

ANDRÉA RENÓ JORGE MOREIRA

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE: VISÕES E
IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Coorientadora: Joyce Wassem

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

M838a
2019
Moreira, Andréa Renó Jorge, 1976-
Avaliações externas e responsabilização docente : visões e
implicações no cotidiano de escolas públicas / Andréa Renó
Jorge Moreira. – Viçosa, MG, 2019.
149 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 128-133.

1. Avaliação educacional. 2. Professores de ensino
fundamental - Avaliação. 3. Sistema Mineiro de Avaliação e
Equidade da Educação. 4. Programa de Avaliação da
Alfabetização (Minas Gerais). 5. Responsabilidade educacional.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.26

ANDRÉA RENÓ JORGE MOREIRA

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE: VISÕES E
IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS**

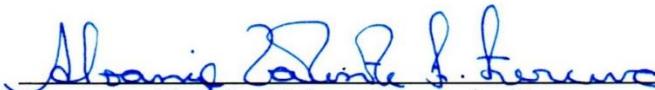
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de novembro de 2019.

Assentimento:



Andréa Renó Jorge Moreira
Autora



Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Foi um longo percurso até chegar nesse momento tão esperado e tão especial para mim. A presente dissertação é primeiramente a realização de um sonho que eu pensava ser inatingível até me deparar com a minha banca de seleção tão especial.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois Ele é o autor de todas as coisas e quem nos permite percorrer os caminhos que pensamos ser inexequíveis para nós.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc, que ao me selecionar, me deu a oportunidade de aprender e crescer profissionalmente vinte anos em três. Agradeço pela paciência com minha pouca disponibilidade, imposta por uma carga horária de 50 horas semanais de trabalho, por compreender minhas limitações, pelas correções cansativas e por me apoiar. A você deixo minha gratidão por tamanha generosidade na arte de ensinar.

Agradeço de maneira especial a minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Joyce Wassem pelo seu profissionalismo e por me ajudar a compreender que todos têm capacidade de realizar seus sonhos. Aprendi muito com você! Deus nos agracia com anjos aos quais podemos chamar de amigos.

Aos membros da banca, meu agradecimento por terem aceitado o convite para compor minha banca examinadora, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições.

Às funcionárias do PPGE, Naiany Lima e Eliane Pinto, por todo apoio nas minhas demandas e dificuldades.

Ao meu esposo Cláudio, por compreender meus anseios em relação ao conhecimento e por nunca ter colocado obstáculo ao longo do meu caminhar. Por me fazer acreditar que era possível, mesmo quando tudo parecia dizer ao contrário.

Às minhas filhas tão amadas Isabela, Isadora e Iasmim, por serem grandes inspiradoras nesse caminhar questionador em busca do conhecimento. Sem o apoio e incentivo de vocês, eu não teria forças para alcançar minhas metas. Saber que alcançar minhas metas inspira vocês a alcançar as suas, me fortaleceu ao longo desse processo.

Aos meus genros, Paulo Henrique e Emerson, pelo incentivo, apoio e ensinamentos.

Agradeço a minha família, a minha mãe Maria Gorett pelas orações, as minhas irmãs Cristiane, Ana Cláudia e Amanda por acreditarem em mim e por me fazerem acreditar que eu era especial por estar aqui, vivendo esta oportunidade.

Agradeço a cada um de meus colegas de Mestrado em Educação, aprendi muito com os saberes, experiências e reflexões de cada um. Agradeço de modo especial, a minha amiga

Dayanne, por suas palavras de incentivo nas horas das dificuldades e momentos de desânimo. “Deia, tudo vai dar certo!!!” e ao meu amigo Ney Marcos, por ser sempre um incentivador e apoio em todos os momentos de dificuldades.

A todos os professores do PPGE com os quais tive o imenso prazer de conviver, minha gratidão por todo ensinamento. Com certeza, hoje sou uma profissional melhor pela luz do conhecimento de vocês.

Aos meus colegas de trabalho e de profissão, de modo especial a Pérola Negra, Bianca, Sol, Beatriz, Cristina Lages e Marisa, muito obrigada por terem aceitado o convite para participar desta pesquisa e por compartilharem comigo suas histórias e conhecimentos sobre a educação, sem vocês nada seria possível.

Que Deus possa retribuir todo o bem que me fizeram ao longo deste percurso.

A CAPES pelo investimento na pesquisa brasileira e pela oportunidade que me foi concedida.

RESUMO

MOREIRA, Andréa Renó Jorge, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2019. **Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas**. Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Joyce Wassem.

As reformas educacionais ocorridas, sobretudo a partir da década de 1990 no Brasil, geraram impactos significativos no trabalho docente. Os mecanismos de controle advindos de tais reformas expressos, por exemplo, pelas diferentes avaliações externas que incidem sobre o trabalho dos professores, é objeto deste estudo. Nosso objetivo foi analisar como professores do Ensino Fundamental I percebem os processos de responsabilização decorrentes dos resultados das avaliações externas, mais especificamente, do Simave/Proalfa e suas implicações no cotidiano escolar. Para compreender essa questão, desenvolvemos uma pesquisa de campo utilizando como instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas e análises documentais. Os dados produzidos, a partir da pesquisa com seis professoras, foram organizados por meio das narrativas das docentes participantes que atuam em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Viçosa/MG. A pesquisa teve como ponto de partida o estudo da trajetória da implementação do modelo de avaliações sistêmicas no Brasil. Foi feito um recorte para o aprofundamento do estudo, delimitando o estado de Minas Gerais, uma vez que esse Estado, no ano 2000, instituiu um sistema próprio de avaliação denominado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Dentre as avaliações sistêmicas, selecionamos para a pesquisa o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). A revisão de literatura, as análises documentais e a interlocução com as participantes nos permitiram produzir os seguintes resultados: o conhecimento dos docentes em relação ao SIMAVE ficou evidenciado pelos relatos que as participantes dominam os aspectos básicos do SIMAVE, o que lhes permite trabalhar de maneira a responder as demandas do mesmo em se tratando da temática da responsabilização. Há uma fala recorrente sobre as estratégias utilizadas pelas docentes para o preparo de seus alunos para essas avaliações em suas rotinas. De acordo com a narrativa de cinco das docentes participantes, observamos que ficou mais perceptível após a implementação da lei 17.600/2008, lei que legalizou a política do mérito no estado de Minas Gerais. A pesquisa apontou também que fatores externos têm impacto decisivo nos resultados das avaliações externas e evidencia esses fatores: precarização do trabalho, intensificação da rotina, autointensificação, responsabilização, autorresponsabilização e o mérito. A pesquisa narrativa nos deu o suporte necessário para analisarmos melhor as

convicções das docentes sobre o tema, o que nos possibilitou a compreensão dessa dinâmica por meio das experiências vividas e relatadas.

Palavras-chave: Avaliações externas. Trabalho docente. Simave. Responsabilização docente.

ABSTRACT

MOREIRA, Andréa Renó Jorge, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2019. **External evaluations and teacher accountability: visions and implications in the daily life of public schools.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-advisor: Joyce Wassem.

The educational reforms that took place, especially since the 1990s in Brazil, had significant impacts on teaching work. The control mechanisms arising from such reforms, expressed, for example, by the different external evaluations that affect teachers' work, are the object of this study. Our objective was to analyze how teachers of Elementary School I (Ensino Fundamental I) perceive the accountability processes resulting from the results of external evaluations, more specifically, from Simave / Proalfa and its implications on daily school life. To understand this issue, we developed a field research, using as: questionnaires, semi-structured interviews and documentary analysis. The data produced from the research with six teachers were organized through the narratives of the participating teachers who work in two schools of the state school system of Viçosa / MG. This research had as its starting point the study of the trajectory of the implementation of the systemic evaluation model in Brazil. A study was made for further studying, delimiting the state of Minas Gerais, since this state, in the year 2000, establishes its own evaluation system called the *Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)*. Among the systemic assessments, we selected for research the *Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)*. The literature review, the documentary analysis and the dialogue with the participants allowed us to produce the following results about: the teachers' knowledge about SIMAVE was noticed by the reports that the participants master the basic aspects of this evaluation program, allowing them to work in a way that responds to the demands of the same when it comes to the issue of accountability, there is a recurring talk about its effective practice in the teachers routine, and according to the narrative of some, we could see that this became more noticeable after the implementation of Law 17.600 / 2008, a law that legalized the merit policy in the state of Minas Gerais. The research also pointed out that external factors have a decisive impact on the results of external evaluations and highlight these factors: job precariousness, routine intensification, self-intensification, accountability, self-accountability and merit. The narrative research gave us enough support to unravel the teachers' beliefs, which allowed us to understand this dynamic through the lived and reported experiences.

Keywords: External examinations. Teaching work. Simave. Accountability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Composição do sistema mineiro de avaliação e Equidade da Educação Pública e sua descrição	33
Figura 2. Trajetória dos ciclos do Simave/Proalfa - 2007 a 2016	36
Figura 3. Eixos de análises dos dados: questionário e entrevistas semiestruturadas	56
Figura 4. Formação profissional e instituição da formação docente, 2019	61
Figura 5. Índice de satisfação em relação às Avaliações Externas/Proalfa	87
Figura 6. Categorias que interferem negativamente nos resultados do Simave/Proalfa	103
Gráfico 1. Número de pesquisas sobre Responsabilização Docente no país.....	43
Gráfico 2. Incidência de pesquisas com a temática Simave	43
Gráfico 3. Incidência de pesquisas com a temática Proalfa.....	44
Gráfico 4. Percentual de concluintes do sexo feminino na área de educação	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mudanças na abrangência da avaliação externa PROALFA	35
Tabela 2. Descrição das Escolas Participantes do Simave/Proalfa.....	49
Tabela 3. Caracterização das Docentes segundo faixa etária e escola de atuação.....	58
Tabela 4. Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior: País, Região Sudeste, Estados de Minas Gerais e Município de Viçosa.....	63
Tabela 5. Perfil profissional das docentes	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI: Avaliação de Desempenho Individual
AEE: Atendimento Educacional Especializado
ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAED: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC: Conteúdo Básico Comum
DED: Diário Eletrônico Digital
EDURURAL: Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FORMEPE: Formação do Educador e Práticas Educativas
FUMDES: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES: Instituição de Educação Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MG: Minas Gerais
OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PEUB: Professora para uso da biblioteca
PDE: Plano Decenal de Educação
PDI: Plano de Desenvolvimento Individual
PIP: Plano de Intervenção Pedagógica
PPP: Projeto Político Pedagógico
Proalfa: Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB: Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE: Secretaria Estadual de Educação
SGI: Sistema de Gestão Integrada

SIMADE: Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SINDUTE: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SRE: Superintendência Regional de Ensino

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCT: Teoria Clássica dos Testes

TRI: Teoria de Resposta ao Item

UFV: Universidade Federal de Viçosa

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: AVALIAÇÕES EXTERNAS: DA ORIGEM ÀS PRÁTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO	26
1.1 Avaliação Educacional e Avaliações Externas: breve percurso histórico e político.....	26
1.2 Simave/Proalfa: aspectos do percurso e do contexto atual	32
1.3 Responsabilização e suas consequências no estado de Minas Gerais.....	37
1.3.4 As temáticas da responsabilização docente, Simave e Proalfa em teses e dissertações.....	42
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
2.1 Justificativa da abordagem metodológica	46
2.2 Lócus da pesquisa, os procedimentos, instrumentos e participantes	48
2.3 A análise dos dados.....	55
CAPÍTULO 3: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS-SIMAVE/PROALFA: ADENTRANDO NA REALIDADE ESCOLAR E EXERCITANDO O “CAMINHAR PARA SI”	57
3.1 Quem são nossas interlocutoras? Reflexões sobre formação e experiências da docência feminina	58
3.2 Da narrativa de si à interlocução com o outro: avaliações educacionais externas na perspectiva de docentes.....	65
3.2.1 Pérola Negra: “narrativa de experiência: o tempo como limite”	66
3.2.2 Bianca: “narrativa de condicionamentos e de enfrentamento”	68
3.2.3 Sol: “narrativa sobre alteridade, implicação e envolvimento”	70
3.2.4 Beatriz: “narrativa otimista, esperançosa”	73
3.2.5 Cristina Lages: “narrativas de indagação”	76
3.2.6 Marisa: “Narrativa de identidade, engajamento, envolvimento e mudança”	82
3.3 Considerações sobre a realidade escolar, conhecimentos e saberes docentes quanto às avaliações externas Simave/Proalfa.....	86
CAPÍTULO 4: ASPECTOS DO SIMAVE/PROALFA EXPLORADOS PELAS PROFESSORAS: OBJETIVOS, ENTRAVES E AÇÕES	94

4.1 Pérola Negra: “Sobre o Simave/Proalfa, narrativas situadas nas condições reais de trabalho”	94
4.2 Bianca: “As aprendizagens da experiência sobre o Simave/Proalfa”	95
4.3 Sol: “Simave/Proalfa, sobre tempo e rendimento”	96
4.4 Beatriz: “Simave/Proalfa, entre rendimento e envolvimento”	97
4.5 Cristina Lages: Simave/Proalfa, um instrumento de medida.....	99
4.6 Marisa: “Simave/Proalfa, uma relação que exige engajamento”	101
4.7 Considerações finais sobre o Simave/Proalfa	102
CAPÍTULO 5: RESPONSABILIZAÇÃO DE DOCENTES: CONDIÇÕES DE TRABALHO E IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR	106
5.1 Pérola Negra: “Muitas vezes me senti responsabilizada”	107
5.2 Bianca: “responsabilização e autorresponsabilização”	108
5.3 Sol: “Os resultados são de responsabilidade de todos”	109
5.4 Beatriz: “Desinformação, colaboração, conhecimento, responsabilização - as primeiras percepções de uma novata na rede”	111
5.5 Cristina Lages: “aspectos da responsabilização na visão de uma veterana na rede”	113
5.6 Marisa: “em que podemos melhorar? [...]. Faz parte da nossa ética sentir a responsabilidade”	117
5.7 Considerações sobre a responsabilização docente	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
ANEXO 1 - Matriz de Referência do Proalfa Língua Portuguesa-2015	134
ANEXO 2 - Matriz de Referência Matemática-2015	135
ANEXO 3 - Perfil da escola 1	136
ANEXO 4 - Perfil da escola 2	137
ANEXO 5 - Ideb e metas projetadas até 2021 das escolas 1 e 2	138
ANEXO 6 - Novo padrão de desempenho-2015	139
APÊNDICE 1 - Questionário	140
APÊNDICE 2 - Roteiro Entrevista	142

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Questionário	144
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Entrevistas	146
APÊNDICE 5 - Autorização	149

INTRODUÇÃO

No presente estudo, discutimos sobre as avaliações externas, mais especificamente, sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e analisamos, em especial, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), a responsabilização do docente pelo desempenho dos alunos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais nas avaliações externas e as implicações no cotidiano das escolas.

O sistema de avaliações externas do ensino brasileiro, conforme Horta Neto (2010), foi criado a partir do modelo utilizado para avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). Com base nessa experiência, o Ministério da Educação (MEC) decidiu expandir a avaliação para todo o território nacional no começo do ano de 1989, numa iniciativa que culminou no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Neste contexto de implementação e ampliação de avaliações externas, o estado de Minas Gerais (MG) criou, no ano 2000, um sistema próprio de avaliação, o Simave. Esse sistema é composto por três avaliações: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE).

