu e se constituiu no país, até alcançar a centralidade nas políticas educacionais.

Na Seção 3, encontra-se a análise de dados obtidos a partir das entrevistas realizadas em uma das escolas do município de Presidente Prudente e as considerações finais. Nosso objetivo aqui foi dar voz aos atores que fazem o cotidiano escolar, ouvindo suas concepções a respeito da função da escola pública, como organizam as práticas do dia-a-dia e os limites e as possibilidades que as interferências externas, com destaque para as políticas de avaliação

em larga escala podem proporcionar, à luz da base ideológica que sustenta a educação no município. Organizamos as falas desses profissionais da educação, buscando uma articulação com o referencial teórico de Stephen Ball complementado por um conjunto de autores que discutem a respeito das avaliações externas.

SEÇÃO 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao falar sobre educação e cidadania, Ribeiro (1994) faz um rápido retrospecto entre os séculos XVII ao XX mencionando como alguns países – Itália, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Japão – conduziram a universalização da educação na formação dos estados-nações com maior ênfase no pós-segunda guerra mundial. Ele chama a atenção para o avanço tecnológico e controle do mercado por parte dessas nações e de como a modernização no sistema educacional foi primordial para alavancar o desenvolvimento e a economia das principais potências mundiais. Segundo o autor:

A revolução que a informática e a automação está produzindo no mundo requer, tanto para os produtores de tecnologia como para os consumidores dos bens produzidos por essa tecnologia, a exigência cada vez maior da competência cognitiva de toda a população. (RIBEIRO, 1994, p. 7).

Ribeiro (1994) coloca a competência da educação como o novo divisor de águas das nações, ou seja, a sociedade contemporânea com suas formas de produção necessitam cada vez mais de habilidades cognitivas superiores, tanto para produzir quanto para consumir e esse princípio vale para toda a população.

Com relação ao Brasil, o autor afirma que pela origem colonial portuguesa não sofremos as influências das revoluções liberais do século XVIII que influenciaram outros países e esse atraso educacional tem sua causa justamente nessa origem colonial. A educação, responsabilidade dos jesuítas, cujas ideias eram contrárias às reformas que aconteciam no mundo, não tinha a preocupação de uma formação competente, eficiente, aliás, nem precisava para as atividades aqui desenvolvidas que eram extração e plantação. Essa realidade piora com a reforma pombalina que ao substituir os “[...] professores jesuítas por leigos mal remunerados, e completamente despreparados, já contribuiu nos séculos XVIII e XIX para inviabilizar uma educação universalizada e competente.” (RIBEIRO, 1994, p. 10).

Nesse sentido, para compreendermos como as políticas educacionais se constituíram no Brasil e como o direito à escolarização básica emergiu durante a estruturação do Estado, retrocederemos na história, mais precisamente no final do século XIX com o advento da proclamação da República até os dias atuais. Ancorados nas ideias de Vieira; Farias (2003, p. 16): “Somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro”, e de Mainardes (2009, p. 8) afirmando que quando tratamos de políticas educacionais se faz necessário analisar “[...] as relações entre as políticas e o contexto histórico que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar”, trataremos nesta seção de

um breve histórico das mudanças ocorridas no país e no mundo, oriundos da reestruturação globalizada da economia. Sendo assim, buscaremos entender o porquê de uma educação atual marcada por profundas desigualdades em contraposição às novas diretrizes que direcionam para a construção de um ensino democrático e de qualidade para todos.

1.1 A educação pública no Brasil

No primeiro período da República (1889-1930), as primeiras ideias de construção de um sistema de instrução popular manifestaram-se em meio a disputas pelo poder e movimentos de insurreição. Foi um período marcado por seguidas trocas de presidentes, o cenário político e econômico era delicado. Segundo Vieira e Farias (2003, p. 71): “Mesmo representando o advento de ideias democráticas e federalistas, a Primeira República não deixa de receber fortes influências das antigas oligarquias rurais e seus coronéis”. A população operária sujeita às oligarquias era submetida à violência e à exigência de lealdade para com seus empregadores. Nessa época a utilização do trabalho livre começa a se estabelecer e com ele o surgimento dos sindicatos, espaços de reivindicações das massas que foram reprimidas e tratadas como “caso de polícia”. Sobre isso, Saviani (2013, p. 181) nos diz:

Em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920. [...]. Com o regime republicano, abolido o trabalho escravo, começa a configurar-se uma classe proletária, esboçando-se um clima mais favorável para o surgimento de organizações operárias de diferentes tipos. E a abertura para a participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 enseja a criação de “partidos operários” em 1890, desembocando na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902. Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares.

Nesse cenário com marcantes alterações políticas e sociais a educação popular não era preocupação do poder público; embora a problematização da educação nunca tenha saído de cena, a nova forma de governo primava pela modernização capitalista do país.

No campo educacional, as correntes libertárias inspiradas no movimento operário europeu foram intensificadas pelos *communards*¹² que emigraram para a América Latina, fugindo da perseguição europeia após a queda da Comuna de Paris. No ideário libertário a educação ocupava posição central, defendiam a autonomia das escolas que deveriam ter sua

¹² Membros do movimento operário europeu que culminou com a insurreição da Comuna de Paris/França no século XIX (SAVIANI, 2013, p. 181).

própria concepção pedagógica rompendo com os ideais do Estado, dos partidos e da Igreja que usavam a escola como instrumento para a manipulação das massas sujeitando-os aos seus interesses. De maneira resistente a igreja católica participou desse processo político e manifestando-se contrária as ideias libertárias defendendo o seu ideário pedagógico e pressionando o estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas. Sobre a posição da Igreja, Saviani (2013, p. 180) comenta: “[...] a Pastoral dos bispos de 1890 afirma que a República brasileira não iria seguir ‘os horrores da revolução francesa’”. Assim, a Igreja, no período republicano, organizou-se estrategicamente fortalecendo suas ideias pedagógicas, criando as Associações de Professores Católicos (APCs) em diversos estados com o objetivo de resistir às ideias novas numa disputa acirrada com os liberais e seus ideais de uma escola pública popular.

A predominância da educação elitista do Brasil Império configura-se nos primeiros anos da república por seu caráter conservador. O século XX inicia-se sem que as oportunidades educacionais tenham sido ampliadas às massas. Segundo Azevedo (2001), dois sistemas educacionais distintos predominavam na época, um destinado às elites e o outro para o povo, assim descrito pela autora:

Um dos sistemas destinava-se a atender às demandas educacionais das elites. Para tanto procurou-se fortalecer internamente as estruturas educativas coloniais, agregando-se novas instituições de ensino superior àquelas criadas durante a permanência da família real no país. [...] Seus produtos eram, principalmente, os bacharéis e letrados, habilitados para exercer os cargos públicos na burocracia e outras atividades liberais. [...] O outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto à população livre e pobre. [...] esse sistema, origem da futura rede de ensino pública e gratuita, compreendia o que se concebia na época como ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional. (AZEVEDO, 2001, p. 20).

Constituiu-se, assim, um sistema de ensino que refletia a divisão social da sociedade brasileira. A crítica a essa dicotomização da escola ganha fôlego na década de 1920 quando intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho que, nas palavras de Saviani (2013, p. 207), compunham a “[...] trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova [...]”, iniciam debates sobre questões educacionais no país.

Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se constituiu como um importante espaço para fóruns de debates, conferências, congressos nacionais para estudos da causa educacional e campanhas pela instrução pública. Faziam parte desse movimento professores, jornalistas, escritores, advogados, funcionários do governo dentre outros. Distintas correntes ideológicas se faziam presentes entre os membros da ABE, como relata Azevedo (2001, p. 28): “[...] havia tanto os que defendiam o projeto liberal democrático

para a sociedade, como os que defendiam um [...] projeto autoritário das reformas [...]”. Entretanto, prevaleceram as propostas de ensino primário universal, obrigatório e gratuito sob a responsabilidade do Estado. A ABE se firmou no campo educacional dando reconhecimento aos profissionais da educação e foi a partir dela que se constituíram os “pioneiros da educação” que difundiram os ideais escolanovistas no país, imprimindo à educação o caráter social.

A concepção salvacionista através da reforma da educação e do ensino são as marcas do Governo de Getúlio Vargas na década de 1930. Os intensos debates políticos nesse período, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15):

[...] incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores, ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a idéia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional centralizador, antiliberal e intervencionista. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico.

Diante desta realidade, educadores se mobilizaram na construção de um texto que consubstanciasse todos os ideais de uma política educacional popular para o Brasil. Embora escrito por uma só mão, o documento, chamado de “Manifesto”, expressou as ideias dos educadores envolvidos que aderiram ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”. O “Manifesto”, documento elaborado a partir de ideias pedagógicas que representaram um contraponto às práticas católicas, ao poder ferrenho do governo e a favor de uma educação laica, pública, gratuita, obrigatória, exercida com a cooperação de instituições sociais, teve como redator e primeiro signatário o intelectual Fernando de Azevedo. O “Manifesto”, abordou dentre outros pontos, a reconstrução educacional no Brasil colocando-a acima de questões econômicas valorizando a cultura, as aptidões e a iniciativa como fatores essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade. Além de Fernando de Azevedo, outros intelectuais foram signatários, dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho e outros.

A Constituição assume como competência da União em 1934, fixar o Plano Nacional de Educação que reconhece a educação como direito de todos, com a gratuidade do ensino primário obrigatório e que contemple os adultos. Com caráter mais democrático, a Constituição de 1934 traduz os interesses de grupos sociais. Sobre isso, Vieira e Farias (2003, p. 87-88) afirmam que:

A Constituição de 1934, de inspiração liberal, trouxe algumas inovações importantes. Acrescentou três títulos, não contemplados nas constituições anteriores:

da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. [...] embora o texto constitucional atenda às solicitações de reformadores e católicos, é inegável a atenção dispensada à educação tratada em capítulo especial (II).

Por omitir avanços assumidos na Constituição de 1934, a Constituição de 1937 pode ser considerada um retrocesso em diversos pontos. Foi a imposição das forças autoritárias e poder irrestrito ao Presidente da nação. O ensino público passa a ser para indivíduos que não tem condições de arcar com a educação particular. O ensino profissional e vocacional é prioritário nesta nova reforma. Sobre o cenário político do governo de Getúlio Vargas, Vieira e Farias (2003, p. 88) apontam ainda que “A Constituição de 1937, claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus [...]” sinaliza um período de insatisfações no país.

Por forças opositoras, Getúlio Vargas sai do poder em 1945, mas seus ideais permanecem. Foram apresentadas mudanças com relação ao ensino fundamental e normal e o agrícola. Foi criado o Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 24):

Persistia o velho 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 uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

Para efetivar o ensino industrial – a mais urgente demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de importações e destinado a uma parcela da classe operária já engajada no processo fabril-, por exemplo, o governo se obrigou a recorrer à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criando um sistema paralelo ao ensino oficial [...]. Nessa iniciativa estava implícito o reconhecimento da incapacidade governamental em promover a formação [...]. Não demoraria muito, no entanto, para o SENAI desistir de ser o ator principal [...]. Em 1948, reconhecia que era tarefa do poder público cuidar da alfabetização e da educação geral primária.

A escola primária continuou sendo a responsável pela formação preparatória da classe operária para o trabalho na indústria. O SENAI gradualmente foi deixando o papel de formador numa articulação entre a escola-empresa se dedicando à formação técnica, deixando para o Estado a incumbência do ensino primário. Aos trabalhadores urbanos ampliou-se a oportunidade aos anos iniciais do ensino primário, entretanto, as características rígidas desse ensino resultaram em reprovação e abandono. O mesmo não aconteceu para a classe média que com a rápida expansão, se apoderou do sistema de ensino forçando sua ampliação. Sobre isso, Teixeira (1969, p. 304) relata:

A intenção do sistema escolar brasileiro era a de prover as necessidades educativas da sociedade, sem lhe alterar a estrutura social, confinando a distribuição de cada educação às estritas necessidades de cada classe. Inicialmente, tentou um sistema [...] com a escola primária mínima para o povo, o sistema de ensino médio

vocacional para a classe média e o acadêmico e superior para a elite, com barreiras intransponíveis entre si.

Baseado em modelos europeus o sistema escolar no Brasil atendia a nova classe média que ansiava o *status* de elite; embora sem as tradições europeias, o preconceito da classe média brasileira contra o povo era o mesmo que predominava na Europa.

Com a promulgação da nova Constituição de 1946, as forças autoritárias deram lugar à Carta que tinha como princípio a liberdade e a educação assegurada como direitos de todos. O então ministro da Educação Clemente Mariano nomeou uma comissão liderada por Lourenço Filho com a incumbência de estudar e articular uma reforma na educação brasileira. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 25) descrevem:

Em 1948, apresentado por mensagem presidencial, o resultado dessa proposta foi enviado ao Congresso Nacional. Iniciou-se, então, um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira, que iria persistir até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro daquele ano, com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais.

“Nos braços do povo”, como havia prometido ao ser deposto, Vargas foi reeleito presidente em 1950. Volta ao poder apoiado pelo populismo conquistado através de seu projeto nacionalista. Dá continuidade ao processo de industrialização no país e cria o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a Eletrobrás e a Petrobras. Vieira e Farias (2003, p. 106) relatam:

O presidente mantém-se no poder através do apoio das massas, assim como dos sindicalistas ligados ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) [...]. Tal atitude contraria os interesses dos segmentos políticos mais conservadores [...]. Aos poucos Vargas vai perdendo credibilidade e sua manutenção no governo começa a tornar-se insustentável.

Sob forte pressão, em 1954 Vargas se suicidou, finalizando tragicamente seu governo. Os meses seguintes foram marcados por grande agitação política. O presidente em exercício, Café Filho, por complicações cardíacas não pode exercer seu mandato, assumindo Carlos Luz. Este por sua vez é substituído por Nereu Ramos.

Em outubro de 1955, Juscelino Kubitschek (JK) foi eleito presidente da República. Seu governo (1956-1961) foi marcado pelo empreendedorismo modernizador que trazia o *slogan* “Cinquenta anos em cinco”, cinquenta se referindo ao progresso e cinco ao tempo de governo.

Neste período foi instituído o Plano Nacional de Desenvolvimento (Plano de Metas), permeado por um discurso desenvolvimentista que destacava atenção à indústria de base, energia, setor alimentício, educação e transporte.

No governo Kubitschek foi construída a Capital Federal Brasília. Ao final, a modernização e o crescimento do Brasil são visíveis neste governo, porém, ao sair, deixa ao seu sucessor Jânio Quadros, uma taxa de inflação altíssima, resultando num desequilíbrio nas contas públicas.

Voltando ao foco principal, a educação no governo JK foi incorporada ao plano de metas com o objetivo de preparar mão de obra especializada para as indústrias de base; sendo assim, o planejamento das metas do plano de educação no governo em questão teve como fio condutor a demanda do mercado de trabalho, “[...] a educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado” (FONSECA, 2009, p. 158). A vinculação entre economia e educação ganhou repercussão internacional e foi destaque nas reuniões interamericanas. No final da década de 1950, a Organização dos Estados Americanos (OEA) através dos fóruns recomendou que os países inserissem a educação em seus planos econômicos. Ainda sobre as influências dos organismos internacionais, Fonseca (2009, p. 158) relata que o período de 1956 a 1963:

[...] foi profícuo para a mobilização dos educadores, que voltaram a debater as suas idéias em fóruns nacionais. Os debates concentravam-se nos compromissos assumidos [...] em Punta Del Leste e Santiago do Chile, em 1961 e 1962. Estas últimas contaram com o patrocínio da OEA e de um programa de cooperação técnica e econômica do governo norte-americano: “Aliança para o progresso”. Além do aspecto doutrinário que recomendava a integração da educação ao desenvolvimento econômico e social, as conferências estabeleceram metas decenais para a educação na América Latina.

Em meio a todas as agitações que marcaram o final da década de 1950 e anos iniciais da década de 1960 no país, tendências conservadoras e liberais debatem sobre os rumos da educação nacional. Insatisfeitos e contra as pressões privatistas em 1959 ocorreu o segundo manifesto dos educadores com o nome de “Mais Uma Vez Convocados”, também redigido por Fernando de Azevedo, o manifesto foi um documento assinado por 164 intelectuais, dentre eles 13 signatários do Manifesto de 1932¹³, cujo teor, tomou posição contra os publicistas e privatistas e a favor do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Os signatários do “Mais Uma Vez Convocados”, postulavam uma educação democrática, pública sem distinção de classe social, gratuita, uma educação que buscasse a

¹³ Informações sobre o manifesto “Mais Uma Vez Convocados”, consultar: Vieira e Farias (2003, p. 110).

transformação do homem e da sociedade. Além desse Manifesto, outros movimentos ganham destaque no cenário nacional e internacional.

No início dos anos de 1960 os chamados “movimentos de educação popular” se intensificaram, atraindo intelectuais preocupados com a educação e dirigentes políticos interessados no processo eleitoral, uma vez que o direito ao voto estava condicionado à alfabetização. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) do Pernambuco e do Rio Grande do Norte deram origem a programas de alfabetização através da mobilização política e da conscientização. Sobre esse período, Saviani (2013, p. 318) nos esclarece:

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava a aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despidendo-se de todo espírito assistencialista.

O trabalho desenvolvido por Paulo Freire no MCP do Pernambuco foi uma experiência de alfabetização que obteve êxito e a repercussão levou Freire a assumir coordenações de programas de alfabetização em âmbito nacional.

Foram anos agitados no campo educacional. O conceito de democracia cerceada atinge a educação, traço marcante nos movimentos e debates na tramitação da LDB de 1961.

A promulgação da Lei nº 4.024/1961 (LDB) traz um maior favorecimento à ideologia da escola privada do que à escola pública, ou seja, a iniciativa privada obtém expressiva vitória de seus interesses. Como exemplo, o fim do princípio da gratuidade do ensino oficial, pela nova Lei, escolas provenientes do Poder Público poderiam cobrar anuidades. Nas palavras de Vieira e Farias (2003, p. 118) “[...] percebe-se que a LDB de 1961 abre o caminho para que subvenções estatais estimulem o crescimento do ensino privado”. Enfim, não houve novas diretrizes que implicassem na estrutura de um novo sistema de ensino, os problemas educacionais continuaram sem respostas.

Contrastando com as propostas da LDB/1961, os MCP repercutiram intensamente através das mobilizações. A conscientização política chegava às massas através de peças teatrais encenadas nas favelas, nas portas das fabricas e dos sindicatos e também através de experiências como o “método que alfabetizava em 40 horas” de Paulo Freire.

Em janeiro de 1964 o governo João Goulart propôs o Plano Nacional de Alfabetização cuja meta era alfabetizar 5 milhões de brasileiros até o ano seguinte.

A articulação entre militares e empresários resultou no golpe militar em 31 de março de 1964 e consumado em abril de 1964, quando o país passou a ser liderado por generais. Os programas de alfabetização foram extintos, Paulo Freire e outros intelectuais foram exilados.

A União dos Estudantes (UNE) fundada na década de 1930 mobilizava jovens em passeatas por todo o país. Os operários se organizavam em greves. Grupos mais radicais se organizaram em sequestros de autoridades diplomáticas, atividades de guerrilhas urbanas, assaltos a bancos. A proposta de luta armada foi aceita pela esquerda. Policiais militares reagem e a sociedade vive em estado de medo silencioso. Neste mesmo período uma euforia social contagia a população com o chamado “milagre econômico”; a classe média, seduzida pelo consumo, finge não ver as barbaridades do regime ditatorial (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Durante o regime militar as reformas no ensino contemplaram elementos balizados por agências internacionais e organizações nacionais. Intelectuais e empresários brasileiros aliados do regime atuaram na formulação das políticas educacionais do período, vinculando desenvolvimento e educação para a formação do “capital humano”. No cenário educacional, os anos de ditadura promoveram duas reformas de grande impacto, duas leis definiram os novos rumos do ensino no país – a reforma universitária que regulamentou os princípios para o funcionamento do ensino superior, Lei nº 5.540/68 e as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71 que tinha como objetivo promover uma educação para o trabalho no nível médio. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 31):

É consenso entre pesquisadores desse período que, não obstante a ampla legislação reformista, a política educacional do regime militar apoiou-se basicamente nas leis 5.540/68 [...] e 5.692/71 – que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Mesmo relativizando o peso dos acordos [...] na definição das diretrizes da educação brasileira, as duas leis, como toda a legislação educacional do regime militar, não fugiram do quadro geral de suas recomendações.

Nesse contexto de reformas vários acordos foram assinados entre Brasil e Estados Unidos, mais conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, vinculavam-se o desenvolvimento à educação para a formação do “capital humano”, atendendo aos interesses econômicos vigentes dentro dos parâmetros capitalistas. O planejamento educacional do país foi desenvolvido por empresários brasileiros articulados com a Escola Superior de Guerra (ESG) que fundaram o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES). Sobre esses acordos, Saviani (2008, p. 297) afirma que:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”.

O descompromisso do Estado em manter a educação pública abriu precedentes para que empresários transformassem essa oportunidade em negócio rentável. Além do mais, as empresas privadas contavam com incentivos, créditos, todo o tipo de facilidades e

transferências de recursos públicos. O favorecimento a esse mercado “[...] aliado ao clientelismo, ao desperdício, a corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 35).

Durante o regime militar, o país testemunhou a repressão, a perseguição policial, o exílio, as aposentadorias compulsórias, torturas e mortes dos que se opunham a doutrina totalizadora vigente. No final da década de 1968, o Congresso é fechado e decretado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que durou até 1979. O AI-5 significou o período chamado “arbítrio total”, ou seja, a maior concentração de poder já vista no país. A imprensa é censurada, cidadãos tiveram seus direitos políticos cassados e os muitos Inquiridos Policiais Militares (IPMs) submeteram o povo ao pavor e ao silêncio. Houve um desaquecimento da economia na nação, a inflação voltou a subir, as taxas de juros elevaram; o crédito diminuiu; a dívida externa subiu, a crise do petróleo atingiu países pobres e ricos; em resumo, a situação econômica mundial é crítica. É o fim do “milagre econômico”.

Passados mais de uma década, o país volta a ter sinais de democracia. Em 1978, ocorreram as primeiras greves que, mesmo sob repressão, se fortaleceram. Movimentos sociais intensificam-se com o fim da censura prévia a publicações e espetáculos. O então presidente em exercício Ernesto Geisel enviou ao Congresso a proposta de extinção do AI-5 e a restauração do *habeas corpus*. Em 1979, Geisel indicou outro militar à sua sucessão no governo brasileiro. João Baptista Figueiredo foi o último presidente do período ditatorial. Desde o início de seu mandato revela-se fiel aos acordos da volta do Estado Democrático, sendo uma das primeiras ações, a anistia a centenas de exilados políticos.

No campo educacional, a década de 1970 assistiu ao crescimento da crítica que se manifestava, em oposição ao comando centralizador do regime militar, reivindicando mudanças a favor da educação pública brasileira. Associações científicas e sindicais foram criadas 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 dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outros. Além dessas, a educação foi enriquecida com revistas científicas como Educação & Sociedade, Revista da Ande, Cadernos Cedes e eventos relevantes para a área como os organizados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

O período de transição entre o regime militar e a volta da democracia esbarra na resistência de grupos conservadores. Episódios violentos como o atentado terrorista ao Centro de Convenções do Rio e explosões de cartas-bombas na sede da Ordem dos Advogados do

Brasil (OAB) marcaram o fim dos anos de ditadura. A crise econômica mergulhou o país num quadro recessivo, a população insatisfeita pressionava pela volta da democracia exigindo eleições diretas para a presidência da república. Sobre esse período Vieira e Farias (2003, p. 130) relatam que:

Milhares de pessoas vão às ruas na maior campanha de todos os tempos. Mesmo com o grito de “Diretas Já” ecoando pelas ruas e cidades de todo o País, o movimento é derrotado no Congresso por pequena diferença de votos (25/04/1984). Aquele que seria o primeiro presidente civil depois de longo período da ditadura – Tancredo Neves (PP) – ainda é eleito pelo sistema de votação indireta. Seu vice é José Sarney, [...]. Tancredo, porém, morre sem assumir a presidência da República. Em seu lugar, governa José Sarney – o presidente da transição.

O regime militar foi encerrado com a eleição de Tancredo Neves para a presidência da República. Tem início o retorno ao Estado Democrático de Direito. Foi um processo lento, concebido através de intensos movimentos sociais. Durante todo esse período o país passou por mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais. “A grande expectativa política ‘dos tempos de transição’ é constituir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos.” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 144).

No contexto de mudanças o presidente da República convoca uma comissão de expressivos nomes para redigirem uma proposta preliminar a ser submetida à Assembleia Nacional Constituinte (ANC). “O novo texto nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade [...]” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 148). Pela primeira vez na história da nação, uma Constituição é construída com emendas populares.

Em 5 de outubro de 1988, durante a plenária em que ocorreu a Promulgação da Constituição Federal, o então deputado Ulysses Guimarães declara: “A Constituição é, caracteristicamente, o estatuto do Homem, da Liberdade, da Democracia [...]” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 148). A nova Constituição Federal trouxe em seu bojo a presença e a participação do povo, a definição de direitos e deveres, a valorização da cidadania, definição dos direitos individuais e coletivos, direitos trabalhistas, dentre outros. A Carta Magna aprovada e conhecida como a Constituição Cidadã, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 42), “[...] forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a direção indicada [...] entre os educadores [...] da década de 1970 e que encontrara nos anos 1980 as condições para florescer.”.

Em comparação às Constituições e reformas anteriores, a nova Constituição abrange o mais longo capítulo sobre a educação que o país já teve. Estabelece o ensino como direito

público subjetivo, a gestão democrática do ensino, o dever do Estado em oferecer creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos, o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos.

Este breve histórico buscou evidenciar alguns períodos da educação brasileira num recorte que compreende do Brasil República (1889-1930) até a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988). Embora tenhamos avançado durante esse período e ainda que a CF/1988 garanta a titularidade do direito à educação, Ribeiro (1994, p. 10) afirma que a mesma representa um acordo entre corporações e justifica:

Nossa cidadania, se é que este termo pode ser usado, ainda é baseada numa sociedade patrimonial e de *status*. A pouca “modernização” que podemos perceber em nossa sociedade é uma versão reciclada da sociedade de *status* representada pelo corporativismo do tipo “*esprit de corps*” que tenta preservar seus membros acima dos interesses dos outros membros da sociedade e das outras corporações.

Para o autor, nunca houve uma tentativa de pacto político-social em que a educação fosse a indutora de um projeto para a formação de um estado nacional. O país sempre postergou a educação das massas e cita como exemplos a década de 1950 com a substituição do sistema de importação por tecnologias prontas ao invés de investir em formação popular. Na década de 1960 havia planos de modernização abrangendo da educação básica ao nível superior, mas o que se viu foi a expansão do ensino superior enquanto a educação de adultos e a educação básica não avançou. “Havia talvez o receio de que o aparato educacional público da educação básica ‘caísse’ nas mãos dos ‘comunistas’, inimigos ardilosamente criados para justificar parte das medidas ditatoriais implantadas no país.” (RIBEIRO, 1994, p. 11).

Sendo assim, a educação brasileira está em desvantagem em relação aos países de primeiro mundo, o autor ainda afirma que as estatísticas no campo educacional são difundidas de maneira equivocada por políticos com o apoio de alguns estudiosos da academia que tornam os argumentos justificáveis para implementação de políticas totalmente desvirtuadas das necessidades do sistema escolar. Para esses a educação se transforma em moeda política “eficaz na troca mercantilista da barganha eleitoreira” e para o autor também escondem o autoritarismo social patrimonialista (RIBEIRO, 1994, p. 11).

A herança pesada do passado excludente nos coloca em desvantagem com relação aos países mais desenvolvidos, mas, é possível superarmos se a educação se transformar numa prioridade política que promova mudanças e cumpra, de fato, as promessas consubstanciadas no ordenamento jurídico brasileiro.

1.2 A educação como direito subjetivo

O Brasil em consonância com as recomendações dos Organismos Internacionais tem buscado alinhar a educação à reforma do Estado. Essas orientações tiveram início em 1944 na Conferência de Bretton Woods¹⁴ (USA), sendo reajustadas pelo Consenso de Washington¹⁵ (USA) em 1989, formulando condicionalidades que atingiram as políticas internas, provocando mudanças até mesmo na legislação do país por meio da chamada “assistência técnica”. O Brasil não ficou alheio a essas mudanças, pelo contrário, desde Bretton Woods (1944) participou da elaboração da nova ordem internacional.

Como citado anteriormente, a educação tem papel de destaque nas diretrizes do Banco Mundial. Há, no entender das agências multilaterais, uma vinculação entre o combate à pobreza e a educação, sendo ambas vistas como uma possível ameaça ao desenvolvimento econômico do país.

Considerando o que está posto, o propósito desta seção é trazer a lei maior da nação, a Constituição Federal Brasileira de 1988 que contempla em sua redação o Direito à Educação básica como condição inalienável à cidadania, corroborando com a reforma do Estado proposto pelo Banco Mundial na priorização da educação básica, como condição para a concessão de créditos.

Sem desconhecer que o assunto aqui tratado não se circunscreve à Constituição Federal Brasileira buscaremos evidenciar o Direito à Educação considerando a precisão e abrangência que tal reconhecimento tem no estatuto do Estado Nacional, justificando, portanto, a fundamentação na Carta Magna, à luz da análise de alguns autores.

1.3 O Direito à Educação

O Direito à Educação, circunstanciado na CF/1988 e legitimado pela LDBEN/1996, representa um salto de qualidade na política educacional brasileira ao trazer em seu bojo uma redação detalhada incluindo dispositivos jurídicos para sua garantia. Pela primeira vez presente na Carta Magna do país um reconhecimento que poupa discussão jurídica a respeito do direito inalienável à educação. De acordo com Bobbio (2004, p. 31), é nesse reconhecimento que:

¹⁴ A **Conferência de Bretton Woods**, realizada em julho de 1944, reuniu 730 delegados das 44 nações aliada para regular a ordem monetária e financeira internacional após o término da Segunda Grande Guerra.

¹⁵ Ratificação e reajuste das decisões de Bretton Woods por economistas de instituições financeiras situadas em **Washington D.C.**, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

[...] nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. [...] No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.

Sobre esse reconhecimento inicialmente a CF/1988 no Título II, Capítulo II em seu artigo 6º, dispõe para todos titularidade do Direito à Educação, acolhendo, assim, na declaração dos Direitos Sociais, as garantias fundamentais para o pleno exercício da cidadania; nas palavras de Oliveira (1999, p. 61-62)”: [...] pela primeira vez em nossa história Constitucional explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação”.

O Ensino Fundamental como dimensão fundante para cidadania comparece em nosso ordenamento jurídico no Título VIII, Capítulo III, artigo 205, com a seguinte declaração: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988). Para que esse princípio constitucional seja cumprido é necessário que toda a sociedade se empenhe para que o direito à educação se torne real e universal tal como assegurado na legislação vigente.

No Capítulo III do mesmo diploma, o artigo 206 detalha como será essa oferta especificando que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]” (BRASIL, 1988). Segundo Oliveira (1999, p. 62), especificamente o inciso IV: “Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.”.

Ainda no Título VIII, do Capítulo III, o artigo 208 está formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno, adequado às condições do educando;
- VII. atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Esse artigo traz em sua redação algumas “novidades” que, na análise de Oliveira (1999), significaram um grande avanço para o sistema educacional brasileiro. De acordo com o autor, o inciso I da atual legislação traz um aperfeiçoamento com relação ao texto descrito na Constituição de 1967/69 ao reconhecer a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental estendendo-se aos que dele não tiveram acesso em idade oportuna. No inciso II há um avanço em comparação a Constituição de 1934 ao fomentar o debate entre o ensino propedêutico x profissional, ampliando a obrigatoriedade e a gratuidade ao ensino médio, incluindo-o como parte do Direito à Educação. O inciso III prioriza o atendimento aos deficientes na rede regular de ensino. O inciso IV assegura o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade¹⁶ em creche e pré-escola, fazendo-se necessária a sua regulamentação e normatização no sistema regular a essa faixa etária. Esses espaços deixam de pertencer ao campo assistencial para serem reconhecidos como instituições educativas. Observa-se nesse inciso que o Direito à Educação é extensivo a Educação Infantil, o que não era contemplado na Constituição anterior. No inciso VI o texto expressa a relevância da oferta do ensino noturno, como um dever do Estado, aos cidadãos que não tiveram a possibilidade de frequentar o ensino regular anteriormente. O inciso VII garante o atendimento aos estudantes do ensino fundamental através de “[...] programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Diferente de textos anteriores, esses direitos passam a fazer parte dos deveres do Estado, ampliando-se a oportunidade da permanência de significativa parcela do alunado na escola.

A Constituição de 1934 já reconhecia o ensino fundamental como um direito, mas foi a CF/1988 que passou a reconhecê-lo como direito subjetivo (CURY, 2007). Essa nova organização da educação nacional, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, traz a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, estendendo-se aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, sendo considerado explicitamente como direito público subjetivo¹⁷. A lei ainda subscreve que os governantes que não oferecerem o ensino obrigatório de forma regular, podem ser responsabilizados respondendo juridicamente por isso. Portanto, a educação básica é declarada como direito do cidadão e dever do Estado. Sobre essa definição, Cury (2008, p. 296) afirma:

¹⁶ A redação foi alterada pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, passando a duração do ensino fundamental obrigatório para 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 garante a gratuidade do atendimento na educação infantil até os 5 (cinco) anos de idade.

¹⁷ Art. 208, inciso VII, § 1º da Constituição Federal de 1988.

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, [...]. Do dever, dever do Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas [...]. A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental [...], por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado. E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições.

Dessa forma, entendemos que as políticas educacionais ou a ausência delas contribuem para a concretização ou não do direito à educação. Segundo Zampiri e Souza (2014, p. 756), “[...] existe relação entre a aquisição escolar obtida por estudantes e a ação governamental como forma encontrada para materializar determinadas políticas educacionais”.

Este reconhecimento constitucional garante ao cidadão também o acesso ao ensino obrigatório sem seleção prévia, não tendo o Estado a possibilidade de negar tal direito. A oferta gratuita deverá ser garantida para todos, inclusive “[...] para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, ou seja, para os anos obrigatórios não há discriminação de idade (BRASIL, 1988, art. 208). A legislação é um imperativo dos direitos humanos fundamentais que confere às pessoas algo que lhes pertence, mas isso não se dá de maneira natural.

Todos os avanços assegurados na ordenação jurídica vigente é resultado de um longo processo de discussões e disputas nos diferentes campos políticos. A educação no país foi se constituindo como um direito nas sucessivas edições da Carta Magna. Sobre esse movimento ascendente, Zampiri e Souza (2014, p. 758) afirmam que:

A educação sai de uma possibilidade aberta a todos em 1824 para a impossibilidade de se alienar desse direito em 1988. Nesse percurso, a educação foi matéria debatida, negociada, disputada e barganhada em todos os processos constituintes pelas lideranças políticas em cada momento histórico. A bem da verdade, foi preciso mais de um século e meio de lutas para a educação constituir-se de fato um direito social.

A experiência histórica nos mostrou que desde a colonização dessa nação, a sociedade configurou-se entre dominadores e dominados, ricos e pobres, incluídos e excluídos, mas com o advento da República fica para trás a formação centrada nos súditos do antigo império, trazendo a perspectiva da formação do cidadão de caráter essencialmente popular.

Entre avanços e retrocessos, esforços foram empreendidos para que gradualmente o povo tivesse acesso aos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade. São muitos os caminhos para se ter o domínio desse saber sistemático, quesito para o pleno exercício de

cidadania, mas o principal deles sem dúvida é a educação. E, mesmo com todos os recursos midiáticos que a sociedade contemporânea oferece, nenhum pode substituir a educação formal proporcionada pela escola. Sobre isso Goergen (2013, p. 732) afirma:

Apesar de suas inúmeras deficiências, limites e problemas, ela continua sendo o recurso de formação para a cidadania com tudo o que isso implica. É, portanto, lógico que o exercício da cidadania, certamente o principal direito do ser humano como ser social, pressupõe o acesso à educação. Disso se depreende que a sociedade democrática, em seu sentido pleno, é aquela em que todos os seus integrantes têm acesso à educação de qualidade tal que lhe dê condições para o exercício pleno de cidadania.

A educação formal se constitui num processo lento que envolve a formação do sujeito como um todo considerando as dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas da formação dos estudantes. Simultaneamente, a sociedade globalizada, com todos os recursos tecnológicos, incide sobre os indivíduos com múltiplas referências interferindo na autodeterminação tanto individual quanto coletiva. Sabemos que a escola não é a única instituição que participa do processo educativo, mas ela é, por excelência, o local no qual se pode promover a reflexão indispensável à cidadania, “[...] porque é ali, como em nenhum outro, o lugar da formação, do ensino sistemático e planejado, do contato com a cultura, da socialização com o outro, o diferente.” (GOERGEN, 2013, p. 733).