Na prática, as avaliações externas sofrem críticas, especialmente por parte da comunidade escolar (professores, especialistas, gestores e até mesmo de alunos). Dentre as críticas, destacamos: a divulgação demasiadamente técnica dos resultados, a falta de acompanhamento dos alunos em avaliações anuais, a perda da autonomia docente mediante ao currículo, os *rankings* entre as escolas e a responsabilização de docentes, instituições e alunos (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Freitas (2012) chama atenção para as consequências dessa política educacional de mérito e responsabilização que intensifica o poder de controle do sistema público de ensino pela via da *accountability*¹ meritocrática e da privatização tanto do processo educativo quanto da gestão das escolas. O autor destaca que essa política educacional se “estrutura em torno de

¹ Segundo Schneider e Nardi (2012, p.1), o termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. Sendo introduzido no Brasil no início dos anos de 1990, tendo seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincidindo com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados, ainda que com princípios distintos e consequências diversas. Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização.

três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos, *a priori*, como ‘standards’, medidos em testes padronizados”. (FREITAS, 2012, p. 383, grifo nosso).

Para entendermos essa responsabilização dos professores pelo desempenho da escola, encontramos uma explicação na discussão feita por Oliveira (2002). A autora destaca que, sobretudo, a partir da reforma educacional iniciada na década de 1990, o número elevado de contratos temporários de professores, as condições precárias de trabalho e o constante processo de desvalorização da profissão, contribuíram para limitar a autonomia do docente e ampliar a sua responsabilização, a partir dos resultados nas avaliações externas. Visto que, com contratos temporários, muitos professores sentem maior responsabilidade em apresentar melhores resultados devido às cobranças internas e externas. Para Augusto (2013), no caso de professores efetivos, a regulação educativa, denominada por responsabilização por resultados, além de todos os aspectos apresentados por Oliveira (2002), também se impõe por meio das avaliações de desempenho individual (ADI) dos professores ou das avaliações institucionais das escolas.

Nessa perspectiva, fica evidente na literatura que os aspectos relativos à temática da responsabilização estão atrelados a diversos fatores, tais como: o modo de divulgação dos resultados, a exposição de escolas, a igualdade de direitos e de condições, a condição de trabalho docente, dentre outros. Nestes termos, Freitas (2012) reflete sobre a equidade e o valor de tais práticas avaliativas na correção das distorções de origem, pois percebemos que elas têm fomentado as desigualdades sociais. Na prática, tais avaliações desconsideram o ponto de partida, ou seja, o nível inicial dos alunos das escolas participantes, impondo, a cada ano, uma mesma meta a ser cumprida por todos, desconsiderando as situações peculiares de cada instituição escolar.

Segundo Barbosa e Ferenc (2014), as análises das avaliações externas têm como objetivo verificar a qualidade da educação brasileira. No entanto, percebemos o aumento dos mecanismos de controle e de responsabilização dos estabelecimentos de ensino, dos professores e dos alunos. As autoras questionam se as avaliações externas de fato têm contribuído para a melhoria da qualidade na educação de forma mais global. Ressaltam ainda que, ao longo de décadas, as avaliações externas têm apresentado resultados insatisfatórios, o que levanta dúvidas sobre sua finalidade.

Nesta mesma direção, estudos de Freitas (2012) evidenciam que a ênfase em uma avaliação meritocrática não tem levado a resultados positivos quanto ao desempenho dos estudantes e à qualidade da educação e que contribui para graves consequências na educação. Nesse sentido, há aspectos relevantes a serem analisados como a fidedignidade dos resultados,

pois encontramos práticas que, na busca por apresentar uma escola com índices satisfatórios, utilizam-se de atividades preparatórias para os alunos responderem melhor aos testes, Freitas (2012).

Ao analisarmos a temática do mérito e da responsabilização, observamos que a ocorrência de um currículo a serviço das avaliações tem sido uma constante, quando é dada prioridade a conteúdos contemplados nas avaliações externas, nas matrizes curriculares de muitos Estados e, conseqüentemente, nos planejamentos de escolas e de docentes. Freitas (2012) ressalta que esse estreitamento curricular é uma das decorrências das políticas avaliativas, quando a ênfase do trabalho docente se volta para aquelas disciplinas/conteúdo contemplados nas avaliações, deixando outros aspectos relevantes à formação integral do aluno à margem do planejamento.

Outro aspecto a ser destacado para o entendimento de nosso objeto de estudos é o da competição entre as escolas, pois, no modelo adotado no Brasil, os índices apontam a escola e a turma avaliada, havendo uma tendência a redução nas ações colaborativas entre escolas.

A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola. (FREITAS, 2012, p. 390).

Nesse sentido, Freitas (2012) traz exemplo da Finlândia, que tem sido modelo em experiências exitosas em educação. Esse país utiliza os resultados das avaliações em larga escala analisando o desempenho dos alunos de maneira global, baseando-se em uma amostragem aleatória, nunca se divulga resultados de escola, apenas o panorama geral da educação. O que contribui para tomada de decisões e implementação de políticas que buscam mudar o panorama apresentado sem responsabilizar ou expor os atores envolvidos.

A segregação de escolas também é um fator a ser analisado, pois é algo que vem ocorrendo com frequência cada vez maior, visto que muitos pais ou responsáveis concorram a vagas em escolas com melhores índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb).

Estudos de Freitas (2012) apontam que essa prática desigual de competição entre escolas e a segregação de outras pune os alunos mais necessitados. A punição é configurada pelo modo como ocorre a distribuição de recursos na educação pública, quando o cálculo para financiamento é feito com base no número de alunos matriculados na escola. Sendo assim, se uma escola com baixos índices de desempenho perde alunos, também perde investimentos, o que contribui para sua segregação e aumento das desigualdades.

Dessa forma, encontro nessa pesquisa a possibilidade de exteriorizar a minha preocupação, enquanto professora da Educação Básica da rede pública de ensino. Assim, busco compreender o modo como as políticas educacionais relacionadas às avaliações externas têm afetado as escolas, de maneira direta, e aos professores em sua prática docente. Esse estudo é fruto do meu compromisso com a escola pública, escola essa, na qual me formei e que me deu condições de almejar um futuro melhor por meio da educação.

Vale também destacar que essa pesquisa pode ser relevante aos professores, visto que esses, muitas vezes, se encontram imersos no contexto da escola e envolvidos em um processo de intensificação do trabalho docente, que lhes tira os momentos para reflexões críticas sobre o próprio ofício. Desse modo, acabam se submetendo ao que lhes é imposto pelo “Sistema” (Governo) sem muitos questionamentos. Ao adentrarmos nas escolas com esse estudo, pretendemos instigar a reflexão crítica, que pressupomos já existir em cada professor, mas que, por muitas vezes, não é exteriorizada.

Ao falar da entrada na escola, com a pesquisa, penso ser importante explicar de onde falo, como construí e continuo a elaborar a minha experiência como professora e especialista.

Ao longo de 22 anos de exercício da docência, tive a oportunidade de lecionar em todas as turmas que compõem o Ensino Fundamental I. Em grande parte das vezes atuei em turmas que compõem o Ciclo I de Alfabetização. Posso dizer que senti uma pressão maior, em termos de resultados de avaliações, quando lecionei em turmas que participavam das avaliações sistêmicas do Simave. Tendo vivenciado mais diretamente em minha prática, as avaliações do Proalfa, posso relatar que a pressão por resultados nessas avaliações se tornou mais visível após a implantação do pagamento do prêmio de produtividade. Nesse momento, a cobrança aos docentes era generalizada, porque todos os funcionários da escola recebiam o prêmio de produtividade com base no desempenho dos alunos que participavam das avaliações externas, do Simave, e o Proalfa era uma dessas avaliações. Logo, todos os funcionários da escola se sentiam no direito de cobrar, questionar e responsabilizar os docentes pelo trabalho que estavam desenvolvendo nas escolas. No entanto, as preocupações em muitas dessas instituições priorizavam os indicadores de aprendizagem.

O pagamento do prêmio de produtividade no estado de MG foi colocado em prática a partir do programa “Choque de Gestão” no governo de Aécio Neves (2003 a 2010) e mantido no de Antônio Augusto Junho Anastasia (2011 a 2014). Ao assumir o governo do Estado em 2003, Aécio Neves justificando ter assumido um Estado em grande dificuldade financeira, herdada da gestão anterior de Itamar Franco (1998 a 2002), implementou o programa “Choque de Gestão”. Esse programa tinha por objetivo modernizar o sistema, reestruturar o aparelho do

Estado e instituir uma avaliação de desempenho institucional e individual dos servidores (AUGUSTO, 2013).

Em 2008, o programa passou a se chamar “Estado para Resultados” que previa acordos com embasamento na Lei nº 17.600/2008², objetivando a obtenção de melhores índices de desempenho. Os projetos “Choque de Gestão” e “Estado para Resultados” contavam com suporte técnico e financeiro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (AUGUSTO, 2013).

De acordo com Augusto (2013), no estado de Minas Gerais, os acordos eram assinados em primeira instância entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Governo e, em segunda instância, entre SEE e Superintendência Regional de Ensino (SRE) com o objetivo de obter os índices de desempenho determinados pelo Simave. O cumprimento das metas estabelecidas garantia aos profissionais da educação o recebimento do “Prêmio de Produtividade”, que no artigo 23 da Lei nº 17.600/2008 estabelece o bônus remuneratório para servidores que obtivessem resultados satisfatórios em avaliação institucional e individual (ALMG, 2008).

A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gerais, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo. (AUGUSTO, 2013, p. 1282).

Em oposição a essa política de resultados, estudos de Barbosa e Ferenc (2014) apontam para a necessidade de uso da avaliação como diagnóstico, pois a avaliação, por si só, não garante o direito de aprendizagem aos alunos. Esse diagnóstico deve ser acompanhado de iniciativas que fomentem a formação continuada, melhores condições de trabalho nas escolas e a constituição de um currículo de base fundamentada.

Diante do exposto, podemos dizer que atuar como professor na conjuntura atual significa estar imerso nesse contexto meritocrático, que entende os resultados das avaliações externas como indicativo de qualidade. E isso é um desafio constante, pois temos que nos adaptar às políticas públicas, que são, majoritariamente, determinadas pelos interesses do mercado e do capital. E, muitas vezes, percebemos que certas políticas se fundamentam em

² Lei nº 17.600/2008 - Disciplinava o acordo de resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo. Revogada pela lei n. 22.257/16. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&comp=&ano=2008>. Acesso em: 01 maio de 2018.

parcerias entre o público e o privado, parcerias estas altamente lucrativas para grupos de empresários investidores em serviços educacionais que, constantemente, não correspondem às necessidades educacionais apresentadas pelo contexto escolar.

As elites políticas são os principais atores que orientam a legislação escolar e as finanças públicas no Brasil. De suas ações dependerão as condições de enquadramento nas quais o setor privado vai operar, como também a maneira como serão utilizados os gastos públicos em Educação. (AKKARI, 2011, p. 81).

E, ainda, por vezes, esses grupos impõem a segregação a muitas escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino, principalmente, aquelas localizadas em áreas de risco ou de baixo desenvolvimento social. Nesse sentido, educadores do país são “pressionados” a aplicar tais avaliações, pois, em muitos casos, como no do Estado de Minas Gerais, há uma política que utiliza incentivos financeiros para estimular o desempenho satisfatório. Essa, atualmente, não é imposta por um plano de produtividade, como ocorria entre 2006 a 2014. Hoje, tais incentivos estão colocados sutilmente nas avaliações de desempenho individuais (ADIs) e são extremamente significativas na progressão de carreira e na remuneração dos servidores públicos estaduais efetivos. Desse modo, docentes que atuam na Educação Básica no âmbito estadual, ainda têm grande parte do seu trabalho controlado pelo Estado por meio do sistema de avaliação. Isso pode ser visualizado pela adaptação dos currículos às exigências impostas pelas avaliações externas.

Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas, o que não está dito, é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. (FREITAS, 2012, p. 389, grifo do autor).

Espera-se dentro das instituições escolares, sobretudo por parte dos docentes, que as avaliações externas cumpram com a sua função de origem, ou seja, que produza informações fidedignas sobre o sistema de ensino para garantir a melhoria da qualidade da educação ofertada e que o Estado promova ações eficazes mediante ao diagnóstico apresentado. No entanto, percebe-se que para o Estado, os resultados, muitas vezes, são estatísticos com poucas ações efetivas para melhoria do ensino-aprendizagem. Ao pensarmos em educação de qualidade para todos, remete-se à reflexão sobre justiça educacional. E, em se tratando de escola justa, e de um sistema justo de avaliação, corroboramos com a ideia de Dubet (2004) que explicita que se deve

ter em mente a preocupação em se estabelecer metas e ações que busquem constantemente minimizar as diferenças entre os “bons” e “menos bons”.

Focando em nosso exercício profissional, mais especificamente em nossa prática como docente, podemos visualizar os limites de nossas ações. No entanto, é necessário buscar sempre por melhores estratégias, de acordo com as demandas apresentadas pelos sujeitos inseridos na realidade escolar. Por meio dessa pesquisa, tivemos possibilidade de trazer à tona as narrativas de vivências e percepções dos docentes, contribuindo para maior compreensão dos contextos escolares da rede pública estadual e em relação à responsabilização dos docentes pelo desempenho dos estudantes.

Diante dessas reflexões sobre a avaliação externa e o trabalho docente, no cotidiano escolar, construímos como objeto de estudos as avaliações externas, mais especificamente, o Simave/Proalfa e a responsabilização do docente pelo desempenho dos alunos. Nossas questões de pesquisa, assim se constituem: Qual papel os professores do Ensino Fundamental I atribuem às avaliações externas, mais especificamente, ao Simave/Proalfa? Como eles percebem os processos de responsabilização decorrentes dos resultados dessas avaliações e suas implicações no cotidiano escolar?

A fim de compreender as indagações constituídas no contexto dessa pesquisa, buscamos relacionar as elaborações que são frutos da pesquisa às produções acadêmicas. Deste modo, destacamos como objetivo geral: analisar como professores do Ensino Fundamental I percebem os processos de responsabilização decorrentes dos resultados das avaliações externas, mais especificamente, do Simave/Proalfa e suas implicações no cotidiano escolar. Elencamos como objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil profissional dos docentes pesquisados;
- Compreender a visão dos docentes sobre o papel das avaliações externas, especificamente o Simave/Proalfa;
- Identificar a presença ou ausência do processo de responsabilização no cotidiano escolar na visão das docentes;
- Levantar as condições que favorecem a responsabilização dos docentes no cotidiano escolar e as suas implicações;
- Investigar a existência ou ausência de ações pedagógicas desenvolvidas pelas instituições e pelos docentes, mediante aos resultados das avaliações do Simave/Proalfa.

Para alcançar os objetivos delineados na pesquisa, fizemos uso da abordagem qualitativa, e para a coleta de dados, utilizamos questionários para caracterizar o perfil socioeconômico dos docentes participantes e entrevistas semiestruturadas a fim de aprofundarmos na compreensão do fenômeno estudado, a partir dos atores envolvidos. As análises dos dados foram realizadas por meio do aporte dos estudos sobre narrativas. O uso de narrativas foi inspirado pela participação no grupo de pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE)³, em especial, a partir do estudo do livro “Pesquisa Narrativa Experiência e História em Pesquisa Qualitativa”, dos autores Clandinin e Connelly (2011), no qual os autores evidenciam os fundamentos teóricos e metodológicos dessa abordagem de pesquisa.

A motivação para realizar este estudo fundamentou-se em inquietações, decorrentes das experiências vividas ao longo do meu exercício profissional. O modo como professores lidam com o tratamento dos resultados das avaliações externas e os sentimentos experienciados por esses, quando são responsabilizados pelos baixos desempenhos dos estudantes foram aspectos que me inspiraram ao estudo. Observamos que essas avaliações têm gerado angústia em muitos atores da comunidade escolar: alunos, professores, gestores e família. Tais fatos nos moveram a buscar maior compreensão desta realidade tão complexa.

Existe uma lógica que implica numa guerra de todos contra todos, na qual todos se desfazem da sua responsabilidade e a atribuem a outros. O professor responsabiliza o aluno porque ele não estuda, a família do aluno porque não o apoia e o sistema ou as autoridades porque não dão aos professores meios necessários para desenvolver seu trabalho. A família responsabiliza o docente e a escola porque não ensinam ou porque não ensinam como anteriormente. (RAVELA, 2005 *apud* HORTA NETO, 2010, p. 97).

Cabe dizer que as nossas memórias nos inspiram e nos instigam a refletir, buscar conhecimentos e respostas para determinados fatos que nos ocorrem. Compõem essas memórias, experiências vividas que ilustram as pressões que ocorrem devido à necessidade de se responder às demandas meritocrática do Sistema. Em 2013, já com 17 anos de experiência na docência, na Rede Municipal de Ensino, divididos entre dois municípios, Viçosa (10 anos) e Ouro Branco (7 anos) e ao ser aprovada em um concurso público da rede estadual de ensino, tive a oportunidade de escolha da escola e da turma em que lecionaria. Sendo assim, optei por uma escola com a qual tinha certa identidade, por ter nela estudado quando fiz o curso Normal de Nível Médio e pela turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, pois dentre as turmas do

³ Informações sobre o FORMEPE estão disponíveis em: <http://www.formepe.ufv.br/>. Acesso em: 07 nov. 2018

Ciclo I de Alfabetização, que sempre foi o ciclo no qual eu me sentia mais à vontade, foi a turma que sobrou na escolha. Como minha preferência era por turmas de alfabetização, fiz minha escolha por essa turma.

No entanto, precisei submeter minha escolha de turma à avaliação da gestora da escola, à época, que manifestou grande preocupação motivada pelo fato da turma que eu escolhi participar das avaliações externas e da escola contar com um satisfatório no Ideb e de ter o reconhecimento da comunidade escolar. Tal fato nos levou a inferir que a preocupação da gestão, naquele momento, era com o índice da escola, com a manutenção de seu desempenho nas avaliações externas, em especial, no Simave. Pareceu-me não terem sido consideradas as minhas experiências anteriores, o meu currículo ou aspectos da minha formação. Esses elementos me levaram a questionar se a manutenção dos resultados mensuráveis é mais importante do que a aprendizagem, pois para alguns gestores os resultados apresentados são mais relevantes do que a aprendizagem de fato. E essa visão não reflete a realidade, pois já tivemos alunos de baixo desempenho com resultados excelentes nas avaliações externas e alunos excelentes com resultados insatisfatórios.

Assim, a responsabilização dos docentes pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas é que justifica esse estudo. Nossa intenção é propiciar aos docentes a oportunidade de explicitar seus conhecimentos, suas percepções, suas experiências e seus sentimentos em relação à temática do estudo. Questionamos o desvio do foco das avaliações externas, sobretudo as do Simave/Proalfa, pois essas deveriam dar prioridade à utilização dos resultados a favor de ações concretas para promover a aprendizagem, como maiores investimentos na infraestrutura das escolas, melhores condições de trabalho e valorização dos docentes. Sendo assim, os resultados passariam de estatísticas a fonte de diagnóstico que possibilitariam a promoção de melhor qualidade no ensino. No entanto, as exigências do modelo capitalista que introduz a cultura do mérito e da responsabilização desvirtuam o que deveria ser a nossa primeira preocupação, a aprendizagem de nossos alunos. Em muitos momentos, existem imposições de resultados, de forma mecânica, em detrimento da aprendizagem.

Para Augusto (2013, p. 699) “as políticas educacionais ficam, de certa forma, subordinadas à lógica econômica, com a implantação de modelos de controle e eficácia dos sistemas educativos”. Ainda neste sentido, a autora sinaliza para a necessidade do uso dos resultados como iniciativa para favorecer o alcance de melhor rendimento escolar.

[...] os indicadores, apesar de serem importantes instrumentos para a definição e avaliação de políticas públicas, apresentam limitações: eles indicam um fato,

mas são incapazes de explicar os porquês desse fato estar ocorrendo. Para entender os porquês, são necessários estudos mais aprofundados que venham a determinar quais seriam os fatores que estariam sendo responsáveis pelo fato indicado. (HORTA NETO, 2010, p. 96).

Outras questões apresentadas pelos estudos de Oliveira (2002) sobre a organização do processo do trabalho docente, traz à tona a autointensificação do trabalho, quando os professores são impossibilitados de responder de maneira satisfatória às demandas impostas pelo sistema são tomadas pela sensação de incapacidade, o que tem lhes causado sofrimento, insatisfação, cansaço, dentre outros sentimentos. Uma explicação para essa questão se deve ao fato de que os manuais de orientação, informativos e legislação, não mencionam os diversos fatores que podem interferir nos resultados, imputando aos docentes um fardo extremamente pesado. Sabemos que os profissionais não darão conta de resolver todos os aspectos negativos inerentes aos resultados, mesmo não negando o valor da função docente, o que é comprovado por inúmeros estudos científicos. No entanto, devemos ter em mente que “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor” (FREITAS, 2012, p. 392).

Outro aspecto que nos mobiliza diz respeito à segregação de algumas instituições escolares pela falta de investimentos públicos, pois é fato que os investimentos são realizados de acordo com o número de matrículas. Sabemos que há uma maior mobilização familiar direcionada pela busca por escolas com melhores Ideb. De acordo com Nogueira e Lacerda (2014), a partir de seus estudos, os índices e *rankings* apresentados por meio do Ideb trazem impactos diretos e interferem nas condutas de escolha da escola por parte das famílias, sobretudo, das famílias culturalmente favorecidas, que são as que terão maior facilidade para se informar sobre tais índices. O presente cenário aponta para um menor número de matrículas em escolas com baixo índice e, conseqüentemente, um menor investimento nas mesmas. Posto isto, possivelmente, estariam essas escolas fadadas a perpetuar seu baixo desempenho anualmente.

Apresentadas as justificativas desse estudo, o objeto de pesquisa, em seguida, evidencia como a pesquisa se encontra estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a revisão de literatura, trazendo para a discussão aspectos da avaliação educacional interna e externa, a partir de breve percurso histórico e político. São expostos ainda, aspectos da trajetória e do contexto atual do Simave/Proalfa, evidenciando uma análise da responsabilização docente e suas conseqüências no âmbito do estado de Minas Gerais.

No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, os percursos e escolhas realizados em função dos objetivos propostos para o estudo.

No terceiro, trazemos as análises dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, quando utilizamos as narrativas docentes sobre a temática em estudo, fazendo uma interface entre essas narrativas, referencial teórico e às análises feitas no banco de dados da CAPES. Isso evidencia a compreensão dos docentes em relação ao Simave/Proalfa e as implicações desse modelo avaliativo nas práticas e no cotidiano escolar.

No quarto capítulo, trazemos uma análise sobre o Simave e o Proalfa e os aspectos que fundamentam sua origem, seus objetivos e o funcionamento do sistema na prática.

No quinto, apresentamos a responsabilização docente e suas implicações na prática, quando são exploradas as narrativas dos docentes que estão imersos na realidade de turmas que participam, anualmente, das avaliações externas do Proalfa.

Finalizamos a dissertação com as considerações finais, quando, a partir dos resultados, trazemos algumas perspectivas futuras, que significam a colaboração do estudo para o campo da produção científica e para a realidade.

CAPÍTULO 1: AVALIAÇÕES EXTERNAS: DA ORIGEM ÀS PRÁTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO

Nessa revisão de literatura trazemos algumas referências que possibilitaram contextualizar o percurso histórico e político das avaliações educacionais e avaliações externas, tais como: Luckesi (2000, 2005), Dias Sobrinho (2002), Jimenez e Segundo (2007), Lordêlo e Dazzani (2009), Duarte (2010), Horta Neto (2010), Machado (2012), Barbosa e Ferenc (2014). E, ainda, uma breve contextualização do Simave/Proalfa, por meio de documentos oficiais e de estudos de Oliveira et al. (2017).

Tratamos, também, de aspectos do conceito de responsabilização e suas consequências no âmbito do Estado de Minas Gerais, a partir das discussões de autores como Sacristán (1998), Dubet (2004), Garcia e Anadon (2009), Akkari (2011), Augusto (2012) e Freitas (2012, 2013). Além das contribuições dos referenciais citados, visando maior compreensão do objeto de pesquisa, analisamos documentos oficiais como: PDE (MEC, 1993), PNE (BRASIL, 2001), Lei nº 9394/96 (LDB), Constituição Federal (1988), Relatórios do SAEB (2005-2015), Boletim Pedagógico/Proalfa (2009), Lei nº 17.600/2008, Portais do INEP (2015) e MEC (2015) e documentos oficiais da SEE (2011-2014).

1.1 Avaliação Educacional e Avaliações Externas: breve percurso histórico e político

Avaliar faz parte do processo educacional. A avaliação pode ser compreendida como o acompanhamento regular da aquisição do conhecimento assimilado pelo aluno. De acordo com Luckesi (2005, p. 81), “a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica”. Deste modo, destacamos o seu caráter investigativo, formativo, devendo ser usada como ferramenta para o entendimento do nível de aprendizagem do indivíduo, e como uma indicação para a tomada de decisões futuras, com o objetivo de superar possíveis dificuldades.

Luckesi (2000) analisa que a disposição para acolher é o ponto de partida para qualquer prática de avaliação educacional inclusiva, contínua e construtiva. Quando a escola está aberta para o acolhimento da diversidade evidenciada nas avaliações de diagnóstico, ela oportuniza aos estudantes avançarem na aprendizagem. Para efetivar a avaliação neste molde, há de se considerar a importância de um planejamento responsável e contextualizado às demandas apontadas no cotidiano escolar.

Embora tenhamos consciência do papel da avaliação educacional, ainda nos deparamos com práticas educativas que caminham na contramão da perspectiva de uma avaliação emancipadora e inclusiva. Luckesi (2005) ressalta que até hoje, no Brasil, a avaliação educacional está a serviço de um modelo dominante, que a utiliza, muitas vezes, com o objetivo de manter o controle hierárquico.

Avaliação Educacional Interna e Avaliação Externa se diferem. Segundo Machado (2012), a avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Dias Sobrinho (2002) indica que certo instrumento aparece como um mecanismo de seleção e distribuição de indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder.

Para melhor compreendermos a trajetória das avaliações externas no Brasil, fizemos uma breve retrospectiva do tema e pautamos o estudo na análise realizada por Horta Neto (2010) que constata que as primeiras mensurações do ensino público no Brasil ocorreram no ano de 1906, fazendo parte do Anuário Estatístico do Brasil.

Com a finalidade de realizar o levantamento sistemático das estatísticas nacionais, o INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos, de fato, com a publicação do Decreto-Lei 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (INEP, 2015)

Em 1952, o professor Anísio Teixeira assume a direção do instituto dando maior destaque às pesquisas educacionais e, em 1970, o instituto passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP⁴) (INEP, 2015).

Em 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 96, se estabelece a relação entre qualidade e os índices de produtividade do ensino, fundamentando ainda mais a função do INEP.

Na década de 1980, o instituto retira o fomento à pesquisa e retoma a sua função inicial de assessoramento ao Ministério da Educação (MEC). Na década de 1990, sua estrutura foi reformulada, ficando sob sua responsabilidade fazer levantamentos estatísticos a fim de orientar a formulação de políticas do MEC.

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, bem como levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Em agosto de 2003, foram estabelecidos objetivos relacionados ao nosso sistema educacional dando ao Inep diversas finalidades, dentre elas, destacamos: a organização e manutenção do sistema de informação e estatísticas na educação, o planejamento, orientação e coordenação do desenvolvimento de sistema e projetos de avaliação educacional, a promoção e disseminação de informações sobre a Educação Básica e Educação Superior e a publicação de estudos e aferição da evolução das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (INEP, 2015).

Ao analisar a influência internacional na formulação de políticas educacionais no Brasil, Horta Neto (2010) aponta que na década de 1930, a atenção dos pesquisadores americanos se volta aos processos de avaliação no contexto escolar, uma vez que a crise de 1930 fez que se aumentasse de maneira significativa o número de estudantes matriculados no ensino secundário. Essa demanda acentuada pela escolarização, nesse nível de ensino, se dá devido ao desemprego, acentuado pela crise, sobretudo, no Estado de Ohio. Neste sentido, surge a preocupação com o desenvolvimento desse novo perfil de alunos que até esse momento estavam fora das escolas nessa modalidade de ensino.

Deste modo, o Estado de Ohio cria em 1934 o programa “*Eight Year Study*”⁵, que visava avaliar um grupo de trinta escolas dando a elas oito anos para desenvolverem e aplicarem novos métodos de ensino, sendo, contudo, avaliadas ao longo deste período. Sobre esta proposta desenvolvida por Tyler, considerado por muitos como precursor das avaliações educacionais externas. Horta Neto (2010, p. 87) destaca que “a avaliação da aprendizagem estava integrada ao modelo de elaboração de currículo e este currículo deveria assumir características de planejamento das atividades educacionais”. Segundo Horta Neto (2010), a proposta de Tyler, se valeu de ações que culminaram na limitação da autonomia docente e estreitamento do currículo, pois determinava o que e como deveria ser ensinado a todos, na mesma medida, fortalecendo desse modo, o poder do Estado.

Sacristán (1998, p. 320), já discutira que muitos docentes subjugam seu trabalho a partir dos resultados das avaliações externas e quando os tornam mais relevantes do que a própria prática e realidade. Por darem valor demasiado aos resultados, são pressionados e, muitas vezes, deixam de lado ações significativas que poderiam contribuir para uma formação plena.

⁵ *Eight Year Study*, denominado “O Estudo de Oito Anos”, foi iniciado na Ohio State University por Ralph Tyler, membro do Bureau of Educational Research. O estudo foi elaborado em resposta às pressões do pós-guerra para revisar o currículo preparatório do ensino médio e da faculdade, a fim de atender às necessidades de um número crescente de estudantes que, nos anos anteriores, não teriam ido além do ensino fundamental. Disponível em: <http://faculty.coe.uh.edu/smclineil/cuin6373/idhistory/8year.html>. Acesso em: 30 ago. 2019

A existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos. (SACRISTÁN, 1998, p. 320).

As avaliações sistêmicas que se desenvolveram inicialmente nos Estados Unidos na década de 1960, se estenderam à Europa na década de 1970, chegando aos anos de 1980 a Ásia e Oceania e na década de 1990 se encontra presente em grande parte da América Latina. O tema ganharia mais força, mundialmente, com as reformas neoliberais (HORTA NETO, 2010).

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram mudanças significativas na área educacional na América Latina. Mudanças essas, inspiradas pelo modelo capitalista, tendo como objetivo fatores internos e externos. Os fatores externos que motivaram a adaptação ao modelo de mercado estiveram sempre relacionados à regulação por parte de organismos internacionais, tendo como atrativos a oferta de financiamentos concedidos por organismos internacionais. No entanto, os financiamentos eram concedidos mediante ao cumprimento de metas estabelecidas pelos financiadores. No Brasil, tal fato fica evidenciado pelo acordo firmado entre Banco Mundial e Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural).