Tal a importância da educação básica como direito público subjetivo que os dispositivos exigem do poder público o cumprimento desse direito que não pode ser violado, sob pena de responsabilização administrativa, civil e criminal. O § 2º do artigo 208 afirma que: “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). O diferencial das outras Constituições está na possibilidade da responsabilização pessoal e direta à autoridade que compete essa oferta e não apenas ao Poder Público.

O § 3º do artigo 208 da CF/1988 prescreve que: “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). Esse dispositivo já comparecia na legislação anterior nos artigos 28 e 29, da Lei nº 4024/1961 (BRASIL, 1961). Assim como esse, outros aspectos aqui relatados já tinham sido contemplados em Constituições anteriores: a inovação está na precisão jurídica e nos mecanismos evidenciados para garantir o direito à educação.

Ao analisarmos o Direito à Educação, reconhecido no ordenamento jurídico vigente parece-nos fundamental considerarmos a trajetória histórica e seus marcos legais a fim de

compreendermos como as políticas educacionais se constituíram tal qual se apresentam na atualidade; sobre isso Cury (2014, p. 1056, grifo do autor) nos diz:

Se a educação escolar, assim, tornou-se um direito da cidadania de modo ampliado, ele veio a ser ainda mais largo quando o Brasil se torna signatário de vários Tratados e Convenções Internacionais relativos aos direitos humanos dos quais a educação faz parte. Eis que a Constituição do Brasil, promulgada em 1988, em seu art. 4º estabelece uma dialética entre o nacional e internacional onde se destacam princípios como *prevalência dos direitos humanos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade*.

Nas últimas décadas, foram empreendidas reformas no sistema de ensino público brasileiro que em consonância com acordos firmados junto a organismos multilaterais destacaram uma série de medidas focalizadas no ensino fundamental. Esse “olhar” mais centrado na educação básica pautou-se em uma agenda mundial que evidenciou a importância e prioridade no atendimento a essa etapa do ensino, recomendando ações e estabelecendo metas para o seu cumprimento.

A seguir, retomaremos a dinâmica histórica dos governos e as implementações das políticas públicas que atribuíram à educação o “condão” salvacionista nos anos de 1990 no país.

1.4 As políticas educacionais no contexto mundial e nacional

Para melhor compreendermos a avaliação externa no Brasil, parece-nos fundamental um pequeno recuo no tempo para retomarmos na História mundial, as transformações políticas, econômicas e sociais que originaram as políticas públicas educacionais em curso. Nesta subseção, pretendemos destacar alguns marcos que foram fundamentais para a reestruturação do Estado no pós-Segunda Guerra Mundial e que modificaram profundamente as relações entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

Abordaremos as origens dos Organismos Internacionais que surgiram do consenso entre as principais nações do mundo, com o intuito estratégico de influenciar na reestruturação dos países pobres e/ou devastados pela guerra.

Em seguida faremos uma breve apresentação da teoria neoliberal, que apesar de ter sua origem na década de 1930/1940, emergiu na década de 1970 em alguns países contrapondo-se ao Estado de bem-estar social, ganhando maior visibilidade ao ser adotada e imposta pelos Organismos Internacionais, influenciando na economia mundial até os dias atuais.

Neste mesmo período, enquanto a economia mundial passava por mudanças estruturais, no Brasil, o campo educacional vivia uma época das mais fecundas da nossa

história. Além das Associações (ANDE, ANPED, CEDES) já existentes, surgem entidades, sindicatos que tinham por objetivo congregar professores, intelectuais e demais membros da sociedade para discutirem mudanças na educação do país. O governo brasileiro, buscando saídas para a crise econômica, implementou reformas alinhadas aos ajustes exigidos na reestruturação da economia global.

1.5 Origens dos organismos internacionais

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por um processo de profundas transformações que alteraram as políticas socioeconômicas afetando países centrais e provocando o estabelecimento de uma nova ordem no pós-Segunda Guerra. Em 1944, em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América (EUA), foi realizada uma Conferência com a participação de 44 países, cuja questão central foi discutir o pós-guerra com o propósito de articular estratégias para a promoção do crescimento econômico, criando instituições capazes de financiar a reconstrução da base produtiva dos países devastados pela guerra¹⁸.

Da Conferência de Bretton Woods (1944), originaram-se dois representantes de Instituições Financeiras Internacionais (IFIs), são eles: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O FMI foi criado com o propósito de atender países com necessidades emergenciais no balanço de pagamentos e esses empréstimos seriam de curto prazo (SABA, 2002).

Diante da crise pela qual passavam os países, foi solicitada também a criação de um organismo que atendesse ao desenvolvimento econômico com empréstimos de longo prazo, então foi criado o BIRD que junto a outros organismos formaram o Grupo Banco Mundial (BM). “[...] sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra.” (SOARES, 2009, p. 18).

Inicialmente o BIRD, teve a função de financiar a reconstrução da Europa no pós-guerra e o desenvolvimento dos países afetados pela guerra, posteriormente, passou a financiar o desenvolvimento econômico dos países menos desenvolvidos ou em desenvolvimento. Após passar por reformas organizacionais, com setores desempenhando funções mais específicas as transações de financiamentos aos países mais pobres tornaram-se mais eficientes. Institucionalmente, o banco foi delineando sua política ao longo dos anos dedicando-se a promover o desenvolvimento assumindo projetos de combate à pobreza e

¹⁸ Para maiores informações consultar, Galbraith (1997, p. 251).

atuando nas áreas da saúde, agricultura, infraestrutura, educação e demais setores considerados “nevrálgicos” nos países em desenvolvimento.

Na década de 1950, o Banco Mundial intensificou o financiamento aos países em desenvolvimento. Se, inicialmente, grande parte das atenções estava concentrada em países europeus, a partir de 1956 as operações do Banco ampliaram-se progressivamente a outros países em desenvolvimento oferecendo cooperação técnica e financeira. De acordo com relato de Silva, Azzi e Bock (2007, p. 8):

[...] a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes.

De meados da década de 1950 até o início dos anos de 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimos do Banco era voltado às políticas de industrialização dos países de Terceiro Mundo, visando sua inserção, ainda que subordinada, no sistema comercial internacional. A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países.

Diante do empenho em promover o crescimento econômico mundial, o Banco ampliou o leque de setores nos quais passou a investir. Das diversas agências que compõe o Banco Mundial, vale citar, a criação em 1960 da Associação de Desenvolvimento Internacional (IDA), que “[...] oferece condições privilegiadas de financiamento, em termos de prazo (prazo de cinquenta anos com dez de carência), e pagamento restrito a comissões, sem nenhum juro.” (SOARES, 2009, p. 18-19).

Além das agências citadas anteriormente, o Banco Mundial possui outras filiais, dentre elas: Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), a Corporação Financeira Internacional (CFI) e a Agência Multilateral de Garantia de Investimento (AMGI). A CFI financia empresas comerciais, e a AMGI, “[...] que segura as empresas contra riscos não comerciais, sobretudo de guerra ou repatriação.” (ARRUDA, 2009, p. 46).

Na década de 1970 uma profunda recessão abalou o mundo capitalista. O Banco Mundial tornou-se o responsável, quase que exclusivamente, pelos financiamentos aos países em desenvolvimento mediante novas regras como explica Soares (2009, p. 21):

[...] o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades [...] passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos [19]80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos.

Nos anos seguintes, o Banco Mundial passou a figurar como agente central no gerenciamento de crédito internacional exercendo controle estratégico na reestruturação econômica dos países menos industrializados. Assim, o Banco Mundial desde a sua criação foi se constituindo num organismo de grande visibilidade. Sua importância é ressaltada não apenas pelos financiamentos ou dimensão de suas áreas de atuação, mas também pela influência na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento através dos programas de ajuste estrutural.

1.6 O neoliberalismo e a crise na década de 1970

A origem da palavra neoliberalismo surgiu nas décadas de 1930/1940 com a crise iniciada pela quebra da bolsa de Nova York (1929) e no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939/1945) e teve como princípio a teoria do livro “A Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Nesta obra, Hayek destaca o ataque à racionalidade econômica, em que prima a individualidade ou das pessoas ou das empresas (CERQUEIRA, 2008).

Neoliberalismo pode ser definido como uma doutrina, um conjunto de medidas econômicas e de programas políticos. São teorias que podem gerar um novo indivíduo, um novo mercado, um novo Estado com novas políticas. É uma organização de produção e vida social em que o Estado deixa de intervir efetivamente na economia. Há uma subordinação das relações sociais à lógica de mercado (MAUÉS, 2003).

Na conceituação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 110), neoliberalismo é a:

Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ ou novo liberalismo [...] e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica.

Na síntese de Frigotto (1995, p. 83), citada a seguir, é possível entender a concepção que o mesmo tem sobre o neoliberalismo:

A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Outra importante contribuição para que possamos compreender o sentido que o neoliberalismo assume no contexto mundial, é o destaque que Gentili (1995, p. 230), faz:

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto de esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos [19] 60 e começo dos [19] 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Até a década de 1960, os princípios do neoliberalismo ficaram ocultos em razão da aparente e próspera economia capitalista e da participação do Estado de bem-estar social que tinha por ideal, garantir direitos mínimos de cidadania como: emprego, educação, salário, moradia, saúde, igualdade de oportunidades, sendo assim, a seguridade social, essenciais à população.

Na década de 1970 os países capitalistas entraram em recessão, as indústrias passaram a trabalhar abaixo de sua capacidade, o mercado apresentou altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento econômico. Neste contexto os ideais neoliberais ressurgem com força no programa de governo de Margaret Thatcher na Inglaterra, Ronald Reagan nos Estados Unidos da América e com Brian Mulroney no Canadá. Esse movimento emergiu devido à crise no Estado de bem-estar social que se tornara hegemônico no pós-guerra, mas que nesse momento, fora rejeitado dando livre curso as leis de mercado valorizando a iniciativa privada (TORRES, 1995).

Essas mudanças nos governos tiveram repercussão mundial, as propostas neoliberais, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 110), “[...] passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Bird.”.

O ajuste estrutural proposto pelo Banco Mundial neste modelo de governo compreende um conjunto de programas e políticas recomendados com o objetivo de controlar o déficit fiscal, os gastos públicos, as taxas de câmbio. Sendo assim, Torres (1995, p. 114) nos esclarece:

Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. [...] a redução drástica do setor estatal, especialmente mediante a privatização das empresas parastatais, a liberalização de salários e preços e a reorientação da produção industrial e agrícola para exportação.

Na readequação econômica o conjunto de medidas significou uma perda das forças populares, isso porque, na reestruturação da nova ordem a redução das responsabilidades do Estado nos setores sociais como: educação, saúde, direitos trabalhistas, moradia, transporte,

foi transferido para o setor privado. Nessa linha de pensamento o privado é considerado eficiente, efetivo, produtivo, rápido e os serviços do setor público são considerados ineficientes, improdutivos, burocráticos e dispendiosos.

A mercantilização dos direitos conquistados por meio de lutas foi convertida em “serviços” possíveis de serem adquiridos no mercado. Direitos inalienáveis como educação, saúde, seguridade social, passaram a ser mercadorias oferecidas numa relação entre fornecedores e compradores.

As reformas aumentaram as desigualdades econômicas e sociais, mesmo com resultados perversos, o programa neoliberalista “convenceu” políticos e setores da economia capitalista de que essa seria a única alternativa. Ainda sobre a manipulação, Boron (1999, p. 11) descreve como as palavras foram invertidas em proveito próprio:

O vocábulo “reforma”, por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e “reconvertido” pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático. [...] Consequentemente, os dolorosos e cruéis processos de ajustes foram “naturalizados”, concebidos como resultados espontâneos e naturais de uma ordem econômica subjacente – misteriosa e anônima – onde, se existem ganhadores e perdedores, isso é devido a fatores “meta-sociais” e não às iniquidades intrínsecas ao capitalismo.

A naturalização do capitalismo alimentada pela ideologia cultural, econômica e política, reforçadas pelo movimento neoliberal se fecha para qualquer tipo de alternativa que possa superar a “ordem natural” das coisas. Essa teoria exprime com grande eficácia os interesses do capital. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 113):

O capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando os caminhos para o progresso e o desenvolvimento de todos os países. Vários organismos multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, Unesco, Cepal e outros) e, por consequência, nacionais orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional.

O capital precisava ser expandido; então, o discurso que se disseminava era o da integração dos países em desenvolvimento à economia mundial para se tornarem também desenvolvidos salvando-se de um futuro crítico. O neoliberalismo requer condições de livre jogo no mercado, difundindo a ideia de que todos se beneficiarão sem distinção, quando na verdade o que ocorre é exatamente o contrário. A democracia é tida apenas como meio de garantir a economia, sem caráter coletivo e social que visa uma sociedade mais justa, humana e igualitária (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com relação à educação, o discurso que é colocado em evidência é de que a escola pública está em crise pela incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Na perspectiva neoliberal há um interesse na ampliação de mercado e para isso é necessário que haja uma desregulamentação do Estado quebrando barreiras e facilitando a entrada de capital internacional. É nesse contexto que a educação ganha centralidade ao possibilitar a intervenção das agências multilaterais nos Estados-Nação, alinhando-os a nova ordem econômica mundial.

1.7 A educação brasileira no contexto das reformas

No Brasil as décadas de 1970/80 foram profícuas para os movimentos sociais que reivindicavam mudanças no sistema educacional. Como já citado anteriormente, além de entidades como ANDE, ANPEd e CEDES, associações se constituíram na busca de uma teoria que se contrapusesse à pedagogia oficial, ou seja, na construção de pedagogias contra hegemônicas “[...] que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (SAVIANI, 2013, p. 402). Essas associações, que posteriormente se transformaram em sindicatos, reuniam professores e especialistas dos diferentes níveis e habilitações pedagógicas fortalecendo as discussões no campo educacional.

Apesar do clima favorável ao movimento das pedagogias “de esquerda” no contexto brasileiro, a hegemonia dos governos ditos neoliberais ascende na política mundial com propostas para a superação do déficit público e estabilização da economia com especial atenção voltada à educação.

Nesse novo cenário mundial, significativas transformações ocorreram não só no campo educacional, mas nas áreas econômica e política, decorrentes da reestruturação produtiva do capital, implicando inevitavelmente em processos de regulação, provocando mudanças na atuação do Estado. No setor produtivo, ampliou as demandas pela qualificação dos trabalhadores com perfis e habilidades específicos que atendessem a economia globalizada.

No final da década de 1989, John Williamson economista e pesquisador do *Institute for International Economics em Washington (USA)*, promoveu uma reunião para discutir um programa de reajustes necessários para os países latino-americanos após avaliação da chamada “crise da dívida externa” observada em diversos países. O Consenso de Washington, como ficou conhecido, foi publicado em 1990 e nele constou um conjunto de propostas econômicas, ou seja, reformas recomendadas em consenso, por políticos, organismos

internacionais e intelectuais ligados a institutos econômicos. Sobre a crise na América Latina relatada no Consenso, Bresser-Pereira (1991), durante a Aula magna proferida em 4 de dezembro de 1990 em Brasília pontua:

De acordo com a abordagem de Washington as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público. (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 6).

As reformas propostas nesse “consenso”, inicialmente foram impostas pelos organismos internacionais mediante as chamadas condicionalidades, em seguida foram assumidas pelos governos dos países latino-americanos, perdendo então o caráter de imposição.

O programa de ajuste previa, dentre outros, o equilíbrio fiscal, reformas trabalhistas e previdenciárias, corte nos gastos públicos, liberação comercial, privatização de empresas estatais, abertura comercial e outros mais. Sobre as reformas propostas para os diferentes países, Gentili (1998, p. 16) aponta:

Uma retórica e um núcleo de propostas comuns orienta as políticas de ajuste implementadas na esfera educacional, o qual não expressa outra coisa senão a particularidade que assume o Consenso de Washington numa área prioritária da reforma social impulsionada pelo neoliberalismo. De fato podemos dizer que esse conjunto de discursos, idéias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina nos anos noventa.

Nesse contexto, a educação, a tecnologia e a ciência passaram a ter papel preponderante nos processos de desenvolvimento social e econômico dos países. Na reestruturação da chamada sociedade do conhecimento o capital humano é retomado e a educação torna-se elemento fundamental para a competitividade entre os países, sobre esse aspecto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 47, grifo do autor) descrevem:

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*.

O ideário apregoadado que a educação seria a sustentação da competitividade, no campo econômico, nas próximas décadas foram consubstanciadas nos relatórios de organismos multilaterais que apresentaram análises, diagnósticos e propostas consideradas possíveis a todos os países da América Latina e Caribe. Essa vasta documentação internacional foi

determinante para o estabelecimento de propostas para as políticas públicas do Brasil. Ainda sobre as reformas e recomendações aos países latino-americanos, Gentili (1998, p. 15) afirma que há uma homogeneidade entre elas e que:

Tal regularidade verifica-se na expansão de um núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos “oficiais” acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e “recomendações” do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas destinadas a esse setor. Um novo senso comum tecnocrático também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação, orientando os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar.

Nessas novas condições de intensas transformações mundiais com reflexos no país, Saviani (2013, p. 428) descreve não ser nada fácil caracterizar a nova fase marcada pela desconstrução das ideias anteriores, isso porque:

[...] as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Com efeito, as reformas educacionais desenvolvidas na Europa e na América coincidiram com a reestruturação econômica mundial, orientados pela doutrina neoliberal. A lógica que prevaleceu foi aquela voltada aos interesses privados e a educação guiada pela ênfase no capital humano que preparava os sujeitos para um mercado competitivo.

Configura-se, então, na década de 1990 o papel decisivo dos organismos internacionais na estruturação das políticas educacionais em diversos países. São referidos como financiadores da agenda: o Banco Mundial (BM), a Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL).

A política educacional brasileira insere-se nas orientações dos organismos internacionais. O governo do então Presidente da República Fernando Collor de Mello coincidiu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, promovida e financiada pelo BM, UNESCO, PNUD, Unicef. Dela participaram Organizações Não Governamentais (ONGs), governos, agências internacionais, associações e convidados que se destacavam no plano educacional mundial. Nesse evento os países de terceiro mundo se comprometeram com algumas prioridades, dentre elas a universalização do ensino fundamental e a promoção da equidade. “As orientações emanadas

dessa conferência (UNESCO, 1990) foram contempladas no Plano Decenal de Educação para Todos, documento produzido como diretriz educacional do governo de Itamar Franco em 1993.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 44).

O mapa estatístico apresentado na Conferência de Jomtien mostrou uma realidade caótica: aproximadamente 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos sem escolarização no mundo. Algumas hipóteses foram levantadas para explicar números tão alarmantes: uma apontava para o fracasso de compromissos internacionais anteriores, a outra concluiu que a Conferência ao trazer à tona tal situação, colocou a educação no centro das atenções mundiais estabelecendo metas e compromissos para o ano 2000 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Nesse cenário caótico o Brasil ocupa um dos piores indicadores sociais no conjunto de países avaliados pelos organismos internacionais. Gomes (2014, p. 8) afirma que:

Esse quadro, sem dúvida, é resultado do desenho geopolítico e econômico do mundo globalizado e das repercussões dos programas econômicos impostos por organismos financeiros internacionais. As políticas econômicas brasileiras têm aprofundado o quadro de desigualdade social. A desigualdade ainda é a principal marca do modelo brasileiro de desenvolvimento e as políticas educacionais, equivocadas em vários níveis de gestão, tendem a aumentá-la, apesar dos números indicarem que há mais crianças e jovens na escola.

O compromisso assumido pelos países na Conferência difundiu a ideia de ações para o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Referem-se aos saberes teóricos e práticos, a valores, atitudes, informações, comunicação, motivação, enfim, aos conhecimentos necessários para a sobrevivência com qualidade de vida e possibilidade de continuar aprendendo.

Esse compromisso não caberia apenas ao Estado, mas outras instituições foram chamadas a colaborar. De acordo com o diagnóstico dos organismos multilaterais, o que está em jogo é a paz mundial, portanto, necessário que todos se mobilizassem em favor da educação. Essas propostas estiveram presentes nos muitos seminários que ocorreram no Brasil depois de Jomtien, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos.

O Plano Decenal teve continuidade na política do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Seu governo foi prolífico na formulação de documentos para a educação nacional; dentre outros, destacamos a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, 1995), a elaboração e promulgação da LDB/1996, a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei nº 9.424/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), da Câmara de Educação Básica (CEB), da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de

Educação (CNE). No segundo mandato (1999-2002), Fernando Henrique Cardoso mantém-se a mesma política educacional e o Congresso aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), os processos de reformas educacionais alinhadas com as diretrizes dos organismos multilaterais se concretizaram. Conforme Silva Júnior e Ferretti (2004, p. 37) apontam:

Fernando Henrique Cardoso, num movimento de atualização de sua teoria da dependência, em sua prática política à frente da presidência, governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital nacional industrial e com o fortalecimento de um capital produtivo brasileiro.

Ainda de acordo com os autores, a partir da década de 1990, “[...] o país tornou-se o reino das reformas institucionais”, referindo-se a privatização de empresas estatais e especificamente as mudanças na estrutura do Estado e da educação (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 37).

Nessa nova etapa destacaremos a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado criada pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira e implementada pela Emenda Constitucional nº 19 de 4 de junho de 1998. Esta Emenda chama a atenção porque por meio dela foram concretizadas as principais políticas educacionais de matriz neoliberal em vigência na atualidade.

Um dos primeiros programas de governo foi o denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola” que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 186), traz algumas das propostas orientadas pelo BM:

[...] a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN); e) avaliação das escolas.

Percebe-se nas propostas deste programa a redução de responsabilidade do MEC para com os Estados e municípios. Outra meta estabelecida e realizada foi a apresentação de um currículo básico aos padrões de aprendizagem e a implantação de um sistema nacional de avaliação para as escolas e para os sistemas educacionais, haja vista a necessidade da qualidade na educação (SILVA; AZZI; BOCK, 2007).

No início do governo Fernando H. Cardoso, as reformas foram executadas em nível federal no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e posteriormente sofre modificações para se adequar às especificidades do novo projeto, sendo substituído pelo Ministério do Planejamento e Gestão. Neste mesmo período os Estados e

municípios também realizavam suas reformas buscando um alinhamento com as recomendações internacionais, que no entender de Bresser-Pereira (1995, online) “[...] mais cedo ou mais tarde ela ocorrerá em todos os países. E, uma vez iniciada, não há alternativa senão prosseguir-la.”.

Em conformidade com as reestruturações administrativas que estavam acontecendo no cenário internacional, a Reforma da Gestão Pública (1995) apresentava como foco principal a mudança do modelo burocrático para o modelo gerencial que primava pela eficiência do serviço público. Para Bresser-Pereira (1995, p. 98), os processos básicos da Reforma do Estado são:

a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” [...]; b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional [...]; c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), [...]; d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Nesta perspectiva, enfatizamos a grande Reforma do governo Fernando H. Cardoso, porque foi por meio dela que houve a implementação das principais políticas neoliberais que determinaram o curso das diretrizes educacionais que impactam de alguma maneira o cotidiano das escolas públicas do país na atualidade. Nela há uma redefinição do papel do Estado que passa a ser promotor e regulador ao invés do responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, ou seja, o Estado é um instrumento de transferência de renda assumindo funções diretas de execução, o que de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p. 12) geraram:

As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”.

Com essa afirmação, o Plano Diretor explicita a parceria com o mercado na contratação dos serviços sociais, dentre eles o que nos interessa aqui, a educação. Ao passar o

controle ao setor privado, apenas financiando-os, ele transfere a reorientação para a nova cultura gerencial do mercado; assim sendo, quem passa a regular a educação é o mercado e não o Estado.

Na perspectiva neoliberal, o cidadão é visto como um contribuinte de impostos e consumidor de seus serviços, portanto, um cliente que deve ter suas necessidades atendidas, mas a oferta não é para todos, apenas para o “cidadão cliente”, que dita as leis do mercado. A intervenção do Estado é limitada se circunscrevendo a preservação da lei, da proteção e da ordem e, portanto, firma a competitividade do mercado (MARE, 1995).

Fica evidente que as políticas educacionais no contexto da reforma foram (re)formuladas atendendo as recomendações mundiais, com destaque para a educação básica estendendo-se aos que a ela não tiveram acesso na idade certa.

Em 2003, com o programa de governo “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o pernambucano Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo do país. O fato de ser um trabalhador pertencente às camadas populares mais humildes sinalizou possibilidades de uma nova história para as diferentes áreas.

Especificamente na educação, o MEC elege como uma de suas prioridades a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em continuidade, por considerar a educação como condição para a cidadania, o governo Lula propõe um novo marco entre os entes federativos no sentido de erradicar o analfabetismo em todos os níveis. Para garantir o Direito à Educação, o governo estabeleceu três diretrizes: democratização do acesso e garantia de permanência, qualidade social da educação e instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Detalhando sobre cada uma delas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 188-190, grifo do autor), nos esclarecem:

1) *Democratização do acesso e garantia de permanência.* Democratizar não significa apenas construir novas escolas. Apesar de importante, só isso não garante o atendimento [...] é preciso ampliar o atendimento e assegurar [...] o acesso e a permanência, articulando [...] educação, de sorte que Estado e sociedade, de forma organizada, autônoma e permanente, pudessem, por meio de uma gestão democrática e participativa, atingir os objetivos propostos.

2) *Qualidade social da educação.* A qualidade social traduz-se na oferta da educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e de adequação aos interesses da maioria da população. Tem como consequência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções coletivas [...].

3) *Regime de colaboração e gestão democrática.* Para cumprir os dispositivos da LDB em vigor, que estabelece o regime de colaboração entre as esferas administrativas, o governo Lula encaminharia proposta de lei complementar para

regulamentar a cooperação entre as esferas de administração e instituir as instâncias democráticas de articulação.¹⁹

Outras seis propostas com objetivo de reverter o processo de municipalização predatória foram destacadas por Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 191):

a) instituir o sistema nacional de educação, normativo e deliberativo, para articular as ações educativas da União, dos Estados e dos municípios; b) criar o Fórum Nacional de Educação para propor, avaliar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação [...]; c) fortalecer os fóruns, os conselhos e as instâncias da educação [...]; d) estimular a instalação de processos constituintes escolares, bem como do orçamento participativo, [...]; e) estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais, com base na definição de um custo-qualidade por aluno; f) instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Ao término do primeiro mandato do governo Lula, algumas metas haviam sido atingidas e outras já articuladas para serem efetivadas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em abril de 2007 como um plano de Estado onde estão previstos medidas, gastos e objetivos com prazo de quatro anos para ser executado pelo governo. O PDE reúne um conjunto de iniciativas cuja meta é a qualidade da educação básica, profissional e superior, isso porque, há um entendimento que os diferentes níveis estão interligados de alguma forma. O PDE está organizado em quatro eixos de ação: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem os quatro (4) eixos, mas pela especificidade do nosso trabalho, destacaremos aqui apenas o número um (1) referente à educação básica²⁰:

***1. Educação básica** – tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade da educação básica pública mediada pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social em torno do **Programa Todos pela Educação**. Inclui ações visando à melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação de professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e à escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 193, grifo do autor).*

Analisando o contexto das reformas à luz das contribuições de Saviani (2008), a era atual inicia-se com a CF/1988, considerando as mudanças no período da ditadura, durante a Nova República, as reformas da década de 1990, da LDB/1996 e do Plano Nacional de Educação/2001. Segundo o autor a marca da descontinuidade das políticas educacionais é

¹⁹ Essa proposta não chegou a ser enviada ao Congresso, embora, continue no debate educacional brasileiro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2012, p. 190).

²⁰ Os eixos constam no Plano Plurianual (2008-2011, p. 17).

explícita. Passadas décadas, o país ainda luta contra o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Para enfrentar esses problemas, disposições transitórias foram previstas na CF/1988 destinando pelos próximos dez anos, 50% do orçamento educacional, porém, isso nunca foi executado. Ao se aproximar do prazo final o governo criou o FUNDEF com um prazo de mais dez anos para que se cumprisse a determinação; o mesmo foi feito com o Plano Nacional de Educação que também se estendeu por mais dez anos. Ao se esgotarem os prazos do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB com prazo de quatorze anos, ou seja, até 2020 e o PDE estabeleceu um novo prazo até 2022 para que as metas sejam cumpridas. Posterga-se a responsabilidade com medidas paliativas.

O PDE proposto pelo ministro repercutiu amplamente na mídia deixando a impressão de aprovação geral. Saviani (2008, p. 12) explica: “Isso me parece compreensível, porque, dentro da lógica hoje dominante, de fato as ações propostas representam um avanço em relação à situação vigente nas escolas.”.

O Plano propõe atuar na equalização das oportunidades educacionais; questões como: os baixos níveis de aprendizagem, o pouco empenho dos gestores municipais em adequar a organização das escolas, os baixos salários dos professores, foram atrelados aos recursos investidos nas escolas e no capital humano por meio das provas nacionais, ou seja, a partir dos resultados do IDEB, repasses de recursos são direcionados às escolas com objetivo de melhorar a qualidade do ensino e isso lhe confere caráter diferenciado.

Como plano executivo o PDE compreende 30 programas com destaque para o IDEB, “[...] tendo como atores coadjuvantes os programas ‘Provinha Brasil’ e ‘Piso do magistério’”. (SAVIANI, 2008, p. 13). O índice foi criado pelo MEC a partir de estudos realizados pelo INEP, estabelecendo metas progressivas prevendo atingir até 2022 a meta 6.0, índice alcançado pelos países da OCDE que estão entre os 20 países com o maior desenvolvimento educacional do mundo. Não ao acaso essa data foi escolhida, há uma simbologia representada pelos 200 anos da independência do Brasil.

A iniciativa do MEC vai ao encontro dos empresários e interessados que mais recentemente posicionam-se reclamando da qualidade da educação, em contraste com a luta histórica dos educadores que defendem a escola pública de qualidade há muito mais tempo.

O movimento “Compromisso Todos pela Educação” foi apresentado como uma iniciativa civil e assumido pelo PDE, constituindo-se com a participação de diferentes setores da sociedade, principalmente por empresários como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário,

Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2008).

Assumido pelo governo brasileiro, esse movimento liderado por empresários, foi promulgado pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No mesmo dia o MEC baixou a Portaria Normativa nº 10, que instituiu a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” a ser estruturada pelo INEP.

O “Todos pela Educação” também se propunha a atingir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade e o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Sobre a carreira profissional dos professores, Saviani (2008) faz uma análise interessantíssima ao propor a jornada integral em uma única escola:

[...] a jornada integral, de quarenta horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto-político pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade; e, principalmente, além da preparação das aulas e correção dos trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem. (SAVIANI, 2008, p. 14).

Desta maneira, o que o Plano prevê para mais que uma década, poderia ser em curto prazo “aquele” impacto que mudaria a escola, o ânimo dos professores, que a partir da dedicação exclusiva passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo. Para que essa proposta pudesse ser viabilizada seria necessário um aumento no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) e com isso ela nos situaria entre os países que mais investem em educação, no entanto, foi considerada inexecutável.

Parece-nos que a prioridade na educação fica no nível do discurso, nunca é efetivamente executada. Embasados pela proposta do “Todos pela Educação” o que temos é um ensino que foi alinhado a demanda do mercado que exige a “pedagogia de resultados”. Para Gomes (2014, p. 9):

[...] a universalização da escola não assegura a equidade social. Do ponto de vista formal, ela se apresenta como neutra e acessível a todos, o que aumenta a pressão sobre a escola, com novas exigências tanto da população que deseja a ela ceder, como de empresários e contratantes de mão-de-obra que esperam da escola a “distribuição” de competências que assegure emprego e disponibilidade de braços.

Tal qual nas empresas, as competências e a qualidade total visam obter a satisfação dos clientes, sendo assim, os professores são considerados prestadores de serviço, os alunos

são os clientes e o ensino oferecido é um produto que pode ter a qualidade variável (SAVIANI, 2008).

Em contraposição à política educacional do movimento “Todos pela Educação” que enfatiza a prova nacional em crianças de 6 a 8 anos de idade, a proposta anteriormente apresentada por Saviani (2008) sugere superar os baixos níveis de aprendizagem equipando as escolas adequadamente, promovendo a formação continuada permanente dos professores e salários condignos com o alto valor da profissão. Sendo assim, tais ações transformariam o ambiente escolar elevando a qualidade da educacional ao proporcionar uma educação de tempo integral desafiadora e estimulante na qual ampliar-se-iam as possibilidades de sucesso do aluno.

Como fora tratado anteriormente, Saviani (2008) indica um caminho pelo qual podemos vislumbrar novas perspectivas na política educacional no país. No entanto, para o autor, as decisões relativas à educação dizem respeito a duas características estruturais que atravessam e interferem nas ações do Estado. São elas: a tradicional resistência da burguesia governante ao financiamento da educação pública; e a outra questão diz respeito a descontinuidade das medidas educacionais, ou seja, a sequência interminável de reformas. Como resultado dessa descontinuidade observamos a “precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salário dos profissionais da educação [...]”. (SAVIANI, 2014, p. 38).

A fragmentação das políticas no campo educacional pode ser constatada historicamente pelas inúmeras reformas que se sucederam, projetando a ideia de que a cada nova medida, finalmente o problema será resolvido.

Buscando compreender o percurso dessas políticas educacionais, Mainardes (2006) traz as contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992, 1994) que nos permite analisar criticamente a trajetória das políticas educacionais com base nos contextos da influência, de produção, da prática, de efeitos e da estratégia política por meio dos quais é possível compreendermos que o estudo das políticas

[...] demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação das políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. (MAINARDES, 2009, p. 10).

Diante do exposto é possível observarmos a frágil articulação entre o processo de produção das políticas educacionais e o chão onde essas ideias se concretizam. Nesse breve retrospecto, ora apresentado nesta seção, evidenciamos o conjunto de influências pelo qual as

políticas percorrem desde a sua formulação até sua implementação. Do contexto onde as políticas se iniciam, ou seja, no bojo da hegemonia dominante ao contexto dos efeitos é possível concluir que as mesmas caminham na contramão das teorizações pedagógicas que afirmam a necessidade de se valorizar a escola e os sujeitos que dela fazem parte considerando suas peculiaridades (SAVIANI, 2014).

Para Mainardes (2009), ao considerarmos o conjunto de aspectos, anteriormente citados, na formulação das políticas evidencia-se o fenômeno da globalização, a atuação dos organismos internacionais e as disputas político-partidárias. A seguir, destacaremos nos contextos da influência, da produção de texto e da prática, como as políticas de avaliação em larga escala originaram-se no país, assumidas pelo MEC por meio do INEP e suas implicações na prática escolar.

SEÇÃO 2 - AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A política de avaliação em larga escala em curso constituiu-se de forma progressiva. Contribuíram para a organização dessa política fatores internos como: formação de pesquisadores em educação, a expansão acelerada do ensino nos anos de 1970, o processo de redemocratização da sociedade brasileira, dentre outros. E fatores externos: a divulgação de experiências de vários países, recomendações de organismos internacionais, pesquisas focadas no efeito escola, etc. Neste capítulo, nosso objetivo é entender as formas como a avaliação externa ganhou centralidade nas políticas educacionais. Para isso faremos um breve apanhado histórico objetivando aclarar a origem da política de avaliação externa aprofundando as considerações acerca dos efeitos dessas avaliações sobre os sistemas educacionais. Cabe pontuar aqui que a política de avaliação da Educação Básica conta com exames nacionais, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), entretanto, em virtude da especificidade da nossa pesquisa focaremos no SAEB.

2.1 Origens da avaliação sistematizada na educação

A avaliação em larga escala firmou-se no Brasil no decorrer dos anos de 1990 como uma estratégia de regulação do Estado com vistas a controlar – neste caso – a educação básica por meio de mecanismos prescritos em consonância com as diretrizes das instituições financeiras multilaterais. Como citado anteriormente, as reformas no Estado brasileiro refletem programas de reajustes empreendidos mundialmente nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) orientados pelos princípios do gerencialismo que buscam maior eficiência nos serviços públicos.

Aclarando as origens dos testes padronizados, embora o tema ocupe a centralidade nas discussões no campo educacional com mais intensidade na década de 1990, a literatura aponta que pesquisadores já desenvolviam trabalhos sobre a avaliação por volta dos anos de 1930. Para fundamentar esta afirmação, fizemos a seleção de alguns autores cuja obra descreve as pesquisas desenvolvidas neste período.

Uma das contribuições que aqui citaremos é a de Sousa (1998, p. 107) que afirma:

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem começaram a se desenvolver de modo sistematizado, no início do século, com THORNDIKE, e tiveram como foco a elaboração de testes e medidas educacionais, tendo em vista a importância de se medir mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas deste século, resultando

no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Na década de 30, os estudos na área da avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a ideia de mensuração, por meio de testes padronizados. Cabe destacar, dentre eles, o “Estudo de Oito Anos” – implementado por TYLER & SMITH -, que introduziu vários procedimentos de avaliação para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, com vistas aos objetivos curriculares.