O programa Edurural foi lançado em 1980 e previa um investimento de US\$ 91,4 milhões, sendo que 35% do total eram oriundos de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987. (HORTA NETO, 2010, p. 99).

Ao analisarmos o percurso histórico das políticas públicas que instituíram a avaliação externa em nosso país, percebe-se o quão influenciadas elas foram pelas reformas norte-americana e por tendências das reformas educacionais para a Educação Básica na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990 (DUARTE, 2010).

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII destaca o princípio da garantia do padrão de qualidade na educação. Em consonância com a Constituição Federal, em 1993, é divulgado o Plano Decenal da Educação para Todos, no qual se evidencia em vários textos a necessidade de uma avaliação sistêmica do desempenho escolar:

Configura-se como essencial um amplo e consciente engajamento político dos profissionais de educação neste esforço, seja pela efetiva inserção de suas representações nos processos decisórios e de controle e avaliação do

desempenho do sistema, seja pelo estabelecimento de acordos para sua valorização social e profissional. (MEC, 1993, p. 44).

O Plano Decenal de Educação para Todos fundamentou a implementação do Saeb ao enfatizar a necessidade da criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica. Utilizando-se da experiência desenvolvida nos anos de 1980, que visava avaliar os impactos do Edurural. Essa iniciativa foi desenvolvida pelo MEC em parceria com o Banco Mundial, nove estados nordestinos e governo federal e visava monitorar os anos iniciais do ensino fundamental (Educação Primária, nos termos da época), tendo utilizado uma prova para avaliar o desempenho dos alunos de municípios que participavam do Programa.

No documento do Plano Decenal de Educação⁶ consta que o Edurural teria como objetivo melhorar a qualidade da educação básica, sobretudo nas turmas de 1º ao 5º ano, por meio de acordo de cooperação internacional, no caso deste projeto, com apoio financeiro do Banco Mundial.

Segundo Horta Neto (2010), utilizando a experiência do Edurural e com a articulação do Inep, foi desenvolvido e implementado o Sistema de Avaliação do Ensino Público (Saep) de primeiro grau. Sendo que, em 1990, ocorreu a primeira avaliação em nível nacional. Em 1991, para adequar a nomenclatura à nova Constituição Federal, o Saep passa a se chamar Saeb. Dentre os seus objetivos constavam:

Regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. (PILATI, 1994, p. 15).

As medidas para a implementação do Saeb foram inspiradas a partir da Conferência de Jomtien na Tailândia realizada em 1990, na qual, em tese, foram deliberadas ações que almejavam garantir as necessidades básicas de aprendizagem para todos os cidadãos. Tais deliberações estabeleceram ações a serem colocadas em prática pelos países signatários e culminaram na Declaração de Jomtien, que em seu artigo 2º ressalta a urgência de se expandir a perspectiva para dar oportunidades de aprendizagem a todos. Tal perspectiva compreende: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na

⁶ “O Plano Decenal de Educação é um conjunto de diretrizes de política com processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (MEC, 1993, p. 15).

aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças” (UNESCO, 1998, p. 4).

No entanto, os estudos de Jimenez e Segundo (2007) apontam que após a Conferência de Jomtien, o Banco Mundial ganha destaque e assume papel central no comando da educação mundial. Sustentado pelo discurso de reduzir a pobreza e as desigualdades educacionais, ganha espaço para implementação de políticas de capital que regem até o momento as políticas educacionais brasileiras. “O Banco Mundial cobrará, então, do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

Os compromissos assumidos a priori tinham como intenção contribuir para que se efetivasse a equidade educacional em países em desenvolvimento, no entanto, na prática evidenciaram outra realidade:

Convém, contudo, destacar que, sob o invólucro da Educação para Todos, o Estado brasileiro - um dos raros no mundo, a determinar por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos - vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior, como vem sendo denunciado em plenas medidas. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 125).

Em 1990, o MEC institucionalizou o Saeb, composto por três avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, que compõe o sistema desde 2005 e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi incorporada ao sistema em 2013 tendo como objetivo avaliar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. De modo geral, os objetivos do Saeb são diagnosticar, produzir dados e auxiliar na formulação e reformulação de políticas educacionais, visando a melhoria da qualidade da educação (SAEB, 2005-2015).

A avaliação da educação nacional ao contrário do que se percebe não está restrita ao terreno pedagógico. Conforme Lordêlo e Dazzani (2009), ela reflete as orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde o caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para se tornar instrumento de controle do Estado.

1.2 Simave/Proalfa: aspectos do percurso e do contexto atual

A pesquisa analisa o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Esse sistema foi desenvolvido pelo Estado de Minas Gerais no ano 2000, após intensos debates sobre o acesso e permanência do aluno e a oferta de qualidade da educação.

Cabe destacarmos que o Brasil, ao participar da Conferência de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, assume a responsabilidade de garantir à população o direito à educação, por meio das diretrizes políticas estabelecidas no Plano Decenal de Educação (PDE 1993-2003). Os compromissos assumidos neste documento corroboram com o que estabelece a Constituição Federal de 1988, a LDB - Lei nº 9394/96 - (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Dentre os compromissos assumidos, destacamos o artigo 4 do PDE (1993-2003) que concentra a atenção na aprendizagem, dando ênfase à necessidade da criação de padrões desejáveis de rendimento e sobretudo na necessidade de implementação de um sistema de avaliação de desempenho. Tal posicionamento, posteriormente influenciou diversos Estados brasileiros a criarem seus sistemas de avaliação como é o caso do Estado de Minas Gerais, que em 2000 implementa o Simave.

Segundo documentos da Secretaria de Estado de Educação (SEE), este sistema avaliativo tem por finalidade: “[...] diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas e níveis de escolaridade, com o objetivo de subsidiar a implementação, (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação mineira” (SEE, 2011, p. 12). O Simave é composto por três avaliações: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE), conforme a Figura 2.

Figura 1. Composição do sistema mineiro de avaliação e Equidade da Educação Pública e sua descrição



Fonte: CAED (2009, p. 9).

De acordo com o Governo Estadual, tais avaliações possibilitam à SEE realizar o diagnóstico do seu sistema de ensino, sendo o Proalfa uma avaliação individual que objetiva avaliar o nível de alfabetização do aluno, podendo ser amostral, para alunos do 2º e 4º anos do ciclo inicial de alfabetização, ou censitária quando aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (SEE, 2011).

O PROEB é uma avaliação censitária aplicada nas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática em que participam alunos dos 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (SEE, 2011).

O PAAE é um sistema *online* de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho. Esta é uma modalidade de avaliação interna de abordagem diagnóstica-formativa. O PAAE disponibiliza aos professores avaliações contínuas a serem aplicadas, opcionalmente, de acordo com critério e necessidade do docente. No entanto, contemplam os tópicos obrigatórios presentes nos Currículo Básico Comum (CBC), podendo ser avaliados alunos do Ensino Fundamental e Médio (SEE, 2014).

Para compor nossa pesquisa faremos uma análise sobre o desenvolvimento do PROALFA, visto que, os partícipes deste estudo atuam no segmento no qual os alunos são avaliados por este programa. Tendo como base as informações do Boletim Pedagógico de 2009, publicado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd). De acordo com o Boletim Pedagógico, ao instituir, em 2004, o Ensino Fundamental de nove anos, no Estado de Minas Gerais surge a necessidade de avaliar este novo

intervalo de aprendizagem. Desse modo, no ano de 2005 o Estado de Minas Gerais instituiu o Proalfa, que em 2006, passou a compor o Simave. Dentre os seus objetivos apresentados em seu documento, destaca-se o fornecimento de informações ao sistema e aos professores, orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance das metas. A meta da SEE-MG era a de que todos os alunos deveriam estar alfabetizados aos oito anos de idade. Sendo assim, uma avaliação desse tipo seria importante para dar informações sobre cada um dos alfabetizandos (CAED, 2009).

De acordo com a SEE (2019), o Simave é uma avaliação em larga escala e sistêmica, realizada por agentes externos à escola. Tendo como objetivo a realização de políticas públicas de acordo com o diagnóstico apresentado. Os dados dessas avaliações são utilizados pelo SEE, SRE, escolas e professores. Os documentos estaduais sobre os componentes curriculares dessas avaliações educacionais são formados por descritores e habilidades mínimas esperadas para cada modalidade de ensino avaliada pelo Simave. O modelo de cálculo das médias tem base na TCT, Teoria Clássica dos Testes, tendo foco no número de acertos para compreensão do domínio do aluno e na TRI, Teoria de Resposta ao Item, modelo estatístico que analisa o resultado individual, quando se analisa as habilidades em itens de dificuldade. O sistema ainda conta com a escala de proficiência que consiste na medida de performance dos estudantes nas competências avaliadas.

De acordo com o Boletim Pedagógico de 2011, para determinar o que seria avaliado pelo Proalfa, foi elaborada uma Matriz de Referência da Avaliação, no âmbito estadual, que estipulou conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas. A Matriz de Referência é composta por descritores e habilidades desejadas que serão verificadas por meio das avaliações sistêmicas, em cada etapa da escolarização. De acordo com o CAEd (2011), “As Matrizes de Referência não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas”. De acordo com o MEC (2018), as Propostas Curriculares, constituem subsídios “[...] à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas”. Embora a Matriz de Referência seja mais limitada que as Propostas Curriculares, em muitas instituições acabam sendo mais utilizadas nos planejamentos, pelo fato de contemplar conteúdos de maior relevância nas avaliações externas.

De acordo com dados da plataforma do SIMAVE, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), avalia os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa desde a sua primeira aplicação em 2005 e a partir do ano de 2017, em Matemática.

O programa também passou por mudanças significativas no modo de sua aplicação. De amostral em 2005, o programa passou por diversas mudanças de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1. Mudanças na abrangência da avaliação externa PROALFA

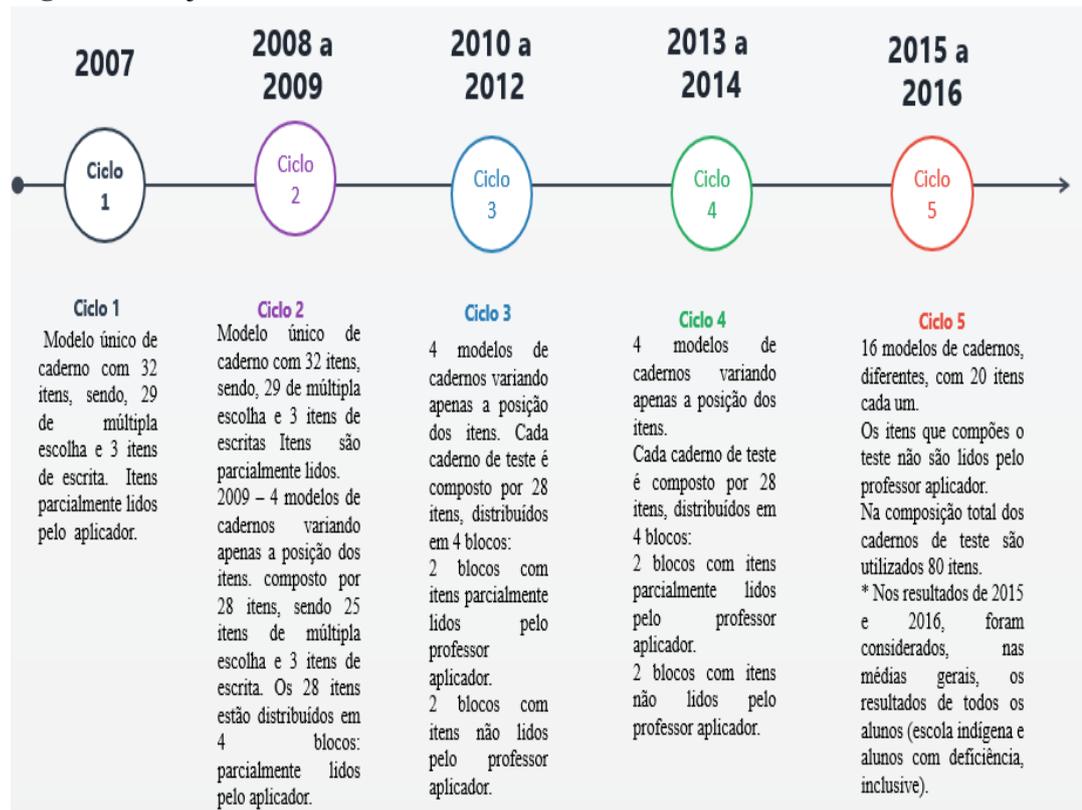
Ano	Tipo de Avaliação/Conteúdo	Turma Avaliada/Forma de Avaliação
2005	Avaliação Amostral/ Língua Portuguesa	2º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2006	Avaliação Amostral/ Língua Portuguesa	2º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2006	Avaliação Censitária/ Língua Portuguesa	3º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2007-2014	Avaliação Amostral/ Língua Portuguesa	2º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2007-2014	Avaliação Censitária/ Língua Portuguesa	3º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2007-2014	Avaliação Amostral/ Língua Portuguesa	4º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2015-2016	Avaliação censitária/ Língua Portuguesa	3º ano do Ensino Fundamental/Leitura
2017	Avaliação censitária/ Língua Portuguesa e Matemática	3º ano do Ensino Fundamental/ Leitura, Escrita e Matemática
2018	Avaliação censitária/ Língua Portuguesa e Matemática	2º ano do Ensino Fundamental/Leitura e Matemática
2018	Avaliação censitária/Língua Portuguesa	3º ano do Ensino Fundamental/ Leitura e Escrita Matemática

Fonte: Plataforma SIMADE (2019).

Observa-se pelas mudanças que ao longo dos anos, o programa passou a avaliar um número maior de alunos, pois se tornou censitária, ou seja, passou a ser aplicada para todos os alunos dessa modalidade escolar. Trazendo ao Estado mais informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos e dando maior controle ao mesmo. Desse modo, por alguns períodos, sobretudo, no recorte temporal de 2008 a 2018, quando havia a política do mérito por resultados satisfatórios no Estado de Minas Gerais, contribuiu para maior responsabilização de professores e até mesmo de gestores.

Em conformidade com dados do CAEd em 2015, o PROALFA e o PROEB passaram por reformulações. Com base no novo modelo Simave, ocorreram também mudanças significativas na estrutura e nos padrões de desempenho das escalas, passando de três para quatro padrões por serem considerados mais abrangentes para avaliar as habilidades consolidadas.

De acordo com os dados do CAEd, apresentaremos a estrutura do Simave trazendo seus novos contornos implementados a partir de 2015.

Figura 2. Trajetória dos ciclos do Simave/Proalfa - 2007 a 2016

Fonte: CAED, 2015.

A Figura 2 demonstra a integração de todos os estudantes, com a inclusão socioeducativa, escolas indígenas e estudantes com deficiência. Segundo os documentos do CAEd a reformulação busca integrar qualidade em educação, eficácia e a equidade escolar. Tem como objetivo a utilização da avaliação externa como subsídio e a (re) formulação dos projetos pedagógicos das escolas.

Na versão do Simave (2019), o programa de avaliação sistêmica do estado de Minas Gerais é divulgado como instrumento capaz de delinear políticas públicas voltadas para melhoria da qualidade do ensino ofertado e ser fonte de subsídio para dar nova direção ao planejamento, projetos educacionais e até mesmo para o Projeto Político Pedagógico da escola. Tal fator ocorre quando evidenciamos que para que tais colocações ocorram na prática, é de fundamental importância que cada escola cumpra com as determinações do Estado para a aplicação das avaliações de acordo com as orientações.