Monarcha (2001, p. 14), no trabalho histórico sobre a organização da Psicologia aplicada à Educação desenvolvida por Lourenço Filho no Brasil, relata que:

Na passagem da década de 20 para a de 30, [...] o movimento de organização científica e institucionalização acadêmica da psicologia objetiva ganhou maior densidade teórica e expressão pública. Particularmente, a psicologia aplicada à educação recebeu um poderoso impulso, inserindo-se de forma duradoura na cultura escolar da época, graças ao “movimento dos testes” no âmbito de várias Escolas Normais e Diretorias-Gerais da Instrução Pública.

Ao investigar a implementação das políticas de avaliação na educação básica, o trabalho de Freitas, D. (2007, p. 7), traz a seguinte afirmação:

[...] mostra ser falsa a impressão de que o interesse pela avaliação para fins de governo da educação nacional foi inaugurado nos anos de 1990. Algumas pesquisas e estudos brasileiros já mostraram que esse interesse cresceu no país e se tornou objeto de ações estatais nos últimos cinquenta anos.

Na obra de Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 264), os autores descrevem o início das pesquisas sobre avaliações no Brasil evidenciando dois modelos avaliativos, são eles:

As pesquisas sobre avaliação – que, no Brasil, tiveram início em 1930 – identificam dois marcos interpretativos: um referente à visão oficial, outro referente a uma perspectiva crítica. No primeiro que vai especialmente de 1930 a 1970, persistindo de forma acentuada nas décadas seguintes, a ênfase recai nos testes padronizados para a medição das habilidades e aptidões dos alunos, tendo em vista a verificação da eficiência e da produtividade do sistema de ensino. A partir da década de 1980, em consonância com uma visão sociocrítica, emergiu um modelo avaliatório que leva em conta tanto os aspectos qualitativos quanto as questões de poder e de conflito envolvidas no currículo, a fim de pôr em questão o que e para que se avalia.

Então, a partir de significativos estudos e experiências em âmbito nacional e internacional, as primeiras pesquisas de aplicação de testes e medidas no campo educacional gradualmente foram sistematizadas. No Brasil na década de 1930 as ações governamentais deram um grande impulso à ciência e à técnica no campo educacional com foco em intensificar uma política científica e acadêmica de educação.

O recém instalado Estado Novo foi marcado pela reforma radical no governo e a educação nacional acompanhou essa reforma por meio da construção e reformulação de diversas agências técnicas responsáveis pelo planejamento de ações que instauraram uma ordem social integral.

Essas redes de agências eram destinadas a gerir técnica e cientificamente diversos setores integrados por intelectuais - Gustavo Capanema, Lourenço Filho, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Afonso e Rodrigo Mello Franco de Andrade, Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Lúcio Costa, Edgard Roquette Pinto – que interpenetraram o trabalho intelectual e a atividade técnica com os propósitos políticos. Os setores que foram estruturados pelas agências são: educação, cultura, saúde, patrimônio histórico, artes e arquitetura. Era o anúncio de uma nova era em meio à grande agitação popular comparada em intensidade à época da Regência e da primeira década Republicana (LOURENÇO FILHO, 2002).

Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Diretor-geral do INEP, em Conferências pronunciadas no final da década de 1938, difundiu as suas propostas para uma política científica de educação abordando a importância da estatística e argumentando em seu discurso que a educação sistemática resulta num rendimento que por sua vez pode ser observado e medido. Lourenço Filho (2002, p. 79) enfatizava: “É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execução e os seus resultados pela estatística”. Para ele, a estatística propiciava a verificação do obtido em face do que se pretendia obter, portanto, necessária ao planejamento e a pesquisa educacional.

Esse ponto de vista de Lourenço Filho encontra sustentação em suas experiências no campo da psicologia aplicada à educação. Na década de 1920 começa a lecionar psicologia na Escola Normal de Piracicaba e também num colégio particular mantido com apoio norte-americano, onde teve contato com a vasta literatura sobre psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos. Nesse período passou a realizar pesquisas empregando testes que permitiram a verificação do valor individual para a classificação dos escolares (MONARCHA, 2001).

Em 1925, o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo foi reativado por Lourenço Filho. Entre 1921 e 1933, ele lançou o artigo “Estudo da atenção escolar” e o livro “Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”. Ambos os trabalhos condensaram um conjunto de teorias científicas aplicadas à educação, dotado de terminologia própria e com meios próprios de investigação. Sobre essas pesquisas, Monarcha (2001, p. 11) destaca: “No tocante à sua obra psicológica, em artigo intitulado ‘Estudo da atenção escolar’, dá a conhecer os resultados de seus primeiros estudos de psicologia aplicada à educação, realizados mediante aplicação de testes e medidas”.

As pesquisas de Lourenço Filho adquiriram prestígio e com o fortalecimento do “movimento dos testes”, houve uma profusão de provas breves e objetivas na forma de questionários aplicados em larga escala nos Estados de São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e no Distrito Federal (RJ). Os testes cientificamente elaborados no bojo da psicologia objetiva aplicados no meio escolar constituíram-se como base para outro ramo de conhecimento: a pedagogia (MONARCHA, 2001).

Acreditava-se que seria possível estabelecer, com uma verificação inicial e ulterior ao trabalho, uma consciência técnica quanto ao rendimento escolar. Sem este critério técnico o professor poderia ter uma atitude sentimental, idealista do seu trabalho, mas imbuído dessa consciência técnica, ele teria capacidade e preparo para medir e verificar o seu próprio trabalho. Sobre essas experiências realizadas em alguns Estados brasileiros, Lourenço Filho (2002, p. 86) relata:

Conforme uma experiência realizada em São Paulo no ano de 1931 e, depois, repetida no Rio, como em outras capitais brasileiras, é possível reunir, em grupos mais ou menos homogêneos, crianças que apresentem capacidade para rápida aprendizagem da leitura, ou não. Com a aplicação de pequeninas provas, que consomem dez minutos, em média, para cada criança, pode-se determinar o que se convencionou chamar o grau de maturidade para essa aprendizagem. Tais provas foram aferidas estatisticamente antes de seu emprego generalizado, e os resultados da seleção, traduzidos em maior ou menor rendimento dos diferentes grupos, foram também comprovados estatisticamente.

Sobre as mesmas experiências desenvolvidas nos Estados anteriormente citados, Monarcha (2001, p. 15) relata:

O “movimento dos testes” visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do chamado “sonho dourado da pedagogia”: formação de classes homogêneas, [...]. Consolidou-se, assim, a voga dos testes de medidas objetivas, voltados para a elucidação da realidade escolar e articuladamente ao conceito de rendimento individual [...].

Assim, a tese de que a estatística era necessária ao planejamento educacional enfatizada por Lourenço Filho em seus discursos na década de 1940, afirmou-se posteriormente como ferramenta de pesquisa no campo da educação tornando-se mais sistemática e orientando as políticas de subsídio educacional no país.

Então, a avaliação na educação aplicada mediante testes de medidas reflete o movimento ocorrido nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX. Robert Thorndike enfatizou a mensuração por meio dos testes padronizados objetivando medir as habilidades dos alunos. Duas décadas depois, as pesquisas no Brasil iniciaram-se, e tal qual nas pesquisas norte-americanas, influenciadas pela psicologia.

Na década de 1950 as pesquisas se distanciaram da teoria psicológica e centraram no estudo da relação entre o sistema escolar e a sociedade. Sousa (1995, p. 44) destaca que, neste período, os educadores Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira “[...] organizaram o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e os Centros Regionais cujas linhas e tópicos de pesquisa privilegiados evidenciam a perspectiva sociológica de análise da educação”. Esses centros localizados no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Recife e Bahia, tinham a incumbência de promover pesquisas sobre a cultura e o processo de escolarização nas diferentes regiões brasileiras. Os dados observados serviriam de parâmetro para a elaboração de políticas educacionais para o país como um todo.

Nesse período a problemática no ensino brasileiro articulado à sociedade foi o centro de análise em diferentes setores da sociedade, dentre outros, sociólogos e antropólogos que produziram trabalhos sobre as relações entre a escola, o sistema escolar e a sociedade em geral. Muitas destas análises foram divulgadas pela imprensa em forma de denúncia ao afirmarem que a educação brasileira era uma das mais baixas do mundo, sendo a causa mais social do que pedagógica (SOUSA, 1995). Houve, então, um predomínio da sociologia na pesquisa em educação no período que compreende a década de 1950 e meados de 1964, quando as pesquisas “com enfoque econômico ganharam proeminência no Brasil” (FREITAS, D., 2007, p. 14).

Gouveia (1971) faz uma análise sobre as pesquisas relacionadas à educação no país a partir da década de 1930 até 1970 e observa uma interessante flutuação nos temas que ela classifica em três tendências predominantes, são eles:

No primeiro período que abrange toda a década de quarenta e grande parte da década subsequente, os estudos são, predominantemente, de natureza psicopedagógica. Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. [...] O segundo período inaugurou-se oficialmente com a criação, no INEP, do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956. [...] esses centros deveriam promover “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país”. Do noticiário do CBPE relativo a 1956 constam, como objeto de pesquisa em andamento, tópicos tais como: educação e mobilidade social em São Paulo; relações de raça no Brasil meridional; relação entre o processo de socialização e a estrutura de comunidade em Itapetininga, São Paulo; e estrutura social da escola; indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade; estratificação social no Brasil. A ênfase desloca-se, assim, para estudos de natureza sociológica. [...] Finalmente no terceiro período que se estende até os dias de hoje, esboça-se a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados por fontes externas de financiamento. (GOUVEIA, 1971, p. 2-4).

Frente às três tendências analisadas por Gouveia (1971), é possível observarmos dois fatores fundamentais presentes nas origens da avaliação por meio de testes padronizados no

Brasil: as influências do momento histórico-político mundial e a dependência intelectual de outros países, principalmente dos Estados Unidos da América.

A partir de uma retrospectiva histórica, Freitas, D. (2007) traz algumas importantes constatações sobre como a avaliação por meio dos testes padronizados evoluiu de instrumento de interesse para uma prática consolidada como política educacional no país. A primeira análise apresentada é que mais de cinco décadas de pesquisas foram necessárias para que a avaliação em larga escala fosse sistematizada como política estatal; de 1930 com as primeiras publicações das pesquisas na área, somente na década de 1980 a avaliação foi articulada como medida de informações educacionais inseridas ao planejamento que compõe o sistema nacional de avaliação. A segunda análise compreende três períodos: o primeiro de 1930 a 1940 em que o Estado necessitava medir, avaliar e informar a partir de experimentos científicos para formar a consciência técnica no âmbito escolar; o segundo de 1950 a 1963 acreditava-se que medir, avaliar e informar seriam meios para se obter diagnósticos para que o Estado pudesse fornecer sugestões para a expansão da administração escolar e do ensino ao invés de acentuar a regulação; o último período de 1964 a 1984 os motivos para medir, avaliar e informar “decorrentes da lógica técnica e econômica que orientou o planejamento centralizado do desenvolvimento nacional, ressaltavam a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no país”. Nos anos de 1980, o Estado como regulador estabelece a cultura de avaliação em larga escala no país.

A terceira análise que Freitas, D. (2007, p. 52) fez diz respeito aos diversos fatores que impulsionaram o Estado a efetivar a avaliação sistêmica. São eles:

[...] pela natureza da expansão da escolarização e da demanda educacional; pelas opções político-ideológicas do Estado em distintos momentos; pelo empenho de agentes estatais (dirigentes, burocratas e tecnocratas) articulados com “especialistas” e pesquisadores estrangeiros; pela difusão de teorias, de conhecimentos técnicos e de referências político-ideológicas mediadas por organismos internacionais e seus “especialistas” [...].

Cabe aqui retomar que a avaliação em larga escala foi uma das medidas recomendadas na década de 1950 e imposta pelas agências multilaterais na década de 1990 como estratégia no enfrentamento da crise econômica nos países em desenvolvimento. Nesse ínterim os debates nos anos de 1980 colocaram em evidência a “perda da qualidade” da educação pública, intensificando as discussões teóricas e políticas no país.

Com a ampliação das oportunidades de acesso à educação pública, grande parte da população ingressou na escola, mas não permaneceu. A “nova escola” que atenderia à “nova

clientela” permaneceu com a racionalidade tecnicista²¹ das últimas décadas e sob essa mesma lógica quantitativa permeada pela teoria economicista que as pesquisas sobre avaliação em larga escala foram implementadas. Freitas, D. (2007, p. 54) aponta que:

Essa racionalidade, “atualizada” no contexto da redemocratização política do país, propiciou que a educação básica viesse a ser orientada não pelo projeto de “constituição de uma cidadania democrática” expresso na Carta Constitucional de 1988, mas pelo renovado projeto de modernização do Estado e da sociedade, agora regido por uma lógica neoliberal e de integração na nova ordem capitalista globalizada, cujo caráter coercitivo e não-legítimo, embora amplamente denunciado, não inviabilizou sua configuração como um projeto hegemônico no país.

Assim, a crise na educação pública com resultados de baixo rendimento não surgiu pela degeneração de uma antiga escola de qualidade, antes sim, pela ausência de reorientação das expectativas considerando que para essa “nova escola” o Estado deveria deixar de atender aos interesses da classe dominante para focar numa educação com possibilidades emancipadoras que favorecessem a construção democrática entre os sujeitos.

A instabilidade econômica no Estado desenvolvimentista no final da década de 1980 ocasionou reformas impulsionadas pelas pressões do sistema capitalista internacional. Diante do contexto de disputas políticas e econômicas o Estado assume maior regulação na produção das políticas sociais e, ao lado disso, a emergência da “medida-avaliação-informação” da educação básica.

Por fim, a quarta análise realizada por Freitas, D. (2007, p. 55), observou-se que no período que compreende a década de 1930 até 1980 a prática de medir, avaliar e informar como forma de direcionar a educação básica, foi fomentada por pesquisas e estudos desenvolvidos principalmente pelo INEP e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) articulados pelos Ministérios do Planejamento e da Educação, instituições nacionais e internacionais conveniadas com MEC-Bird. Independente das observações constatadas no âmbito das pesquisas nacionais, as tendências que prevaleceram na regulação educacional nos aspectos teóricos e práticos foram procedentes da *expertise* desenvolvidas nos Estados Unidos.

Essa estratégia adotada pela administração estatal foi de encontro aos debates realizados na década de 1980 pelos diversos segmentos da sociedade civil que defendiam um projeto educacional construído de maneira ascendente com premissas coletivistas baseados na concepção de democracia popular. Nesse terreno de disputas antagônicas a emergência da

²¹ A respeito desse assunto, pode-se ver Sousa (1995), Para a autora: “Os estudos desenvolvem-se em busca de maior racionalização do trabalho, como estratégia nuclear para enfrentamento da ineficiência e ineficácia do sistema educacional [...]” (SOUSA, 1995, p. 45).

avaliação como via de regulação da educação básica propiciou sustentação para a governabilidade educacional no país (FREITAS, D., 2007).

Em suma, as políticas educacionais no país compareceram no quadro das transformações econômicas, sociais, culturais e políticas do século XX. Na reestruturação da nova ordem internacional no pós-guerra (1944), os países mais ricos do mundo sinalizaram reformas estatais nos campos econômico e social dos países em desenvolvimento com reflexos diretos na educação básica.

Nesse contexto, a análise de Sousa (1995) evidencia uma dimensão político-ideológica nas práticas escolares resultante das conexões entre educação e as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade concretizando uma avaliação baseada na concepção tecnicista que enfatiza a eficiência sem problematizar as suas finalidades. Sendo assim, a avaliação é uma “atividade política e intencional” imbricada de valores e concepções “a serviço de um dado projeto educacional e social”, nas palavras da autora: “[...] importa registrar que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios.” (SOUSA, 1998, p. 106).

2.2 Sistema de avaliação da Educação Básica em curso no país

Em consonância com o estabelecido na CF/1988, Título VIII, Capítulo III, artigo 206, que especifica como princípio a “garantia de padrão de qualidade” do ensino público, e a LDB/1996 Título IV, artigo 9º, Inciso VI que assegura o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental [...]”, as legislações vigentes fixam como incumbência da União a avaliação da educação no conjunto da federação. Sendo assim, a avaliação educacional emerge do texto constitucional se impondo como tarefa pública com atuação do Estado em regime de colaboração com os municípios.

Antes de avançarmos sobre o assunto, consideramos importante recorrer à definição da palavra “avaliação”. A palavra avaliação é proveniente do latim, “*vâlêre*”, que significa “valer, ter valor, custar” (CUNHA, 1998, p. 85); “cálculo do valor de um bem; cômputo, estimativa; valor determinado por quem avalia; [...] é apreciação do progresso de um aluno [...]” (HOUAISS, 2010, p. 84); “[...] ato ou efeito de avaliar. Valor determinado pelos avaliadores [...]. Avaliar “determinar valia ou o valor de; calcular.” (FERREIRA, 2008, p. 156).

Das definições sobre avaliação, podemos traçar um ponto de convergência que diz respeito ao juízo de valor imbricado nos significados apresentados. Entendemos que a

avaliação educacional tem por objetivo gerar um conjunto de dados que propiciem decisões imediatas relativas ao desenvolvimento do aluno. Essas decisões não são neutras, assim como o significado de avaliação contém a definição de “valor”, o ato de avaliar expressa a concepção de quem avalia.

Para Vianna (2014a, p. 180), avaliar requer “[...] um esforço sistemático para a definição de critérios que permitam julgar o valor de cada alternativa apresentada”, ao contrário de um julgamento baseado em percepções. Para o autor, “Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos” (VIANNA, 2014a, p. 180).

Para Oliveira (2013, p. 88) “A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”.

Ristoff (2000, p. 46), dentre outras colocações, pontua que avaliar é (a)firmar valores:

A palavra avaliação contém a palavra “valor” e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, políticos, ou outro.

Sendo assim, ao avaliar, quem o faz possui hipóteses de um valor desejado ou indesejado subjacente a cada questão abordada. Essas impressões são construídas a partir de critérios e padrões estabelecidos por um juízo de valor, portanto, o ato avaliativo não é neutro, antes sim, está imbricado pelos valores e concepções daquele que avalia. Na perspectiva da reflexão sobre a avaliação, acreditamos que o pós-julgamento deve ter como resultado uma tomada de decisão que subsidie o processo avaliativo, tanto da unidade escolar quanto em nível de sistema.

O interesse crescente pela avaliação como instrumento de averiguação da política e gestão da educação básica fomentou pesquisas sobre sistemas educacionais com maior rigor ao longo dos anos de 1980. A avaliação em larga escala foi aplicada em diferentes contextos do país e testes de metodologia de levantamento de dados foram obtidos por meio de *Surveys* como as Pesquisas por Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como resultado de todas essas experiências e objetivando a organização de futuras iniciativas, foi apresentada ao MEC a proposta de criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP/1988) culminando posteriormente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/1990) (FREITAS, D., 2013).

Durante toda a década de 1990, o MEC intensificou estudos e discussões sobre a avaliação e articulado com as Secretarias Estaduais de Educação pôs em ação o SAEB. Com o objetivo de obter uma amostra nacional de alunos, essa avaliação era composta por provas objetivas e questionários informativos sobre a escola e os alunos. Esse projeto foi sendo ampliado e se complexificando por meio de projetos pilotos que tinham a intenção de testar instrumentos e procedimentos, empreendendo e aprimorando situações consideradas relevantes para o funcionamento do SAEB (GATTI, 2013).

Nesse mesmo período, o Brasil passou a fazer parte do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA). Na época, 27 países faziam parte do programa de cunho comparativo, sendo os testes e a metodologia de aplicação elaborados por especialistas árabes, chineses, suecos, holandeses, americanos e outros mais. O objetivo desse estudo era uma sondagem do domínio de conhecimentos das crianças de treze anos de idade (no Brasil independente da série em que o aluno se encontrava) dos países participantes. Aqui a pesquisa comprometeu os resultados ao restringir as avaliações às capitais de Fortaleza e São Paulo e evidenciou o precário desempenho dos alunos de treze anos de idade (GATTI, 2013).

Atualmente, 30 países membros da OCDE e vários países convidados são participantes dessa avaliação. O PISA é organizado pela OCDE e coordenado pelo INEP objetivando produzir indicadores e subsídios que contribuam para a qualidade da educação básica. As avaliações do PISA são de periodicidade trienal e abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Participam estudantes na faixa de quinze anos de idade, por se pressupor a idade média dos alunos ao final do ensino básico na maioria dos países (INEP, 2015).

Com a promulgação da LDB/1996, o sistema de avaliação tornou-se tarefa do Estado reservando a União à incumbência de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar. Ao MEC, como órgão da União, coube “[...] a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, art. 8º, § 1º). Sendo assim, o texto constitucional de 1988, positivado pela LDB/1996, centralizou no MEC o controle estabelecendo diretrizes para a educação aumentando seu papel regulador e articulador de ações entre os entes.

Após reestruturação, o SAEB foi normatizado pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. O objetivo do SAEB é realizar um diagnóstico da educação e dos fatores que possam interferir no desempenho dos alunos, de modo a melhorar os padrões de qualidade do ensino

ofertado. Ele é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), sendo que a primeira é realizada por amostragem nas redes públicas e privadas com foco na gestão, a ANEB é também chamada de SAEB porque ambas possuem as mesmas características. A ANRESC ou Prova Brasil é aplicada bianualmente, envolvendo os alunos do 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano do Ensino Fundamental por adesão voluntária das redes municipais, estaduais e federais. Ela atende a demanda dos gestores, educadores, pesquisadores e sociedade como um todo por gerar informações sobre o ensino ofertado em cada escola e em cada município (INEP, 2016).

Os objetivos da ANRESC ou Prova Brasil, tais como expressos na Portaria nº 931, de 2005, em seu artigo 1º, § 2º, são:

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

A Prova Brasil é um instrumento de política educacional caracterizado como uma estratégia de produção de informações sobre o desempenho de cada escola. Em cada um dos objetivos é possível observarmos a preocupação em melhorar os padrões de qualidade da educação, bem como instaurar controle dos resultados. Dessa forma, o governo federal ampliou as possibilidades de controle por meio da divulgação dos resultados das aferições.

Inicialmente, os resultados das provas, para efeitos de comparação entre escolas ou professores, eram proibidos por alguns sistemas estaduais como foi o caso de Minas Gerais que ao criar o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), vetou o uso dos resultados para classificação. Passadas as versões iniciais a situação mudou significativamente e a avaliação padronizada assumiu a centralidade na condução da política educacional dos Estados. Em sua grande maioria, os mesmos já possuem sistemas próprios controlando as informações sobre os rendimentos dos alunos e formulando políticas para a gestão das suas redes. Em nome da melhoria da qualidade do ensino oferecido, gestores comparam as escolas associando os níveis de desempenho aos recursos físicos e incentivos financeiros disponibilizados (BROOKE, 2013).

Diante da instrumentalização e do monitoramento dos resultados do ensino nacional articulados pelo INEP, Freitas, D. (2013, p. 74) explica que:

Utilizando os mesmos recursos do SAEB, a Prova Brasil permitiu ao governo federal acrescentar à avaliação de sistemas educacionais a avaliação do desempenho de escolas públicas urbanas do ensino fundamental. Adotando, metodologia de aferição quase censitária, essa prova passou a oferecer dados por turma, escola, redes escolares, municípios, estados e país. A publicidade oficial e o contributo das mídias de massa concorreram para que a Prova Brasil se tornasse rapidamente conhecida no meio educacional e na sociedade em geral, pelo menos quanto a seus resultados.

A Prova Brasil permite agregar a noção de responsabilização fomentando a comparação, competição e premiação. A divulgação dos resultados necessita de estratégia cuidadosa. Para Vianna (2014b, p. 262), a “[...] divulgação dos resultados globais, procedimento mais frequente, costuma causar um grande impacto, mas, simultaneamente, provoca interpretações que podem ser distorcidas, especialmente pelos órgãos da mídia, que nem sempre estão interessados no fato científico, [...]”, mas na repercussão que a notícia pode causar a sociedade. Para o autor, a avaliação tem os seus objetivos definidos, mas o fato de não serem todos alcançados não significa fracasso, pelo contrário, a avaliação é um processo e alguns avanços podem ser considerados sucesso.

A política educacional da educação básica teve sua tônica redefinida quando o MEC lançou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” por meio do Decreto nº 6.094/2007 - discutido nas subseções 1.7 e 2.2 - em regime de colaboração com a sociedade civil e assumido pelo PDE. Esse Plano reuniu um conjunto de diretrizes e metas com foco na qualidade do ensino a serem alcançados pelas escolas e municípios mediante adesão, sendo esta, “[...] condição exigida para que pudessem receber apoios da União na prestação da educação básica com recursos atinentes à função de suplência da União” (FREITAS, D., 2013, p. 84).

Na perspectiva do estabelecimento da qualidade do ensino, no Capítulo II, artigo 3º, do Decreto anteriormente citado, evidencia-se a criação do IDEB com a seguinte redação:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

O Índice foi gestado no bojo do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, firmado por meio de compromisso e convênio entre MEC e entes federados para o financiamento e assistência técnica da educação básica. Dessa forma, o IDEB traz em sua concepção o sentido de uma política de gerencialismo do governo federal em que a tônica é

avançar nas metas de progressão alinhando-se às orientações internacionais em sintonia com o PISA (FREITAS, D., 2013).

Criado em 2007, em uma escala de zero a dez pontos, o IDEB é um indicador de qualidade da educação oferecida que sintetiza em um único indicador, dois conceitos: média de desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática (Prova Brasil e SAEB) e fluxo escolar (taxa de aprovação ou reprovação e abandono). A partir dos dados de fluxo declarados pelas escolas anualmente no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações (SAEB para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios), o indicador é calculado (INEP, 2015).

Esse indicador explicitou nova ênfase à qualidade educacional projetada pelo governo federal. Ele possibilita a mobilização da sociedade uma vez que seus resultados são divulgados nacionalmente propiciando a comparação e o acompanhamento entre as médias. A combinação entre a aprendizagem e o fluxo equilibra essas duas dimensões, por exemplo: se para garantir a qualidade dos resultados nas provas os sistemas retiverem os alunos, o fluxo será alterado, o que indicará a necessidade da melhoria do sistema. Se houver a aprovação do aluno sem a qualidade necessária, os resultados das avaliações também indicarão a necessidade de melhoria no sistema. Essa composição possibilita um diagnóstico e a articulação de estratégias para se atingir um patamar satisfatório. Da média nacional registrada em 2005 que foi 3,8, cada escola, município e estado tem como meta bianual ascender gradualmente até atingir a média 6,0 (meta nacional) em 2021, equiparando-se aos países mais avançados. Sendo assim, para os seus gestores, o IDEB é um importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação, é uma ferramenta para o acompanhamento do indicador de qualidade da educação básica previsto no PDE (INEP, 2015).

Em 2014, foi sancionado o novo Plano Nacional de Educação por meio da Lei Nº 13.005/2014, com vigência por dez (10) anos (2014/2024). O PNE é composto por quatorze (14) artigos, vinte (20) metas e duzentos e cinquenta e quatro (254) estratégias, objetivando a qualidade da educação no país. Da garantia do acesso à universalização do ensino, da redução das desigualdades à valorização dos profissionais da educação, da educação básica ao ensino superior, o Plano, em suas metas e estratégias, é uma mobilização do MEC articulado com os entes federados na construção, adequação e ajuste das diretrizes alinhando o PNE com exigências das agendas internacionais.

Por sua relação direta com o nosso trabalho, destacaremos a Meta 7 do PNE que traz em sua redação:

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 31).

Na formulação dessa meta e de suas trinta e seis (36) estratégias, erigiram o índice à condição de centro da avaliação. Busca-se a elevação da qualidade educacional com melhoria do fluxo e da aprendizagem do aluno, considerando o direito à educação, a elevação da qualidade de vida da comunidade e o desenvolvimento econômico-social do país. Com isso, espera-se que mediante esse “pacto” os entes federativos se articulem por meio das proposições da meta garantindo um nível suficiente de aprendizado atingindo os níveis difundidos pela regulação transnacional (BRASIL, 2014).

Então, a partir do Decreto nº 6.094/2007, o IDEB destaca-se como imperativo legal para medir a qualidade da educação básica brasileira, cabendo aos sistemas de ensino: municipais, estaduais e federais, garantirem a elevação desse indicador.

Nesse sentido, as avaliações e o IDEB ganharam ênfase nas políticas educacionais em curso. Nas palavras de Gatti (2013), tornaram-se o “carro-chefe” das ações do governo federal. De maneira subjacente, aponta para uma educação produtivista que vem se acentuando desde as orientações das agendas multilaterais. Ainda de acordo com a autora as reformas educacionais, de cunho gerencialista, focam nos resultados dos rendimentos dos estudantes “[...] conduzindo a um certo reducionismo curricular com co-centramento em duas áreas curriculares, apenas: leitura e matemática.” (GATTI, 2013, p. 58).

Se inicialmente as avaliações externas eram apenas diagnósticas, logo foram tomadas como política de currículo e definidora de equidade social. Um alto investimento em divulgação promoveu as avaliações à “solução dos problemas escolares”, explorando os resultados sem considerar os aspectos socioeducacionais. No modelo utilizado nessas avaliações há pouca informação que possa orientar os processos educacionais, ou seja, não há questões de base discutidas com a comunidade que possa sustentar tais avaliações para além do ranqueamento. “O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede” (GATTI, 2013, p. 59).

Nessa perspectiva, focaliza-se um modelo de gestão centrado nos resultados e não no processo de ensino-aprendizagem. A melhoria na qualidade do ensino é o grande desafio posto na atualidade para a educação e a avaliação poderia ser um norteador no aprimoramento das políticas educacionais com informações acerca do desempenho dos alunos no sentido da

universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo do cidadão, mas “[...] o que se observa é que vem propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar.” (GATTI, 2013, p. 60).

Na análise da autora, os relatórios técnicos das avaliações e a maneira como são divulgados os resultados, se distanciaram da visão integradora que considera os diferentes fatores intervenientes e as características regionais, cedendo às pressões por resultados nos *rankings* gerais. A ausência de um currículo claro para a educação resultou na elaboração de testes construídos com base em competências e habilidades mal definidas, embora, nos documentos oficiais compareça a referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais nas matrizes das avaliações, segundo Gatti (2013), é difícil reconhecê-los.

Para Freitas, D. (2013), são muitas as críticas à avaliação da educação básica no Brasil. Destacaremos aqui o posicionamento da autora com relação à padronização da qualidade estabelecida no IDEB. Ao considerar a média de desempenho dos estudantes nas duas disciplinas (língua portuguesa e matemática) avaliadas na Prova Brasil, defende-se que esse é o padrão mínimo a assegurar como direito de todos. “Há nessa escolha a pretensão de definir o que é mais importante para todos” (FREITAS, D., 2013, p. 87). Então, passar de ano na escola com bons resultados torna-se primordial e todos os esforços devem convergir para esse objetivo.

Há nessa escolha a ideia de que o padrão de qualidade pode ser alcançado universalmente, apesar das desigualdades regionais, diferentes experiências, do ponto de partida de cada um, das diversidades culturais etc. As diferentes realidades sociais imprimem as reais necessidades educacionais, portanto, o padrão de qualidade tem a ver com as diferenças e esse aspecto precisa ser considerado. O fato do acesso ao ensino sistematizado ser oportunizado não altera o ponto de partida da escolarização para muitos indivíduos e essa realidade, não rara, no Brasil demanda mais tempo no processo formativo e toda uma organização num atendimento pedagógico peculiar que vá ao encontro das necessidades para a superação das defasagens.

Outra crítica que Freitas, D. (2013) aponta é com relação à divulgação dos resultados da avaliação externa. Pressupõe-se que a avaliação externa ofereça dados rigorosos e verdadeiros que permitem um acompanhamento real dos avanços ou não dos sistemas educacionais pela sociedade. Entretanto, pelo caráter externo dessa modalidade que adentrou a escola, independente do acolhimento dos sujeitos envolvidos, a avaliação resulta em sérias restrições gerando consequências. Sobre isso Freitas, D. (2013, p. 89) esclarece: “A despeito do rigor na elaboração dos instrumentos, dos cuidados no processo de coleta, tratamento e

interpretação dos dados, a avaliação externa pode oferecer informações deturpadas em decorrência, entre outras coisas, das manobras dos avaliados.”.

De modo geral, segundo a autora, a avaliação não é bem vista e isso tem implicações nos dados coletados. A maneira como gestores e docentes reagem ao assunto interfere na disposição dos alunos ao realizarem as provas e ao fornecerem informações solicitadas. Outro fator prejudicial à veracidade das provas é que a preocupação com os “[...] resultados e sua divulgação tem levado escolas a desestimularem os estudantes com baixo aproveitamento escolar a se ausentarem no dia da aplicação da prova.” (FREITAS, D., 2013, p. 89).

Os dados gerados pela avaliação externa informam a escola sobre o seu posicionamento no *ranking* em relação a outras escolas, redes escolares, municípios e estados, induzindo à competição, punição e premiação dos atores envolvidos no processo. Para a autora é fato que o governo federal fez progressos na ação avaliativa, mas ainda é preciso que efetivamente gestores, docentes e alunos se envolvam em todo o processo e que as informações sejam apropriadas pelos mesmos.

Brooke (2013), ao analisar o panorama da avaliação educacional no país, faz uma breve contextualização a respeito da divulgação dos resultados das avaliações externas. Se inicialmente alguns sistemas proibiam a divulgação das notas, pesquisas mais recentes apontam que gestores têm usado esse recurso para compararem a qualidade da educação entre as escolas associando aferições a consequências dos resultados.

As políticas educacionais baseadas em resultados trazem consigo a filosofia de *accountability*²², “[...] entendida como uma atitude legítima de cobrança de resultados por parte do governo no cumprimento de seu papel de representante dos interesses da coletividade” (BROOKE, 2013, p. 121). O autor traduz essa palavra para o contexto educacional em que ela está inserida, como “responsabilização”, sinalizando a adaptação do conceito a uma cultura política em curso. Avançando nas análises dos métodos e modalidades de políticas de responsabilização, Brooke (2013) apresenta uma matriz bidimensional que além de classificar, qualifica o nível de responsabilização intrínseca a política. São elas: “[...] as de *low-stakes*, nas quais as consequências são mais simbólicas e difusas, e as políticas *high stakes*²³, em que as consequências são significativas para o indivíduo ou sua instituição [...]” (BROOKE, 2013, p. 121).

²² No texto o autor cita duas análises que dividem o conceito de *accountability* (responsabilização) em dois componentes. Mantivemos aqui a tradução que diz respeito ao nosso trabalho.

²³ Para Brooke e Cunha (2011), *low-stakes* são os níveis de pressão mais baixos aplicados por autoridades no processo educacional e *high stakes* são os níveis mais altos. Ambos relacionados à *accountability*.

As políticas do tipo *high stakes*, chamadas em outros países de pagamento por resultados ou incentivos de desempenho, afetam diretamente a vida dos docentes. Essas políticas abrangem bonificações adicionais à remuneração dos profissionais da escola de acordo com o nível alcançado nos resultados finais das avaliações externas. Brooke (2013, p. 122) explica a lógica dos sistemas de bonificação:

[...] existe uma relação entre o desempenho dos profissionais da educação (principalmente os professores) e a aprendizagem dos alunos; uma forma de aumentar o desempenho desses profissionais é oferecer um bônus ou prêmio relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos. Funcionando como reconhecimento pelos bons resultados do exercício da docência, o bônus contribui para a melhoria da qualidade da educação definida em termos da aprendizagem dos alunos.

Nos Estados Unidos, país que mais testou esta estratégia e que têm servido de inspiração para a formulação de políticas educacionais no Brasil (FREITAS, L., 2012b), a polêmica sobre a bonificação ou castigo como consequência dos resultados da aprendizagem, está evoluindo para uma revolta popular contra o uso das *high stakes*. O movimento contra a utilização dos resultados das avaliações para determinar consequências de valor, liderado por pais, educadores e sociedade civil têm conquistado a atenção da mídia e o apoio do segundo maior sindicato de professores, a Federação Americana de Professores e de diversos Conselhos.

No Brasil, há uma divergência entre os formuladores da política educacional favoráveis a teoria da responsabilização e bonificação e os críticos à essa prática. Essas posições antagônicas têm levado profissionais a se organizarem em movimentos. Um exemplo citado por Brooke (2013) foi a Reunião da ANPED em 2010 em que professores e alunos de pós-graduação fundaram o Movimento Contra Testes de Alto Impacto em Educação²⁴. Esse Movimento tem como objetivo discutir e produzir conhecimentos sobre avaliação educacional e o foco principal é combater a prática de testes de alto impacto (*high stakes*) em educação. Os membros destacam que não são contra a avaliação e sim contra o mau uso das mesmas. Entre os membros do Movimento estão nomes importantes do meio acadêmico como: Luiz Carlos de Freitas (SP), Dirce Nei Teixeira de Freitas (MS), Iria Brzezinski (GO), (RJ), Pedro Ganzeli (SP), Sandra M. Zákia L. Sousa (SP), Vitor Henrique Paro (SP), Almerindo Janela Gonçalves Afonso (Portugal), Juan Casassus (Chile), dentre outros mais.

²⁴ Mais informações em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

Freitas, L. (2012a) pontua que vários aspectos na política de responsabilização em curso no país estão mais por imitação do que por uma sólida fundamentação com evidência empírica que dê suporte e justificativa para a adoção de soluções apressadas. Essas políticas têm início nos anos de 1980 nos Estados Unidos com a publicação do relatório *A National at Risk*²⁵, que apresentou conclusões alarmantes sobre a educação americana. Segundo a Comissão Nacional de Excelência em Educação, grupo responsável pelo relatório, a situação caótica da educação comprometia a competitividade americana na conjuntura internacional, justificando a formulação de programas para alavancar a reforma do ensino no país. Freitas, L. (2012b) destaca algumas características marcantes desse modelo e faz um alerta para os riscos destas políticas:

As categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. Estuda-se a produção americana privilegiadamente porque é neste país que estas idéias foram mais largamente testadas com resultados que as caracterizam como uma verdadeira década perdida para a educação americana. No Brasil estas idéias estão crescendo, em especial ao nível das secretarias estaduais e municipais de Educação. (FREITAS, L., 2012b, p. 379).

Nos Estados Unidos, os “*Corporate reformers*” - reformadores empresariais da educação – são uma coalizão entre políticos, empresários, mídia, institutos, empresas educacionais, pesquisadores e fundações privadas. Esses reformadores defendiam a ideia de que a proposta mais adequada para “consertar” a educação americana era a organização privada. No Brasil, semelhante aos Estados Unidos, o movimento “Todos pela Educação”, fundado em 2006 por empresários, tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

Os objetivos dos reformadores empresariais se consubstanciam em cinco (5) metas: 1) crianças e jovens de 4 a 17 anos devem frequentar a escola; 2) as crianças até os 8 anos de idade deverão estar alfabetizadas; 3) alinhamento entre idade e série; 4) todo jovem deverá concluir o Ensino Médio até os 19 anos de idade; 5) investimento em educação ampliado e bem gerido.

Para Freitas, L. (2012b), a ênfase na gestão e na tecnologia é a transferência da lógica dos negócios para a educação baseada fundamentalmente em três conceitos: responsabilização, meritocracia e gerencialismo. Essa forma de conceber a educação já havia sido detectada. Saviani (2013, p. 381-382) a chamou de “pedagogia tecnicista”:

²⁵ “A Nação em risco” – Freitas, L. (2012b, p. 396) e Ravitch (2011, p. 41). Fonte: Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acessado em: 20 jul. 2016.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão.

O objetivo do máximo resultado com o mínimo de dispêndio que nos anos de 1970 estava sob controle direto do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: a abertura à iniciativa privada e a redução dos encargos do poder público, “parceria” é a palavra de ordem e transferir ou dividir investimentos públicos para o setor privado. O papel do Estado e da escola é redefinido, o rígido controle do processo preconizado pelo tecnicismo dá lugar a flexibilização. A pedagogia tecnicista descrita por Saviani nos anos de 1980 apresenta-se, então, nas políticas educacionais em curso como neotecnismo estruturado em torno das três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Sobre o neotecnismo, Saviani (2013, p. 439) acrescenta:

[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

O sistema de avaliação ficou sob a responsabilidade da União, cabendo aos Estados e municípios a tarefa de avaliar escolas, professores, alunos e a partir dos resultados, condicionar a distribuição de verbas e recursos.

Freitas, L. (2012a) faz várias críticas ao neotecnismo, dentre outras, afirma que as ações do governo federal, estadual e municipal, com o apoio da mídia, estão criando no Brasil as condições necessárias para que o mercado assuma o controle total das escolas. Sobre esses meios, o autor cita os atores coadjuvantes no processo:

O neoliberalismo iniciado com Thatcher e Reagan produziu no campo da educação um neotecnismo. Este neotecnismo tardio defendido hoje pelo movimento Todos pela Educação [...], defende a desregulamentação da educação e sua inserção no mercado, privatizando os serviços públicos [...], e defende a inserção do professor no mercado de trabalho igualmente com regras privadas (nova carreira paralela para quem entrar no serviço público, sem estabilidade), de forma a poder lançá-lo na lógica empresarial dos bônus e das punições. (FREITAS, L., 2011, online).

No centro do neotecnismo, está a ideia de controle para garantir bons resultados. A responsabilização, uma das categorias desse movimento envolve três elementos: os testes para os alunos, a divulgação pública dos resultados e as recompensas ou punições (FREITAS, L., 2012a).

O primeiro elemento, a pressão por bons resultados na avaliação, pode provocar efeitos indesejáveis. Um desses efeitos é o tempo destinado ao “treinamento para as provas”, considerando que as áreas avaliadas – língua portuguesa e matemática – são as disciplinas que compõem o IDEB. Nesse sentido, o aspecto formativo cede lugar ao treino com a finalidade de se obter sucesso na avaliação. Para Oliveira (2013), essas duas disciplinas consideradas para a aprovação nos testes são importantes, entretanto, não são os únicos elementos desejáveis, segundo o autor:

Essa observação é crucial, pois se a desconsiderarmos transformaremos “aumentar a proficiência em duas disciplinas e as taxas de aprovação” nos fins da educação no país. Isto pode conduzir não apenas a esse afinilamento curricular, mas reforçar uma visão fragmentada de currículo, em que se perde a perspectiva interdisciplinar. (OLIVEIRA, 2013, p. 92).

Há, no entender do autor, que um “indicador de qualidade” necessita abranger diversos componentes curriculares e não apenas língua portuguesa e matemática como o que temos em curso. Como está é “uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 92). Outros componentes são igualmente importantes como a criatividade, a afetividade, as artes, a cultura, a expressão corporal, todos aspectos imprescindíveis na formação para a cidadania.

Sobre o currículo na educação, Ravich (2011) afirma que precisamos melhorar as escolas, a instrução, as condições de trabalho do professor e das crianças que aprendem. Não avançaremos enquanto políticos ou outros que não sejam educadores profissionais, tomarem decisões relativas ao campo das práticas educacionais. O que e como ensinar é competência do pedagogo, ou seja, domínio do professor e deveria ser determinado por eles após deliberação pública em anuência com a escola, município e Estado. A escola não pode melhorar enquanto o foco continuar nas disciplinas condicionadas ao índice, afinal as demais áreas são essenciais para uma educação de qualidade. Os testes podem até contribuir para o progresso dos alunos em língua portuguesa e matemática, mas sozinhos não colaboram para que os sujeitos estejam:

[...] preparados para projetar novas tecnologias, realizar descobertas científicas ou desempenhar feitos de engenharia. [...] também não estarão preparados para apreciar e agregar às realizações culturais de nossa sociedade ou a compreender e fortalecer sua herança democrática. Sem uma educação compreensiva das artes, nossos estudantes não estarão preparados para as responsabilidades da cidadania em uma democracia, e não estarão equipados para tomar decisões baseados em conhecimento, refletido debate e razão. (RAVICH, 2011, p. 252).

Enfim, para a autora, as escolas não melhorarão enquanto for valorizado apenas o que os testes mensuram. Outras habilidades como: encontrar explicações alternativas para

determinada situação, ser questionador, ser curioso, ter iniciativa, ser inovador, pensar de maneira diferente, etc. contribuem para o sucesso de uma educação significativa que só podem ser alcançados quando a educação tiver – dentre outros aspectos - um bom currículo e um sistema de avaliação justo consolidado.

Outro aspecto que chama a atenção e traz efeitos indesejáveis para a escola é a maneira como o IDEB é apresentado e divulgado para a população. À escola é atribuída a responsabilidade pelo desempenho dos alunos sem qualquer vinculação com a realidade na qual a escola está inserida, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas às quais está submetida. Sem considerar esses aspectos, pode-se atribuir à escola e seus profissionais, de maneira equivocada, a perda da influência do entorno social e das políticas sobre os resultados das avaliações. Para Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1169): “Esse percurso é perigoso, pois acaba trazendo um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população”.

A escola é complexa e embora o índice seja um instrumento importante para a análise das escolas como um dos indicadores a ser considerado, não consegue sozinho apreender as especificidades de cada uma das unidades escolares analisadas. Mesmo considerando o nível socioeconômico do seu entorno, estão sujeitos aos limites do seu próprio instrumento (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

O terceiro elemento da categoria responsabilização que Freitas, L. (2012a) analisa é a meritocracia. A divulgação pública dos resultados das avaliações constitui-se uma exposição pública que envolve recompensa ou sanções e estas compõem o caráter meritocrático do sistema. De acordo com ele:

A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. (FREITAS, 2012a, p. 383).

Na escola as diferenças sociais são enxergadas como diferenças de desempenho e da escola é exigida se ela proporcionou equidade ou não, e se conseguiu corrigir as “distorções” intrínsecas ao aluno ou não. Esse princípio “[...] tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (FREITAS, 2012a, p. 383).

Oportuno resgatar nesse contexto um dos mais influentes trabalhos de levantamento de dados na área da educação, na década de 1960, nos Estados Unidos. James Coleman conduziu um mapeamento que verificou em que medida as diferenças sociais, religiosas, de raça, cor,

entre outras, afetariam as oportunidades de educação naquele país. O estudo intitulado “Igualdade de Oportunidade Educacional”, mais conhecido como “Relatório Coleman”, foi um dos maiores realizados no século XX, utilizando dados de mais de 150 mil estudantes. A pesquisa mostrou que as diferenças de desempenho escolar eram explicadas mais pelas variáveis socioeconômicas que por influência do trabalho realizado na escola (MINHOTO, 2013).

No ano seguinte, a Inglaterra apresentou um documento desenvolvido pelo Conselho Consultivo Central de Educação, com o título “Crianças e suas escolas primárias”, conhecido como “Relatório Plowden”. Com resultados semelhantes ao Relatório Coleman, na Inglaterra observou-se que as diferenças de origem familiar influenciavam no desempenho escolar. Na década de 1970, muitos pesquisadores continuaram aprofundando as análises sobre as relações entre desempenho educacional e fatores socioeconômicos. Entre outros resultados, concluíram que “[...] além de ineficientes para compensar as diferenças sociais, as instituições de ensino acabam reproduzindo as desigualdades de origem dos estudantes, convertendo-se em desigualdades educacionais.” (MINHOTO, 2013, p. 139). Esse diagnóstico concluiu que a escola favorecia na verdade os já socialmente favorecidos. Embora realizado nos anos de 1970, ainda permanece vivo, mesmo sob críticas quanto a sua validade (MINHOTO, 2013).

A relação mau desempenho/pobreza é investigada e conhecida no meio educacional há décadas sendo consenso entre os pesquisadores que elas são variáveis associadas. Os reformadores empresariais reconhecem isso e acreditam que a escola pode mudar essa relação com sua ação eficaz. Para que isso ocorra enfatizam a figura do professor como aquele que ajudará a superar a condição do estudante, e fazem baseados em experiências exitosas isoladas elevadas à categoria de comprovação de sua tese. Ao analisar essa proposta social, conclui-se que ela propõe a igualdade de oportunidades, mas não está em seu ideário a igualdade de resultados (FREITAS, 2013b).

Responsabilização e meritocracia são duas categorias que se aproximam e quando aplicadas aos professores e alunos causam efeitos danosos. Elas podem penalizar bons professores por considerar que sua motivação se restringe ao bônus, quando, sem descartar este motivador, para muitos o que os move é exatamente o próprio desenvolvimento do aluno. Na ideologia empresarial “[...] os resultados da avaliação passam a ser associados a premiações e castigos (simbólicos e não simbólicos) gerando meritocracia e responsabilizando agentes educacionais em nome do direito de aprender das crianças (especialmente os mais pobres).” (FREITAS, 2013a, p. 150).

Essas categorias reúnem os elementos para a promoção do ranqueamento educacional com a finalidade de definir o pagamento por mérito. Fortemente sustentada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é usada como instrumento para estipular metas a serem alcançadas. Sobre isso, Freitas, L. (2013a, p. 151) alerta:

A proposta de responsabilização aparece como “politicamente correta”. Discordar dela é apostar na irresponsabilidade educacional e no desrespeito ao direito da criança aprender. Pouco a pouco, emerge o culpado pela crise educacional: o professor (e suas instituições formadoras). Aparece de forma engenhosa, como “valorização do professor” – mas não de todo professor: somente dos mais competentes. A crise é processada como uma falta de valorização destes professores mais competentes promovida pelos sistemas de ensino que com suas políticas de contratação e estabilidade no emprego não diferenciam o bom professor do mau professor, ou seja, não promovem uma diferenciação por mérito e sua consequente valorização. Responsabilização e meritocracia fecham o cerco e opera-se uma transferência da lógica da iniciativa privada para o interior dos sistemas educacionais, ancorado nos processos de avaliação de larga escala.

Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, outro fenômeno destacado por Freitas, L. (2012a), que também diz respeito ao impacto que a responsabilização pode gerar, é a “corrida para o centro”. Esse termo está relacionado ao desempenho dos alunos, tanto os alunos com alto desempenho quanto os com baixo desempenho. Isso quer dizer que, a pressão exercida sobre o professor pelos bons resultados, tende a fazê-lo focar mais nos alunos que estão próximos dos padrões médios aceitáveis, segregando os alunos que estão nas pontas dos desempenhos. Esta concentração em torno dos alunos medianos penaliza seriamente os que mais precisam. Sobre isso, Freitas (2013b, online) afirma:

A palavra chave da ideologia liberal chama-se: esforço pessoal. Isso conduziria ao sucesso. Transliterado para a ação da escola, professores deveriam ser bons estimuladores e motivadores de seus estudantes para que eles, apoiados em esforço social, fossem então bem sucedidos. Claro: como as pessoas não são iguais, também os resultados não seriam iguais. Mas... tiveram oportunidade. [...] O “desvio padrão” posiciona cada um no seu lugar (positiva ou negativamente em relação à média). Através deste conceito, a vida é compreendida como uma dedução “normal” destas distâncias que situa as pessoas em suas variadas posições acadêmicas, econômicas e sociais, produto de seu esforço pessoal.

Essa é a lógica na análise empresarial que orienta a elaboração dos testes padronizados cujos resultados são expressos no ranqueamento. Os reformadores medem, por meio do esforço pessoal as escolas e seus atores sem considerar as demais variáveis que estão no contexto. Diferente de qualquer mercado em que a concorrência pode ser positiva, na escola lidamos com a formação humana e acreditamos que ela deva ser a mais elevada para todos e não elevada “em média”.

A terceira categoria analisada por Freitas, L. (2012a) é a privatização. Pode-se dizer que a responsabilização e a meritocracia criam ambiência para a ampliação da privatização do

ensino público. Essa categoria passou por transformações nos últimos anos abrindo novas perspectivas para os reformadores empresariais: a gestão por concessão. Esse conceito abre possibilidades do público ser administrado privadamente, sendo assim, as características fundamentais entre público e privado ficam matizadas. Dessa forma, a escola continuará sendo pública, gratuita para os alunos, mas administrada pela gestão privada e paga – por meio de transferência de recursos – pelo Estado.

Um exemplo do processo de privatização e experiência de “gestão por concessão” acontece no Estado de Goiás. Em entrevista, a Secretária de Educação de Goiás²⁶ afirma que são várias as vantagens em se ter as escolas públicas administradas por Organizações Sociais (OS). Ela nega que esse seja um processo de privatização, antes sim, afirma ser uma parceria em que o novo modelo de gestão educacional beneficiará os docentes temporários que têm salário precário, mas, caso sejam selecionados, serão contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Outro argumento é que os diretores são formados em letras, pedagogia e não em gestão. Para ela, a gestão precisa ser separada da educação, do pedagógico. Então uma parte da administração da escola ficaria com as OSs e outra parte ficaria com a Secretaria de Educação. Em Goiás foram convidadas a participarem do processo, organizações com experiência em gestão ligadas a educação, como entidades do Sistema “S”, fundações e escolas privadas, mas, segundo a Secretária não foram muitas, pois não existem OSs de educação especificamente.

Contudo, discordando da fala da Secretária de Educação de Goiás, Freitas, L. (2015a) alerta sobre as armadilhas que esses argumentos simpáticos apresentam num primeiro momento, com o simples objetivo de vencer as resistências. Além da gestão por concessão ser uma forma de privatização e da educação ser indissociável da gestão, nesse modelo de administração o professor terá seu trabalho desqualificado. As OSs trabalham sob sistema de controle e apostilamento, objetivando alinhar as atividades de sala de aula com os modelos solicitados nos testes. Nesse sistema, o diretor não precisa necessariamente entender do pedagógico, pois virá tudo pronto na forma de sistema pré-fabricado. “O diretor da escola se transforma em um animador que controla metas previamente ‘comunicadas aos colaboradores’ com processos bem definidos e controlados ‘passo a passo’, de forma a ‘premiar, punir e corrigir desvios’.” (FREITAS, L., 2014, p. 1103).

Em relação aos demais profissionais da educação opera-se a mesma desqualificação, ao contrário do professor estatutário que tem seus direitos trabalhistas garantidos, o contratado

²⁶ Entrevista disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goias-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

pela CLT não garante a estabilidade no emprego e o funcionário pode ser demitido a qualquer momento. Isso provoca uma rotatividade muito grande e o salário é sempre inicial. O profissional não pode contar com um sindicato, pois não é servidor público e pode até ser demitido por isso. Para os reformadores empresariais a ideia é colocar a carreira de servidores públicos em extinção, cessando os concursos e chamando OS para que contratem pelo regime CLT e assim, escolher os que se ajustam melhor às exigências de ensinar para as provas. Para eles a estabilidade no emprego é o que torna o professor ineficiente.

O gerencialismo verticalizado dos reformadores controla a educação e modificam o regime de contratação dos professores. A proposta dessa gestão não se concretiza totalmente sem que se elimine a estabilidade. Professores concursados se recusam a serem desqualificados, a terem seus trabalhos reduzidos a sistemas apostilados e controles externos. Esses profissionais têm dignidade assegurada pela estabilidade e sabem que a instabilidade é danosa à continuidade do trabalho pedagógico. Neste particular, a ideologia empresarial prevê a demissão sumária do professor que não se adéque à lógica das OSs.

Em recente análise sobre a privatização da educação em Goiás, Freitas, L. (2016) salienta que para disfarçar a privatização, manteve-se o diretor da escola com status público e a OS administrando terceirizadamente, inclusive respondendo pelas metas pedagógicas que resultam no IDEB da escola. Por saberem que há forte reação à privatização das escolas, os reformadores começam por privatizar os setores vistos como mais “administrativos” ou “não pedagógicos”, para depois avançarem.

Essas práticas que buscam intensificar o trabalho por meio das OSs, têm como foco o aumento do IDEB e não a qualidade da educação. As formas de contrato são precárias e o trabalho baseado no controle e pressão na rede para ensinar para as avaliações e, assim, aumentar o Índice.

A outra modalidade de privatização que permite aos alunos estudarem em escolas particulares são os chamados *vouchers* ou bolsas. Como exemplo dessas práticas no país, temos: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para o ensino médio e o Programa Universidade para Todos (Prouni) para o ensino superior, ambos mantidos por transferência de verbas públicas para a iniciativa privada. O argumento dos reformadores e defensores desta estratégia é: “assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular seus filhos, também os pobres devem poder fazê-lo.” (FREITAS, 2012a, p. ??). Dessa forma, tira do Estado a responsabilidade pela educação pública (FREITAS, 2012a).

Com a finalidade de justificar a ampliação da gestão por concessão os reformadores empresariais criaram a escola privada para alunos oriundos das classes populares. Na realidade as tradicionais escolas particulares continuarão recebendo os melhores alunos com melhores níveis socioeconômicos e não é para lá que os alunos das escolas públicas irão. Os *vouchers*, portanto, são uma ação articulada entre iniciativa privada e governo, há um contrato de gestão nesse processo (FREITAS, 2012a).

Esse modelo de administração privada pode se apresentar de várias formas. Sobre isto, Freitas, L. (2016, online) afirma que a privatização pode ser:

[...] por venda, por vouchers e por terceirização. São apenas modalidades diferentes de privatização. Na primeira o bem é transferido integralmente para o comprador. Na segunda, apenas se dá dinheiro para os pais escolherem qual escola (pública ou privada) em que querem matricular seus filhos, e na terceira, apenas a gestão da escola é privatizada, sem que o bem seja transferido para a iniciativa privada.

A privatização da escola “pública não estatal” é feita por meio de *vouchers* ou da gestão por concessão. Em ambos os casos é o Estado que mantém a escola repassando o dinheiro público para a iniciativa privada, então, as escolas continuam públicas, os alunos continuam tendo acesso ao ensino gratuito, mas com o diferencial que o Estado paga pela gestão por concessão. Acredita-se que se a escola pública melhorará se for gerida pela iniciativa privada.

O cenário econômico brasileiro está mudando e novos atores estão se constituindo, entre eles a nascente indústria educacional. Os reformadores empresariais da educação garantem soluções diretas e objetivas para os problemas enfrentados no ensino público. A nova abordagem está sendo construída com base nos conceitos do neotecnicismo – responsabilização, meritocracia e privatização – que estão interligados ao aumento da média em testes nacionais e internacionais, com isso vão se firmando progressivamente como público não estatal contrapondo-se ao público estatal.

Freitas (2013c) reitera a “força avassaladora” das reformas nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990. O neotecnicismo gestado no governo Fernando Collor, ascende na gestão de Fernando H. Cardoso reordenando o processo educativo tornando-o objetivo e operacional. Sobre esse período, o autor afirma:

Não podíamos imaginar, à época, todas as feições deste movimento pressentido. Hoje, ele se configura de maneira nítida pelas propostas educacionais de controle do aparato escolar por meio de meritocracia e “responsabilização”, controle dos métodos mediante apostilamento de redes inteiras, privatização via organizações sociais, entre outras ações. Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para a educação. (FREITAS, L., 2013c, p. 49).

No auge da implementação do neotecnicismo, Eunice Durham (1994, online), membro da equipe do ministro Paulo Renato Costa Souza, declara em entrevista à Folha de São Paulo: “O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. É isso que deve orientar o salário dos professores e o orçamento das escolas”. Na fala de Durham (1994), reforçamos nossa percepção a respeito da postura ideológica dos reformadores educacionais na luta pelo controle do processo pedagógico da escola.

Freitas, L. (2013c) descreve que essa ação só não foi mais “virulenta” em razão dos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva. E ainda que de forma contida e sob orientação do ministro Fernando Haddad, áreas do MEC se mostravam favoráveis a essas formulações. O sistema de avaliação e a ideia da responsabilização desenvolvidas nos Estados Unidos e vistas com simpatia pelo INEP, que mesmo reconhecendo os “efeitos colaterais” dessas políticas, serviram de inspiração para a criação do IDEB.

Conseqüentemente, esse formato de avaliação em curso resultou da posição que a educação passou a ter no cenário internacional após acordo firmado no Consenso de Whashington. Para Bresser-Pereira (1998), alguns componentes básicos da reforma do Estado nos anos de 1990 levariam ao Estado Social-Liberal do século XXI, dentre outros destacaremos:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando a transferência para o setor público não-estatal das serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta).
- b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional. (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 60).

Desta maneira, no plano das reformas a criação ou transformação de instituições por meio da privatização, terceirização ou publicização são formas de aumentar a governabilidade. A privatização transforma o estatal em privado, a publicização transforma uma organização estatal em organização de direito privado, pública não-estatal e a terceirização transfere serviços para o setor privado (BRESSER-PEREIRA, 1998).

A atual situação econômica do Brasil chama a atenção do capital internacional e das elites empresariais nacionais pelas possibilidades de alocação de recursos. Isso faz com que instituições se organizem para garantir o eficiente funcionamento dos investimentos visando o lucro sobre o capital. Seguindo o ritmo de outros países, para os reformadores é necessário o aumento da produtividade, o incentivo à meritocracia valorizando a acumulação do capital

humano e o desempenho no trabalho. Para isso, pregam que é preciso melhorar a qualidade da educação.

A palavra qualidade pode apresentar diferentes conceitos, dependendo do contexto em que está inserida. Em termos genéricos o significado de qualidade é utilizado no processo produtivo.

Dias Sobrinho (2000, p. 59-60) afirma que qualidade é a questão central da avaliação. Esse termo quando referido à educação possui uma semântica dispersa “[...] como é sempre o caso dos valores, mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, a noção de qualidade educativa é variável no tempo, e no espaço e sobretudo nas diversas organizações intersubjetivas”.

De acordo com o autor, qualidade não se refere apenas aos produtos e serviços, mas tem a ver com o conteúdo oculto da escola, e este tem efeito mais decisivo para os alunos do que o currículo explícito. “Essa função, que também é psicológica e social, não pode ser domesticada por nenhum instrumento de mensuração” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 60). A qualidade na educação tem relação com a qualidade da sociedade que temos e que queremos para o futuro e só pode ser construída por consenso conforme os interesses dos grupos.

Oliveira e Araújo (2005) definem qualidade como uma palavra polissêmica, ou seja, com diversos significados e por isso possível de desencadear falsos consensos. Referindo-se especificamente à área da educação, os autores afirmam que dependendo dos valores, experiências e posição social dos sujeitos, provavelmente esse termo terá várias respostas. Historicamente, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de um determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8).

O primeiro significado de qualidade apontado pelos autores foi condicionado pela oferta limitada do acesso à escola, ou seja, a primeira noção de qualidade que vivenciamos aqui no Brasil foi aquela da escola cujo acesso não era suficiente para todos. Tal como discutimos na seção 1 e subseções, o final do século XIX e início do século XX foram marcados pelas dificuldades para a realização da ideia de um sistema educacional popular no país. As primeiras construções manifestaram-se em meio a acirradas disputas de poder, a educação continuava sendo privilégio de poucos e sob influência das antigas oligarquias. “As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de

60% da população brasileira era de analfabetos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8). Então, a primeira noção de qualidade foi dada pela possibilidade ou não do acesso à educação.

O segundo significado de qualidade da educação foi incorporado aos debates no final dos anos de 1970 e início de 1980. Com efeito, as reformas educativas desse período implantadas em diversos países - anteriormente discutidas nas subseções 1.6 e 1.7 - coincidem com a reestruturação global da economia fundamentada no neoliberalismo. O sentido de qualidade agora evidenciado surge mediante a análise dos resultados do PISA. “A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 10).

No Brasil, as reformas educacionais na década de 1990 foram marcadas pela tendência na regularização do fluxo no ensino fundamental. Nesse segundo indicador, o sentido de qualidade foi implantado por políticas e programas com foco de ação na promoção, repetência, evasão e distorção idade-série²⁷.

E o terceiro indicador diz respeito à ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes padronizados. De maneira geral, a avaliação externa originou-se nos Estados Unidos como já mencionado na seção 2, sendo difundida em vários países no mundo dentre outros o Brasil. Acredita-se que com a aplicação do teste seja possível avaliar, segundo essa lógica, se determinados conteúdos foram apreendidos pelos alunos. Oliveira e Araújo (2005, p. 12) afirmam que:

Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino.

Apesar da relutância dos profissionais da educação ao sistema de avaliação mediante os testes, os resultados demonstram que a ampliação do acesso não eliminou as desigualdades nas diferentes regiões e nos sistemas. Nas últimas décadas no Brasil as políticas de ampliação de acesso ao ensino fundamental têm sido concretizadas, mas o direito à educação tem sido “mitigado” pelas desigualdades sociais e regionais comprometendo outros dois princípios básicos do direito: a garantia da qualidade e da permanência para todos. As avaliações mediante testes padronizados como o SAEB ou o PISA constituem-se indicadores de sucesso ou fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências indispensáveis para um ensino de

²⁷ Maiores informações consultar Oliveira e Araújo (2005, p. 10-13).

qualidade, por outro lado são insuficientes para a melhoria da educação. Além dessas observações, Oliveira e Araújo (2005, p. 16-17) destacam que:

Diante da quase universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, bem como dos reiterados episódios trazidos pela imprensa e vividos no cotidiano escolar quanto aos alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo indispensável para viver em sociedade, parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social.

Partindo dessa compreensão, acreditamos que o direito à educação, tal qual garantido na CF/1988 e prescrito na LDB/1996, tem como pressuposto um ensino de qualidade para todos. Qualidade que possibilite ao aluno a apropriação eficaz dos conteúdos curriculares e da cultura científica, que promova o espírito crítico e fortaleça o compromisso para a transformação social.

Na perspectiva da gestão democrática, Gatti (2013) pontua que o grande desafio da educação é a melhoria da qualidade do ensino com ações pedagógicas claras. A proposta educacional precisa ser integrante e integrada sabendo-se: “os porquês, os para quê, para quem, em quais bases” (GATTI, 2013, p. 62). Sob esse enfoque, a autora diz que:

Seria importante questionar-se, com análises mais profundas e de cunho educacional, se o modelo unicista adotado em nossas avaliações externas de larga escala propiciam informações pertinentes ao trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, trabalho que, esse sim, é responsável pela qualidade da formação oferecida a crianças e jovens, e pela construção de um processo de equidade social. (GATTI, 2013, p. 62).

As questões sobre a avaliação precisam ser tratadas com visão pedagógica, maior domínio de conhecimentos, seriedade, transparência, bom senso e ponderação, utilizando seus resultados como apoio para a melhoria do trabalho. Sob a pressão da atual realidade vivenciada nas escolas há sinalizações de que estamos longe de concretizar essa perspectiva que tem como princípio constitucional a gestão democrática com garantia do padrão de qualidade. Nos últimos anos, o IDEB tornou-se referência de qualidade do ensino para gestores escolares e políticos transformando o ambiente escolar em espaço de disputas, apreensão e animosidade. Gatti (2013, p. 65-66) faz um alerta:

É preciso refletir sobre os objetivos e os impactos desse processo, que tem consequências pessoais, institucionais, sociais. Os processos avaliativos são processos que implicam necessariamente julgamento de valor e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, socialização das informações e ações decorrentes e seus consequentes.

A avaliação atinge pessoas em sua vida escolar, tanto professores quanto alunos e demais funcionários, portanto, há que se ter ética, cuidados. Nas palavras de Freitas, L. (2013c, p. 76), diferente dos anos de 1990: “Temos hoje experiência acumulada para sabermos, pelo menos, para onde não caminhar. A questão central é impedir que a lógica dos negócios e de mercado penetre no âmbito da educação nacional e a destrua como um bem público.”.

Na perspectiva do ciclo de políticas, abordado anteriormente, é preciso analisar as políticas educacionais considerando sua totalidade, isso significa estabelecer relações com o contexto econômico, social, político e de justiça social. A política não pode ser pensada, planejada desconsiderando as desigualdades regionais e locais. Estudiosos do assunto mostram “[...] que a política vem se tornando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Embora na prática as políticas muitas vezes se mostrem obscuras, ainda assim, podem ser importante instrumento de transformação de mundo. As políticas educacionais não são fixas e imutáveis, mas dinâmicas e flexíveis na medida em que estão sujeitas a interpretação e tradução, então “[...] as políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornar algo mais.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Mainardes (2006) esclarece que o contexto da influência e da produção de texto está relacionado aos princípios básicos que orientam as políticas a nível global, nacional e local. Nesse contexto os atores são membros de partidos políticos, grupos privados, agências multilaterais, dentre outros, e como os interesses de cada um, por vez, são conflitantes, essa arena torna-se espaço de disputa por hegemonia.

Nessa dinâmica global, a difusão das políticas educacionais recomendadas por organismos multilaterais e prescritas em fóruns internacionais incidem no chão da escola com a solução para a crise educacional. O ponto central da estratégia é a corresponsabilidade entre sociedade civil, iniciativa privada, organizações sociais, gestores públicos e educadores na busca pela qualidade da educação resultantes dos indicadores obtidos por meio das avaliações em larga escala. A seguir abordaremos os resultados da pesquisa deste trabalho. Nesse ponto, cabe destacar que, os contextos da prática e dos resultados/efeitos.

SEÇÃO 3 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O IDEB NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nessa seção, apresentaremos os dados coletados por meio de entrevistas junto aos profissionais da educação de uma das escolas do município, objetivando identificar e analisar as ações empreendidas considerando as avaliações externas – especificamente a Prova Brasil – e o IDEB alcançado.

As entrevistas partiram de um único roteiro tendo como norte identificar elementos referentes a organização do trabalho na escola, a escola de qualidade e os impactos do IDEB na organização da escola. Inicialmente realizamos um teste piloto com a finalidade de verificar a adequação ou não das questões, além da realização de uma pré-análise dos dados resultantes dessa construção. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 186), depois de elaborado o roteiro de questões: “[...] precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se [...] em uma pequena população escolhida. A análise dos dados, após a tabulação, evidenciará possíveis falhas existentes [...]”.

Participaram deste piloto o diretor, a orientadora pedagógica e uma professora do 5º ano.

Por ocasião do exame geral de qualificação dessa dissertação quando apresentamos os dados construídos a partir do teste preliminar do instrumento (entrevista piloto), novas questões foram sugeridas pelos membros da banca fazendo-se necessária a volta ao campo de pesquisa ampliando também o número de colaboradores. Desta vez, incluímos no roteiro de questões: a) qual é a percepção dos profissionais da educação com relação a função da escola pública e b) quais são os limites e as possibilidades para o desenvolvimentos dos trabalhos na escola? Assim, em posse dos dados coletados e feita a transcrição na íntegra de todas as entrevistas, elegemos como eixo das novas entrevistas os seguintes tópicos: 1) função da escola pública, 2) organização do trabalho na escola, 3) a escola de qualidade, 4) impactos do IDEB e a organização da escola, 5) limites e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho na escola. Antes de apresentarmos os dados, segue o quadro com breve caracterização dos sujeitos pesquisados.

Quadro 10 - Informações profissionais dos colaboradores da pesquisa

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO						
Cargo/ Série	Formação	Sexo	Idade	Tempo no Magistério	Tempo No Cargo	Tempo de Serviço na Escola Participante
Diretor	Geografia Pedagogia Mestrado em Educação	M	32 anos	10 anos	2.6m	2.6m
Orientadora Pedagógica	CEFAM Pedagogia	F	35 anos	16 anos	1.1/2	8 anos
Professora 1º ano	Magistério Pedagogia	F	43 anos	15 anos	15 anos	12 anos
Professora 2º ano	Pedagogia Educação Física	F	51 anos	21 anos	21 anos	17 anos
Professora 3º ano	Magistério Pedagogia Mestrado em Educação	F	42 anos	18 anos	18 anos	3 anos
Professora 4º ano	Pedagogia	F	39 anos	15 anos	15 anos	2 anos
Professora 5º ano A	Pedagogia	F	49 anos	16 anos	16 anos	16 anos
Professora 5º ano B	Pedagogia	F	46 anos	27 anos	27 anos	17 anos

Fonte: Elaborado pela autora – Pesquisa de campo (2017).

As informações que constam no quadro 7 nos permitem observar algumas características dos sujeitos da pesquisa. No total, 8 docentes convidados aceitaram participar da entrevista. Verificamos que os colaboradores apresentam idade que varia entre 32 a 51 anos de idade.

Há uma prevalência do sexo feminino atuando na escola. Do total de 43 funcionários da escola, 7 são do sexo masculino e 36 do sexo feminino. Dentre as funções ocupadas por homens constam: 2 serviços-gerais, 1 porteiro, 1 auxiliar de cozinha, 1 caseiro, 1 estagiário (curso Administração de Empresas), 1 diretor. Dos 8 participantes da pesquisa, apenas 1 é do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Gomes (2008), ao investigar o exercício docente focou sua pesquisa num grupo de alunos do Curso de Pedagogia. Dentre várias características analisadas ele observou o predomínio do sexo feminino na docência e sobre isso afirma que: “[...] a feminização da profissão docente tem relação direta com o fato de ter sido uma das primeiras profissões a se abrir para o trabalho feminino com aprovação social, graças à associação do trabalho educativo à condição da maternidade.” (GOMES, 2008, p. 8).

Em estudo sobre a carreira docente no Brasil, Gatti e Barreto (2009, p. 24), observaram que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%), é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

Corroborando com os resultados encontrados pelas autoras, a escola pesquisada não foge à regra. Majoritariamente, na mesma, a docência é exercida por mulheres.

No quadro acima também é possível observar a formação dos docentes. Todos os colaboradores possuem graduação em pedagogia e alguns, outras graduações como: educação física e geografia. Dois deles possuem mestrado em educação e todos possuem cursos de especialização, isso devido ao plano de cargos e carreira que remunera melhor docentes com cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999).

Quanto ao tempo de exercício no magistério, há uma variação entre 10 e 27 anos. O tempo de atuação na mesma Unidade Escolar vai de 2 a 17 anos. Durante a entrevista constatamos que dos 3 profissionais com menos tempo de casa, um deles, o diretor foi recentemente empossado no cargo, uma professora mudou-se para Presidente Prudente há poucos anos e a outra professora trabalha há mais de uma década em outra escola do município mas passou a dobrar na escola pesquisada nos últimos 3 anos. Quando questionados sobre a permanência, todos demonstraram satisfação com o local de trabalho e a pretensão em continuar na mesma escola.

3.1 Função da escola pública

Nas últimas décadas, a educação tem se tornado um campo estratégico importantíssimo para governos em diversos países no mundo. Saviani (2012), ao falar da luta pela escola pública, destaca dois lados antagônicos que marcam a história da educação escolar na sociedade capitalista. O primeiro é o trabalho educativo que tem como objetivo socializar os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, e o segundo, aponta que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, que no mundo globalizado, são propriedade do capital, sendo assim, não podem ser socializados.