As avaliações têm duração de 2 horas, quando se trata de PROALFA, sendo realizadas em dois dias letivos. No primeiro dia é aplicada a avaliação de Língua Portuguesa e no segundo dia a avaliação de Matemática. Todas as escolas de ensino regular participam do Proalfa e Proeb. Em 2019, as avaliações do PROALFA serão aplicadas de maneira censitária para as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Percebemos uma grande preocupação com as capacitações dos professores aplicadores para que o estado esteja alinhado na aplicação para obter o máximo de fidedignidade possível. De acordo com guia do SIMAVE (2019), não participam desse modelo avaliativo as Escolas de Educação Especial, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Unidades Prisionais.

1.3 Responsabilização e suas consequências no estado de Minas Gerais

Para tratarmos da possível responsabilização de professores a partir de resultados dos desempenhos dos estudantes apresentados nas avaliações externas, iniciaremos a discussão da temática a partir dos governos de Aécio Neves (2003 a 2010) e Antônio Augusto Junho Anastasia (2011 a 2014). Ao assumir o governo do Estado, em 2003, Aécio Neves, justificando ter encontrado um Estado em grande dificuldade financeira herdada da gestão anterior, de Itamar Franco (1998 a 2002), implementa o programa chamado “Choque de Gestão”. Esse modelo de administração manteve-se no mandato do Governador Antônio Anastasia (2011 a 2014).

Em tese, o “Choque de Gestão” tinha por objetivo modernizar o sistema, reestruturar o aparelho do Estado e implementar uma avaliação do desempenho institucional e individual dos servidores. Em 2008, esse programa passou a se chamar “Estado para Resultados” que previa acordos embasados na Lei nº 17.600/2008⁷, objetivando a obtenção de melhores índices de desempenho. Os projetos “Choque de Gestão” e “Estado para Resultados” contavam com suporte técnico e financeiro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (AUGUSTO, 2013).

No estado de Minas Gerais, os acordos eram assinados, em primeira instância, entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e o Governo, e, em segunda instância, entre SEE e Superintendência Regional de Ensino (SRE) com o objetivo de obter os índices de desempenho determinados pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. O cumprimento das metas estabelecidas garantia aos profissionais da educação o recebimento do “Prêmio de Produtividade”, que no artigo 23 da Lei nº 17.600/2008 estabelece o bônus remuneratório para servidores que obtivessem resultados satisfatórios em avaliação institucional e individual. Segundo Augusto (2013), a aprovação da lei supracitada foi bem

⁷ Lei nº 17.600/2008 - Disciplinava o acordo de resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo. Revogada pela Lei nº 22.257/16. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&comp=&ano=2008>. Acesso em: 01 mai. 2018.

recebida pelo Banco Mundial, que considera o bônus de produtividade uma estratégia para melhorar a qualidade da educação.

No entanto, o mérito apresenta diversas formas discriminatórias que são perceptíveis. De acordo com Freitas (2012), uma delas era representada pela placa do Ideb exposta em cada escola, o que fomenta a competição entre as mesmas. As pressões são exercidas de maneira vertical e atingem a todos: escola, professores, alunos e famílias, gerando um maior desgaste a todos os envolvidos, desmotivando-os. Muitos sabem que, independente de seus esforços, algumas escolas terão dificuldades para obter os resultados previstos, pois não se trata apenas de ensinar, pois são diversos os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, como: sociais, psicológicos, políticos e, sobretudo, os econômicos.

Em seus estudos, Freitas (2012) trata também da ratificação do currículo básico, o que temos observado com a divulgação da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um currículo básico comum obrigatório para todo o país. Uma preocupação mediante a esta questão se refere à valorização excessiva de determinada área do conhecimento em detrimento de outra. Isso ocorre pela busca por melhores resultados, sobretudo nas avaliações externas, que são padronizadas com base nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, acontece o controle excessivo do currículo por parte do Estado, que, também, é uma forma de precarização e perda da autonomia docente.

É possível notarmos que responsabilizar os alunos, os professores e as instituições pelo fracasso nas avaliações externas não tem contribuído para avanços nos resultados e nem na aprendizagem. São necessárias medidas mais articuladas e maiores investimentos para que de fato ocorram avanços significativos e melhores resultados. Freitas (2013) alerta para os exemplos de países como Estados Unidos e Chile que seguem modelos de avaliações sistêmicas padronizadas e que apresentam resultados em testes internacionais inferiores à de países como: Finlândia e Uruguai, que não adotavam tal modelo de avaliação, demonstrando que não somos obrigados a depender unicamente desses modelos importados de avaliação. Freitas (2013, p. 166) aponta ainda que “não há atalhos para a boa educação”.

Para o autor, a boa educação faz parte de uma construção que deve envolver inúmeros atores, desde a comunidade escolar ao Governo e ações articuladas a partir de metas claras em curto e longo prazo, desobrigando a avaliação de ser a redentora da educação, pois o simples fato de avaliar sistematicamente não garante a aprendizagem. Ainda segundo Freitas (2013), um projeto educacional deve englobar determinações interescolares como o currículo, a formação docente, a gestão escolar, a avaliação da aprendizagem, as condições de trabalho, infraestrutura, dentre outros, além das condições extraescolares, que se referem às condições

de vida da população, capital cultural, econômico, social etc. Esses são elementos ainda distantes dos modelos avaliativos que nos são impostos pelo Sistema.

Na mesma direção, Bonamino e Sousa (2012) trata da questão do currículo mundial e das formas de regulação do mesmo, na tendência da utilização de avaliações concentradas na mensuração do desempenho escolar dos alunos, sendo sua crítica relacionada aos parâmetros curriculares que consideram como se todos os estudantes deveriam ter acesso. O fato é que muitos desses estudantes não têm acesso a esses parâmetros curriculares e acabam sendo ainda mais excluídos, quando são avaliados por esse modelo.

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Ainda de acordo com os estudos de Bonamino e Sousa (2012), ocorreu no Brasil três gerações de avaliações. A primeira geração apresenta uma avaliação voltada para verificar o progresso da qualidade e aprendizagem em educação. Como nessa primeira geração não havia uma divulgação direta, relacionando a escola ao resultado, não havia uma responsabilização por resultado. Na visão da autora, a segunda geração de avaliações não tem caráter exclusivo de verificação da qualidade em educação, mas divulga dados por escola, embora, ainda sem impor sanções ou premiações. Bonamino e Sousa (2012) se referem ao modelo atual de avaliações como os de terceira geração. Segundo a autora, nessa geração avaliativa, ocorrem políticas públicas que estabelecem sanções ou recompensas de acordo com o alcance de metas, por alunos e escolas, sendo algumas mais impactadas por seus resultados pela política do mérito ou da responsabilização. Os estudos de Bonamino e Sousa (2012) nos ajuda a compreender que, embora as avaliações externas da primeira geração tenham tido um caráter mais relacionado à temática da aprendizagem, a segunda e terceira geração, motivadas por políticas públicas e interesses alheios, tiveram seu caráter de avaliação da aprendizagem deturpado.

No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

Reforçando o que foi apresentado por Bonamino e Sousa (2012) e Freitas (2013), observamos atualmente o crescimento da atuação dos reformadores empresariais da educação em diversos projetos no âmbito escolar. Tal inserção busca estreitar a parceria entre o público e o privado, por ser uma parceria altamente lucrativa. Os princípios utilizados por esses reformadores seriam o mérito, o controle e a responsabilização. De acordo com Freitas (2012, p. 381), “No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação que é conhecido como Todos pela Educação”. Esse movimento tem sofrido críticas nos aspectos relacionados a sua influência ideológica e ao seu poder de intervenção nas decisões político-educacionais, com falso pretexto de responsabilidade social (MARTINS, 2016).

Entre os anos de 2006 a 2009 houve a implementação do Sistema de Gestão Integrada (SGI) em um município do Estado de Minas Gerais. Esse programa utilizava o mesmo modelo de gestão de uma multinacional com sede na cidade e pretendia, por meio desta implementação, monitorar as ações pedagógicas e o desempenho nas avaliações externas de todas as escolas municipais da cidade, trazendo a lógica da administração de empresas privadas para a educação. De acordo com Oliveira et al. (2017, p. 710) “Tendo como paradigma o mercado, estimula-se a realização de parcerias entre agências públicas e privadas e introduzem inovações gerenciais, como, por exemplo, programas de qualidade total”.

Esse monitoramento se assentava em uma perspectiva da meritocracia. Neste município, premiavam-se financeiramente os professores efetivos de turmas com alto desempenho e pontuava, em seus processos seletivos, os designados que apresentavam resultados satisfatórios, nas mesmas avaliações externas. Em contrapartida, os professores efetivos que não apresentavam os resultados esperados, deixavam de receber o incentivo financeiro por desempenho e os designados que atuavam em turmas com desempenho considerado insatisfatório, recebiam baixa pontuação por desempenho ou deixavam de receber essa pontuação nos processos seletivos, o que poderia comprometer a sua classificação na listagem para a contratação no ano seguinte. Deste modo, “A valorização é transmutada em premiação dos melhores e afastamento dos piores. A educação vai se convertendo em um jogo de ganhadores e perdedores bem a gosto da lógica dos negócios.” (FREITAS, 2013, p. 151).

Tais reflexões reportam a Freitas (2012), que trata das categorias responsabilização e meritocracia, que são instrumentos utilizados pelo Governo para justificar uma terceira categoria, a privatização, pois se o discurso é que o Estado não é eficiente na promoção da qualidade da educação, abre-se o leque de oportunidades a iniciativas privadas para ofertar seus serviços educacionais. Concordamos com a visão de Freitas (2012, p. 386) quando o mesmo afirma que “transferir recursos para a iniciativa privada só enfraquece a escola pública. Tais

investimentos devem ser usados na rede pública para se efetivar uma maior qualidade da mesma.”

Ao contrário do que parece, o modo como as avaliações externas vem sendo utilizadas por parte do Governo nos leva a acreditar que há um retrocesso na sua função principal, que seria a de diagnosticar e possibilitar ações para avanços na aprendizagem. Sendo utilizada como um instrumento primordialmente mensurável e de controle, descaracteriza-se a função da avaliação e ela pouco poderá contribuir para a melhoria da educação.

Ainda segundo Freitas (2012, p. 383), “um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e sanções ou recompensas, sendo que as sanções ou recompensas identificam o caráter meritocrático do sistema”. Deste modo, nesta pesquisa, delimitamos como objeto de estudo a responsabilização a partir dos resultados das avaliações Simave/Proalfa. Essa ocorre, muitas vezes, quando se atende às demandas do sistema avaliativo, divulgando resultados e impondo sanções e recompensas a professores e instituições de ensino.

Concordamos com a ideia de Dubet (2004) quando defende que, na maioria das vezes, o mérito vai ser injusto, visto que quando ocorre o fracasso, o aluno muitas vezes não é visto como uma vítima da injustiça social, mas é considerado como responsável por seu sucesso ou seu fracasso. É importante lembrar que o modelo meritocrático utiliza avaliações padronizadas e homogêneas e apresenta problemas pedagógicos por desconsiderar as especificidades entre as instituições de ensino, sobretudo por desconsiderar aspectos econômicos, sociais e culturais que acometem os alunos, suas famílias e escolas.

Freitas (2012) traz à tona a temática do mérito fundamentado na proposta neoliberal, quando trata da igualdade de oportunidades e não de resultados. Nesta perspectiva, o autor destaca que se não são dadas as mesmas oportunidades aos alunos no ponto de partida, e, se as análises dos resultados desconsideram esse aspecto, o processo tem contribuído para aprofundar as desigualdades educacionais.

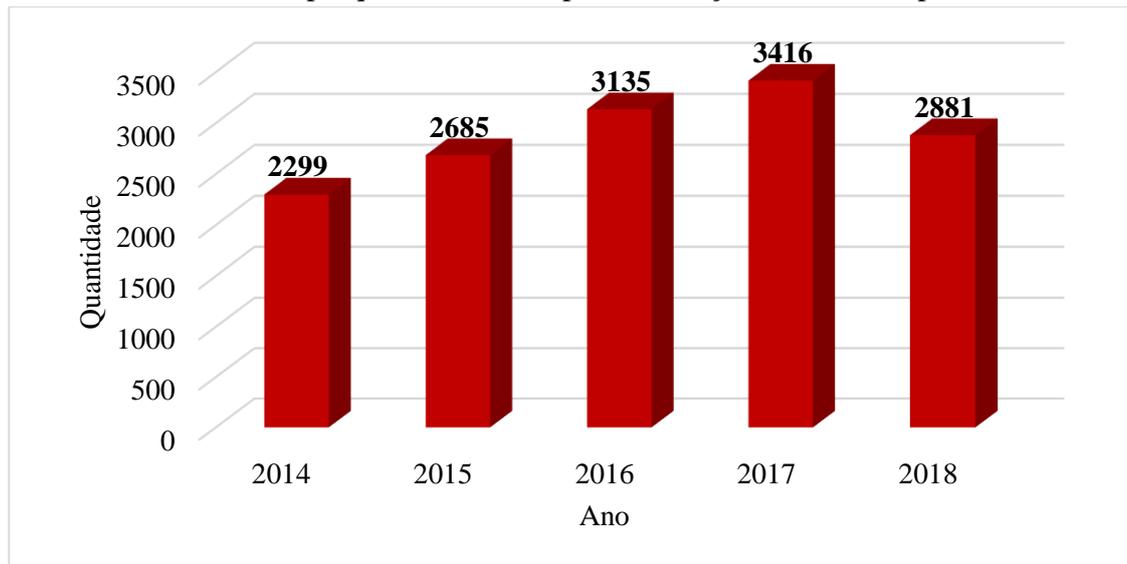
Ao se pensar sobre a questão da equidade no processo das avaliações sistêmicas, devemos levar em consideração que a palavra “equidade” indica disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo. Se o ponto de partida dos alunos avaliados é desconsiderado, se trata de um processo injusto de avaliação. A mesma percepção é válida para os professores, pois se eles atuam em escolas com realidades socioeconômicas tão distintas e que recebem investimentos tão diferenciados, a análise dos resultados deveria partir da análise do seu contexto.

Dubet (2004) ressalta mesmo que o modelo meritocrático e as políticas públicas devem ser aperfeiçoadas na área educacional, pois, caso não ocorra, estas continuarão a ter seus limites porque dependem de mudanças externas, que englobam fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Sendo assim, continuaremos reproduzindo modelos e apresentando resultados que pouco contribuem para a promoção da aprendizagem, pois não caminhamos em direção à promoção da qualidade da educação se apenas continuarmos apresentando resultados e deixarmos de pensar ações concretas que possam modificá-los. Dessa forma, as narrativas docentes nos ajudam a compreender os sentimentos experimentados acerca das avaliações externas e suas implicações no cotidiano escolar e nos permitem avançar no debate, em especial, no que diz respeito aos mecanismos de responsabilização dos docentes.