Contudo, essas contradições não são tensões estáticas, mas forças que impulsionam o movimento que pode se produzir em duas direções. Uma dessas direções atende aos interesses das classes dominantes, que requerem da escola diversas funções, menos a de transmissão

sistemática de conhecimento que permita a todos os cidadãos o acesso ao saber erudito. “O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2). O acesso ao conhecimento não se dá de maneira igual para todos, mas existe o discurso de respeito às diferenças e a democratização do acesso ao conhecimento, assegurados pelas tecnologias e esforço individual para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho.

A outra direção que marca a educação escolar abordada no mundo capitalista e que é favorável aos interesses da classe popular diz respeito à especificidade da escola ao efetivar a socialização do conhecimento como eixo principal de suas ações, e portanto, dando sentido à sua existência. Essa efetivação se dá por meio de lutas e requer ações em diferentes planos que compreendem os embates políticos, a formação qualificada, na produção de conhecimentos sobre a educação, na construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça os conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento humano de todos os alunos (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Para todos os sujeitos dessa pesquisa, são muitas as funções atribuídas à escola. Ao professor compete garantir a formação voltada à aquisição dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade aos temas transversais da atualidade. São respostas à função da escola pública:

[...], trabalhar com essa formação voltada para os valores, voltada para as crenças, voltada para a diversidade em que a escola está envolvida. Então o papel da escola pública [...] é formar com valores que são universais como: o respeito, a ética, a moral, o respeito às diferenças, [...], a convivência, a harmonia, a solidariedade, são esses valores [...], que vão agregar ao ensino dos conteúdos que também estão dentro do contexto histórico da escola. (Diretor).

É de ensinar e preparar a criança, o cidadão para o futuro, [...] nós professores, a função não está só nisso, a gente tá caminhando também para professora, médica, babá e tudo mais que os pais estão delegando, responsabilidades, para nós [...].(Professora 1º ano).

Acho que é prepará-los para ter uma profissão no futuro, [...], é conscientizá-los o por que da escola, por que da educação, o que vai influenciar no futuro, a importância duma profissão, [...], então a gente acaba sendo psicólogo, médico, por menos que você queira, acaba participando da vida dessa criança, [...]. não tem como fazer de conta. (Professora 5º ano A).

[...], fazendo um trabalho que vai contribuir na formação dela, desde a pré-escola até que ela sai do 5º ano, todo o acompanhamento dela em sala de aula, fora da sala de aula, a gente tem contribuído, até mesmo quando a criança por exemplo está com algum problema, que não seja dentro da escola, a gente detecta aqui e procura atender, procura caminhos pra ajudar aquela criança [...]. (Professora 5º ano B).

Diante do exposto, é possível afirmar que na escola pesquisada, as concepções dos profissionais da educação a respeito da função da escola pública, corroboram com o que Saviani e Duarte (2012, p. 2) afirmaram: “[...] desde o plano da política educacional até o do

trabalho em sala de aula, [...] postulam para a escola quase todas as funções”. Em relação a esse fato, durante as entrevistas, os sujeitos pesquisados deixaram claro o descontentamento e angústia resultante das inúmeras atribuições a serem desenvolvidas durante os bimestres. Os gestores são cobrados pela Seduc e por consequência cobram dos professores que afirmam não “haver tempo” para tantas demandas. Fora os conteúdos previstos na grade curricular, é preciso lidar com as peculiaridades e necessidades de cada aluno.

Ainda segundo os profissionais, os alunos crescem em um ambiente sujeito a determinados valores ou ausência deles e ao chegarem à escola há um confronto de realidades a serem superadas e isso demanda tempo e muitas discussões. Como exemplo citam a questão do uso das drogas por familiares, alunos com histórico de violência, sequelas causadas pelo uso de drogas durante a gestação, simples atitudes de convivência como: por favor, com licença, obrigada, assuntos “tabus” para muitas mães como: menstruação, sexualidade, abuso, higiene pessoal, enfim, são assuntos que exigem constante atenção e abordagem em sala de aula.

Teodoro (2003) nos chama a atenção para a transformação do panorama da escola com a massificação da educação:

[...] essa massificação da educação coincide com uma mudança de forma da escola. Os valores consolidados ao longo de mais de um século, as regras e os objectivos que presidiram à construção da escola, tal como a conhecemos no nosso percurso escolar, estão definitivamente em crise. A *escola para todos*, ao abrir as suas portas a novos públicos escolares, não apenas no ensino elementar, como o fez no passado, mas agora no ensino médio e até, tendencialmente, no ensino superior, significa uma realidade qualitativamente distinta, com a qual os decisores políticos, os professores, os estudantes e suas famílias, a opinião pública em geral têm uma manifesta dificuldade em entender. (TEODORO, 2003, p. 18, grifo do autor).

Em outras palavras, “decifrar” a escola pública atual significa “entender” que ela mudou assim como a clientela que a ela atualmente acede. O próprio autor, em suas conclusões, reitera e reforça essas transformações aos nos apontar um fato significativo em relação à escola pública. Essas transformações nos modos regulação e modos de agir da escola transformaram

[...] em problemas escolares [...] questões sociais [ampliando] progressivamente as funções dos professores, tendendo cada vez mais a *configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social*. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de *criada (ou criado) para todo o serviço*. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades. (TEODORO, 2003, p. 149, grifo do autor).

Paro (2007), por outro lado, ao falar sobre as funções da escola tece crítica à educação que se reduz ao provimento de informações que apenas preparam o aluno para o mercado de

trabalho ou para o próximo nível escolar. Para o autor a escola deve ser assumida em seu sentido mais profundo, a educação é a apropriação da cultura e entendida como “[...] o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza e que o constitui como ser histórico.” (PARO, 2007, p. 33). Na perspectiva de uma educação democrática, a função da escola consubstancia-se na formação do cidadão em dupla dimensão: individual e social.

A dimensão individual compreende o acesso e apropriação do saber necessário ao autodesenvolvimento do sujeito, propiciando-lhe condições de usufruir os bens sociais e culturais disponibilizados aos cidadãos. A dimensão social diz respeito à formação do sujeito tendo em vista a sua contribuição para a sociedade de modo que sua atuação tenha como objetivo a construção de uma ordem social que coopere para a realização do viver bem de todos (PARO, 2007).

Há nas respostas dos sujeitos, a consciência da realidade local em que a escola está inserida e a preocupação em oportunizar o máximo de experiências positivas possíveis durante o tempo escolar. Além das atribuições já apontadas anteriormente, os profissionais da educação acreditam ser à escola o espaço de formação para a cidadania.

Eu acho que a gente tem que trabalhar de uma forma que ele possa desenvolver e ser uma pessoa crítica, participativa, ir atrás de seus interesses, seus ideais, [...], que busque seus interesses, da comunidade. (Professora 1º ano).

Tem que ter a formação de um cidadão, a formação integral do aluno. Além do acadêmico a questão ética também na formação de um cidadão consciente. (Professora 2º ano).

Enquanto escola pública a gente pensa e espera crescer e fazer com que as crianças obtenham uma formação a partir do conhecimento historicamente construído, mas não somente isso, é uma formação que acima de tudo forma a pessoa humana, que ela conheça o que a sociedade construiu até aqui, mas que ela também tenha valores humanos. É humanizar no sentido mais completo, então, você humaniza dando a ela o conhecimento de como tudo foi se dando no tempo e na história e você humaniza retomando valores que estão sendo perdidos também no tempo e na história. (Diretor).

A escola pública tem que acima de tudo, valorizar a pessoa, o ser humano. [...] E pensando na escola pública eu penso na escola pública de qualidade, não é uma escola de qualquer jeito. [...] Eu gosto muito de estar na escola que seja pública porque a gente tem o pensamento livre. [...] na escola pública a gente tem a oportunidade de falar, rever, conversar, dialogar e dentro desse espaço a gente constrói varias relações entre as pessoas, relações de conhecimento e estar com as crianças é uma parte muito boa. (Orientadora Pedagógica).

Compreender a função social da escola pública e o papel do professor na formação do aluno constituem aspectos fundamentais para a reflexão sobre os desafios da escola na atualidade. Os tempos mudaram e a escola se constituiu no *locus* privilegiado de convivência entre sujeitos, as chamadas “novas funções” supõe a formação do cidadão em sua integralidade, não somente na veiculação de informações. Como já apontado, as respostas dos

profissionais da educação revelam a ansiedade não só em cumprir os conteúdos previstos para cada série, mas também buscam atender os alunos nas suas diferentes necessidades:

A gente precisa garantir o máximo com relação a tudo, então, eu acho que não dá mais pra gente ficar com aquele discurso que a escola tem abraçado outras funções, eu acho que isso é inerente do contexto em que a gente vive e cada vez vai ser mais e cada vez a escola terá que ter condições de suprir a criança nos outros aspectos que ela tenha defasagem, inclusive na questão da assistência, na questão dos aspectos emocionais que são muito fortes e em outras características da criança. (Professora 3º ano).

Quando perguntamos a todos os sujeitos da pesquisa se a escola em questão contribui para a formação de cidadãos, ou seja, a escola está cumprindo a sua função? Todos responderam que sim, “o trabalho desenvolvido tem dado bons resultados” e relatam alguns exemplos de alunos que obtiveram sucesso. Apontam também outros alunos que não foram tão felizes e argumentam que a escola sozinha não pode muito.

Eu tive uma aluna que fez faculdade de direito, depois fez um curso de um ano em Washington (USA), [...], uma outra aluna ganhou prêmio do governo do Estado como melhor aluna do município ficou um mês na França realizando estudos. Sempre recebo convites de alunos que terminaram o ensino médio e me convidam para a formatura. Mas também tenho crianças que não tiveram sucesso. Hoje mesmo eu estava contando para os meus alunos, crianças que entraram para o mundo do crime e morreram [...]. (Professora 5º ano B).

Diante de uma demanda tão abrangente os gestores acreditam que o diálogo com os profissionais da educação a respeito da organização didático-pedagógica se constitui em uma possibilidade para o desenvolvimento de um trabalho coerente com essas novas funções da escola pública. Como ação os gestores organizaram a formação continuada em serviço:

Uma das coisas que temos valorizado de algum tempo para cá é a história de vida do sujeito, então, de que forma trabalhamos isso? Com “estudo de caso” que se aproxima muito, é uma escola que está inserida num contexto de drogadição, nós teremos muitas histórias de pais envolvidos em situações de drogadição. É uma busca que a gente faz, então, se você pegar, por exemplo, questões relacionadas a indisciplina que é vivenciada por todos os professores, por todas as salas e no momento de lidar com a indisciplina, no momento de trabalhar isso com as famílias, com a equipe, com os funcionários, existem diversos relatos que contribuem sobre as formas e é nesse momento em que os relatos contribuem para que os profissionais se ajudem e provoquem o crescimento da comunidade escolar, dos profissionais que estão envolvidos nesse processo. (Diretor).

Á luz do que afirmam Teodoro (2003) e Paro (2007), na medida em que as transformações no mundo capitalista incidiram no contexto educacional a complexidade das novas funções emergiram no “chão da escola”. Em resposta a essas demandas, pesquisas apontam que educadores estão compreendendo a urgência dessas necessidades e concluem que hoje é preciso resgatar aqueles aspectos que cabiam à família e que contribuem para a formação cidadã. Para os autores a formação da personalidade do aluno em sua integralidade

não se volta contra as disciplinas do currículo, antes, valoriza os conteúdos que contribuem para a formação global superando a função credencialista, na qual está baseado o ensino básico. Essa superação envolve novos elementos promotores da formação integral, sendo assim, o currículo deve ser expandido para além das disciplinas nele contempladas.

3.2 O que pensam os sujeitos da pesquisa sobre o IDEB

Como já tratado anteriormente na seção 2.2 o IDEB foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional e condutor de políticas em prol da educação. É um instrumento que permite a sociedade acompanhar o desenvolvimento da meta estabelecida para o Brasil em 2022 que é 6.0, média dos sistemas educacionais dos países desenvolvidos. De acordo com Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1155):

[...] questiona-se a utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas, considerando que os desempenhos médios obtidos não podem ser traduzidos como retrato fiel da qualidade das instituições.

Para Gatti (2013), o que tem se observado é que o IDEB passou a modelar o currículo educacional com foco nos resultados de rendimento dos alunos nas duas áreas que se circunscrevem: língua portuguesa e matemática. Não se põe em discussão como são realizadas essas avaliações em relação as suas finalidades na educação básica.

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo do tempo, de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Se, em seu início essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como grande política de currículo educacional [...]. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a inovação educacional [...]. (GATTI, 2013, p. 59).

A respeito da divulgação do IDEB realizado pelo MEC/INEP a cada dois anos, mensurando a qualidade da educação oferecida pela escola, os colaboradores da pesquisa demonstraram concepções diferenciadas a respeito deste índice. Para alguns profissionais essas políticas de avaliação são positivas.

Segundo o diretor da escola pesquisada, embora as matrizes de referência da Prova Brasil tenham sido elaboradas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos anteriormente (1997), a Prova Brasil (2005) traz uma nova corresponsabilidade entre a escola e o MEC. O planejamento do trabalho cotidiano fica mais direcionado, focado, porque embora os descritores contemplados na prova avaliem as capacidades mínimas básicas, é possível a partir deles, avaliar e avançar no processo de ensino e aprendizagem dos

alunos. E com relação ao MEC é possível a partir dos índices, investir em políticas públicas disponibilizando os insumos necessários para uma educação de qualidade.

Eu avalio como sendo positivo. [...] você tem um direcionamento mais focado e você tem um trabalho mais direcionado a partir dos descritores, embora a gente saiba na escola que os descritores avaliam as capacidades mínimas, as capacidades mais básicas, [...] nós sabemos que os descritores não abarcam todas as competências e habilidades ou as expectativas de aprendizagem que devem ser garantidas aos estudantes, mas ele é um direcionamento muito positivo. (Diretor).

Para algumas professoras, a Prova Brasil e o IDEB significam uma política pública importante para a qualidade do ensino oferecido. A partir dos resultados a escola tem um referencial da qualidade do ensino desenvolvido, apontando as áreas deficientes no trabalho e direcionando o foco do planejamento e da formação continuada.

Olha, é importante ter essa avaliação porque, nós estamos fazendo uma autoavaliação. (Professora 5º ano B).

É, eu gosto dessa avaliação, é uma forma da gente analisar como que está a questão de aluno, como que está a aprendizagem dele e por outro lado [...] é uma devolutiva também do trabalho do professor né... e... acho importante, faz parte do nosso trabalho. (Professora 5º ano A).

Olha eu acho que as avaliações externas são necessárias mesmo, eu acho que a gente precisa ter um panorama da situação real. [...] no que se propõe eu acho que é adequado, precisa assim... a gente precisa saber o que está acontecendo, como o trabalho está acontecendo e a situação real do Brasil. (Professora 3º ano).

[...] eu acho que é importante [...] as ações são totalmente diferentes de antigamente não é? O planejamento é mais bem elaborado, o professor tem que pensar naquele aluno real, naquele aluno de inclusão, na sua sala de aula especificamente [...]. (Professora 2º ano.).

Para as demais participantes, o IDEB não representa fidedignamente os resultados da qualidade do ensino desenvolvido ao longo do ano na escola. Elas acreditam que a Prova Brasil mede o que se espera dos 5º anos baseados na Base Curricular Nacional que norteia os Descritores que compõem a mesma, mas não consegue mensurar aquele aluno que obteve avanços baseado nele mesmo, ou seja, a Prova não considera o ponto de partida desigual e nivela todos com um teste único. É necessário um acompanhamento cotidiano para se observar o desenvolvimento do aluno. A Prova é realizada a cada dois anos e nesse ínterim a criança desenvolve habilidades que não são mensuradas na avaliação externa:

[...] essa avaliação mede o todo, aquela criança que caminha segundo o que se espera do conteúdo de um 4º, 5º ano, mas eu acho que a criança que tem uma evolução sobre ela mesma talvez não meça. Porque tem aquela criança que de início chegou de um jeito e teve evoluções, mas de repente o que essa Prova pede, ela não dará conta porque ela não chegou, ela teve evoluções, mas não chegou nesse nível. (Professora 4º ano).

[...] é um número que a gente consegue mensurar, mas não é um número que a gente vê a qualidade do ensino. A gente consegue visualizar isso estando dentro da escola, observando as avaliações do primeiro ao quarto bimestre. No caso do IDEB só vem uma vez a cada dois anos. (Orientadora Pedagógica).

Embora já tratado na subseção 2.2, mas vale aqui retomar, o posicionamento anteriormente descrito pelas profissionais da educação vai ao encontro do que diz Freitas, D. (2013), ao relatar experiências de docência em escolas públicas a respeito de alunos que chegam para os anos iniciais de escolarização sem determinados conhecimentos, habilidades e competências possíveis de serem adquiridos antes dos 4 anos de idade. Isso se dá em razão do contexto em que essas crianças vivem. A obrigatoriedade e o acesso ao ensino sistematizado não altera o ponto de onde o aluno dá a largada, que infelizmente está muito distante do estabelecido pelas provas externas. A autora ainda afirma que alunos com essa defasagem necessitam de mais tempo no processo formativo além de atendimento pedagógico peculiar, para o qual a escola nem sempre possui condições.

3.3 A organização da escola e os impactos do IDEB

Como já mencionado nas seções 1.2 a 1.7, o cenário hegemônico capitalista impôs ao Brasil uma ampla reforma do Estado implementadas em diversos setores, dentre eles, a educação. As mudanças socioeconômicas impostas ao país incidem sobre o chão da escola com novas exigências, que dentre outras estratégias, preveem a gestão democrática da educação. Nesse sentido, o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar nos diversos espaços da organização escolar, favorecem o pleno exercício dessa nova proposta, “[...] há espaços legais que possibilitam a participação e fortalecimento de autonomia política dos governos locais, implicando, portanto, a necessidade de buscar, desenvolver e reinventar procedimentos democráticos.” (ABDIAN, 2010, p. 61).

Há unanimidade nas respostas dos profissionais da educação quando perguntamos se os resultados da divulgação do IDEB influenciam na organização do trabalho escolar. Para as docentes, os resultados, quando positivos, provocam uma evolução, toda a equipe escolar fica feliz, é um propulsor para que cheguem cada vez mais a um trabalho de excelência. E quando os resultados não são os esperados, ou seja, não são de avanço a equipe busca analisar os processos com foco em identificar onde houve falhas, planejando para solucionar e retomar os níveis projetados.

Eu acho que a escola precisa sim buscar a melhora desse índice, que é um índice nacional, é um índice formal e que a gente tem condições de melhorar. (Professora 3º ano).

[...] a gente não está com um índice tão bom assim, então, se for até favorável, na média rasa, mínima, nós temos que fazer ações para melhorar. Se for abaixo da média, nós temos que fazer ações dobradas para ficar melhor. (Professora 2º ano).

[...] pra melhorar cada vez mais o índice, ou pelo menos se for um índice bom, manter ou elevar, não deixar cair. (Professora 5º ano A).

Na continuação da resposta da professora do 5º ano A fica claro como as avaliações externas ocupam um lugar central no planejamento das atividades pedagógicas. Os parâmetros dos itens abordados nas provas estão também presentes no cotidiano. Da sua fala destacamos:

*[...]...no início do ano né, sempre quando a gente vai planejar, o foco né, um dos nossos objetivos é atender né os objetivos pras também quando for fazer essa...essa avaliação, então eu acho que em todos os momentos né, sempre que a gente vai...em final de bimestre, aqueles conteúdos que nós já trabalhamos né, é...quais deles né é estão de acordo com essa avaliação que a gente vai fazer, **então acho que em todo o momento a gente tá pensando nela, tanto o SARESP como a Prova Brasil, sempre a gente tem em mente**, quer dizer, eu tenho que trabalhar os objetivos daquela série, , eu tenho o meu livro didático né que eu vou ter que abordar os conteúdos, mas sempre a gente tenta casar junto com essas habilidades que vão ser exigidas nas avaliações externas né? (grifo nosso).*

Observamos que o diretor tem uma concepção diferenciada das docentes e da orientadora pedagógica. Quando lhe perguntamos se os resultados do IDEB influenciam na organização do trabalho escolar, ele responde que não totalmente. Argumenta que o trabalho da escola não se resume às matrizes da Prova Brasil, até porque, essa avaliação não contempla todas as expectativas de aprendizagem asseguradas aos alunos do primeiro ao quinto ano.

Então a gente trabalha com os descritores, a gente trabalha com os elementos que são avaliados pela Prova Brasil, mas ele não é o único direcionador do processo de trabalho dentro da escola, ele dá algumas ideias, dá alguns direcionamentos, dá alguns apontamentos, mas não é o único. Então a gente utiliza sim como referência em alguns momentos a gente busca elementos que estão mais presentes nos descritores, até porque a precisão dos níveis em que são classificados os alunos é...dá uma substância muito mais positiva para o planejamento, mas não é o único, a gente utiliza-se de outros recursos. (Diretor).

Mais adiante na entrevista voltamos a insistir na questão: especificamente sobre a Prova Brasil, você acredita que ela tenha um efeito na organização da escola?

O diretor responde que não pode negar a influência da Prova, mas a escola não se organiza somente em torno dela. As informações que a Prova fornece são relevantes e utilizadas em prol da ampliação do conhecimento, é uma diretriz considerada no planejamento, mas não é o centro, ela dá uma direção, mas não é determinante.

Olha, se eu disser que ela não tem influência eu estaria mentindo né é como eu disse anteriormente a gente pode viver única e exclusivamente em torno da Prova Brasil ou utilizar os recursos do conhecimento que ali estão construídos em prol da ampliação do conhecimento. Então o que eu posso dizer é que ela não é o centro da escola, ela é uma diretriz a ser observada, mas não o determinante final. Então ela exerce sua influência por conta disso, de que ela com sua sistematização ela deu um horizonte para a escola ela deu um olhar né veio mostrar pra onde a escola pública tem que começar a olhar, então quando a avaliação externa ela vem pra escola e ela começa a criar o índice né algumas pessoas acabam usando isso como forma de ranquear as escolas, mas a escola tem que em posse desse índice olhar pro

horizonte e enxergar qual é o direcionamento que está sendo dado pela própria avaliação externa. Então ela não é o centro das atenções, mas ela interfere, ela ajuda a criar esse olhar direcionador. (Diretor).

Ele ainda relata que um resultado prévio é enviado por mensagem eletrônica ao diretor antes da divulgação nacional; nesse momento começa uma mobilização na escola para análise dos resultados.

Num primeiro momento com a equipe gestora e aí a gente envolve a supervisão, a nossa supervisora é muito presente e ela acompanha esse índice muito próximo é... a gente discute aqui na... nas reuniões da equipe gestora [...]". (Diretor).

Em seguida esses dados são apresentados nas reuniões de HTPC semanais. De acordo com os profissionais da educação, esses dados permitem a equipe docente analisar os descritores que os alunos se saíram melhor e quais descritores precisam de maior atenção e investimento.

Analisar se as avaliações externas propiciam informações às práticas cotidianas, para Gatti (2013), compõem uma visão democrática cuja perspectiva é alavancar a qualidade da educação. Nas palavras da autora:

[...] com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação, com uma visão pedagógica, utilizando seus resultados como meio de apoio para a melhoria das condições educacionais escolares. [...]. Em nível de escola, pela atuação direta de diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, pedagogos, e, dos professores em suas salas de aula. Mas, para tanto são necessárias metodologias de avaliação variadas, adequadas a cada caso, com sua validade minimamente garantida. (GATTI, 2013, p. 62).

A avaliação educacional deve propiciar informações sobre o desenvolvimento das práticas escolares de modo que favoreça as relações internas para o entendimento dos sucessos e insucessos dos trabalhos da própria escola. Nesse sentido, para Souza (2013, p. 168):

Identificar os motivos que fazem uma rede ou escola ter bons resultados é importante para a difusão de boas práticas; afinal, mesmo escolas com bom desempenho, provavelmente, possuem seus pontos fracos para melhorar. [...]. Cabe lembrar que a avaliação não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica.

Os dois posicionamentos anteriormente citados confluem para a construção de uma educação de qualidade tendo como princípio a gestão democrática participativa. Então, qualidade, seriam discussões e reflexões do coletivo, compromissados com a educação de caráter transformador. Nessa mesma linha de pensamento das autoras, Abdian (2010, p. 63) ressalta:

Os problemas e as possibilidades de mudanças são pensados de “dentro da escola” porque são os integrantes das organizações escolares que detêm o conhecimento sobre eles e podem perspectivar seus limites e possibilidades. A avaliação e larga escala, com seus resultados, pode ser considerada, como meio para que o coletivo auto-reflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute suas mudanças, o que só é possível a partir da vivência democrática.

Para a autora, construir a escola democrática só é possível com a participação ativa dos atores envolvidos, ou seja, gestores, professores, alunos, comunidade, planejando o pedagógico focado na transformação da escola e da sociedade (ABDIAN, 2010).

3.3.1 A organização da escola

No decorrer das entrevistas, os profissionais da educação apontaram ações que a escola desenvolve durante o ano letivo, com foco em interpretar o conjunto de informações fornecidas pelas avaliações, buscando no coletivo da equipe docente (aqui incluímos os gestores), compreender os resultados obtidos avançando na superação das fragilidades da escola. Sobre isso, a orientadora pedagógica explica:

O ano passado foi divulgado o IDEB da nossa escola e ele teve um aumento e o ano passado nós fizemos umas formações em HTPC. Então nós visualizamos o que? Qual foi o índice nos últimos anos e a partir do índice que nós tivemos em 2015, nós começamos a trabalhar com as professoras os descritores da Prova Brasil, tanto de língua portuguesa quanto de matemática, então a gente organizou algumas promoções para trabalhar esses descritores e na sequência nós trabalhamos com um simulado que a gente colocou como SAREF que teve início na nossa escola e nós tabulamos os dados dos nossos anos e partindo dos dados que nós coletamos a gente intensificou mais o trabalho com os nossos alunos.

O nome Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SAREF) foi construído no segundo semestre de 2015 pelos profissionais da educação. A organização do material foi direcionada tendo como base os descritores da Prova Brasil, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Além das questões os docentes também construíram os critérios para aplicação e para correções das provas. Para a aplicação as professoras fizeram trocas, ou seja, aplicaram as provas em outras turmas que não as suas. Subsequentemente, tabularam os dados obtidos e em posse desses resultados foi organizada a formação continuada. Nas palavras da orientadora a equipe avaliou como positiva essa iniciativa:

[...] foi um trabalho bom né porque nós estávamos pensando que a turma estava de um jeito e quando a gente aplica essa avaliação a gente tem uma outra visão da escola. Nossos alunos estavam melhorando sim na questão da leitura e da interpretação e produção de texto, mas com as perguntas do SAREF que eram perguntas mais elaboradas, eles não deram tanta conta assim, então a gente começou rever como estava a nossa metodologia de ensino, que os nossos alunos consigam sair da escola sabendo responder, conseguindo responder questões que envolvam um raciocínio mais elaborado.

A orientadora pedagógica é categórica ao afirmar que sim, com certeza, os resultados do IDEB influenciam na organização do trabalho escolar! E prossegue explicando:

[...] a gente começa a organizar o trabalho baseado nos descritores de língua portuguesa. O que o aluno tem que saber? E esse ano nós adotamos uma nova prática de classificar ele em aluno: adequado, avançado, crítico, muito crítico ou num nível intermediário, baseado nos resultados do IDEB. Então a gente está começando alterar a nossa visão com relação ao ensino dos nossos alunos.

[...] a partir do IDEB nós fizemos a construção do SAREF que foi no ano passado, nesse ano a gente vai aplicar um outro simulado também baseado nos descritores da Prova Brasil e aí a gente está intensificando bastante com os nossos professores o estudo dos descritores pra poder classificar os alunos no nível básico, abaixo do básico, no nível adequado e no nível avançado e a gente já faz o nosso pré-conselho com uma divisão dos nossos alunos nesse sentido onde a gente mostra pros professores no dia do Conselho, uma tabela é...com as cores da sala. Então se o aluno está num [...] nível muito crítico que é o vermelho, o crítico que é o laranja, o intermediário que é o amarelo, o verde que é o avançado e o azul que ele está num nível adequado. Então a gente consegue visualizar e mostrar para as professoras como é que está a classe para elas poderem se reorganizar no trabalho pedagógico.

O simulado SAREF criado pelos profissionais da educação da escola pesquisada, comparece com mais ênfase nos relatos das docentes do 4º, 5º ano A e B, orientadora pedagógica e do diretor. As docentes do 1º, 2º ano, falam sobre ele superficialmente, a professora do 3º ano fala da aplicação de um simulado nas semanas que antecedem a Prova ANA, mas não fala do SAREF. Todos deixam claro que participam das formações coletivamente e que há um momento em que se agrupam por séries. Isso talvez justifique o SAREF ser mais abordado pelas docentes dos 4º e 5º anos.

Do ano passado pra cá, como eu estou com os pequeninhos, eu tenho percebido só nesses momentos (HTPC)... a gente não participa, então, eu não posso falar. (Professora 1º ano).

[...] a gente está fazendo assim: nós estamos usando o jeito das questões da Prova, da Provinha Brasil, do SARESP, para serem atividades incorporadas nas atividades contínuas dos alunos. (Professora 2º ano).

[...] não é assim todo bimestre que acontece não, os simulados que a gente faz. A gente procura fazer assim: duas semanas antes da ANA, a gente faz o simulado. É um momento que a gente pode conversar com a criança sobre a questão, a gente pode ajudá-la a entender o tipo de raciocínio que ela precisa para resolver aquela situação problema. (Professora 3º ano).

Mesmo não aplicando o SAREF, as docentes dos 1º, 2º e 3º anos fazem o planejamento baseado nos descritores das avaliações externas, ou seja, da ANA e Provinha Brasil. Já as docentes do 4º, 5º ano A e B relatam sobre o SAREF:

[...] normalmente a gente faz simulado com eles e depois dentro das dificuldades que a gente percebeu que a criança tem, no grupo, a gente acaba focando determinado assunto. [...] No ano passado eu estava com um 4º ano, nós fizemos mais ou menos em novembro, uma prova daqui mesmo, tem o nome de SAREF. (Professora 4º ano.).

[...] essa avaliação que a gente faz é nos moldes da Prova Brasil e SARESP, depois, aqui internamente, nós avaliamos cada critério para a retomada. Então eu sei onde

meus alunos erraram, eu tenho lá, todos os dados do 5º ano B, então, eu sei onde tenho que investir mais. (Professora 5º ano B).

A organização e o planejamento compreendem todos os anos (séries) da escola. O foco da equipe é que todos trabalhem adequando os conteúdos à sua sala, a ideia é preparar da melhor maneira possível desenvolvendo as habilidades esperadas “[...] até chegar no quinto ano que é o... ponto máximo né, vamos dizer assim”. (Professora 5º ano A).

Indagamos se há uma organização desde as séries iniciais na escola e como é isso? As docentes afirmam que há uma organização sim. Há um acompanhamento na educação infantil e no primeiro ano o foco fica na questão da alfabetização e quais gêneros de textos serão trabalhados, no segundo ano o olhar avança para a produção de textos, os gêneros são ampliados. Ela explica o que planejaram junto à equipe para o ano letivo de 2016:

Tanto é que nem esse ano...que nem língua portuguesa, que a meta da escola é começar com língua portuguesa e depois em matemática, tentar montar a nossa grade de acordo com as séries quer dizer, quais conteúdos serão trabalhados, serão aprofundados nas séries seguintes, pra não ficar aquela, vamos dizer assim: chovendo no molhado, então ir evoluindo nos conteúdos tendo um foco de chegar no quinto ano e ele tá bem preparado pra essa avaliação. (Professora 5º ano A).

A orientadora pedagógica confirma que a escola se mobiliza para a Prova Brasil. Ela explica que no período que antecede as provas as docentes aplicam alguns simulados aos alunos com o objetivo de ensiná-los a preencher os gabaritos. Assim, os alunos vão percebendo como são as questões que serão abordadas nos exames.

Para o diretor, a escola trabalha numa perspectiva mais ampla que a simples mobilização antecedendo à Prova. Cientes do índice da escola, a equipe procura analisar as notas identificando onde os resultados foram mais baixos e da mesma maneira onde os resultados foram melhores, planejando estratégias de superação para a formação continuada. A mobilização, para ele, é mais para direcionar o trabalho pedagógico.

Então não é no sentido de criar no aluno uma certeza dos critérios que serão avaliados, mas no sentido de nós enquanto escola identificarmos quais são esses critérios e quais as atividades que potencializam ou não o alcance desses critérios tendo em vista nunca perder o todo da escola. Então a gente procura estabelecer esse trabalho. Na mobilização, qual é a mobilização que a gente faz? A gente utiliza os simulados que são versões anteriores das provas mas não com a finalidade de criar um mecanismo coercitivo mecanismo em que o aluno é...seja conduzido a estabelecer relações proximais entre as questões, mas no sentido da gente obter dados que no decorrer do ano e trabalhar com eles. Então volto a retomar a questão das questões de leitura e interpretação que são questões que estão explícitas no texto e questões implícitas. Se eu identifico que meus alunos têm dificuldade de trabalhar com a interpretação de questões que estão implícitas cujas respostas estão implícitas no texto, eu preciso desenvolver neles essa habilidade e isso também é uma habilidade prevista nas expectativas de aprendizagem, nos objetivos da escola. Então nós usamos para direcionar a formação, não pra criar modelos a serem reproduzidos no dia da prova.

[...] a importância disso pra escola, então é nesse sentido a mobilização caminha nesse sentido de nós exercermos o nosso papel interno de interpretar dados e aí por isso que eu digo que a Prova Brasil é interessante porque ela, quando ela cria...é...a realização de perguntas vinculadas aos descritores, ela dá uma ideia do planejamento, então eu planejo com base em que? Que era uma ideia que há pouco tempo atrás a gente não tinha e a gente passa a ter agora e a partir daí você tem um mapeamento de quais são as dificuldades, de quais são os conteúdos que estão mais frágeis no processo de ensino e aprendizagem. (Diretor).

Há também uma preocupação com relação à presença de todos os alunos no dia da Prova. As docentes relatam que a preocupação e preparação acontecem ao longo do ano letivo no planejamento das atividades e por meio dos simulados. Próximo à data da Prova, em reunião, o assunto é abordado com os pais. Com os alunos é realizado um trabalho de conscientização durante todo o ano, a respeito do “peso” do quinto ano, ou seja, a responsabilidade com o índice. Nessa ação, todos os funcionários da escola são envolvidos, da recepção dos alunos e pais no portão, ao lanche preparado e oferecido pela merendeira, há uma mobilização de todos para a Prova.

[...] além da preparação que a gente tem no dia-a-dia nos conteúdos, temos a participação do Conselho de Escola e a gente chama os pais também e convida os pais a participarem. (Professora 5º ano B).

[...] a gente conscientiza as crianças também, chega o quinto ano a gente sempre tem essa conversa inicial do peso da série, a responsabilidade deles com eles, com o nome da escola, com a média do município, então a gente sempre resgata isso, tento conscientizar a família, os alunos e a própria escola né?. (Professora 5º ano A.).

Também a mobilização que nós fazemos é pra que todos participem né...então assim...houve um tempo em que a cultura era pra que alguns alunos, aqueles com mais dificuldades não participassem e eu sempre digo pro meu grupo que eu prefiro que todos participem porque eu quero ter o panorama real da escola, não o panorama daqueles que são melhores desenvolvidos ou estão melhores preparados no momento, então a gente incentiva todos a participarem comunica a comunidade escolar da realização da provas. (Diretor).

O planejamento das ações é construído ao longo do ano. Na semana de planejamento no início do 1º Bimestre há uma organização geral do ano letivo e depois semanalmente no HTPC coordenado pela orientadora pedagógica com a presença do diretor. Os profissionais da educação explicam que todo o trabalho pedagógico é discutido no coletivo. Há uma pauta previamente preparada pelos gestores, os assuntos dizem respeito aos andamentos internos e externos à escola. Internos fazem parte do dia-a-dia da equipe escolar, externos são aqueles que geralmente vêm da Seduc, e neles estão os entraves no trabalho. Segundo os colaboradores, são vários os projetos encaminhados à escola pela Seduc e todos eles sem opção de escolha quanto a cumprir.

Sobre os resultados da Prova Brasil e dos índices, a escola recebe uma orientação superficial da Seduc. Na percepção do diretor, a análise dos dados da Prova Brasil é um

elemento frágil na rede municipal. Esses dados são tratados no sentido quantitativo com ênfase na divulgação, então, quando são divulgados os resultados do IDEB, a Seduc realiza uma reunião com os orientadores pedagógicos, geralmente os diretores não participam, para comunicar os resultados por escola, quais escolas obtiveram maiores avanços ou não, mas sem uma análise mais cuidadosa sobre cada escola em particular. Esta análise que a Seduc não realiza permite observar o entendimento e resposta dos alunos às questões, apontando onde é necessário que se invista mais. Desta maneira, um estudo mais aprofundado desses dados acaba sendo deixado de lado e sendo priorizadas pela Seduc as formações que a mesma entende como urgentes. Como exemplo o diretor cita os programas: Ler e Escrever²⁸ e o EMAI²⁹.

É, aí está um elemento que eu considero de muita fragilidade da nossa rede. Se nós pensarmos em termos da nossa rede, os dados eles são tratados mais no sentido de divulgação. Eles não são tratados no sentido mais qualitativo da análise, do dado obtido, do resultado obtido pela escola, ele caminha mais pelo lado quantitativo, quando eu digo isto, o que que eu to querendo exemplificar? Sai o IDEB das escolas né, a Secretaria de Educação realiza uma reunião com os Orientadores Pedagógicos, geralmente os diretores de escola ficam de fora, isso aí é um processo realizado mais junto aos Orientadores Pedagógicos, e aí eles tratam o dado mais no sentido de divulgar o índice que cada escola obteve, se obteve avanço ou não e quais aspectos favoreceram esses avanços ou não e não chega a tratar aquelas informações que são mais específicas né... olha se a escola tem alunos que estão retirando somente informações explícitas do texto é preciso fazer um trabalho de formação continuada que vai trabalhar a questão da, da retirada de informações que estão implícitas que dependem de um nível de interpretação muito mais elaborado. Então essa análise mais qualitativa do dado que demandaria uma análise mais centrada na escola, no resultado de cada escola, a Secretaria acaba deixando meio de lado. Então as formações que são encaminhadas elas são muito mais encaminhadas pra atender demandas que são urgentes da Secretaria e pra atender programas que a Secretaria...é...incorporou ao projeto pedagógico da Secretaria, por exemplo: o Ler e Escrever é um deles, então quer dizer, nós temos aí, formações voltadas para atender algumas dinâmicas do Ler e Escrever, outros pra atender as dinâmicas do EMAI, outras pra atender projetos da própria Secretaria e esses dados que são dados importantes que revelam as fragilidades da escola, também revelam as potencialidades, acabam sendo deixados num segundo plano.

As docentes confirmam que não há uma orientação externa por parte da Seduc para análise dos resultados da Prova Brasil. As ações empreendidas são organizadas pelos gestores:

*[...] os dados são apresentados pelo diretor ou orientadora nas reuniões, então, todo o grupo, inclusive o grupo de apoio, todos participam, vê onde há falhas e traçamos um plano de trabalho [...] quais serão as estratégias. A gente traça um caminho mesmo, quem vai fazer o que? Montamos um plano de trabalho e depois a função de cada um ali. (Professora 5º ano A).
Quando os dados chegam, externo, eu não tenho lembrança de ter vindo ninguém [...]. (Professora 3º ano).*

28 Programa Ler e Escrever. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

29 Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A Secretaria de Educação sabe o que acontece porque de vez em quando eles aparecem, eles vêm também nas nossas reuniões, o diretor convoca a nossa supervisora, ela já tem participado do nosso Conselho de Classe, ela já veio participar dos nossos HTPC, então, lá na Secretaria de Educação, a nossa supervisora, eu sei que participa, ela sabe o que acontece nessa escola, ela sabe dos nossos problemas e dos nossos caminhos que a gente tem procurado pra resolver esses problemas. (Professora 5º ano B).

[...] eu não posso te garantir porque eu não... eu sei que o diretor e a equipe gestora da nossa escola nos orientam [...]. (Professora 2º ano).

Sendo assim, cabe à equipe gestora da escola realizar ações com relação aos resultados da Prova Brasil. Os profissionais da educação fazem uma análise dos resultados observando quais os pontos que requerem maior atenção. A Prova é trabalhada para que todos os envolvidos a conheçam e saibam quais são os descritores que a compõem e que são solicitados na Prova. Esses dados, resultantes de uma atenção mais cuidadosa realizada pela escola são posteriormente estudados mais detalhadamente na formação continuada nos HTPC.

É...a nossa ação ela começa pela análise dos dados é...principalmente se a gente obteve avanço e quais foram os avanços que nós obtivemos, porque não adianta você olhar o índice como um todo e falar que a escola avançou, precisa observar dentro do índice qual foi o avanço, que nível pra qual nível nós avançamos? Porque se nós tínhamos uma escola muito centrada no nível um por exemplo e ela avança para o nível dois, nós temos um aumento da nota mas nós não temos um atendimento daquilo que é previsto para a escola, então a gente precisa analisar isso mais qualitativamente, então a gente faz essa análise e faz paralelo a essa análise o trabalho de formação continuada, primeiro pra ver o que os nossos professores conhecem da Prova da forma como ela é aplicada, dos descritores que a compõem e como isso reflete na sala de aula e como a gente insere isso no planejamento de forma que os outros aspectos não sejam desconsiderados. (Diretor).

Sobre uma possível articulação entre os resultados da Prova Brasil e o planejamento escolar ou vice-versa, os docentes respondem que sim, há uma articulação. É quando focam nos resultados que os docentes conseguem visualizar os descritores nos pontos que estão sendo atingidos com sucesso e os que necessitam de mais atenção. Semanalmente é orientado para que no planejamento sejam contempladas essas análises. Há um pré-Conselho entre gestores e docentes antes da reunião de Conselho de Classe. Nesse momento é compartilhado com a professora o desempenho da sua sala diante do simulado.

[...] passou em data-show, todos os dados, com planilha, tudo certinho, o diretor tem um cuidado muito grande em fazer isso, passar para os outros professores, não só o da série, então, como foi feito no 3º e 5º anos, foi passado na reunião de Conselho, nós temos esses dados em mãos [...] todos os descritores. (Professora 5º ano B).

Outra estratégia empreendida pelos gestores da escola foi buscar junto à universidade - UNESP - profissionais das áreas de língua portuguesa e matemática para trabalharem nas formações continuadas em HTPC.

*[...] nós tivemos esse ano uma professora da UNESP que veio nos orientar nessa dificuldade que nós tínhamos, até pra avaliar, pra procurar caminhos onde nós poderíamos ajudar a criança. (SIC). (Professora 5º ano B).
A UNESP também veio fazer um trabalho sobre gêneros textuais, como trabalhar, elaborar atividades. (Professora 2º ano).*

Sobre essa articulação entre os resultados da Prova Brasil e o planejamento escolar ou vice-versa, os gestores respondem que a equipe vem tentando. Não há como garantir que na sala de aula, no cotidiano, a professora siga na íntegra as orientações, mas pelo observado em HTPC e pelo próprio avanço no índice eles acreditam que sim, há uma articulação entre os resultados do IDEB e o planejamento escolar e vice-versa.

Olha a gente tem tentado né, a gente não consegue precisar de que maneira essa articulação se dá de fato na prática do professor, mas a gente na condução do trabalho pedagógico, nas orientações pedagógicas feitas pela orientadora pedagógica que a gente define isso em reunião a gente trata os resultados, trata as questões e leva isso como proposta de formação pra que isso vire proposta de intervenção na sala de aula, então a gente é propõe que essa articulação aconteça, agora a gente não consegue assim ter a precisão da dimensão de que...e da natureza que isso vai afetar na sala de aula ou não né a gente não sei se a gente consegue precisar. Mas a gente no processo de articulação e naquilo que a gente acompanha no planejamento dos professores e na evolução dos alunos aparece o movimento mais articulado, então quando a gente analisa os resultados da nossa própria escola, a gente vê que a nossa escola avançou, ela...ela obtém avanços em decorrência dessa articulação também. (Diretor).

À luz do nosso referencial teórico Freitas, L. (2015b) afirma que um dos piores efeitos das avaliações externas sobre a escola é o tempo que os docentes passam treinando os alunos para as provas com a finalidade de aumentar o índice ou minimamente manter o nível conquistado. Sendo assim, os testes padronizados medem mais o treino do que o conhecimento real do aluno.

Uma vez eliminada a complexidade do processo formativo e reduzindo a educação à aprendizagem, na lógica dos reformadores empresariais fica estabelecida que se as médias aumentam a qualidade educacional é boa, igualmente, se as médias diminuem, a qualidade educacional caiu. Para Freitas, L. (2015c, online), “[...] essa simplificação é uma ação fundamental para viabilizar a privatização por terceirização de gestão das escolas”. Esse processo se dá por meio da transferência de gestão para a iniciativa privada, inspirada nas escolas *charters*³⁰ americanas.

Esse modelo de gestão constrói uma nova interpretação para o “público”. Nesse novo conceito, o termo “privatização” torna-se latente para preservar a política. Freitas, L. (2015a) define a tese empresarial para o “novo público”: Entende-se por “pública”, em contraposição

30 Maiores informações, consultar: Freitas, L. (2015b).

a “estatal”, uma escola que seja administrada por uma terceirizada, reservando-se a denominação de escola pública regular, que temos hoje, para a categoria “estatal”.

Para terceirizarem a educação, os reformadores estabelecem metas e regulação. Para eles, o segredo é a regulação. Esse termo veio à tona nas “políticas públicas neoliberais” ganhando ênfase no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Sobre essa mudança da ação do Estado, Freitas, L. (2005, p. 913) afirma:

As políticas públicas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. [...]. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado.

Para atingir os objetivos, duas estratégias são fundamentais para os reformadores: o IDEB e a Base Nacional Curricular (BNC). O índice fixa a meta no contrato da gestão de determinado ano e a BNC direciona para os conteúdos obrigatórios a serem ensinados em cada ano escolar. São esses dois instrumentos que dão objetividade a contratação. Ao alinharem o professor aos objetivos e conteúdo a ser trabalhado durante o ano letivo, esse tipo de gestão tem o foco em treinar para os testes. É nesse sentido que Freitas, L. (2015a, online) alerta: “[...] estreitam a educação restringindo a atenção da escola às disciplinas que caem nos testes e depois, aos conteúdos e habilidades que são incluídos nos itens dos testes, e a tradição de testes anteriores se constitui em uma tradição de exame que orienta o que se ensina.”.

O aumento do índice não quer dizer melhoria na qualidade da educação, não significa competência. Ensinar para o teste, não é educar. É preciso que professores, pais, alunos, sociedade em geral percebam o “engodo” que os reformadores empresariais – Todos pela Educação – estão defendendo e divulgando ao povo brasileiro como a saída para a educação de qualidade (FREITAS, L., 2015a).

3.4 A escola de qualidade

São notórios os grandes problemas e contradições sociais enfrentados pela sociedade – violência, criminalidade, desemprego, corrupção, dilapidação do patrimônio social, privatizações, injustiças, falta de consciência -, que só se agravam. Associado a todos esses problemas, Paro (2007) afirma que há uma apatia nos educadores escolares, autoridades e

público de modo geral como se não fossem investidas grandes quantidades de recursos, esforços, tempo de milhões de crianças e jovens.

[...] com um ensino desinteressante que, não raro, dilapida sua paciência e lhes tira o prazer e o gosto de viver o presente – tudo isso em troca de resultados pífios, representados por um aprendizado que, para expressivas proporções da população que passa pelo ensino fundamental, fica muito aquém até mesmo das rudimentares capacidades do ler, escrever e fazer contas que se propõem as mais tímidas e despreziosas políticas públicas para a escola elementar. (PARO, 2007, p. 19).

Nesse cenário, a política educacional vigente controla por meio das avaliações externas a qualidade da educação. Paro (2011) aponta que políticos e seus assessores pautam seus programas no avanço das metas, confiando nas estratégias desses sistemas de avaliações externas e pressionando as autoridades escolares a agirem de acordo com o ideal para a superação das pontuações. Assim, “[...] do alto de seu desconhecimento do fato educativo, e em sua ambição (e ilusão) de conseguir melhor desempenho nas provas, tomam medidas e implementam projetos com o claro objetivo de ‘treinar’ as crianças a responderem corretamente os testes.” (PARO, 2011, p. 709).

Interessante pesquisa escrita por Paro (2011) relata uma escola do estado de São Paulo que recebeu o material pedagógico da Seduc com o objetivo de “preparar” os alunos para responderem as questões do SARESP. Em síntese, para o autor, o que pauta a educação da escola pública fundamental tradicional não são objetivos que contribuam para a formação de personalidades críticas, cidadãos, mas de formar seres que respondam adequadamente os testes.

Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, pois se presta a aferir (precarosamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastantes nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino. Não só o aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa. (PARO, 2011, p. 709).

Com o intuito de romper com essa lógica empresarial, é de extrema importância que a escola se comprometa com uma educação aberta à formação democrática. Em síntese, a escola pública de qualidade deve pensar a educação por inteiro e não apenas parcialmente por meio das provas e exames. “[...] a educação envolve as dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente.” (PARO, 2007, p. 31-32).

Com a finalidade de aprofundar no tema, perguntamos aos sujeitos pesquisados sobre qualidade da educação, ou seja, o que seria para eles uma educação de qualidade? Nas respostas observamos diferentes concepções ao definirem uma educação de qualidade. Para

alguns o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos são pré-requisitos para o pleno exercício de cidadania. Demonstraram em suas falas a importância do desenvolvimento da autonomia dos alunos, da apropriação dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, e da superação das dificuldades. Há, no entender dos profissionais, a ideia de que a escola é um local privilegiado - embora impactada negativamente com muitas interferências externas - porque reúne diferentes profissionais capacitados que podem contribuir com o pleno desenvolvimento dos sujeitos e esse é o papel da escola pública.

[...] eu acredito que escola de qualidade é aquela que consegue exercer o seu papel de formar pessoas para o pleno exercício de cidadania. [...] que consegue formar o sujeito pleno para agir em uma sociedade que enfrenta crises de diversas ordens, crises econômicas, sociais, de relacionamentos, de... questões raciais e por aí vai, então esse sujeito que consegue se inserir nessa sociedade calamitosa, conflituosa, que consegue fazer a sua intervenção de maneira positiva é aquele que a escola conseguiu formar com qualidade. (Diretor).

Uma escola de qualidade é uma escola que consegue oportunizar o conhecimento para todos. Aqueles que já conhecem e principalmente para aqueles alunos que ainda não conhecem, quer dizer, a nossa clientela é uma clientela assim... é uma clientela que é difícil no comportamento e difícil na aquisição de conhecimento também, então a gente tem que investir bastante pra que eles possam aprender. Então pra mim uma escola de qualidade é fazer com que essa nossa clientela que é difícil de conhecimento, consiga ter as mesmas oportunidades daquelas crianças que não têm tanta dificuldade de conhecimento assim pra que eles tenham uma mesma oportunidade no mundo. É essa a minha conclusão de escola de qualidade. (Orientadora Pedagógica).

[...] eu acho que qualidade não é só questão de conteúdo. A criança precisa adquirir habilidade cognitiva, capacidade de raciocínio. [...] eu acho que qualidade está muito relacionada ao tipo de habilidade que você desenvolve. [...] o cidadão é ele. (Professora 3º ano).

Outras características foram atribuídas à concepção de escola de qualidade. Os insumos materiais e humanos compõem como uma necessidade emergente para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas que resultam na qualidade do ensino oferecido. O número de alunos por turma, a formação profissional, a questão salarial, a responsabilidade dos profissionais da educação, as instalações adequadas, merenda de qualidade, materiais didáticos de qualidade e em quantidade, representam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica.

Olha, na minha opinião é uma escola que pelo menos busque oferecer a criança aquilo que ela tem direito. É, eu sei que as vezes mesmo tentando, mesmo com muita seriedade a gente não consegue porque a gente tem que lidar com um monte de outras questões que estão envolvidas também na aprendizagem, mas a gente tem que tentar conseguir garantir um mínimo que é de direito da criança e isso para mim é ter qualidade. (Professora 3º ano).

[...] o Xerox é uma cota, se você quiser fazer um trabalho a mais, diferenciado, que está fora da cota, você tem que tirar do bolso. Esses dias eu estava chorando: “ai eu não aguento mais meu Deus do céu, esses lápis de cor não têm cor, como eu vou apresentar o trabalho do meu aluno desse jeito?”. [...] Você tem que comprar apontador para deixar à disposição, porque o apontador da prefeitura não presta, o

lápiz não aponta, quebra todo, não tem cor, a borracha não apaga, isso impede o trabalho do profissional. (Professora 2º ano).

[...] são dois pontos que me deixam triste com o meu trabalho, eu gostaria de fazer mais, mas é quase impossível: a quantidade de alunos por sala [...] e a questão salarial. [...] eu tenho 28 alunos de 1º ano, o ideal seria... estourando 20 alunos, com uma turma menor você direciona tudo melhor, você tem condições de chegar mais rápido na dificuldade da criança. [...] salário nem preciso falar [...] então, professor tem que dobrar e isso acarreta uma sobrecarga. (Professora 1º ano).

Eu acho que com professores responsáveis, conscientes da responsabilidade que ele tem na formação desse ser, eu acho que a gente tem um papel que nem a gente imagina. [...] eu acho que ainda existe muita gente querendo melhorar, querendo mudar e eu acho que a formação do professor é essencial, assim, tem que ter a formação e tem que querer transformar, eu acho que isso é tudo. (Professora 4º ano).

Nessa mesma direção, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2015), aborda a garantia de insumos humanos e materiais adequados à condição mínima da qualidade da educação básica para o cumprimento do direito humano à educação de qualidade. O não cumprimento desse padrão mínimo aceitável caracteriza violação ao preceito constitucional que garante o Direito à Educação conforme já tratado nas subseções 1.2, 1.3, 1.7.

Como é possível observar, os profissionais da educação evidenciam suas concepções a respeito de uma educação de qualidade, mas um fato curioso nos chamou a atenção: na contramão do que veiculam as políticas de avaliação externa, nenhum deles associou a qualidade da educação aos resultados do IDEB. Essa foi uma análise que nos intrigou, porque ao descreverem a organização da escola articulada ao Índice, todos relataram que pautam seus planejamentos nos descritores da Prova Brasil e SARESP, mas ao definirem o que é uma educação de qualidade, as metas do IDEB não comparecem.

Todos eles afirmam que a escola pesquisada é uma escola que proporciona uma educação de qualidade. Por sua localização em um bairro com alta exclusão social, eles acreditam que a escola faz a diferença na vida dos alunos.

Na fala da professora fica muito clara a preocupação em “preparar” o aluno, ou seja, deixa transparecer a urgência em não “perder” tempo porque essa passagem pela escola representa uma experiência, para muitos, insubstituível.

[...] você tem que conscientizar seu aluno também da importância da educação, por que que ele tem que estudar. Qual a importância disso ao longo da sua vida. Aí o que eu vou trabalhar com essa criança? Então eu tenho que atender a realidade dela e preparar ela pra esse mundo que...esse mundão aí que tem né? Então eu acho que...vou pensar em conteúdo, não é tanto conteúdo, eu vou tentar priorizar o que é importante para aquela criança pra preparar ela pra ir caminhar com as próprias pernas depois e ter uma... ter uma base, se for pensar que do primeiro ao quinto ano, eu tenho que dar uma base o melhor possível, pra que ele caminhe quando ele não for mais meu, for para outro nível, pra outra modalidade, for pra outra escola, então tem que tentar suprir, atender as necessidades as dificuldades que ele tem pra

que ele aprenda o máximo possível enquanto ele tiver comigo ou com corpo docente dessa escola. (Professora 5º ano A).

Continuando, ela nos relata que há uma interação entre os pares, o grupo assume o compromisso com a educação, um número considerável de responsáveis pelos alunos participam e todos gostam muito da escola. “[...] *temos, alunos bons, assim como temos também os que dão trabalho com as dificuldades que precisam de uma atenção maior [...]*”. No geral há um reconhecimento e valorização dos docentes e ela gosta disso.

Sim, com todas as dificuldades que a gente tem... a gente faz muita diferença na vida dessas crianças. [...] acompanho com as minhas amigas nas nossas formações, assim, todos os nossos relatos, cada um ao colocar suas dificuldades, a gente vê o empenho dos gestores ao chamar os responsáveis para os casos [...] a gente percebe que contribui. (Professora 1º ano).

[...] os professores são todos comprometidos, a gente observa que todos se preocupam, [...] é uma comunidade que depende muito da gente. (Professora 4º ano).

Eu estou assumindo um monte de “papeis”, mas quando você começa a ver os resultados, as crianças escrevendo [...] você fala: valeu a pena! (Professora 2º ano).

Do exposto anteriormente, é sabido, que a avaliação em larga escala ocupa espaços de centralidade nas políticas públicas educacionais. Os discursos que defendem a aplicação de testes unificados nacionalmente têm o objetivo de aferir os conhecimentos dos alunos garantindo por meio deles o nível da qualidade do ensino ministrado na escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 263) apontam que:

Nesse contexto, a avaliação educacional pode servir, por um lado, para o controle e regulação por parte do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo [...]. Assim sobra pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Para os autores, na avaliação estão imbuídos os princípios e a visão de mundo de quem a propõe. Os testes padronizados em vigor no país vinculam-se a uma concepção objetivista de avaliação. Eles deixam claro que avaliar como parte do projeto da escola é diferente de simplesmente medir.

Medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar pode-se perceber as variadas concepções do que vem a ser o conceito de avaliação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 264).

Oliveira (2013) retoma o conceito básico de avaliação a fim de evitar equívocos. Para ele o que temos em vigência no país com os testes em larga escala são medidas de proficiência em algumas disciplinas. Avaliação exige compreensão de seu significado e das ações empreendidas a partir daí. Assim, a medida pode ser uma das dimensões da avaliação. Dessa distinção pode-se dizer que a avaliação consiste na reflexão conjunta entre escola e sua comunidade visando a possibilidade de transformar os testes em subsídios importantes para o processo avaliativo. O autor declara:

A crescente importância do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – como mecanismo de balizamento das políticas educacionais possibilita, a um tempo, um aperfeiçoamento no debate sobre políticas públicas e, por outro, pode representar, se se insistir na ideia de que se trata de um indicador de qualidade, em um perigo de simplificação dos fins da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2013, p. 87).

Conforme já tratado na subseção 2.2, do ponto de vista histórico, a qualidade da educação no país, de acordo com Oliveira e Araújo (2005) passou por três significados diferentes. O primeiro condicionado pela limitada oferta de oportunidades, o segundo relacionado a ideia de fluxo e o terceiro significado, em vigência, condiciona a qualidade da educação aos resultados do IDEB. Ao longo de todas as décadas em que esses três indicadores foram evoluindo, a expansão e permanência deixaram de ser privilégio para se tornarem um direito assegurado na CF/1988, sendo assim, a população historicamente excluída da escola, apresenta aos docentes o desafio da educação de qualidade para todos como uma dimensão democratizadora em oposição à escola conservadora.

3.5 Limites e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho na escola

São muitos os problemas que a escola pública enfrenta desde sua origem. Conforme já abordado na seção 1, pesquisadores em registros históricos relatam os desafios enfrentados no passado e muitos ainda não superados na atualidade. Os avanços e conquistas demandam da articulação da sociedade civil que se contrapõe a visão de mundo hegemônico capitalista na luta pela transformação social. Nesse sentido, Paro (1987, p. 103) afirma que:

[...] a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes. Desta forma a questão da educação enquanto fator de transformação social inscreve-se no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política.

Para o autor, há uma luta de interesses antagônicos entre a ação educativa e a ação política. Nós, educadores, possuímos interesses diferentes pelos quais lutamos buscando

atender aos interesses da parcela da sociedade com a parte com a qual mais nos identificamos. Já a ação política se fundamenta na coerção, constituindo uma relação de dominação e de hegemonia. Então, educação e política, embora distintas, são inseparáveis, havendo uma dimensão política em toda prática educativa e vice-versa.

A esse respeito, Saviani (2012) na década de 1983, já afirmava a existência de uma relação interna entre prática educativa e dimensão política:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortaleça (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a engajarem-se (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos, visando a derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 2012, p. 84).

Diante do exposto, abordaremos nessa subseção as respostas dos sujeitos pesquisados quanto aos limites e possibilidades que encontram para a realização do trabalho de qualidade na escola. Como limitador do trabalho compareceram nas respostas diversos pontos nevrálgicos: a violência (sofrida em casa e externada na escola), agressividade, ausência da família na vida escolar do(a) filho(a), o número excessivo de alunos por sala, a desvalorização salarial docente, a baixa cota de alunos da escola atendidos pelo CAA/Seduc³¹, material pedagógico insuficiente e de péssima qualidade, ausência de um currículo próprio da rede municipal, cobranças e acúmulo de tarefas em decorrência das avaliações externas/simulados, o excessivo número de projetos enviados pela Seduc e/ou outros órgãos públicos para serem desenvolvidos na escola com exigência de devolutiva, o nível socioeconômico dos alunos, o calor insuportável nas salas de aula, a falta de respaldo do poder público ao chamado da escola (plantio de árvores, visita do vereador morador do bairro).

Como citado, uma das queixas que compareceu nas falas é com relação aos diversos “Projetos” que a Seduc e outros órgãos como: Corpo de Bombeiros³², Ministério Público do Trabalho³³, encaminham à escola. Esses projetos vêm para serem cumpridos com recomendações de devolutiva sobre o encaminhamento, desenvolvimento e conclusão. Na fala

31 Centro de Avaliação e Acompanhamento/Secretaria de Educação. Página Principal – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

32 Bombeiro na Escola. Página Principal – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

33 Ministério Público do Trabalho – Projeto MPT na Escola. Página Principal – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

dos sujeitos, esses projetos representam uma tarefa a mais para se dividir no tempo com os conteúdos já previstos no planejamento anual e uma interferência muitas vezes desnecessária.

[...] nós não tínhamos planejado no início do ano o Projeto Tartanina³⁴, então ele vem, e é um projeto que você tem que desenvolver durante uma semana, ele não é um projeto para você fazer em 2, 3 dias e aí eu tenho que parar tudo que eu estava estudando, história, ciência, geografia, que eu acho conteúdos importantes, para desenvolver esse projeto [...] e aí tem também o projeto do Ministério Público do Trabalho [...], mas aí você deixa de trabalhar os conteúdos programáticos [...]. Aí vem outros programas: Saúde Bucal, [...] Dengue, [...] PROERD³⁵, [...] Trânsito, então, são coisas que complementam, que ajudam, mas que também tira um pouco [...]. (Professora 5º ano B).

Eu tenho um pouco a experiência de Assis/SP, lá o professor [...] tinha mais autonomia. Aqui não, aqui já tem esse lado dessa cobrança desses projetos, tem o lado bom e o lado ruim. [...] eu acho que eles (gestores) devem receber orientações da Seduc de como trabalhar, porque tem muitos projetos que a gente tem mesmo por conta de cobrança da Seduc e você tem que trabalhar né? Você tem que dar um jeito de entregar tal projeto, então, isso acaba acumulando muito, porque dava para você trabalhar 2 projetos legais num ano e desenvolver bem e você acaba tendo uma demanda maior. Você tem que trabalhar mais sucintamente pra dar conta, [...]. (Professora 4º ano).

[...] os 4º anos estão desenvolvendo um projeto de leitura, literatura de cordel, então, elas já tinham selecionado todos os textos, elas já tinham selecionado os dias para serem trabalhados, tudo dentro do planejamento que a gente faz, aí vem a Secretaria de Educação e manda um documento com as orientações do Projeto Bombeiro Dentro da Escola [...] paralelamente as professoras têm um outro projeto que é de Educação Ambiental [...], então, elas têm que articular o projeto de leitura que já estava organizado, junto com o projeto de Educação Ambiental que também já estava organizado e vem o bombeiro [...] as professoras precisam remanejar e replanejar em cima do que já estava organizado [...]. (Orientadora Pedagógica).

Algumas coisa vêm muito direcionadas à escola, por exemplo: vem um trabalho do Bombeiro Escolar na Escola. Quem vai fazer? O 4º ano. Mesmo que você saiba que o 4º ano está desenvolvendo um trabalho pedagógico diferente daquele que o Bombeiro Escolar vai fazer, você não pode direcionar porque a Secretaria já determinou que viesse para o 4º ano. [...] você faz porque tem que devolver para a Secretaria o resultado do que foi feito, seja ele uma redação, um desenho, uma atividade que represente o que naquele tema foi trabalhado. (Diretor).

[...] a gente tem que correr atrás de muitas coisas, mas... a gente pensa na criança. [...] agora mesmo estamos fazendo livrinhos, eu não sei até que ponto a gente vai conseguir dar conta, mas a gente está planejando. [...] a gente fez o trabalho de leitura, o Projeto que veio da Secretaria foi direcionado cada ano de uma forma, o nosso a gente construiu um livrinho das leituras trabalhadas. (Professora 1º ano).

Sobre esses diversos Projetos encaminhados à escola tanto pela Seduc quanto por diferentes instituições, os sujeitos da pesquisa além de se referirem a eles como um limitador para o desenvolvimento das atividades já programadas no início do ano, também apontam os reflexos negativos e expressam o que sentem como “angustiante”, nas palavras da docente do 1º ano: “a cobrança que vem em cima da gente, parece que tudo cai nas costas do professor,

34 O Segredo da Tartanina. Página Principal – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

35 Programa Educacional de Resistência às Drogas. Página Principal – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

assim, quando não atinge essa meta é angustiante, eu não estou lá com as meninas, mas é angustiante, a gente percebe isso porque começa daqui da gente”. Sendo assim, é preciso todo um poder de convencimento por parte da gestão junto às docentes, para que os projetos sejam desenvolvidos, para amenizar as manifestações de descontentamento.

Por isso quando eu recebo um projeto da Seduc eu tenho que ter toda a calma do mundo para ir lá e mostrar para a professora [...] executar. [...] Você falou a palavra correta: convencer. Convencer, porque tudo que é imposto... não é desenvolvido de forma legal, de forma bacana, então, a gente tem esse papel de convencer o professor. (Orientadora Pedagógica).

[...] problemas relacionados ao trabalho infantil, o Ministério Público vai desenvolver um projeto sobre o trabalho infantil. Quem vai desenvolver? A escola. Manda para a escola. [...] problema de saúde pública como foi o caso da Dengue, do Chikungunya, do Zika [...] vem lá da Secretaria de Saúde, quem vai aplicar? A escola. [...] problema social, está aumentando os casos de violência doméstica, vai lá a equipe de assistente social, elabora um projeto e vamos trabalhar a violência doméstica. Quem vai trabalhar? A escola. Esses fatores ocorrem a qualquer momento. [...] esses casos requerem devolutiva, requerem que você monte uma apresentação para os pais que demanda tempo, além de fugir daquilo que estava previsto no Planejamento Anual. Você tem o uso de um tempo que é considerável para outras finalidades, que vai fugir do planejamento do professor. A escola [...] não consegue resolver os problemas de todas as Secretarias que estão na verdade para apoiar a escola. Ao invés de oferecer apoio, estão pedindo apoio da escola, então, é uma cruzada de valores. [...] nós ajudamos todas as outras Secretarias a resolver os seus problemas e esquecemos dos nossos. (Diretor).

Os projetos habituais da Seduc, como os da área de língua portuguesa e matemática, também sobrecarregam as docentes. Com maior incidência nos 4º e 5º anos, ficou muito claro nas falas, a sobrecarga com relação a esses conteúdos. A professora do 5º ano A queixa-se que a cada reunião de HTPC aumenta o número de gêneros textuais para se trabalhar durante o bimestre e o que impulsiona essas cobranças são o preparo para as avaliações externas, com maior foco no SARESP e a Prova Brasil.

[...] o excesso de cobrança [...] e infelizmente nossas crianças não acompanham, não tem como, para muitos é o que fizer aqui, não tem acompanhamento em casa, então, o que produzir aqui é o máximo. Eu tenho que aproveitar o meu tempo aqui. [...] Mas se tiver o SARESP? Então, a gente vê que essas avaliações externas ainda são um fantasma, tem que trabalhar porque vai que cobra [...]. Estamos findando outubro e eu tenho 3 gêneros textuais diferentes para trabalhar agora, quer dizer, eu vou enfiar tudo na cabeça do meu aluno e ele não vai produzir porque o tempo é curto. Se eu fosse trabalhar características, estrutura, fazer uma boa produção, teria que ter 1 para trabalhar, eu estou com 3 [...] então a cobrança é muito grande. (Professora 5º ano A).

[...] a gente faz o planejamento no início do ano, ali a gente desenvolve os conteúdos até mesmo baseados nos livros didáticos que a gente tem, que a gente recebe e quando vai chegando mais próximo (Prova Brasil) daí é cobrado essa retomada dos conteúdos que serão trabalhados numa Prova Brasil, então, fica ali mais ou menos 1, 2 meses focando no conteúdo da Prova Brasil. (Professora 4º ano).

Indo nesta mesma direção - das avaliações - observamos nas falas dos demais sujeitos da pesquisa, a preocupação em trabalhar os descritores da Prova Brasil e esse trabalho é pensado e planejado desde o 1º ano. A escola passou a organizar o trabalho de maneira mais direcionada com foco na autonomia do aluno durante a realização das avaliações externas, então, se os resultados do IDEB não são satisfatórios, os sujeitos planejam ações em conjunto para alcançarem as metas:

O que nós estamos trabalhando? Durante o período em que a gente está aqui, desde o 1º ano, nós temos direcionado todo o conteúdo não só para avaliar o aluno, mas para direcionar o aluno para que ele seja um aluno de sucesso [...]. Então, a gente vai procurar formas de trabalhar em sala de aula, por isso que eu falo, ele é presente semanalmente [...] eu acho que no nosso cotidiano esse respaldo, esse resultado da avaliação é trabalhado diariamente [...] você vai planejar uma aula já pensando nas propostas que serão exigidas pelo IDEB. Porque infelizmente a gente precisa trabalhar em cima dele, porque ele vai cobrar nosso desempenho... eu tenho que direcionar o meu trabalho naquilo que vai ser também exigido de mim. (Professora 5º ano B).

[...] nas nossas HTPC 2 horas são destinadas para a formação e 2 horas para preparar aula. Eu percebo que a gente acaba focando muito na produção textual, esses gêneros que são trabalhados nessas Provas acabam tendo um peso, então, temos que focar naquilo porque vai ser algo que será pedido provavelmente numa Prova [...] eu acho que interfere bastante e tem sim uma preocupação com a Prova. (Professora 4º ano).

[...] agora que a gente está trabalhando de uma forma diferenciada pra que a criança tenha um aprendizado mais significativo, que tenha autonomia. Então antigamente a gente era mais tranquilo, não era assim a cobrança. Agora a gente, a cobrança é muito, muito, o encargo é muito maior agora, a responsabilidade. Foi chamada à responsabilidade assim de uma forma que muitas vezes a gente acha que está até bem né... mas faz parte. Só que eu acho assim que a escola está se posicionando, se a coisa não está muito favorável não é? Ao resultado, a gente está fazendo ações em conjunto, coletivas pra que esse resultado fique melhor. Isso tá sendo feito. (Professora 2º ano).

Quanto ao número excessivo de alunos por turma as docentes acreditam que um número menor favoreceria o aproveitamento do tempo disponibilizado ao atendimento das especificidades de cada um, ou seja, muitos alunos por sala tornam impossíveis os atendimentos individualizados para todos. As docentes relatam que em suas salas de aula têm alunos com deficiência já diagnosticados e outros com muitas dificuldades e até mesmo características de deficiência, mas ainda não diagnosticados. Outros alunos sem características alguma de deficiência, mas talvez pela falta de estímulos, apresentam dificuldades em desenvolver as atividades propostas. Fato é que elas acreditam que um número menor de alunos favoreceria esse atendimento individualizado e, por conseguinte, os alunos teriam mais condições de avançarem no processo de ensino-aprendizagem.

[...] muitos problemas, muitos alunos, porque uma boa parte avançou, mas precisa da minha orientação. [...] porque essas crianças precisam dessa ajuda mesmo, ali

mostrando que ela está fazendo errado porque ela tem falta de atenção, concentração, o tempo todo. (Professora 1º ano).

Os demais aspectos citados como limitador do trabalho comparecerem de maneira mais segmentada, não menos impactante, mas relatado por um ou dois sujeitos da pesquisa. Ainda sobre o número de alunos, mas agora, referente à cota por escola permitida pela Seduc para encaminhamentos de alunos com suspeitas de necessidades educacionais especiais, ao CAA, a docente do 2º ano, diz que o número de alunos que precisam de uma avaliação é maior que a porcentagem permitida pela Seduc – 1% do número total de alunos da escola – e quando finalmente o aluno consegue um agendamento, muitas vezes a família não comparece, perdendo a vaga e impedindo outro aluno de ser atendido:

[...] nós temos crianças aqui na escola [...] com características de um aluno com deficiência intelectual, são muito claras... ele é pré-silábico, continua pré-silábico o ano inteiro [...]. Esse aluno é avaliado pra você ter esse diagnóstico de deficiência intelectual? Tem uns percalços aí que impossibilitam você de ter esse laudo. Tem a cota da Seduc [...] e tem uma parte mais triste ainda que quando você consegue a cota a mãe não leva e a escola não pode substituir esse aluno e perde a cota. (Professora 2º ano).