1.3.4 As temáticas da responsabilização docente, Simave e Proalfa em teses e dissertações

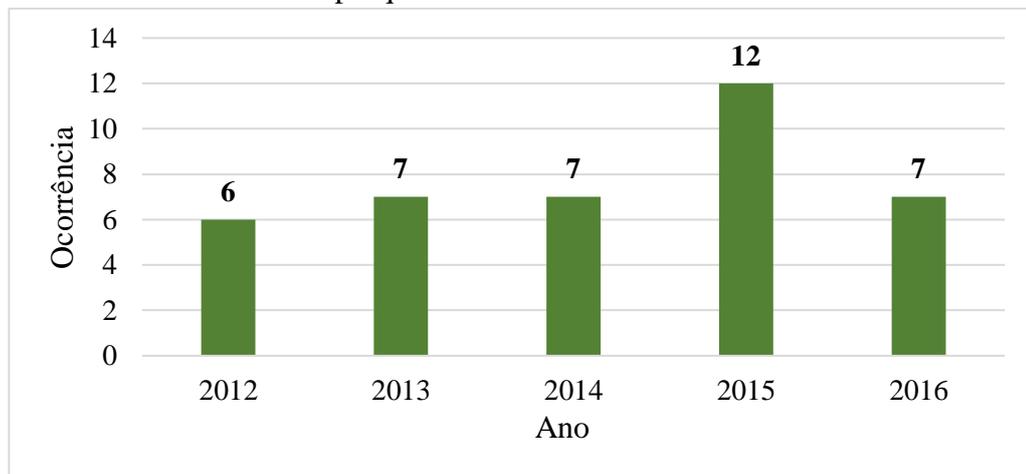
Fizemos uma síntese do que se aproxima dos estudos caracterizados como estado do conhecimento sobre a Responsabilização Docente mediante aos resultados nas avaliações externas em todo Brasil por meio de levantamento no banco de dados da CAPES. Com este trabalho, buscamos mapear as produções acadêmico-científicas relacionadas ao tema. Nosso objetivo foi o de identificar a existência desses estudos, observando categorias temáticas analisadas. Para o levantamento dos dados, mobilizamos as seguintes categorias: responsabilização docente, Simave, Proalfa.

Foram encontradas 32.024 pesquisas na categoria responsabilização docente em todo país. Sendo que, 20.874 se referem a dissertações de mestrado e 6658 se referem a teses de doutorado. Constatamos que entre os anos de 2014 a 2018 ocorreu um aumento significativo de pesquisas sobre essa temática. Sendo que no ano de 2014 foram realizadas 2229 pesquisas que tratava da responsabilização docente e no ano de 2017 foram realizados 3416 estudos com a temática da responsabilização docente. No gráfico a seguir visualizaremos esta evolução:

Gráfico 1. Número de pesquisas sobre Responsabilização Docente no país

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

A partir da pesquisa realizada na Plataforma Sucupira, foi possível observar uma maior incidência de pesquisas com o tema Responsabilização que ocorreu no ano de 2017, começando a decair no ano de 2018. Quando pesquisamos por pesquisas relacionadas ao Simave, encontramos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, um total de 73 pesquisas. Sendo elas divididas em 34 pesquisas de mestrado e 23 pesquisas de mestrado profissional. Destas pesquisas, 57 são voltadas para área do conhecimento em Ciências Humanas, 4 para área do conhecimento Multidisciplinar, 3 Linguística, Letras e Arte e 2 são voltadas para Ciências Exatas. No gráfico 2, apresentamos o número de pesquisas com a temática do Simave, entre os anos de 2012 a 2016:

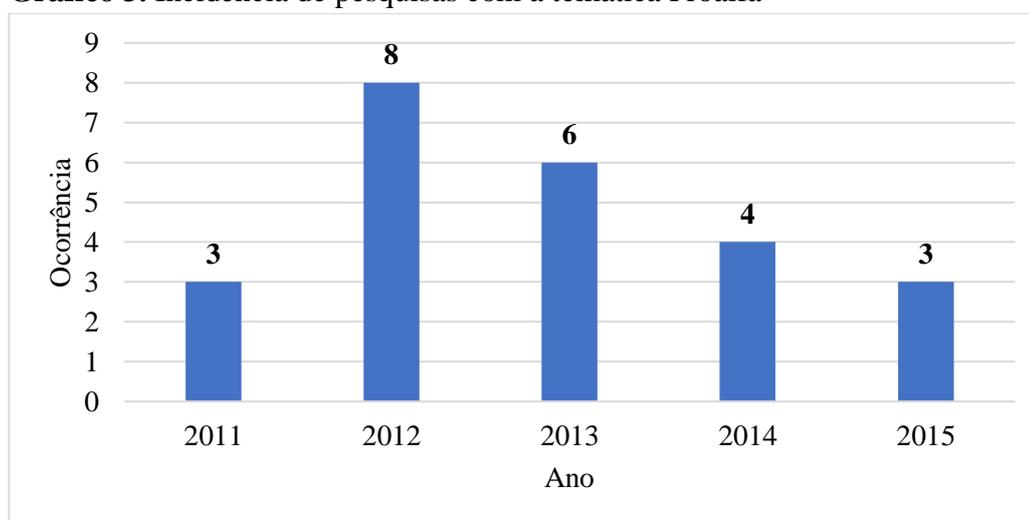
Gráfico 2. Incidência de pesquisas com a temática Simave

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

Destacamos ao observar o gráfico 3 que no ano de 2015 tivemos um número representativo de pesquisas sobre a temática do Simave.

Ao analisarmos no catálogo de teses e dissertações do banco de dados da CAPES, sobre as avaliações Proalfa, encontramos 37 pesquisas sobre o tema, sendo que dessas: 13 se referem à pesquisas de mestrado acadêmico e 12 se referem à pesquisas de mestrado profissional. O período pesquisado se refere ao recorte temporal compostos dos anos de 2011 a 2015. As áreas do conhecimento destas pesquisas são: Educação: 34, Administração: 01, Psicologia: 01, Sociais e Humanidades: 01. No gráfico abaixo, apresentamos as incidências de pesquisas em torno da temática do Proalfa, entre os anos de 2011 a 2015.

Gráfico 3. Incidência de pesquisas com a temática Proalfa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

Acreditamos que a incidência de pesquisas sobre o tema, nesses Estados, pode estar diretamente relacionada ao modo como cada um desses assumiu as avaliações em larga escala, em suas políticas públicas. Por meio desta análise na plataforma Sucupira, pudemos observar que em todos os Estados onde a pesquisa ocorreu, em algum momento foi implementado, por parte dos gestores estaduais, políticas de incentivo financeiro por produtividade em avaliações sistêmicas, sejam elas aplicadas pelo Governo Federal ou pelos Governos Estaduais. Tal fato pode ter instigado os profissionais da educação a questionarem a eficácia desse modelo que se orienta pela responsabilização e pelo mérito para alcançar os objetivos estabelecidos, sem considerar que tais resultados estão relacionados a uma série de fatores que nem sempre estarão sob o controle de gestores, docentes ou alunos.

Podemos analisar que, mesmo havendo um aumento significativo dos estudos, a partir de 2013, os impactos deste modelo, sobretudo na rede estadual da cidade de Viçosa, por

exemplo, é um campo ainda carente de pesquisa. Nesse sentido, um estudo que busque compreender os aspectos inerentes à responsabilização, a partir de narrativas de docentes da cidade de Viçosa/MG, poderá colaborar para um maior conhecimento científico sobre o tema, nesse contexto.

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Justificativa da abordagem metodológica

Buscando analisar como os professores do Ensino Fundamental I percebem os processos de responsabilização decorrentes dos resultados do Simave/Proalfa e as consequências destes em sua prática docente, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa.

O uso da abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”, como ressaltam Minayo e Sanches (1993, p. 245). Para as autoras, a abordagem qualitativa envolve a compreensão das relações e das atividades humanas e permite uma aproximação essencial entre o sujeito e o objeto.

Ao tratarmos dos procedimentos metodológicos inerentes às pesquisas educacionais, Lüdke e André (2013, p. 6) afirmam que “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Assim, a pesquisa promove a verificação entre dados, evidências, informações baseadas nas coletas desses dados e o conhecimento teórico construído a respeito dele.

“A metodologia não aparece como solução propriamente, mas como expediente de questionamento criativo, para permitir opções tanto mais seguras quanto mais consciência tiverem de sua marca aproximativa”. (DEMO, 1995, p. 16). Demo (1995) ressalta que uma dificuldade apresentada pela Ciência, não diz respeito ao método e sim no olhar do que o pesquisador considera real. Para esse autor, a concepção de realidade do pesquisador modifica o seu método de captação.

De acordo com Lüdke e André (1986), a seletividade da mente humana possibilita interpretações distintas de um mesmo objeto, pois tal interpretação é influenciada por sua história pessoal, os aspectos culturais, as aptidões, as preferências, a formação, dentre outros, o que faz com que determinados aspectos se tornem mais relevantes que outros. Sendo assim, a pesquisa qualitativa será utilizada por se tratar de um estudo que está relacionado às ciências humanas e sociais no âmbito da pesquisa educacional.

Lüdke e André (2013, p. 35) afirmam, ainda, que o pesquisador deve utilizar uma observação controlada, sistemática e planejada, tendo preparação rigorosa de todo o trabalho para que possa apresentar um instrumento válido e fidedigno de investigação científica.

Para o tratamento das informações, fizemos uso da pesquisa narrativa. A princípio houve certa resistência ao uso da Pesquisa Narrativa, porque “julgávamos” necessário que a pesquisa fosse a mais “neutra” possível. Sentíamos certo desconforto em relação à perspectiva de ausência de distanciamento entre pesquisador e objeto. No entanto, à medida que os encontros do grupo de pesquisa Formação de Educadores e Práticas Educativas (FORMEPE) foram acontecendo, ocorria uma maior aproximação com a pesquisa narrativa e reconhecíamos a sua potencialidade, principalmente, no caso deste estudo, que surge de uma problemática marcante em minha trajetória pessoal e profissional, contribuindo, assim, por trazer à tona memórias e experiências dos sujeitos da pesquisa.

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto, como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias. Em síntese, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores. (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 49), a “Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”. As reflexões do grupo FORMEPE, construídas com base nos estudos dos autores Clandinin e Connelly (2011), contribuíram para melhor compreensão de que o trabalho com narrativas se desenvolve em meio a preservação ética entre as experiências do pesquisador, experiências dos participantes, associadas aos interesses da pesquisa.

Os autores Clandinin e Connelly (2011) ainda acrescentam que na pesquisa narrativa trabalhamos com o espaço tridimensional, o da pesquisa narrativa que remete o nosso olhar a aspectos introspectivos, por meio de nossos sentimentos e extrospectivos por meio das condições existenciais e à temporalidade, ou seja, eles se referem aos sentimentos vivenciados na narrativa, às condições existenciais a partir do contexto do qual fazemos parte e pelos aspectos retrospectivos e prospectivos que estarão relacionados à temporalidade em que os fatos apresentados ocorreram. “A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos

no campo, movendo-nos do campo para o texto do campo, do texto do campo para o texto do campo da pesquisa”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 96).

Deste modo, nossa ação na pesquisa narrativa não será linear. Ela nos remeterá aos aspectos internos, que ocorrem devido às relações humanas com o ambiente ao qual estamos inseridos ao longo de sua trajetória. Isso porque as relações que ocorreram ao longo de nossas vidas serão determinantes para a constituição dos nossos valores e práticas na ação pedagógica.

Nessa perspectiva, Rodrigues e Prado (2014) compreendem as análises de narrativas como foco de investigação, organização do pensamento e atribuição de sentido às vivências. Segundo os autores, tais estratégias atendem melhor as peculiaridades das investigações na área das ciências humanas. Os autores apontam para reflexões acerca da utilização das narrativas como método de investigação, em educação, que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de participantes e pesquisadores.

2.2 Lócus da pesquisa, os procedimentos, instrumentos e participantes

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública estadual de ensino, da cidade de Viçosa/MG, ambas localizadas na área urbana. Para seleção dessas duas escolas, um aspecto foi determinante: o perfil socioeconômico dos alunos que as frequentam. Isso ocorreu pelo fato de acreditarmos que tal aspecto poderia trazer diferentes implicações para o contexto escolar mediante aos resultados nas avaliações externas.

A Escola 1, localizada na região central do município, atende a 1200 alunos, distribuídos em quatro modalidades de ensino: Fundamental I (1º aos 5º anos), Fundamental II (6º aos 9º anos), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Escola 2, também localizada na região urbana, fica em um bairro da periferia, atende a 800 alunos, divididos em quatro modalidades de ensino: Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio Regular e Ensino Médio de Tempo Integral. O número de participante se deu de acordo com o número de turmas que atendem a modalidade investigada nessa pesquisa. O que pode ser melhor visualizado na Tabela 2.

Tabela 2. Descrição das Escolas Participantes do Simave/Proalfa

Escola	Nº de turmas de EFI	Nº de turmas participantes, anualmente	Nº de alunos participantes anualmente	Localização	Modalidades ofertadas
Escola 1	10	06	250	Área urbana central	Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e EJA
Escola 2	05	03	130	Área urbana periferia	Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integral

Fonte: Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), (2018).

Sobre a Escola 1, observamos haver um programa intenso de Atendimento Educacional Especializado, sendo uma das escolas pertencentes à 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova/MG, com o maior número de professores de apoio a alunos com necessidades especiais. A escola atende em sala de recursos, alunos da rede pública e privada de ensino de toda a cidade.

De acordo com os registros analisados, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. São 483 alunos distribuídos em 13 turmas do Ensino Fundamental – do 1º ao 7º ano, no turno vespertino; 572 alunos em 07 turmas do Ensino Fundamental e 10 do Ensino Médio no turno matutino e 63 alunos da EJA no turno noturno, distribuídos em 2 turmas (1º e 3º Períodos). Os alunos são oriundos da zona urbana, com um percentual de 89,5%, e da zona rural, com 10,5%, de acordo com os dados do Simave, em seu sistema de monitoramento. Apenas 0,5% dos estudantes residem no território em que a escola está inserida. O transporte escolar é utilizado por 13,0% dos alunos. Em relação ao Ideb, a escola em 2015 alcançou um índice de 7,1 para os anos iniciais e 5,7 para os anos finais. De acordo com análises documentais, o índice socioeconômico da escola é considerado alto, uma vez que as famílias possuem bens, têm acesso a serviços, o nível de escolaridade dos pais varia entre ensino fundamental completo, ensino médio completo ou ensino superior (incompleto e completo). A clientela atendida pela escola divide-se em 47% do sexo feminino e 53% do sexo masculino. Com relação à cor autodeclarada dos estudantes, temos: 0,44% amarela; 27,35% branca; 26,26% parda; 0,66% indígena; 12,25% preta e 33,04% não informada.

Em relação à estrutura física, a escola 1 possui 17 salas de aula, 01 laboratório de informática sem condição de uso e uma boa biblioteca que é utilizada frequentemente pelos estudantes. Além das visitas para leitura e troca de livros literários, a biblioteca também é utilizada para reuniões e ensaios dos alunos do Projeto “Alunos Apaixonados por Leitura”

(ALER). A escola tem uma quadra de esportes ruim que atende, de forma precária, as aulas de Educação Física e demais atividades extraclasse.

A escola 1 desenvolve parcerias com alguns setores da UFV relacionados à segurança, infraestrutura e com os departamentos que atendem estudantes das licenciaturas, por meio do atendimento à estagiários que precisam atender exigências curriculares.

Análises documentais no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, evidenciam que na escola 1, o PPP se encontra desatualizado. Datado de 2013, o documento não sofreu nenhuma alteração ao longo dos últimos anos. Ao pesquisarmos sobre a temática das avaliações externas no documento, observamos que existe uma grande preocupação em relação à avaliação interna, aquela desenvolvida para o diagnóstico das aprendizagens dos alunos. No documento se encontram os objetivos dessa avaliação, ou seja, promover uma avaliação diagnóstica para nortear as ações a serem realizadas por professores, alunos, equipe pedagógica, gestão e família.

No Projeto Político Pedagógico da escola 1 existe uma preocupação em estabelecer uma avaliação educacional interna em consonância com a proposta curricular da escola, sendo esta processual, formativa e participativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sob os quantitativos. São assegurados tempos e espaços diversificados para que os alunos que apresentam menor rendimento possam consolidar sua aprendizagem, por meio das intervenções pedagógicas necessárias. Em consonância com a legislação, o documento prevê a progressão parcial a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, quando é permitido que o aluno avance em sua trajetória escolar. Isso possibilita novas oportunidades de estudos no ano letivo seguinte, explorando aqueles aspectos dos componentes curriculares em que o estudante demonstrou defasagem. Há um tópico que trata das avaliações externas de maneira mais informativa, o que são, quando e porque foram instituídas e seus objetivos. No documento não é mencionado como a escola fará as análises dos resultados de tais avaliações, quais são as metas e ações anteriores ou posteriores a esses resultados.

Ainda sobre a escola 1, foi analisado o Regimento Escolar datado do ano de 2016. Observamos que é um documento mais atualizado e que há algumas informações mais atualizadas em seu escopo. Essas poderiam ter sido inseridas no PPP da escola, visto que há essa abertura no documento. Sobre as avaliações da aprendizagem, o documento mantém os mesmos objetivos estabelecidos em seu PPP. Em se tratando de avaliações externas, não são mencionados os objetivos de cada uma das avaliações como no PPP. No entanto, existem apontamentos mais detalhados sobre as análises de dados. Fica estabelecido que para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) será necessário que se leve em

consideração os resultados apresentados nas avaliações externas. Sendo assim, os dados dos resultados devem estar contemplados por meio de ações que possibilitem sanar as dificuldades apresentadas, tendo como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os índices da escola nas avaliações externas.

Em relação à escola 2, ao analisarmos seu PPP, observamos que o mesmo também se encontra desatualizado, datado de 2013, ano do PPP da escola 1. Percebemos que parece ser um padrão da rede estadual de ensino a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos em datas afins.

Sobre a escola 2, fica evidente em seu PPP que este documento foi elaborado para facilitar e organizar as atividades pedagógicas, administrativas e comunitárias da escola. Um aspecto apontado por esse documento é que o planejamento e as avaliações devem estar elaborados em consonância, isto é, imprescindível para direcionar as estratégias de ensino e aprendizagem da escola. Esse projeto está fundamentado em uma metodologia participativa, a partir de uma responsabilidade assumida coletivamente, visando a formação de cidadãos conscientes, participativos socialmente, críticos, transformadores de realidades a fim de favorecer a justiça e a igualdade.

Sobre seu histórico, a escola 2 foi criada pelo Decreto nº 7.585 de 29/04/1964, inicialmente para atender a alunos de 1ª a 4ª séries (Ensino Fundamental I/1º ao 5º). Até 1979, funcionou em prédios alugados e, em 1980, passou a funcionar em sede própria. Sua construção datada de 1980, foi dividida em dois blocos, com área do terreno de 5.900,00 m² e área construída de 751,16 m². Em relação ao ambiente, encontramos 12 salas de aula, 01 biblioteca, 02 banheiros de alunos, 01 banheiro de funcionários, 01 sala de supervisão, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 quadra de esportes, 01 laboratório de informática, 01 cozinha e 01 refeitório.

Das modalidades de ensino ofertadas pela escola 2, temos: Ensino Fundamental - Anos Iniciais cinco turmas, nove turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio Regular sete turmas e uma turma de Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Ensino Médio. No ano de 2018, a escola 2 participou do Projeto “Elevação da Escolaridade - Metodologia Telessala Minas Gerais”, cujo objetivo principal era o de reduzir progressivamente as taxas de distorção idade/ano de escolaridade. Dentre os objetivos da escola 2, disponíveis no Projeto Político Pedagógico, destacamos:

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para sua autorrealização, assegurando-lhes a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (ESCOLA 2, 2013, p. 12).

Na parte referente ao currículo, presente no PPP da escola 2, não é feita nenhuma relação do mesmo com as avaliações, tanto interna quanto externa. No entanto, consta no documento um tópico intitulado avaliação da aprendizagem, em que é evidenciado que a função da mesma será de orientação do processo educativo, possibilitando atendimento diferenciado aos alunos, norteando as alterações que se fizerem necessárias ao plano didático da escola. Para tanto, a Equipe Pedagógica da Escola deverá desenvolver estratégias para organização e reorganização do tempo e do espaço escolar, possibilitando ações pedagógicas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Se tratando das avaliações internas, é dito que é uma avaliação contínua e processual, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo priorizada a compreensão, a percepção, a aplicação dos conhecimentos e a capacidade de análise dos alunos. Já as avaliações externas são descritas no PPP da escola 2 como:

Um dos principais instrumentos para redirecionamento das metas da escola. Sendo seu resultado uma medida de proficiência que possibilita aos gestores implementação de políticas públicas e o retrato do desempenho da escola. (ESCOLA 2, 2013, p. 16).

O Projeto Político Pedagógico da escola 2 corrobora com a ideia do governo de que o objetivo das avaliações externas é o de assegurar a qualidade da Educação e que seus resultados evidenciam a realidade do ensino, oferecendo um panorama da realidade da escola. Além disso, seus dados possibilitam a reflexão e a tomada de decisões em favor da melhoria do processo de ensino e da aprendizagem. A visão das docentes desta mesma escola se opõe a essa afirmação, porque na prática, a avaliação externa não assume essa função. No entanto, os resultados das avaliações externas, que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, devem ser considerados no planejamento e ações didáticas dos professores, sendo seus resultados apresentados para Comunidade Escolar anualmente, ficando à disposição da mesma ao longo do ano na secretaria da escola. Cabe-nos uma reflexão sobre a má utilização dos resultados apresentados. Tanto por parte do Estado que disponibiliza pouco tempo para essas análises quanto por parte das escolas, que em sua grande maioria, se prendem as datas estabelecidas pelo Estado para analisar e planejar.

Para traçarmos o perfil mais detalhado das escolas 1 e 2, que constam nos anexos 3 e 4 desta pesquisa, fizemos análises no banco de dados do Sistema Mineiro de Administração

Escolar (SIMADE)⁸, ferramenta que disponibiliza para todas as escolas do estado de Minas Gerais, dados sobre o seu sistema educacional.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, destacamos:

- Sondagem dentre os professores que atuam no Ensino Fundamental I, em turmas de 1º, 2º e 3º anos, nas escolas 1 e 2, para fazer levantamento dos interessados a participar do estudo;
- Apresentação do projeto de pesquisa para gestores das escolas 1 e 2 e levantamento dos possíveis participantes. Neste momento também apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- Seleção de 6 docentes para participarem da pesquisa. Destes professores, 4 são professores efetivos e 2 possuem contratação temporária. A seleção dos participantes foi feita a partir dos seguintes critérios: terem trabalhado no período do recorte temporal da pesquisa (2008-2018) em turmas que participaram das avaliações externas do Proalfa e, no momento da pesquisa (2017-2018), estarem atuando em turmas do Ensino Fundamental I, Ciclo I de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

A coleta de dados contou com a aplicação de um questionário⁹ tendo como finalidade a caracterização do perfil profissional dos sujeitos da pesquisa e a realização de entrevistas semiestruturadas¹⁰, nas quais buscávamos analisar as percepções dos professores sobre os processos de responsabilizações decorrentes dos resultados das avaliações externas (Simave/Proalfa) e implicações no cotidiano escolar, a presença ou ausência do processo de responsabilização dos docentes, as condições que favorecem a responsabilização e as ações desenvolvidas pela instituição de atuação dos docentes a partir dos resultados do Proalfa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as seis professoras, em dia, horário e locais agendados pelas mesmas. Esse agendamento envolveu diversos fatores que dificultaram a sua realização, como a jornada dupla de trabalho das participantes ou aspectos da vida pessoal como a dificuldade de deixar tarefas domésticas e atribuições familiares. Esses fatores incidiram sobre a pesquisa e algumas participantes solicitaram o roteiro da entrevista previamente. Mesmo com todos esses aspectos, as docentes participantes demonstraram estar à

⁸ Simade é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que tem acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções. Todas as tarefas podem ser informatizadas, como os diários de classe. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>. Acesso em: 24 mar. 2019.

⁹ O roteiro de questionário estará disponível no Apêndice 1.

¹⁰ O roteiro de entrevista semiestruturada estará disponível no Apêndice 3.

vontade em relação ao tema, visto que é um assunto que circula frequentemente entre os professores.

De acordo com Lüdke e André (2013), como pesquisadores, devemos estar atentos aos cuidados que envolvem uma entrevista, desde o respeito a locais e horários, respeito à cultura e valores do entrevistado. Devemos criar um ambiente de confiança e respeito para que o entrevistado tenha liberdade para expressar sua opinião em relação ao objeto da pesquisa, cabendo ao pesquisador neste momento reforçar os seus objetivos e o compromisso com o sigilo das informações.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação do áudio e transcritas posteriormente. Optamos pela entrevista com registro de áudio, pois esta apresenta todas as expressões orais do entrevistado. Também foi utilizado um caderno de campo para registros de aspectos relevantes ocorridos no momento da entrevista e que não foram captados por meio da gravação, como expressões e fatos ocorridos no momento das entrevistas.

O uso da entrevista se apoia na argumentação de Lüdke e André (2013) de que ela possibilita maior interação entre pesquisador e participante e tem como vantagem a possibilidade de uma absorção direta dos dados pretendidos.

A pesquisa de campo para análise documental nas escolas 1 e 2 se voltou para a análise dos PPPs, Regimentos Escolares e os dados do Simade, neste último, analisamos o perfil socioeconômico das escolas, tipo de locomoção dos estudantes, perfil dos alunos, números de turmas e docentes. Nesse momento, tivemos a oportunidade de compreendermos melhor a realidade da escola e o perfil dos alunos atendidos.

Para validar as questões apresentadas no questionário e no roteiro da entrevista semiestruturada, fizemos as adaptações, correções necessárias e realizamos o pré-teste com sujeitos que não compuseram este estudo. Nesse processo, houve a complementação do questionário visando buscar informações a respeito da formação inicial, motivações na escolha da profissão e alguns aspectos do contexto escolar que não haviam sido contemplados na primeira versão do questionário.

Os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, sendo utilizados nomes fictícios escolhidos a partir de indicação própria. Algumas participantes revelaram relações de afeto com os nomes escolhidos.

2.3 A análise dos dados

A análise dos dados foi realizada utilizando uma metodologia qualitativa se valendo do uso das narrativas para descrevermos a visão das docentes sobre o nosso objeto, visão essa explicitada por meio dos questionários e entrevistas semiestruturadas. Dentre os dados obtidos no questionário, fizemos o levantamento da faixa etária docente, tempo de serviço, formação profissional, carga horária de trabalho, situação funcional, motivações para escolha da profissão, índice de satisfação em relação à profissão.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, foram coletados dados sobre a visão docente em relação ao seu conhecimento sobre o Simave, suas percepções sobre a responsabilização por resultados e as implicações deste modelo avaliativo em sua prática docente. Dessa forma, os dados foram organizados por meio de gráficos, tabelas e quadros, sendo posteriormente analisados de maneira qualitativa e descritos narrativamente.

Elbaz (1983) citada por Oliveira (2011) aponta seis motivos para considerar a narrativa um bom método de tornarem públicas as vozes dos professores. Seriam estes: a) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; b) têm lugar num contexto significativo; c) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; d) geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; e) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; e f) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

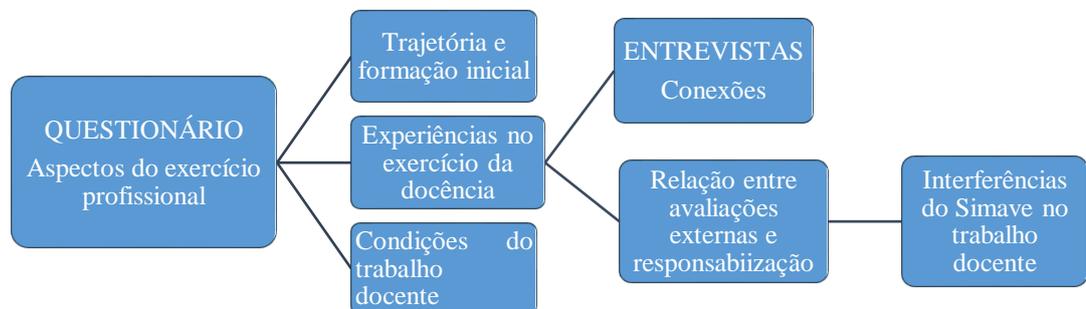
Dentre os procedimentos utilizados para a análise dos dados da pesquisa, evidenciamos:

- Leitura das informações obtidas por meio das anotações em diário de campo. Ressaltamos que tais anotações foram limitadas devido ao tempo escasso para entrevistas, pois as mesmas ficaram restritas aos horários das aulas de Educação Física das turmas de cada docente, quando as mesmas têm um tempo disponível de 50 minutos. Em alguns casos, utilizamos dois horários livres das docentes;
- Em seguida, passamos para a escuta atenciosa de todas as entrevistas;
- Posteriormente foram feitas as transcrições, tarefa extremamente difícil, devido ao fato de termos o tempo limitado para essa tarefa, visto que, trabalhei durante todo o processo em dois cargos: um como vice-diretora, na rede estadual de ensino, com carga horária de 30 horas semanais e, em outro cargo, na rede municipal como professora alfabetizadora na EJA. Essas atividades dificultaram e atrasaram esse processo de transcrição;
- Buscamos fazer a conexão entre as narrativas docentes ao referencial teórico;

- Após a leitura minuciosa das transcrições, demos início às análises de cada uma das entrevistas;
- As análises das narrativas foram realizadas por capítulos, de acordo com os blocos temáticos contidos no roteiro da entrevista semiestruturada;
- Em seguida fizemos as análises documentais, quando buscamos relacionar os dados documentais às narrativas docentes.

A Figura 3 faz uma síntese do modo de organização das informações apresentadas no questionário e entrevista semiestruturada. Os eixos apontados na imagem serão analisados em cada uma das entrevistas e questionários.

Figura 3. Eixos de análises dos dados: questionário e entrevistas semiestruturadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Após essa caracterização dos sujeitos, explicitamos os dados coletados por meio das entrevistas, quando buscamos analisar as percepções dos professores sobre os processos de responsabilização decorrentes dos resultados das avaliações externas (Simave/Proalfa) e suas implicações no cotidiano escolar. Esses dados foram organizados nos últimos três capítulos, sendo eles: as avaliações externas, responsabilização docente e Simave/Proalfa. A partir dessa organização, foram construídas as narrativas das seis professoras que receberam os nomes de Pérola Negra, Bianca, Sol, Cristina Lages, Beatriz e Marisa; nomes esses atribuídos pelas próprias docentes. Quatro, das seis professoras, relataram ter alguma razão sentimental na escolha de cada nome.

CAPÍTULO 3: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS-SIMAVE/PROALFA: ADENTRANDO NA REALIDADE ESCOLAR E EXERCITANDO O “CAMINHAR PARA SI”

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós: mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia. (PAUL VALERY, 1931 *apud* NÓVOA, 2009, p. 12).