Outro ponto negativo referem-se aos insumos materiais como: o calor excessivo da região e por consequência nas salas de aula, os ventiladores quando funcionam, não diminuem a sensação de calor; os materiais pedagógicos de péssima qualidade, e muitas vezes nem os de qualidade inferior tem disponível; a merenda com pouca qualidade; atraso na entrega do livro didático. As docentes reclamam da precariedade em que se encontra a escola pública e comentam sobre as notícias de corrupção no país. Acreditam que o poder público deveria investir em insumos materiais e humanos como forma para alavancar a qualidade da educação. A docente do 4º ano relata sua experiência na cidade de Assis/SP, como algo extremamente positivo; segundo ela, na escola pública em que trabalhava, os alunos têm aulas de Educação Física e de Inglês com outros profissionais que não o titular da sala. Enquanto os alunos são atendidos nessas aulas, a professora titular organiza suas aulas, corrigi provas, reavalia seu planejamento, etc. Essa realidade vivida pela docente na cidade de Assis/SP diz respeito a Lei nº. 11.738 de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público. Nesta lei, é garantida a jornada de trabalho com limite máximo de 2/3 (dois terços) de carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos. Em Presidente Prudente, a administração pública se recusou a acatar imediatamente a Lei. O Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente (SINTRAPP) moveu e ganhou ação judicial em favor do magistério público municipal para que a Lei seja cumprida. Estamos no aguardo da execução. Quanto aos

insumos materiais e humanos, algumas falas dos profissionais da educação colaboradores da pesquisa assim se manifestaram:

[...] a Seduc, a prefeitura não tem verba para [...] comidas variadas, tempero melhor para essa comida ficar mais saborosa, por exemplo: o alho tem que ser comprado à parte [...] para a comida ficar gostosa ela precisa de tempero, ela precisa ter qualidade [...]. (Professora 2º ano).

[...] a semana da criança foi maravilhosa. Alguém deu alguma coisa para gente? Não. A gente teve que fazer o quê? Campanhas. Então a agente fez... teve festa junina, a festa foi para isso. Teve rifa de bicicleta [...] então foi uma semana maravilhosa, as crianças tiveram um cardápio diferenciado [...]. E se a gente não corresse atrás das rifas, dessas coisas, não teríamos essa semana da criança. (Professora 1º ano).

[...] eu acho que sala climatizada hoje em Prudente é um fator importante, nós já cobramos, é uma cobrança para quem está em sala de aula hoje sente e sabe o quanto é difícil um dia de muito calor, o clima da sala é muito quente e a nossa escola tem um ambiente fechado. As vezes você precisa fechar a sala de aula, o som externo atrapalha nossa sala de aula e vira uma estufa. E aí o que acontece? Prejudica, calor, tira a atenção, concentração, então precisa investir nessa questão física da escola. Ter uma sala climatizada favorece muito. (Professora 5º ano B).

Nós recebemos também um material muito bom que é o EMAI, para trabalhar a matemática. Veio o material do primeiro semestre e as professoras trabalharam. O material do segundo semestre chegou para a gente no final de setembro. Professora disse: “eu não vou conseguir dar conta desse material”. Eu disse: não, você não vai dar conta do material inteiro. Você vai fazer o que tem que ser feito, mas com qualidade. Foi previsto trabalhar 3 atividades? Não deu? Trabalha com 2 bem feitas. -“Ah mas o livro não vai terminar até o final do ano!” – Paciência. Não vai terminar até o final do ano, mas o que você fizer até agora, vai ter certeza que as crianças estão aprendendo. (Orientadora Pedagógica).

Outro fator considerado relevante pelos sujeitos da pesquisa é o contexto em que a escola está inserida. Todos relataram suas experiências fazendo referências - em algum momento da entrevista – ao nível socioeconômico dos alunos. Então, considerando os diversos estudos em todo o mundo – dentre eles “Relatório Coleman” e “Relatório Plowden”, abordados na subseção 2.2 - que detectam a correlação entre as diferenças de desempenho e a origem social dos alunos e corroborando com uma das questões no roteiro de entrevistas, pedimos aos sujeitos que descrevessem o nível socioeconômico dos alunos atendidos na escola e se eles acreditam que há uma relação entre fatores econômicos e desempenho na Prova Brasil.

De maneira geral as falas dos participantes foram semelhantes. A escola atende as crianças do bairro, da zona rural e de bairros adjacentes, crianças que em sua maioria chegam até a escola fazendo o percurso de casa à escola caminhando, algumas de transporte particular, outras de transporte coletivo contratados pelos familiares e outros pelo município. O nível socioeconômico é médio/baixo e alguns em estado de extrema pobreza, muitos pais desempregados, alguns vivem exclusivamente do Programa público Bolsa Família. Em sua

maioria, os alunos não têm acesso a um universo cultural mais amplo, o contato com o mundo letrado é por meio de folhetos de propaganda, *outdoors* e contas como água e luz. Alguns alunos dependem totalmente da escola, ou seja, é a escola que supre as necessidades de alimentação, material escolar, incentivos, atenção e acolhimento. Para o diretor, as condições socioeconômicas interferem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ele relata que:

[...] nós temos uma comunidade carente, [...] mas em sua maioria uma comunidade preocupada com a educação, o que acaba sendo um fator positivo, então se isso interfere? Sem sombra de dúvidas. Você ter acesso aos bens culturais da humanidade acaba refletindo no seu modo de ver o mundo, no seu modo de participar do mundo, no seu modo de vivenciar até mesmo aquilo que a escola propõe e nós vemos aqui em nossa comunidade escolar, muitas crianças que o primeiro contato, contato mais íntimo com a cultura letrada de linguagem mais elaborada, melhor construída, acaba acontecendo na escola. Então essas crianças acabam tendo acesso ao mundo letrado porque o mundo letrado está presente em todos os ambientes quer seja o mais carente quer seja aquele provido de todos os recursos possíveis, mas quando eu digo que o ambiente externo ele exerce sua influência, eu digo no sentido de que, por exemplo: nós temos os alunos que não têm acesso a livros de literatura, que é uma linguagem mais elaborada, que desenvolve a linguagem de forma é...mais intensa e isso acaba acontecendo prioritariamente na escola. [...]. Isso tem influência diretamente no processo de ensino, é que você acaba tendo um atraso social que vai refletir sem sombra de dúvidas num atraso de aprendizagem, [...], então um aluno que frequenta minha escola vai ter [...] que enfrentar esse primeiro desafio né que é se inserir numa cultura letrada, numa cultura mais elaborada, uma cultura de conhecimento mais potencializado tardiamente que é quando ele vai pra escola, enquanto outros passarão por esse processo numa fase anterior. (Diretor).

Para a docente do 5º ano A, há relação entre o nível socioeconômico e o desenvolvimento da aprendizagem. Ela relata que a maioria de seus alunos são bem carentes, não apenas financeiramente, mas também são carentes de afeto, de atenção dos familiares, “*falta tudo*”. Muitos alunos quando não estão na escola, ficam perambulando pelas ruas, outros permanecem o dia todo em projetos oferecidos pela escola (Cidadescola) e pela sociedade. A ausência dos pais é evidente e repetida na voz dos alunos: “*por que eu vou estudar? Nem meu pai, nem minha mãe quer saber!*”. Essa omissão da família se traduz em atitudes de apatia, desinteresse, indisciplina, um atraso da demanda dos conteúdos previstos para o ano letivo. Sobre o trabalho realizado em sala de aula a professora nos diz:

[...] aquela criança que dá trabalho eu invisto, [...] você vê criança aqui que foi mal alimentada e isso dá uma seqüela, [...] tem aquela apatia, aquele desinteresse, você está ali, está insistindo, está mostrando, mas tem criança que [...] você está exigindo demais dela [...] então você tem que trabalhar bem com essa criança, incentivar, falar da importância pra nós, pra vida dele, para vida escolar, quanto mais ele aprender aqui melhor, ele vai pra outra escola e também pra ele [...].

Ainda segundo ela, se a criança recebesse atenção, fosse estimulada, incentivada provavelmente os resultados seriam outros. Mas os pais não comparecem às reuniões, aos chamados. Perguntei se essa realidade era uma regra ou se havia exceções? Ela nos conta sobre uma aluna da escola que “*é mais responsável que a mãe*” e relata que a aluna tem muita vontade de estudar, é uma aluna presente, cuidadosa, responsável, mas é só uma criança. Todo o avanço é mérito da aluna que tem autonomia em se conduzir, não dependendo da mãe para essas iniciativas. Poderia avançar muito mais se tivesse o apoio necessário dos familiares.

O depoimento das demais docentes não difere dos anteriormente citados. Para elas, a condição socioeconômica influencia no desempenho, mas há ressalvas. Elas relatam casos de alunos que vivendo em condições de pobreza acentuada, ainda assim, os pais incentivam e acompanham a vida escolar de seus filhos. Isso reflete no desenvolvimento do aluno de maneira positiva levando-os a se apropriarem dos conhecimentos desenvolvidos na escola, abrindo possibilidades em níveis escolares superiores. Como exemplo citam os convites que recebem de ex-alunos para formaturas no ensino médio e nível universitário. Outros exemplos citados referem-se a alunos que no ensino médio, conquistaram estágios em países como França e Estados Unidos:

Eu posso te dizer que as vezes sim, mas eu acho que o que prejudica mais é a questão, não só financeira, mas a questão mesmo de família presente, aquela família onde o pai participa da vida escolar da criança mesmo que ele não tenha uma situação socioeconômica boa, favorável, mas que ele esteja presente. Nós temos casos assim. Nós temos crianças filhos de mãe usuária de álcool durante a gravidez, então, essa criança não tem facilidade, tem dificuldade de aprendizagem e isso não é só uma criança, são várias crianças. [...] as experiências que eu tenho de crianças que têm um nível socioeconômico baixo, mas tem uma família presente, a criança consegue se sobressair na escola. (Professora 5º ano A).

É, são os que realmente são abaixo do esperado normalmente, porque muitos além de ter essa pobreza, é uma pobreza em tudo. É uma pobreza de carinho, de atenção, então, normalmente, coincidentemente, os meus mais pobres são os que têm um pouco mais de dificuldades em sala de aula também. Por isso que eu falo pra você que eu acho que a família é essencial nesse incentivo. Que nem no caso do “E” que eu falei pra você, que esse é da família a cabeça, porque a família incentiva, então eu acho que isso muda tudo. Não é uma criança rica, é uma criança que trabalha, os pais ralam pra conseguir algo pra ele, mas valoriza a educação e é onde está o problema dos que são pobres financeiramente mas não tem nem o estímulo. E parece que eles são criados assim: “não essa vida não vai ser pra mim, a minha vidinha vai ser essa então não tem por que eu estudar eu sonhar com coisa melhor”. Então é um desestímulo mesmo de casa né? Que os próprios pais colocam na cabeça. (Professora 4º ano).

Igualmente, na concepção da orientadora pedagógica, há uma relação entre condições socioeconômicas e o desempenho do aluno. Ela afirma que essas carências influenciam no desempenho da Prova Brasil e também acredita que se a família estimulasse a criança, estas

poderiam avançar muito no desenvolvimento da aprendizagem. Mas ao mesmo tempo há um entendimento entre a equipe que essas famílias estão em situações tão carentes e conseqüentemente não possuem perspectivas, então ela argumenta: “*como disse uma professora no HTPC outro dia: ninguém dá aquilo que não tem*”.

Perguntei a ela se isso era uma regra ou se havia exceções? Se alguma criança, apesar das carências, conseguia se superar? Ela afirma que há exceções e cita um aluno que a família sobrevive com um salário mínimo e com a venda de geladinhos, mas o diferencial está nas relações familiares. Segundo ela, os pais incentivam os estudos, são presentes nas reuniões e vida escolar dos filhos, o aluno tem uma irmã que já foi para o exterior, fruto do reconhecimento pelo esforço nos estudos.

Para muitos pais a escola é um depósito, um local onde podem deixar seus filhos para irem trabalhar. Muitos ficam oito horas porque participam do Programa Cidadescola. A orientadora pedagógica acredita que se:

[...] a criança estuda, a família participa, a família incentiva, porque que que a gente espera? Espera que uma sociedade melhor, ela vai melhorar se tivermos bons cidadãos, os cidadãos estão em formação, eles estão nas nossas mãos agora, eu não posso esperar que as coisas se modifiquem se eu não fizer a minha parte.

Perguntei se a escola desenvolvia ações para ajudar as famílias nessa mudança de perspectiva e valorização dos estudos e ela respondeu que sim. Já realizaram no primeiro semestre e farão apresentações e reuniões na escola para conversar com os pais sobre a vida escolar dos seus filhos. O objetivo é a conscientização dos prejuízos que as faltas acarretam, principalmente com relação à aprendizagem e tratarão dos demais assuntos pertinentes.

Outra questão apontada pela orientadora sobre as dificuldades que sobressaem àquelas consideradas “normais” para os alunos diz respeito ao contexto familiar. Ela relata que muitos dos alunos “foram gerados nas drogas”, isso quer dizer que no período de gestação as mães fizeram uso de drogas. Esses e outros fatores influenciam no desenvolvimento do aluno.

[...] as vezes eu percebo com as crianças que eles não têm muita perspectiva de que se a criança estudar, ela vai ter uma vida diferente da dos pais, então a gente tenta mostrar um outro lado pra criança. Que antes de estar na orientação eu estava em sala de aula, eu fiquei quatorze anos em sala de aula e a dificuldade era essa, de tentar mostrar para a criança que através do estudo, através do conhecimento, ela consegue realizar algo diferente, que ela quebre aquele ciclo que já virou um ciclo vicioso na família, então assim, pra que que eu vou estudar? Não tem necessidade, então as vezes a dificuldade deles de entender pra aprender vem disso também, a família não motiva, porque a família também não tem algum tipo de motivação pra que a criança estude, que faça alguma coisa diferente. (Orientadora Pedagógica).

Segundo o diretor, a escola lida com muitas interferências, muita subjetividade e esses fatores externos “travam” o desenvolvimento dos trabalhos. Pautas mais objetivas seriam

bem-vindas. Sobre considerar sua escola como sendo uma escola de qualidade, enfatiza as atribuições que pertencem à escola e os fatores exógenos que estão sendo incorporados como sendo dela. Todas essas atribuições inerentes ou não à escola exigem uma reflexão, sobre isso o diretor esclarece:

[...] eu não sei precisar se a escola na qual eu trabalho é realmente uma escola de qualidade, nós estamos num processo de construção da qualidade, até porque isso depende de fatores que são algumas vezes externos, não somente de dentro da comunidade escolar, então há por exemplo forte influência da Secretaria de Educação no Projeto da escola, então dependendo do que a Secretaria de Educação adota como meta, adota como objetivo, isso tem reflexão di...é reflete diretamente no ambiente escolar. Então a gente caminha, a gente tem buscado construir essa escola que vai formar esse aluno que conhecendo a sociedade em que ele está, em suas diferenças, em seus conflitos, em seus problemas, ele saiba intervir em algum ponto dessa sociedade. A gente sabe que intervir em tudo é impossível, humanamente impossível, então nem as pessoas mais esclarecidas conseguem chegar a tal ponto, mas é... de posse do conhecimento ele tem que intervir em algum ponto social que faça a diferença. A gente tem caminhado bastante nisso, tem avançado bastante sobre essas questões, sobre a questão das relações humanas, mas eu não sei precisar qual é o nível da qualidade, até porque qualidade é um conceito muito subjetivo, depende da sociedade que está se servindo, então se eu sirvo a uma sociedade que tanto faz ter a escola ou não ter, então pra essa sociedade possivelmente aquilo que é ensinado na escola pode não ser qualidade, pode não ter resultados qualitativos. Então é... e essa subjetividade acaba travando nosso processo de análise do que é qualidade do que é daquilo que nós esperamos. Por isso a gente tenta buscar qualidade vinculada a um currículo que também na rede nossa não está plenamente construído a gente acaba utilizando até de forma pra... mais curativa, pra “estancar o sangue que está sendo derramado”, o currículo que é emprestado da rede estadual, e aí a gente tenta buscar, fazer essas adequações em prol dessa escola de qualidade. Acredito que um pouco temos conseguido e devido alguns fatores externos, outro pouco a gente ainda acaba dependendo de uma postura mais voltada pra análise da educação no âmbito do nosso município da Secretaria de Educação.

Soares e Andrade (2006), discutindo a respeito dos fatores que impactam o desempenho cognitivo dos alunos, asseguram que a sociedade moderna atribui diversas funções à escola, da socialização aos conteúdos cognitivos, a escola deve promover práticas que desenvolvam nos alunos as habilidades necessárias para adentrarem e permanecerem nos níveis escolares mais avançados, tornando-se assim, aptos para o mundo do trabalho. Sendo assim, busca-se entender quais fatores escolares podem contribuir ou não para o desempenho dos estudantes. Especificamente em nosso país os autores afirmam: “No Brasil, por exemplo, não se deve estudar a realidade educacional sem considerar o nível socioeconômico – NSE, dos estudantes [...]” (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 109).

Os autores abordam os estudos empíricos realizados nas décadas de 1950 a 1960 – dentre outros o “Relatório Coleman” citados na subseção 2.2 – que mostraram que os fatores extraescolares influenciam nos resultados escolares. Posterior a essas afirmações reconhece-se as três categorias que determinam o desenvolvimento cognitivo do aluno: estrutura escolar,

família e características próprias do aluno. As melhores pesquisas não se apoiam em um só fator, antes consideram essas três categorias em suas análises. Sendo assim, “[...] nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença [...]” (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 109).

Ao analisar as limitações do IDEB, quando se propõe que seus indicadores se tornem balizadores de qualidade da educação no país, Soares (2011), apesar de reconhecer as contribuições do índice, alerta que antes que seja oficializado é razoável “que o IDEB passe por escrutínio público e técnico” e alerta:

[...] muito mais importante é o fato pouco apreciado é que o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados pela educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos. (SOARES, 2011, online).

Corroborando com a visão de Soares (2011) sobre as combinações ou produtos que compõem o IDEB, Almeida, Dalben e Freitas (2013) afirmam que os conceitos “desempenho” e “rendimento” sem considerar a realidade em que a escola está inserida não dão veracidade ao índice, então:

A pretensão do IDEB de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir de dois fatores não parece viável, já que incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o NSE da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1155).

Há na compreensão dos autores que não é possível tomar a escola de forma isolada sem considerar o seu contexto social. Quem estuda os aspectos do IDEB têm conhecimento desses pontos nevrálgicos e que essas limitações afetam também nos resultados das avaliações similares criadas por estados e municípios (SOARES, 2011).

Apesar das diversas dificuldades relatadas, os sujeitos da pesquisa demonstram otimismo ao citarem as possibilidades encontradas no dia-a-dia para a realização do trabalho. Um dos pontos comum a todos é o entrosamento entre a equipe escolar, fato esse, percebido nos dias que frequentei a escola durante os períodos das entrevistas. Enquanto aguardava que a colaboradora da pesquisa se organizasse para sair da sala de aula, permaneci no pátio conversando com alunos e funcionários. Observei a intensa movimentação na organização de painéis para exposição dos trabalhos dos alunos, os enfeites nas paredes do pátio, a merenda

sendo servida, o cuidado com os alunos durante o horário do recreio, a organização para a volta à sala de aula, enfim, percebi certa harmonia e colaboração entre todos. Depois durante as entrevistas, isso se confirmou:

Essa equipe aqui, a gente tem uma equipe muito boa de muitos anos, tem gente aqui que faz tanto tempo quanto eu. Eu entrei nessa escola era estadual depois passou a ser municipal e nós entramos. Então, nós temos uma equipe antiga, muito boa que dedica o tempo a ajudar a gente. (Professora 2º ano).

Eu acho que a união do grupo, eu vejo isso, todos esses anos que eu estou aqui, eu gosto dessa escola, todo mundo que chega a gente acolhe, se está meio perdido a gente traz e dá um caminho, então a gente socializa muito, a gente sempre tenta planejar os grupinhos ali por ano. Então essa parceria, que nem eu vejo, do corpo docente eu acho que é um grande aliado, então é isso que ainda faz com que as coisas aconteçam. Eu vejo um grupo muito unido aqui. E quem chega a gente acolhe também e vai e um ajuda divide bastante as coisas e ao mesmo tempo vai caminhando. A gente tenta caminhar muito próximo. É lógico que cada sala tem, as suas diferenças, mas a gente tenta caminhar junto, um ajudando o outro, isso eu acho um ponto bem favorável, é um grupo muito bom. (Professora 5º ano A).

Ah o que favorece o meu trabalho é a minha disponibilidade de fazer as coisas, eu tenho muita vontade, eu gosto muito do que eu faço, eu tenho uma equipe que trabalha, que dá o maior apoio em tudo que eu for fazer. Outra coisa pra mim que foi importante, eu tenho um aluno com necessidades especiais, é um cadeirante ele, nós temos aqui a Sala do AEE, Sala de Recursos, então a Sala de Recursos ela também deveria ter em cada escola pra atender o maior número de crianças, então é o único recurso que a gente tem assim, diário. A Sala de Recursos faz com que o meu aluno consiga o que eu não consigo passar pra ele, o que eu não consigo fazer com que ele tenha acesso ele pode ter nessa sala. (Professora 5º ano B).

O afeto dos profissionais da educação para com os alunos também compareceu em algumas respostas mais explicitamente, embora todos tenham demonstrado que o aluno é o centro, a razão da escola, alguns profissionais quando questionados sobre as possibilidades para o desenvolvimento de um bom trabalho responderam em primeiro plano é necessário conhecer o aluno, sua realidade criando uma empatia, criando vínculo com ele e com a família. Nesse sentido, o HTPC favorece essa construção porque é organizado de maneira a explorar as trocas de informações:

Eu acho assim, que aqui é uma escola que eles acabam se preocupando sim com esse lado social, de alguma forma estar oferecendo para a criança condições básicas, que talvez ele não tenha lá. O diretor, a orientadora eu acho que ela é bem presente nessa parte de ouvir, se tem algum problema ela acaba direcionando, ajudando, então é uma escola que caminha, eu acho que todo mundo que precisa é atendido né? Muito próximo disso, então isso eu acho muito legal e quando a gente tem Conselhos a gente acaba conhecendo a vida de muita criança porque é a hora que os professores relatam, a gente acaba sabendo, vamos dizer, dos problemas das crianças, porque e a gente acaba tentando de alguma forma ajudar, então eu acho que tem isso, essa preocupação aqui eu acho que é legal. (Professora 4º ano).

Olha Ângela tem duas coisas que eu acho que são fundamentais para que uma criança aprenda, pra qualquer ser humano, mas quando se trata de criança eu acho que é uma verdade mais contundente. Primeiro lugar eu acho que pra aprender a criança precisa estabelecer vínculo de afeto com quem ensina. Eu acho que uma professora que não é capaz de estabelecer vínculo de afeto com o aluno, prejudica

muito o aprendizado do aluno e seja lá em que nível for e se for com criança pequena ainda, muito mais enfatizado isso, isso é muito mais presente. E a seriedade do trabalho mesmo, não é aquela coisa de achar que: ah tá bom! Não está, tem que buscar, tem que procurar, tem que fazer. Então esse é um esforço que eu faço, de tentar suavizar aquela convivência e de fazer a criança enxergar sentido naquilo que eu to ensinando pra despertar o desejo dela, pra que ela queira estar ali, pra que ela veja sentido em abrir o caderno em casa e saber que tem obrigação de fazer tarefa, porque a gente não pode é delegar a família. A família (faz sinal com a mão como que nada), eu preciso desenvolver a autonomia da busca na criança. (Professora 3º ano).

Sobre a prática de propiciar momentos de trocas com objetivo que as docentes conheçam e relembrem as diferentes realidades de vida dos alunos - humanizando as relações professor e aluno - os gestores planejam um espaço no HTPC explorando o Estudo de Caso.

Nos estudos de caso a gente vai priorizando esses contextos em que vão se aproximando das realidades. Então, é uma busca que a gente faz. Então se você pegar por exemplo: questões relacionadas a indisciplina, ela é vivenciada por todos os professores, por todas as salas e no momento de lidar com a indisciplina, no momento de trabalhar isso com as famílias, no momento de trabalhar isso com a equipe, no momento de trabalhar isso com os funcionários, existem diversos relatos que contribuem sobre as formas e é nesse momento em que os relatos contribuem para que os profissionais se ajudem e provoquem o crescimento da comunidade escolar, dos profissionais que estão envolvidos nesse processo. (Diretor).

Uma estratégia utilizada pelos sujeitos da pesquisa que nos chamou a atenção é a maneira como se apropriaram e traduziram as avaliações externas criando a sua própria avaliação interna – o SAREF - ou seja, a partir dos descritores apresentados na Prova Brasil, gestores e docentes interpretaram os dados adaptando à sua própria avaliação para que os alunos avancem nas proficiências que ainda não atingiram na Prova Brasil.

Ah sim, sim, tem essas possibilidades. Recentemente a gente fez o SAREF no 5º ano e no 3º ano e observamos que existem algumas falhas ainda. A gente replanejou o trabalho pra poder atender a demanda das crianças que eles ainda estavam com defasagem, por mais que a gente ainda tivesse trabalhado quando a gente observa a tabulação dos dados, a gente vê que ainda ficou algumas falhas. Então o que a gente faz? A gente se reorganiza dentro daquilo que é possível, pra poder atender os nossos alunos, mas a gente abre as discussões coletivas. No começo do ano a gente fez uma organização geral da escola pra ver como é que a gente ia desenvolver o trabalho. Quando chegou na avaliação semestral a gente viu o que estava dando certo e o que precisava ser reorganizado. O que estava dando certo continuou e o que precisou ser reorganizado a gente também tentou reorganizar. Agora nessa próxima avaliação a gente vai verificar se aquela reorganização deu certo ou não. E... você falou das partes coletivas e você foi me dando... ideias né? Durante as reuniões de HTPC nós fazemos também esse tipo de discussão. E temos que trabalhar, temos que fazer? Como faremos? Ai surgem as idéias e a gente tenta fazer. (Orientadora Pedagógica).

Freitas, L. (2013c) afirma que avaliações fazem parte do contexto educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grande problema é o uso que o mundo dos negócios passou a fazer dela ignorando as suas limitações. “Os testes associam à sua função de medir o papel de

controle ideológico dos objetivos da educação”, ao objetivo de controlar gestores, docentes e alunos envolvidos no processo educativo (FREITAS, L., 2013c, p.57).

Analisando o desenvolvimento das avaliações externas – Prova Brasil, SARESP, ENEM, ANA e outras - nos últimos 20 anos, Freitas, L. (2014) confirma a posição de destaque da avaliação e revela outras conexões:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. (FREITAS, L., 2014, p. 1092).

Diante disso, a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula tende a ficar cada vez mais padronizado limitando a possibilidade de conceber a educação para a democracia atrelando a escola às regras da reestruturação produtiva dos reformadores. Para Freitas, L. (2014, p. 1093):

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método.

Por fim, deixamos a última questão para que os sujeitos da pesquisa pudessem fazer suas considerações, abordarem alguma questão não contemplada no roteiro, enfim, pedi que se sentissem à vontade que eu gostaria de ouvi-los um pouco mais, desta vez sem perguntas formuladas por mim. Os entrevistados demonstraram num primeiro momento em suas falas que a Prova Brasil e o IDEB são positivos e no decorrer da fala foram apontando os aspectos negativos conforme já citados anteriormente.

O diretor diz que as perguntas foram muito positivas, a avaliação externa é um elemento essencial para dar direção à escola, embora não seja a única, mas contribui para o planejamento. Um empecilho é a ausência de estudos sobre os resultados que lembra uma via de mão única quando deveria ser o contrário, então, Programas como: Mais Educação, Mais cultura, vão surgindo sem um diálogo entre a escola e os formuladores das políticas públicas. Mesmo assim, solitariamente, a equipe escolar se debruça a analisar, estudar e planejar tendo como referencial os resultados das provas.

[...] o que eu tenho a dizer é que a avaliação externa ela é um elemento essencial hoje pra dar uma direção pra escola, não é o único, não é exclusivo, mas ela é essencial para dar uma direção não somente para a escola, mas para os agentes formadores e talvez é aí onde tá o maior empecilho, o que o resultado que a escola

está emitindo se os agentes formadores tem se apropriado deles pra intervir nessa realidade da escola. Então não sei se essa via tem sido de mão dupla, o que parece ela tem sido muito mais de mão única né, ela se...envia os dados e dificilmente eles têm sido tratados num retorno em políticas públicas pra escola... algumas vão surgindo no meio do caminho como o Mais Educação, Mais Cultura, mas, sem o vínculo bem é estabelecido com os resultados, você cria programas sociais que são para as escolas de baixo índice e esses programas não tem o vínculo qualquer com os resultados, com a escola, com as reflexões que a escola vai produzindo, então as avaliações externas elas surgiram num contexto em que as escolas públicas realmente precisava ser vista, ser avaliada, ser compreendida, ser entendida pra se propor ações que vão de fato interferir nela. Quer pelos agentes internos que são os funcionários e professores que nela trabalham, quer pelos agentes externos que são aqueles que prestam assistência para que a escola funcione no seu dia-a-dia. Então eu acredito que esse papel ele tem cumprido nessa escola. A gente tem buscado fazer uso desses dados num sentido mais qualitativo, no sentido mais analítico de compreender como isso vem provocando evolução ou não, onde estamos parados, onde precisamos avançar e nos resta a dúvida de que forma isso tem sido revertido em políticas públicas pelos agentes que estão externos.

Diante da resposta acima, questiono se à vista dos resultados das avaliações externas, medidas concretas retornam à escola e seus protagonistas – professores e alunos – com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade dessa escola?

O diretor responde que enxerga os Programas já citados anteriormente, mas eles chegam à escola sem um planejamento conjunto entre formuladores das políticas e escola. Não há uma articulação entre o cotidiano e os agentes dos Programas. Esses profissionais chegam à escola para cumprir uma função de caráter assistencial mais do que como um projeto de intervenção na realidade escolar. Muitos trabalham em outros lugares e esse é um dificultador. É preciso delinear metas conjuntas.

Olha eu enxergo algumas políticas tais como eu já citei por exemplo: o Mais Educação quando ele surge, ele surge para atender as escolas primeiramente cujo IDEB eram considerados baixos, escolas que precisariam de um investimento. O problema se dá exatamente na implantação de programas como esse, porque ele surge como programa para atender essas escolas, mas sem um vínculo é... com os agentes de dentro da escola, então ele surge mais como uma assistência pra escola do que como um projeto de intervenção na realidade escolar. Eles existe e é aí onde está o ponto de imbricamento a gente não consegue estabelecer essa articulação tão profunda tal como a gente poderia exercer, até por conta que a gente acaba tendo as escolas outros fatores que vão pra além disso que são reguladas na questão do trabalho, como o trabalho que é realizado pela escola, quem são esses profissionais? São profissionais de uma única escola? De duas escolas? Então é...as vezes os resultados teriam que revelar também esses outros agentes que não comparecem nas avaliações externas, comparecem nos problemas de aprendizagem e não aparecem os problemas que são fatores complementares aos problemas de aprendizagem vivenciados pela comunidade escolar. Então a gente precisa começar a delinear também esses caminhos, quais são as políticas de fortalecimento da comunidade escolar como um todo. (Diretor).

Considerando todo o exposto, indaguei como ele avalia os efeitos da Prova Brasil e do IDEB na escola e ele afirmou que é positivo, muito positivo. Ele entendeu a finalidade da Prova Brasil. Se ao contrário, não se entende, então se corre o risco de criar uma cultura de

que a escola vive para realizar a Prova Brasil, então, nesse caso ela é negativa. E é isso o que a escola tem tentado fazer com a sua comunidade, usar os resultados da Prova como um direcionador das futuras ações pedagógicas como a formação continuada por exemplo. Então, avaliar como negativa ou positiva depende da análise e do uso que se faz dela. Outro aspecto positivo é a visibilidade que a escola pública passou a ter, evidenciando seus problemas e as dificuldades enfrentadas pelos seus professores e demais funcionários.

Sim, avalio como muito positivo. Eu avalio como positivo porque eu entendi a finalidade... Agora se você não entende a finalidade e começa a criar a cultura de que a escola vive para fazer a Prova Brasil, e se sair bem nela aí se o aspecto a ser considerado é esse a avaliação é totalmente negativa, agora quando você entende que a Prova Brasil ela existe para ser um direcionador das ações da escola né, pra orientar algumas das ações da escola e pra apontar as possibilidades e as fragilidades que essa comunidade escolar vivencia, aí você tem um instrumento de avaliação externa positivo. Então e é isso que a gente tem tentado fazer aqui nessa comunidade escolar, usar isso pra direcionar as nossas ações, dando formação enquanto formação interna na escola, quando há ações que vão de intervenção na sala de aula. Agora se você pensar que a escola pode utilizar disso para viver em função somente disso, aí ela pode ser considerada como um fator muito negativo. Eu acredito que considerar positivo ou negativo depende da análise da realidade, depende do uso que aquela comunidade escolar faz desses resultados, faz da avaliação externa que você pode ter usos de diversas naturezas. Usos em prol do avanço ou usos para né, fechar naquele bloco de conhecimentos avaliados pela Prova Brasil. E a gente sabe que não é tudo que se espera da escola, ali é uma parte mas não é o todo. Então se você girar em torno da Prova Brasil, da avaliação externa como está proposto, você deixa conteúdos, expectativas de aprendizagem, direito de aprendizagens, essenciais para a continuidade da vida acadêmica. Então é positivo nesse sentido e é positivo no sentido de que deu um...visibilidade a escola pública, chamou atenção para os seus problemas, chamou a atenção para as suas dificuldades, chamou a atenção para as dificuldades que enfrentam os seus professores e seus profissionais. (Diretor).

Chamou a atenção de quem? Eu perguntei. E o diretor respondeu que após a divulgação do IDEB, a comunidade, os sindicatos e órgãos governamentais passaram a prestar atenção na escola. Anteriormente havia um direcionamento, cada um seguia o seu planejamento sem um vínculo com os documentos oficiais. O fato de ser divulgado e provocar comparações causou um impacto e chamou a atenção para os problemas da rede pública. Questões como: Que escola é essa? Quem são esses profissionais? Quem são seus alunos? Onde ela está inserida? O que ela já tem feito? O que tem sido imposto para ela fazer mas não é de sua competência? Disso tudo a escola se vê sobrecarregada e isso terá influência nos resultados finais. A divulgação chamou a atenção para uma discussão maior, porque ela é feita em rede nacional, pelos diversos meios de comunicação. Essa divulgação evidencia que algumas escolas públicas obtêm melhores resultados (notas) que algumas escolas privadas e, isso provoca a curiosidade: o que essa escola tem feito que o resultado é tão diferente? Qual é o trabalho que ela realiza? Quem são os seus profissionais? Qual a formação deles? Por tudo

isso a divulgação foi muito positiva, despertou a curiosidade da comunidade em vários aspectos, dentre outros da qualidade da educação.

Chamou a atenção da própria comunidade escolar, num primeiro momento que foi pega, quem participou das primeiras aplicações, dos primeiros resultados, foi uma comunidade pega de surpresa, eu participei desse momento, então até então você não tinha direcionamentos, você seguia seu plano de ensino e isso não tinha nada vinculado com os documentos oficiais e quando começa sair esses resultados, começa chamar a atenção da comunidade, dos sindicatos, da comunidade em geral, até mesmo dos órgãos governamentais, então quer dizer, quando você começa a ter índices em nível nacional, embora a comparação não seja um elemento primordial, mas ela foi um dos elementos que mais causou impacto no começo né? Não se tendo comparação Estados com Estados, municípios com municípios e de escolas pra escolas dentro do mesmo município foi um primeiro fator que impactou e que chamou a atenção para problemas das redes de ensino na escola pública como um todo, e as ações que demandariam disso dependeria de todo esse processo de análise. Então que escola é essa? Quem são esses profissionais? Quem são seus alunos? Onde ela está inserida? O que ela já tem feito. O que tem sido imposta pra ela fazer e não é de sua competência? Porque algumas ações não é de competência e a escola tava fazendo. E aí você tem um acréscimo de funções da escola que vão interferir nos resultados. Então a divulgação dos resultados como um todo chamou a atenção do público geral. Então você tem aí nos momentos da divulgação dos resultados é...são feitos em rede nacional, jornais de rede nacional, os apontamentos daquelas escolas que por exemplo: superam as escolas privadas que pela tendência deveriam ter notas melhores. E aí você tem algumas escolas públicas que têm notas melhores que algumas privadas de renome, e aí são aspectos que acabam chamando a atenção e tem sido até objeto de pesquisa pela própria imprensa. Que que essa escola tem feito que o resultado é tão diferente? Qual é o trabalho que ela realiza? Quem são os seus profissionais? Qual a formação deles? Então a divulgação dos resultados foi muito positiva ela trouxe um novo olhar, trouxe uma preocupação para a comunidade escolar que até então a gente não sabia se tinha essa preocupação tão profunda, ela trouxe esse olhar mais preocupado com a qualidade mais voltado para a qualidade.

O diretor prossegue no comentário afirmando que a divulgação é importante não para o ranqueamento, mas como possibilidade de mobilização para mudar a realidade. Assim, quando não se obtém uma média positiva, isso pode ser um provocador de ações para a superação. A divulgação movimenta a escola num sentido positivo.

Eu considero ser uma divulgação positiva. Positiva no sentido não de ranquear as escolas, embora isso aconteça, a gente sabe que na realidade nua e crua do ambiente escolar das redes de ensino o ranqueamento acaba acontecendo, mas é positivo no sentido de que nos provoca a nos mobilizar para mudar a realidade. Então quando se tem um dado que é divulgado e esse dado não é positivo isso é uma provocação pra você atuar em prol de mudar o resultado daquela comunidade escolar na qual a escola está inserida e se você não tem essa divulgação tão aberta, pode ser que o comodismo acaba se sobressaindo então a provocação provocada pela divulgação dos resultados acaba, movimentando muito a escola num sentido mais positivo. (Diretor).

Nas considerações sobre as questões abordadas, as docentes nos dizem de maneira geral que são favoráveis às avaliações externas, elas aprovam. Mas logo em seguida, apontam os efeitos maléficos das avaliações e do IDEB. Elas dizem sentir uma pressão muito grande, uma cobrança muito grande fazendo parecer que tudo gira em torno da Prova. A sala de aula é

um lugar que exige muito do professor, cada aluno têm um ritmo e é preciso olhar para cada aluno como singular, respeitando o seu tempo. Há uma cobrança exagerada de tarefas a serem realizadas pelo professor com seus alunos, a cada semana a Seduc envia uma série de tarefas com prazos para a escola e com isso a sensação que se tem é a de que muita coisa vai se perdendo sem que se veja um resultado positivo, fica tudo muito raso, então o professor vai “pincelando” – termo usado por uma docente para explicar que faz um pouquinho de tudo sem a devida atenção – vai dando uma noção apenas. Há uma necessidade de afunilar determinados pontos que são cobrados. Um exemplo: definir um currículo para a rede, desta maneira cada série teria claro o que lhe compete. Outra questão angustiante é o “peso” que o quinto ano carrega. Sobre eles estão as atenções de todos, afinal, é o quinto ano que definirá a nota do IDEB da escola, essa média terá efeitos sobre todos: alunos, professores, gestores, escola, município. É necessário um diálogo entre escola e Seduc para que as metas traçadas pela equipe escolar não se percam em função das prioridades da Seduc. A escola precisa de mais tranquilidade para trabalhar. É preciso respeitar o ritmo dos alunos.

Essas angústias aparecem com muita ênfase na fala da docente do 5º ano A:

É o IDEB, essas avaliações, quer dizer eu acho muito bom eu gosto de ser avaliada, mas você sente uma pressão, é uma cobrança, uma pressão, tem hora que acho tudo gira em torno daquilo e as vezes acaba esquecendo muitas outras coisas, você foca ali...aí não sei...isso as vezes em sala é meio complicado, é uma pressão grande é uma cobrança muito grande, quer dizer você dentro da sala de aula, suga a gente dum tanto, então tem hora que você sente aquela necessidade... de que se você fosse mais livre pra trabalhar entendeu? Quer dizer o ritmo da sua sala, você caminhar mais tranqüila, trabalhar mais tranqüila porque parece que é tanta coisa, cobram tanto, tanto, tanto, parece que tem horas que se perde, quer dizer: tem que trabalhar isso, tem que trabalhar aquilo, vai abrindo um leque de, cobranças vamos dizer assim, parece que no fim você não trabalha nada assim com tanto foco, entendeu o que quero dizer? Parece que muita coisa vai se perdendo pelo caminho, eu sinto isso: ah tem que trabalhar isso, ah então vamos focar. Aí na outra semana você já vai pra uma reunião... ah tem que trabalhar isso... então vai saindo várias setas assim... aí no fim, eu sinto que muitas coisas se perdem, entendeu? Por exemplo: se tivesse que trabalhar com quatro gêneros textuais ao longo do ano, um por bimestre, vamos dizer assim, bem trabalhado, bem feito, o aluno entendendo, produzindo perfeitamente... não, mas aí no meio desses quatro, vem mais uns dez no meio do caminho, então isso, quer dizer, eu estou trabalhando aqui, mas eu já tenho que entrar em determinado gênero que não sei o que vão me cobrar e eu tenho que entregar... e... fica tudo meio raso entendeu? Você vai pincelando muita coisa, você vai pincelando, dá só uma noção e você não aprofunda. Então eu acho que tinha que afunilar um pouquinho. (Professora 5º ano).

Pergunto se há uma solução para isso e a docente:“(respira fundo), acho que seria esse... enxugar mais um pouco, falar: vamos focar!”. Para ela uma solução seria pensar em quais gêneros são mais frequentes ou quais o aluno mais utiliza no seu dia-a-dia, o que é mais funcional. Tentar “afunilar” no sentido de diminuir a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos. Ela repete: “[...] é muita cobrança, é muita cobrança”. Em resposta a quem

são os responsáveis por tantas cobranças, ela diz que a direção da escola é cobrada pela Seduc, e relata sobre o período em que foi orientadora pedagógica da escola, não era diferente. A cada reunião que comparecia à Seduc, voltava para a escola com muitas tarefas a serem cumpridas, pelos gestores e docentes. Pensa que um caminho para amenizar essa sobrecarga, seria o término do currículo do Ensino Fundamental - que está em processo de construção – com conteúdos definidos por série com foco nas avaliações externas e isso seria comum a toda a rede municipal. Em seu entender, dessa forma, haveria uma divisão de conteúdos por ano, não se arrastando ao longo do ciclo e sobrecarregando os 5º anos.

[...] chegou no quinto, coitado do aluno, ele tem o peso das avaliações que dá uma média pra escola, dá uma média pro município e vem toda essa cobrança, pro diretor, pro orientador, para o professor, o IDEB caiu, o IDEB subiu, quer dizer, então é muita cobrança ainda, a gente tem que achar um caminho pra aliviar um pouco isso e garantir a qualidade.

Percebemos nas falas dos sujeitos pesquisados que as avaliações externas, e o IDEB são positivos, são válidos, eles aprovam. Para eles o que se avalia nessas Provas é a base, o mínimo. É preciso ter uma panorâmica da real situação da escola, do município, do país. Mas, também afirmam que é preciso Seduc e escola entrarem em consenso sobre o currículo do ensino, porque as interferências inesperadas impactam de maneira negativa quebrando a continuidade do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Isso causa um mal estar muito grande entre os profissionais. Quanto aos alunos, considerando a diversidade de projetos que incidem no “chão da escola”, não tem o seu ritmo respeitado, porque a cada cobrança, com mais rapidez as docentes precisam avançar nos conteúdos e com isso, tudo é visto muito superficialmente, há aqueles que captam com facilidade o que a professora está trabalhando, mas também há os que têm mais dificuldades e esses “vão ficando”. *[...] quer dizer se fosse menos conteúdos para aprofundar eu poderia atender todos e também aquele aluno, o meu bom aluno que eu posso, ir além do que está previsto, mas não dá, o tempo se torna muito curto.*(SIC). (Professora 5º ano).

Paro (2011) compreende a educação como a formação da personalidade humana e histórica do aluno por meio da apropriação da cultura em seu sentido pleno. Isso significa que o cidadão tem o direito ao acesso e a apropriação de conhecimentos, informações, valores, arte, enfim, tudo o que foi produzido historicamente pelo homem. Esse processo se dá no ambiente que concebe o aluno como sujeito que constrói sua personalidade à medida que tem o acesso à diversidade cultural. O autor citado afirma:

Assim, contemplar a qualidade do ensino na discussão da estrutura da escola a partir de uma concepção de educação como prática democrática exige certamente a consideração de perspectivas de transformação da escola atual, com análises e

propostas que acenam para a superação da relação pedagógica conservadora vigente nos diferentes sistemas públicos de ensino. (PARO, 2011, p. 696).

Nesse contexto, a educação que propicia ao sujeito a construção da sua própria humanidade histórica-social deve pautar-se pela realização de objetivos em duas dimensões: individual e social. A dimensão individual compreende o acesso e apropriação do saber necessário ao autodesenvolvimento do sujeito, propiciando-lhe condições de usufruir os bens sociais e culturais disponibilizados aos cidadãos. A dimensão social diz respeito a formação do sujeito tendo em vista a sua contribuição para a sociedade de modo que sua atuação tenha como objetivo a construção de uma ordem social que coopere para a realização do viver bem de todos (PARO, 2007).

Em verdade, o que se observa é que os objetivos da escola estão distantes das dimensões propostas pelo autor, parecem pautar-se por fins antagônicos a ela. Paro (2007, p. 17) afirma que:

No que concerne à dimensão individual, a escola parece renunciar tanto a educar para o viver bem em suas atividades do dia a dia, fazendo com que o tempo de aprendizado se apresente penoso para seus educandos, desarticulado de qualquer ligação com o prazer. [...], educadores e educandos preocupam-se mais com exames e aprovações do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento, alia-se a meta essencial de preparar para o mercado de trabalho [...].

Na perspectiva de uma educação mediada para a construção e exercício da liberdade social, a escola pública é um local privilegiado para o diálogo e desenvolvimento crítico das consciências. Contudo, o que se observa na escola é a grande falha no educar para a democracia. Paro (2007, p. 18) aponta:

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informações que passam a desenvolver, com vantagens, funções anteriormente atribuídas à escola.

Para o autor, a principal falha da escola com relação à dimensão social é negar aos sujeitos o direito ao exercício da democracia. São notórias as desigualdades sociais na sociedade brasileira e que a cada dia só fazem se agravar. Sendo assim, a possibilidade de transformação acontece no fortalecimento consciente e conjunto de seus cidadãos. É preciso entender que a educação também se faz com a apropriação de valores, preferências, gostos, incorporação de hábitos, crenças, convicções e posturas, enfim, o que nem sempre pode ser medido em testes, por exemplo: uma coisa é se posicionar eticamente sobre corrupção,

preconceito; outra coisa muito diferente é desenvolver verdadeiramente posturas e comportamentos adequados a essas verdades. Na dimensão social o caráter ético-político está intimamente ligado à qualidade da educação que tem como componente fundamental, a democracia. A verdadeira democracia caracteriza-se pela participação dinâmica dos cidadãos na vida pública, não apenas como titulares de direitos, mas também como criadores de novos direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo identificar e analisar os impactos do IBED na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente. Buscamos compreender as percepções dos profissionais da educação sobre a função da escola pública, como se organizam e quais os limites e possibilidades para a realização do trabalho pedagógico diante das políticas públicas de avaliação em larga escala vigentes.

Antes de abordarmos as políticas de avaliação externa, na seção 1, realizamos um breve retrospecto tendo como ponto de partida o final do século XIX, mais especificamente o período que compreende a Proclamação da República no Brasil. Ancorados nas ideias de Vieira e Farias (2003) e Mainardes (2009), ao afirmarem que os dilemas da política educacional brasileira podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva histórica que elucide as origens e raízes das políticas, buscamos nessa seção analisar os contornos da educação do período Republicano até a constituição da educação pública brasileira no contexto das reformas mundiais da década de 1970. Acreditamos que os dilemas das políticas educacionais do passado e do presente, podem nos impulsionar a caminhar na direção de uma sociedade emancipadora, menos desigual e mais justa para todos.

As atuais políticas educacionais no Brasil refletem o que as agências internacionais orientaram como um modelo universal de educação. Há no discurso desses organismos a ideia que a educação pode ser entendida e transformada independente da realidade social em que esteja inserida e, portanto, seus dilemas possíveis de serem solucionados sem maiores problemas. Na prática essas propostas ignoram as especificidades locais e a vulnerabilidade da região onde a escola está situada. Nas palavras de Leite (2011), o quadro educacional brasileiro está inserido num quadro mais amplo - socioeconômico, político e social – marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, o que nos impõe inúmeros desafios educacionais.

A escola pesquisada não foge às considerações feitas por Leite (2011) no que diz respeito às desigualdades sociais/regionais e isso incide no “chão da escola” como grande desafio. Localizada em zona periférica da cidade, a escola está situada em um bairro antigo que apresenta altas taxas de exclusão social e considerável número de chefes de família analfabetos, desempregados ou com renda mensal muito baixa. Corroborando com os estudos apresentados por Minhoto (2013), os profissionais entrevistados confirmam a realidade de pobreza no qual o bairro está inserido e afirmam que o nível socioeconômico dos alunos interfere no desempenho do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Não é uma regra

absoluta, há exceções, nesses poucos casos, eles relatam a história de vida de alunos que mesmo vivendo em condições muito precárias, conseguiram obter sucesso, concluindo o ensino médio, universitário e alguns sendo premiados em concursos da rede estadual, sendo contemplados com estágios no exterior – França e Estados Unidos. No desenvolvimento das entrevistas os profissionais da educação evidenciaram a preocupação em “não perder tempo” e oferecer o máximo de experiências construtivas que, segundo eles, talvez a criança não tenha em outro lugar.

A escola é considerada um espaço privilegiado de transformação social; nesse sentido, para os gestores a função da escola pública é articular o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, à formação voltada para a construção de valores com princípios pautados na dignidade humana garantidos nos direitos universais. As demais entrevistadas afirmam que a escola pública deve “preparar o cidadão para o futuro”. Nessa resposta padrão do senso comum sobre o papel da escola consubstanciam-se as diversas funções atribuídas à escola pública na atualidade. Com a expansão da oferta de vagas e o acesso das classes populares à escolarização, houve uma mudança radical no perfil do alunado da escola pública.

Nesse sentido, para compreender a função social da escola pública como aquela capaz de promover a formação integral dos sujeitos em sua dimensão histórica é preciso rejeitar o papel de mera transmissora de conhecimentos e informações. Dessa perspectiva, promover a qualidade da educação se faz necessário planejar as práticas cotidianas à luz das dimensões individuais e sociais referenciadas por Paro (2011). Baseando-se nesses princípios de impossibilidade de neutralidade da escola pública e de sua relevância no contexto de redemocratização do país, Leite (2011) argumenta que é preciso levar em conta sua função política, social e pedagógica além de valorizar o verdadeiro sentido da escola nos dias atuais que se abriu para segmentos historicamente segregados dessa escola.

Sendo assim, parece evidente que a maneira como a escola se organiza pode contribuir para a formação desses sujeitos cidadãos citados nos depoimentos. Observamos depoimentos sinceros e preocupados de todos os entrevistados ao manifestarem o desejo em propiciar o crescimento dos alunos – em alguns casos rompendo com um ciclo vicioso que acompanha os familiares, pais que já passaram pela escola e agora seus filhos, os alunos – de maneira que obtenham sucesso na vida escolar. Embora exista um comprometimento de todos os funcionários da escola, cada qual em seu setor de atuação, os sujeitos da pesquisa afirmam que as interferências externas como: Projetos enviados pela Seduc e outros órgãos públicos para serem desenvolvidos na escola; a ausência dos insumos materiais e humanos são fatores

limitadores do trabalho. E como possibilidade para o desenvolvimento do trabalho, relatam o entrosamento entre a equipe escolar a afetividade entre profissionais da educação e alunos. Todos os sujeitos entrevistados são favoráveis às avaliações externas e relatam como a escola pauta o seu planejamento nos descritores da Prova Brasil. Há uma preocupação em elevar os índices do IDEB, as ações são planejadas e executadas desde o início do ano com maior ênfase no período que antecede a Prova. Para eles esses fatores corroboram para o desenvolvimento da educação de qualidade oferecida pela escola.

É diante da complexidade da sociedade atual com todos os impactos que incidem sobre a escola que ela é chamada a responder aos novos desafios da realidade econômica mundial. Essas respostas têm se concretizado em associações de matrizes de referência dos exames nacionais à qualidade da educação, deixando de lado, segundo Paro (2011) aspectos relevantes como a valorização de uma educação como apropriação da cultura, melhoria do processo de trabalho escolar e das condições de trabalho no chão da escola,

Frente ao até aqui exposto, percebemos que a Prova Brasil e as metas estipuladas para o IDEB da escola, influenciam na organização do trabalho escolar. Talvez sem saber – pois em nenhum momento abordaram os acordos internacionais que condicionam a economia à educação – por não conhecerem as origens das políticas de avaliação, fato é que, os profissionais da educação reproduzem o ideário capitalista de princípio neoliberal ao adotarem como eixo norteador do trabalho diário, os descritores das avaliações externas. Com o discurso que a Base Curricular exige o mínimo, a escola se organiza para obter boa média nos testes, criando seu próprio sistema interno de avaliação e reproduzindo as metas que se alinham aos ideais das agências multilaterais. Seria positivo se tanto as avaliações externas quanto o SAREF – avaliação construída pelos gestores e professores tendo como base os descritores das avaliações externas, adaptados à necessidade local - fossem usados apenas como instrumento de diagnóstico dos pontos frágeis e fortes do aprendizado dos alunos, mas há nos relatos dos profissionais entrevistados, uma denúncia da tensão gerada pela Prova/IDEB e da sobrecarga de trabalho, uma cobrança exagerada por parte da Seduc.

Nos depoimentos observamos um fato curioso e contraditório ao mesmo tempo. Segundo o diretor, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, apresenta o mínimo, que é o exigido nas avaliações externas, e nem esse mínimo tem sido atendido satisfatoriamente pelos alunos, deixando subentendido que é preciso avançar mais no currículo. As docentes, principalmente as do 5º anos reclamam do excesso de conteúdos exigidos, argumentam quanto ao do tempo curto e do ensino “raso”, insuficiente para atender

todos os alunos, principalmente aqueles com dificuldades de assimilação, necessitando segundo elas, de atendimento individualizado que demanda mais tempo com o aluno.

O diretor relata ainda, que falta um diálogo entre os formuladores das políticas de avaliação externa e os profissionais da educação que vivenciam o ensino no dia-a-dia. Segundo ele, Programas como: Mais Educação, Mais Cultura criados pra fortalecer a qualidade da educação nas escolas de baixo IDEB, existem na realidade escolar, mas sem uma articulação explícita com os resultados do Índice, com a escola, com as reflexões e ações construídas pela equipe escolar. Sendo assim, Programas que emergem para contribuir com a educação, acabam não favorecendo tanto quanto poderiam se houvesse uma articulação mais fundada na parceria entre escola e qualidade da educação.

Nessa perspectiva, observamos as contradições da sociedade globalizada que ao mesmo tempo que cria possibilidades de superação, nega a autonomia necessária à quem realmente vivência o trabalho educativo.

Gomes (2014) ao referir-se ao papel da escola pública na contemporaneidade chama a atenção para a difusão da ideia que temos assistido de que ao construir competências a escola seria capaz de assegurar a inserção de todos no mercado de trabalho, deslocando assim a discussão sobre o desemprego estrutural do capitalismo para a discussão das noções de competência e no âmbito pedagógico, reforçando a produção de “competências” necessárias ao mundo do trabalho como tarefa dessa escola.

Com isso, para o autor, um dos grandes desafios é convencer a criança que chega a escola pública, das possibilidades da escolarização para a transformação social. Tarefa nada fácil, considerando a posição do Brasil na ordem mundial – está entre as 10 maiores economias do mundo - contrastando com as profundas desigualdades sociais. Para além do desenvolvimento das novas competências para o mundo do trabalho exigidos pela sociedade capitalista, cabe reiterar que a escola pública é o lugar por excelência para o desenvolvimento de “consciências críticas e espíritos solidários que sejam capazes de reconstruir e reinventar” (GOMES, 2014, p. 11).

Freitas, L. (2013c), como já mencionado anteriormente, reafirma que desde a década de 1990 o impacto das teorias da política liberal que provocou a junção de interesses políticos e econômicos com reflexos na educação, vem se configurando de maneira cada vez mais nítida nas propostas educacionais de controle por meio da avaliação do desempenho. De encontro às políticas de Estado, o autor afirma que estudiosos desses testes tem alertado para o fato de que “[...] nem todos os objetivos educacionais podem ser medidos na forma de competências ou habilidades [...]” e que “[...] apenas uma pequena parte de um domínio

muito grande, por exemplo, o conhecimento que o aluno adquiriu durante o quarto ano do ensino fundamental, pode ser medido por questões de tempo e de custo [...]” (FREITAS, L., 2013c, p. 60).

Para o autor, todo esse processo nada tem a ver com qualidade, mas sim com decisões que são tomadas pela equipe de assessores do poder público. Nessas escolhas há muito das teorias, da concepção de educação, de opção epistemológica, psicológica, sociológica e filosófica dos tais assessores. O instrumento técnico chamado de “matrizes de referência” é resultado dos princípios segundo o ponto de vista da equipe que presta assessoria junto ao poder público. São essas matrizes que comporão a base das avaliações externas (FREITAS, L., 2013c).

Nesse sentido, evidencia-se a natureza complexa e controversa da política educacional, uma vez que as decisões que legitimam o ensino no país são constituídas por comunidades políticas marcadas por uma histórica relação vertical e num outro extremo um grande número de sujeitos que estabelecem relações predominantemente horizontais. Esse fluxo de poder que circunscreve o terreno político configurou-se na legislação educacional brasileira com maior ênfase a partir da década de 1960, momento em que há um movimento global organizado e liderado por organismos multilaterais que passam a influenciar por meio das políticas de financiamento do setor social a educação nos países subdesenvolvidos. Portanto, analisar as políticas educacionais à luz de considerações teórico-metodológicas que possibilitem aclarar e ao mesmo tempo cotejar o processo de formulação e os efeitos dessas políticas torna-se imprescindível (MAINARDES, 2009).

Sendo assim, tomando como referência as pesquisas apresentadas nos primeiros levantamentos, podemos afirmar que as mesmas endossam em grande parte o que os profissionais da educação da escola pesquisada em Presidente Prudente responderam durante as entrevistas. A dissertação de Guidi (2013) objetivou analisar os impactos da divulgação do IDEB na organização de uma escola estadual de Sarandi/Paraná. Ela observou que gestores e professores avaliam o IDEB como positivo e negativo. Negativo porque não considera a realidade em que a escola está inserida, são muitas as cobranças para a superação da meta e essa tensão é repassada para os alunos. Positivo porque a avaliação permite ver o que pode ser melhorado no trabalho e a partir daí os profissionais se reorganizam. Bem semelhante a essa observação, o trabalho de Ecoten (2013) em escolas do município de Canoas/RS teve como objetivo evidenciar as influências dos testes padronizados nas ações que conduzem o trabalho no dia-a-dia. Compareceu nas respostas dos entrevistados a crítica às avaliações que não consideram o contexto regional das escolas valorizando apenas os resultados. E esses mesmos

resultados fazem com que os profissionais desenvolvam ações para superar os pontos negativos que resultam das provas. Juntando-se a essas autoras, Garcia (2010) investigou como gestores e professores em uma escola estadual do município de Cafelândia/SP, organizam o trabalho pedagógico, considerando a avaliação como parâmetro norteador da qualidade ou não do ensino. Para os professores dessa escola o fato do índice não se elevar não significa que não houve avanços no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, os resultados da Prova podem não representar efetivamente o trabalho desenvolvido na escola. Outra queixa que comparece nas falas dos entrevistados é que a avaliação de viés gerencialista prioriza os resultados e desconsidera a realidade onde a escola está inserida. Jesus (2013) buscou compreender como e se a política de avaliação em larga escala repercute na cultura organizacional de duas (2) escolas municipais em dois (2) municípios diferentes. A autora observou que há uma preocupação no sentido de a escola se organizar para as avaliações externas. Os sujeitos entrevistados fazem críticas às políticas de avaliação, principalmente na maneira como a escola é avaliada e pela imposição do currículo, porém, de certa forma, concordam com a existência dessas avaliações.

Em nossa pesquisa, críticas semelhantes comparecem nas respostas dos profissionais da educação. Eles afirmam que as avaliações externas são positivas e negativas. Negativas porque é uma prova única para todos e a escola é constituída por diferentes realidades, especificamente a escola pesquisada, está localizada em uma região de alta exclusão social e esse fator não é considerado. No entanto, mesmo não atingindo o nível exigido pela Prova, os alunos avançam no desenvolvimento quando comparados com eles mesmos e isso não é mensurado pela avaliação. Os profissionais reclamam do excesso de projetos enviados pela Seduc e essa quantidade de tarefas a ser cumprida, gera um desconforto e ansiedade muito grande entre alunos e professores, do 1º ao 5º ano.

A questão central da pesquisa de Battisti (2010) foi analisar como as secretarias municipais de educação da Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste da Serra Gaúcha – AMESNE – se apropriam e traduzem os dados da avaliação externa da Educação Básica para as escolas da rede. Dos sete (7) municípios pesquisados, quatro (4) se apropriam dos resultados do IDEB reelaborando suas práticas. Uma delas foi a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS – a partir dessa avaliação a formação continuada é repensada. Semelhante a esta prática, os profissionais da escola pesquisa em Presidente Prudente, analisaram os resultados da Prova Brasil e a partir dos descritores da mesma, considerando as necessidades de seus alunos, construíram uma avaliação própria. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SAREF) foi construído

por gestores e professoras da escola pesquisada e é utilizado como norteador do planejamento das atividades cotidianas.

Com o objetivo de identificar quais os impactos das políticas de avaliação da Educação Básica para a qualidade do ensino em seis (6) escolas localizadas em bairros de alta vulnerabilidade social em Pato Branco/Paraná, Gewehr (2010) observou em sua pesquisa a preocupação dos gestores com os resultados da avaliação e em disponibilizar materiais para que os professores melhorassem os índices. A autora apontou ainda que as matrizes do SAEB se transformaram em currículo norteador do trabalho pedagógico. Temendo o rebaixamento do índice, os professores adotaram diversas estratégias, uma delas foi preparar atividades semelhantes a Prova para os alunos. Não diferente do que ocorreu em Pato Branco, os entrevistados em Presidente Prudente relatam a preocupação em elevar ou não rebaixar os índices do IDEB; para tanto, uma das estratégias é o uso de simulados construídos por eles embasados nos descritores das avaliações em larga escala.

Andrade (2010) analisou os movimentos provocados pela avaliação em larga escala, Prova Brasil, na gestão dos municípios que fazem parte da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos, com foco no município de São Leopoldo/RS. Uma das percepções da autora foi de que o processo de aplicação da Prova Brasil constitui-se como um dos problemas centrais na escola. As interveniências de diferentes atores no âmbito escolar e temporalidade são desafios a serem superados, nesse sentido, a escola se organiza preparando-se para a Prova. Para Andrade (2010), a lógica da escola é diferenciada da lógica avaliativa da Prova Brasil, as duas dimensões possuem ritmos e objetivos distintos.

Corroborando com as análises anteriormente apontadas, os dados coletados nas diferentes regiões, tal qual em uma escola municipal de Presidente Prudente, revelam que a Prova Brasil tem evidenciado o caráter regulador de controle do Estado Avaliador. Essa afirmativa sustenta-se ao analisarmos os discursos oficiais que colocaram as avaliações externas como condutora de política pública em prol da qualidade da educação e ausência de diálogo entre formuladores dessas provas e os profissionais da educação que as executam. Portanto, a avaliação externa implementada pelo governo federal tem sido utilizada como instrumento de controle e regulação impondo um ritmo perverso ao exigir que a meta avance ou minimamente se mantenha, sem considerar os diferentes intervenientes locais.

Frente ao até aqui exposto, concluímos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica influencia na organização dos trabalhos da escola pesquisada, sendo mais limitador do que possibilitador de práticas que contribuam para o pleno desenvolvimento da qualidade educacional e da cidadania defendida pelos diversos pesquisadores, dentre outros Saviani

(2013), Paro (2007), Gatti (2013), Freitas, L. (2015b). As contribuições desses pesquisadores merecem toda a atenção dos profissionais da educação. Acreditamos que elas precisam ser refletidas, debatidas e compreendidas sabendo-se que essas avaliações externas gestadas no bojo dos princípios neoliberais, são vivenciadas em terreno preconizado pela CF/1988 como espaço de gestão democrática. Não nos colocamos contra a avaliação, mas não podemos nos acomodar frente aos ideais que consubstanciam as políticas de avaliação em larga escala. Essa é a questão pela qual lutamos, pela compreensão e pela prática “[...] da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.” (FREIRE, 1996, p. 116).

Nessa perspectiva, reiteramos a importância da comunicação num plano horizontal, entre governo federal, gestores e docentes a fim de rarear a distância entre os formuladores das políticas de avaliação em larga escala e os atores locais, fomentando o processo de reelaboração dessas políticas. Acreditamos ser fundamental que os alunos saibam língua portuguesa e matemática, mas não podemos falhar na educação que propicia aos sujeitos o acesso e apropriação da cultura produzida pelo homem em sua transcendência da natureza que o constituiu como ser histórico (PARO, 2007). Diante disso, é indispensável romper com as interferências externas como a sobrecarga de projetos solicitados pela Seduc e com prática de “treinar” os alunos para se saírem bem nos testes, como evidenciamos nas falas dos entrevistados.

Arrisco-me a dizer que nós profissionais da educação talvez não tenhamos essa consciência política emancipadora. Esse aspecto indica a necessidade de aprofundamento em estudos conceituais da função da escola pública e das políticas de avaliação em suas origens e raízes, pois essas reflexões podem subsidiar a tomada de decisões contribuindo para a qualidade da educação adotada neste trabalho.

Por fim...

*A utopia
A utopia está no horizonte,
eu sei muito bem que nunca a alcançarei
Se eu caminho 10 passos, ela se afasta 10 passos
Quanto mais eu buscá-la, menos eu a encontrarei
Porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo
Para que serve?
A utopia serve para isso, para caminhar
(Eduardo Galeano)³⁶*

36 Eduardo Galeano falando sobre Fernando Birri. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 26 fev. /2017.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. Escola e Avaliação em Larga Escala: (Contra)Proposições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 50-68. v. 1.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: Limites e Ilusões de uma Política Educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2016.
- ANDRADE, A. C. de. **Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, Prova Brasil, em Perspectiva da Gestão democrática: Um Estudo a Partir da Associação do Vale do Rio dos Sinos e Município de São Leopoldo/RS**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Série Prática Pedagógica).
- _____. Texto, Contexto e Significados: Algumas Questões na Análise de Dados Qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-40.
- ASSIS, O. Z. M. de. **Programa de Educação Pré-Escolar: objetivos, atividades e/ou conteúdos**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1983.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado A Política Educacional e a Regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas** (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATTISTI, L. **Avaliação em Larga Escala na Perspectiva da Gestão Municipal**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/a_era_dos_direitos.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Portugal: Porto, 1994.

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 Anos Depois: Onde Estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60. (Ciclo de Debates, v. 2).

BORON, A. A. Os “Novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo II: Que Estado para que Democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-67.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. **Plano Estadual de Educação de São Paulo**. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20160709&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2005: primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005**. Brasília: MEC/INPE, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, 2007. v. 1. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2008/081015_ppa_2008_mespres.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 246, seção 1, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 55, seção 1, p. 17, 22 mar. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Nov0Saeb.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. **Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Crise da América-Latina: Consenso de Washington ou Crise Fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-acriseamericalatina.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

_____. **Reforma Gerencial de 1995**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BROOKE, N. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores**. Florianópolis: Insular, 2013. (Ciclo de Debates, v. 2).

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estudos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Ed.). **Estudos e Pesquisas Educacionais – Volume 2**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 17-79. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2007.

CEMESPP. **Relatório Projeto Políticas Públicas/Fapesp**. Fase II - Parcial. Sistema de informação para a tomada de decisão municipal. 2002. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/CEMESPP/Relatorio%20Parcial%20Fapesp%20Fase%20II%20-%20Marco%202002.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

CERQUEIRA, J. B. A. de. Uma visão do Neoliberalismo: Surgimento, Atuação e Perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. A Gestão Democrática na Escola e o Direito à Educação. **RBPAE**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

_____. A Qualidade da Educação Brasileira como Direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

DEÁK, S. C. P. A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da Compreensão à Mudança. **Nuances**, Presidente Prudente: UNESP, v. 6, p. 75-83, out. 2000. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/107/135>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, Instrumento da Qualidade Educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-86.

DURHAM, E. R. Estrutura irracional e pendularia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/21/painel/1.html>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

ECOTEN, M. C. F. **Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala: Um Estudo a Partir da Visão dos Sujeitos de Escolas do Município de Canoas/RS**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, D. N. T. de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos**. Ciclo de Debates. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1.

FREITAS, L. C. de. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores**. Florianópolis: Insular, 2013a. (Ciclo de Debates, v. 2).

_____. Dossiê: “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Ensinar para o Teste não é Educar**. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 14 dez. 2015a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/14/ensinar-para-o-teste-nao-e-educar-2/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. **Escolas Charters americanas**: descontrol e fraude. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 24 jan. 2015b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/24/escolas-charters-americanas-descontrole-e-fraude>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. **MT**: governo aposta em confusão conceitual. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 24 maio 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/24/mt-governo-aposta-em-confusao-conceitual/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **Neotecnismo tardio e os novos “Chicago boys” brasileiros**. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 13 mar. 2011. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/29/neotecnismo-tardio-e-os-novos-chicago-boys-brasileiros/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

FREITAS, L. C. de. **Nossa curva é outra**. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 27 dez. 2013b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2013/12/27/nossa-curva-e-outra>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Preparando para os Testes**. Blog do Freitas. 19 ago. 2015c. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/>>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – out. 2005.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOUZA, A. N. de et al. (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: INEP, 2013c. Disponível em: <<http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/Plano-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-questiones-desafiadoras-e-embates-emblem%C3%A1ticos.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Terceirização: como Goiás está sendo enganado**. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 14 nov. 2015d. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/14/terceirizacao-como-goias-esta-sendo-enganado/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

GALBRAITH, J. K. **Moeda: De onde veio, para onde foi?** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

GARCIA, A. L. **Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: desafios na e da escola**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69. (Ciclo de Debates, v. 1).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Adeus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228-252. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GEWEHR, G. G. **Avaliação da Educação Básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GOERGEN, P. A Educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/05.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GOMES, A. A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. A Escola Pública: formas de exclusão e de controle. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, p.1-13, jan./jun. 2014.

GOUVEIA, A. J. A Pesquisa Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-22, jul. 1971.

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPAÇO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/grupos-de-pesquisa/gpfope/seminario-e-melhoria-da-escola-publica/historico-dos-seminarios>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GRUPO DE PESQUISA PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/grupos-de-pesquisa/profissao-docente-formacao-identidade-e-representacoes-sociais>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GUIDI, J. A. **A influência do IDEB na formação continuada de professores**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **Infográficos: evolução populacional e pirâmide etária**. 2013. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=_PT&codmun>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Cidades. São Paulo. **Infográficos: dados gerais do município**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=_PT&codmun=354140&search=sao>

paulo/presidente-prudente/infograficos:-dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 24 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Portaria nº 931/2005**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. **IDEB**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **O que é o PISA?** 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>. Acesso em: 05 mar. 2017.

JESUS, G. de. **Cultura Organizacional e Avaliação em Larga Escala: faces e interfaces a partir da análise de escolas públicas municipais**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

LEITE, Y. U. F. **O Lugar das Práticas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LOURENÇO FILHO, M. B. Tendências da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 6, n. 6, p. 92, 2002. (Coleção Lourenço Filho).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Análise de Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MINHOTO, M. A. P. Notas Sobre a Avaliação da Qualidade de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** - Origem e Pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 137-148. (Ciclo de Debates, v. 1).

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO E REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 3, p. 1-48, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

OLIVEIRA, R. P. de. A Utilização de Indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou Porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** - Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-100. v. 2.

_____. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, maio/jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PARO, V. H. **Administração Escolar-Introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Progressão Continuada, Supervisão Escolar e Avaliação Externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-718, set./dez. 2011.

PORTAL PRUDENTINO. Disponível em:

<<http://www.portalprudentino.com.br/noticia/noticias.php?id=33525>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Bombeiro na Escola**. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=34483>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA)**. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=34584>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 21.142/2010**. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=16699>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Lei Complementar nº 79/1999. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente - SP**. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. **Ministério Público do Trabalho (MPT) na Escola**. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=34365>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **O Segredo da Tartanina**. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=22409>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 8.962/2015. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=25533>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. **Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)**. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=17223>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente**. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade.xhtml?cod=8>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, M. de; BAPTISTA, T. W. de F. A análise da política proposta por Ball. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (Org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015. p. 237-383. Disponível em:

<<http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

RIBEIRO, S. C. Educação e Cidadania. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-22, jul./set. 1994.

RISTOFF, I. D. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51.

SABA, S. **Comércio Internacional e Política Externa Brasileira**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SANTOS, L. L. A Avaliação em Debate. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245. (Ciclo de Debates, v. 2).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Programa EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>>. Acesso em: 22 maio 2016.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. de M. Reformas para que? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**,

Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOARES, J. F. IDEB na Lei? **Simon's site**, 13 jul. 2011. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-40.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

_____. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º Grau. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 8, p. 106-114, 1998. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=020>. Acesso em: 22 maio 2016.

SOUZA, A. de S. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85. (Ciclo de Debates, v. 1).

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, v. 3).

TEODORO, A. **Globalização e Educação**. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 178-195, n. especial, dez. 2014a.

_____. Avaliação Educacional: vivência e reflexão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 234-276, n. especial, dez. 2014b. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3337>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

ZAMPIRI, M.; SOUZA, Â. R. O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura dos resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba - PR. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 755-776, jul./set. 2014.