Ao adentrar na escola, como pesquisadora, após todos esses anos de atuação, senti um misto de sensações. É uma situação inusitada estar do outro lado e olhar os fatos do cotidiano escolar de acordo com as perspectivas de outros atores, neste caso, a dos meus colegas de trabalho. Sinto-me cheia de ensejos e esperanças. Esperanças de encontrar nas narrativas de meus pares, relatos de seus anseios e visões em relação ao objeto deste estudo. Estou totalmente aberta pelo que terei à frente. Poder tratar das narrativas dos docentes sobre as avaliações externas e suas consequências para a prática docente é algo que me motiva, me instiga e que me faz buscar por histórias. Histórias essas dos mais diversos sentimentos que envolvem esta temática na prática docente.

Assim, para me encontrar com a história do outro, meus pares nessa pesquisa, ao mesmo tempo em que me apoiando em Josso (2007), caminho para a minha própria história. Exploro, neste capítulo, os dados coletados por meio do questionário no qual buscamos caracterizar o perfil dos docentes pesquisados, explicitando questões, como: gênero, público para o qual leciona, tempo de serviço (em anos), jornada de trabalho, dentre outros.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2007, p. 420).

Segundo Josso (2007), as pesquisas que possibilitam o caminhar para si, contribuem para uma formação reflexiva e interpretativa, nos aspectos retrospectivos e prospectivos. Para a autora, quando expomos nossa visão e interesse, temos a oportunidade de reflexão sobre nossos saberes e podemos elaborar ou reelaborar um projeto de conhecimento. Ainda de acordo com a autora, nossa abordagem experiencial deve ser vista sob múltiplas facetas, pois nossa

identidade se dará por meio de um processo progressivo de integração e desintegração de saberes, valores e comportamentos.

A pesquisa nos possibilitou essa integração e acomodação de novos saberes, que foram tecidos com base nos saberes de nossas participantes e por meio das reflexões e novos direcionamentos que demos aos nossos saberes. Nem tudo que nos foi relatado fez brotar nova maneira de pensar e agir, mas é inegável que as experiências deixaram marcas na nossa personalidade. “Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiência” (JOSSO, 2009, p. 137).

Traremos, nesta sessão, logo após a caracterização das participantes, as histórias que nos foram contadas, organizadas em narrativas, em que o pesquisador é o personagem narrador, que alinhava as histórias que emergem dos diálogos com as protagonistas dessas histórias de educação, de escola e, principalmente, de avaliação externa. Com Clandinin e Connelly (2011), temos o respaldo teórico-metodológico para compor e compreender tais histórias.

3.1 Quem são nossas interlocutoras? Reflexões sobre formação e experiências da docência feminina

Nesse primeiro momento, para explicitar quem são as participantes da pesquisa, organizamos os dados levantados por intermédio de quadros, tabelas e gráficos. Assim, os perfis dos participantes podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3. Caracterização das Docentes segundo faixa etária e escola de atuação

Sujeitos	Nome fictício	Escola	Faixa Etária
Docente 1	Pérola Negra	1	48
Docente 2	Bianca	1	40
Docente 3	Sol	1	30
Docente 4	Beatriz	1	30
Docente 5	Cristina Lages	2	49
Docente 6	Marisa	2	32

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Vale destacar que em ambas as escolas não há docente do gênero masculino atuando na modalidade Ensino Fundamental I. Isso demonstra a forte presença feminina nas salas de aula brasileiras, mais especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

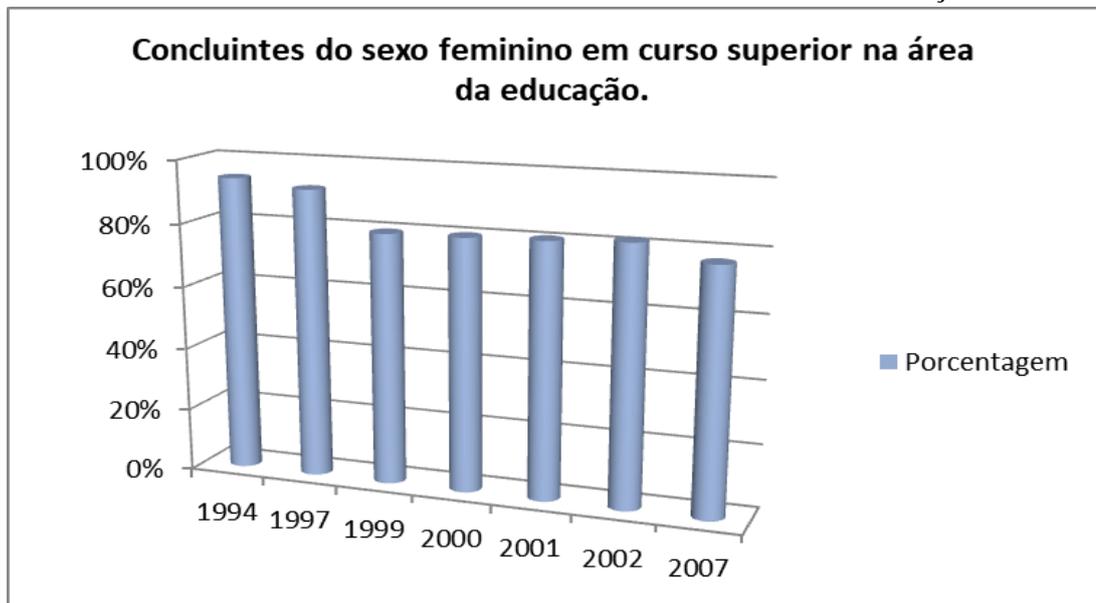
O fato de a categoria docente do ensino básico ser predominantemente feminina influencia os modos como as professoras têm o seu trabalho

intensificado, as suas formas de resistência, os sentidos que atribuem ao que fazem e como lidam com as demandas das políticas educacionais oficiais nos contextos em que trabalham. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 65).

Ao fazermos o levantamento de estudos sobre a feminização no magistério, observa-se que a presença de mulheres no magistério está diretamente relacionada às mudanças ocorridas no século XIX, pertinentes a aspectos de classes sociais e gênero.

Os estudos de Vianna (2013) revelam que desde o século XIX, os homens foram abandonando as regências de salas de aulas e as Escolas Normais devido ao desprestígio da atividade do magistério. Deste modo, as escolas Normais foram ficando com um público majoritariamente com um perfil de estudantes do gênero feminino. Com a expansão da oferta do ensino primário, amplia-se a oferta de vagas de trabalho e também ocorre o aumento significativo de ofertas em Escolas Normais. Segundo dados da Fundação Carlos Chagas sobre mulheres no mercado de trabalho, podemos observar de maneira ilustrativa:

Gráfico 4. Percentual de concluintes do sexo feminino na área de educação



Fonte: Fundação Carlos Chagas, Censo do Ensino Superior, (Tabulações especiais), 2019.

Quanto à faixa etária em que se encontram as seis professoras, observamos que três delas possuem idade entre 30 e 32 anos e três entre 40 e 49 anos, o que pode ser representativo em termos de experiência docente e situam essas docentes em determinado ciclo de desenvolvimento profissional. Em relação a esta temática, Cardoso (2017) afirma que a carreira docente é uma atividade relacional, no qual existe peculiaridades que englobam o espaço, tempo e condições de trabalho. Ainda de acordo com a temática, “o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, p.38). Como toda

atividade relacional, os indivíduos terão impressões diferenciadas de acordo com suas experiências, que poderão ser mais ou menos tensas. Segundo o autor, tais fatos ocorrem devido a questões de natureza psicológicas e por fatores externos. E que esses ciclos na carreira docente são marcados pela busca, estabilidade e reclusão.

Huberman (2000) apresenta em seus estudos a caracterização dos ciclos da carreira docente iniciando pela fase da descoberta, marcado pela dualidade entre o cotidiano docente e seu entusiasmo inicial. Já da fase da estabilização é marcado por maior nível de liberdade e um senso de maior competência pedagógica.

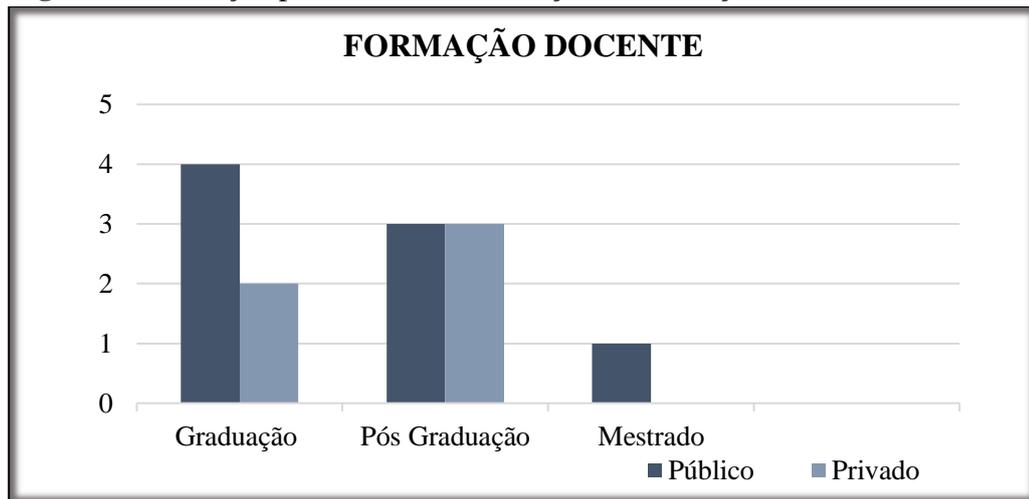
Na fase da diversificação, ocorre maior apelo às experiências diversificadas, desde os recursos materiais, modelos diversificados de avaliar e maior segurança ao planejar. Na fase do questionamento, há uma crise existencial e uma maior aceitação da rotina. Na fase do distanciamento emocional ocorre menor preocupação com determinações situações do cotidiano. Isso ocorre geralmente pelo distanciamento entre as gerações dos alunos e professor. É uma fase marcada por maior nível de confiança do professor em relação as suas crenças e posicionamentos.

Na fase do conservantismo, Huberman (2000) evidencia maior lamentações sobre o desempenho dos alunos e ressalta que é uma fase marcada por maior rigidez e nostalgia. A última fase da carreira docente apresentada pelo autor é o desinvestimento, quando ocorre foco a determinadas ações, atribuições ou em determinadas turmas. Como o ressaltamos anteriormente, as fases não são lineares, pois os sujeitos são muito influenciados pelo meio e experiências. No entanto, muitos vivenciarão os ciclos ao longo de seu percurso na carreira docente.

Vale destacar que não houve escolha de faixa etária, pois não havia sido delimitada uma idade ou tempo de experiência na docência. O aspecto determinante para a escolha das docentes foi o fato de estarem atuando como regentes de turmas no período que compreende o recorte temporal dessa pesquisa. Não foi objeto de nossa pesquisa aprofundar nas análises sobre o ciclo de carreira de cada docente.

O recorte temporal engloba os anos de 2008 a 2018, visto que, nesse período, no Estado de Minas Gerais era pago o prêmio de produtividade por desempenho satisfatório nas avaliações externas. O que nos leva a acreditar que tal pagamento teve relação direta a incidência de cobranças excessivas por resultados.

Outra informação levantada, por meio do questionário, diz respeito ao perfil profissional, o que pode ser melhor visualizado na Figura 4.

Figura 4. Formação profissional e instituição da formação docente, 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Ao observar a Figura 4, um dado a ser destacado é que todas as profissionais têm formação superior e pós-graduação *lato sensu* em educação, uma das participantes possui pós-graduação *stricto sensu*, com o mestrado concluído, em instituição federal de ensino. Dentre as áreas de pós-graduações *lato sensu*, são encontradas: Gestão Ambiental (1); Educação Especial (2) e Psicopedagogia (3).

O perfil da formação profissional dos docentes¹¹ que atuam na Educação Básica no Brasil, passou por modificações com o aumento significativo no número de professores dessa modalidade de ensino com formação superior e pós-graduação.

A Figura 4 nos remete a analisar o Plano Decenal de Educação, que teve papel determinante para as mudanças no perfil de formação docente. Em resposta às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e às Recomendações e Acordos¹², assumidos no âmbito internacional, são estabelecidos entre seus objetivos os de fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos.

¹¹ Formação profissional docente: Em 2017, 78,3% dos professores possuíam curso de Educação Superior, em números absolutos, mais de 1,7 milhão. Essa porcentagem apresentou crescimento de 11,3% pontos percentuais desde 2008. Em relação aos percentuais apenas de docentes com licenciatura, as porcentagens são menores: em 2017, o Brasil contava com 70,7% desses profissionais com essa formação, em números absolutos cerca de 1,5 milhões de professores. A quantia apresentou oscilações e desde 2007, cresceu 9,1% pontos percentuais. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores/porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior/358/>. Acesso em: 30 set. 2019.

¹²Recomendações e Acordos: Estas diretrizes de política servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresenta serão detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas, elegendo-se, em cada instância, as estratégias específicas mais adequadas a cada contexto e à consecução dos objetivos globais do Plano. O sucesso do Plano depende, no âmbito nacional, do compromisso não só da União, dos Estados, dos Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil. No âmbito externo, porém, dependerá de um tratamento diferenciado, pela Comunidade Internacional, dos problemas econômicos e sociais dos países endividados, sobretudo dos nove países mais populosos signatários da Carta de Jomtien (MEC, 1993, p. 15).

Assim, dentre os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) pensados para a formação docente superior, destacamos que foram elaboradas ações de articulação entre Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de aprimorar os cursos de formação docente. Buscando implementar mecanismos de aperfeiçoamento em serviço para identificar formas de acesso ao ensino superior aos professores no exercício do magistério com formação em nível médio.

No que tange a formação docente, é retomado na LDB (Lei nº 9.394/96), a necessidade da formação superior docente, em regime de colaboração, para promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Em seu artigo 62, destaca:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, art. 62).

Ainda sobre a formação superior docente, podemos destacar o significativo avanço no quantitativo de professores com nível de formação superior, que a partir de 1993 com o Plano Decenal de Educação para Todos, possibilitou políticas de incentivos à formação docente. Sendo a formação superior alvo de política de continuidade, quando destacamos o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que em sua meta 15, propõe a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, tendo como objetivo: “Assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2014, p. 265-266).

Todas as políticas apresentadas acima, corroboraram para um avanço significativo no quantitativo de docentes com formação de nível superior. Para exemplificar as informações apresentadas, a tabela 4 mostra a evolução da formação superior na educação básica.

Tabela 4. Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior: País, Região Sudeste, Estados de Minas Gerais e Município de Viçosa

Localidade	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil > Com superior	68,4	67	67,7	68,8	70,9	73,1	74,8	76,2	76,4	77,5	78,3
Sudeste > Com superior	79,4	78,3	79	79,3	80,7	82	82,6	83,3	83,3	84	84,6
Minas Gerais > Com superior	77,2	76,7	77,7	78,4	81,2	82,6	82,8	83,7	83,7	84,6	85,3
Viçosa > Com superior	85,8	83,8	83,9	83,8	85,5	83,9	85,1	84,7	84,4	85,7	86,3

Fonte: PNE (2019).

É necessário enfatizar ao observar a Tabela 4 que, nesse período, houve um aumento significativo de instituições de educação, de iniciativa privada, que ofereciam formação superior na área educacional, o que possibilitou a muitos docentes, a formação nesse nível de ensino.

Outro aspecto observado, por meio dos questionários utilizados na pesquisa, diz respeito ao tempo de atuação, situação e jornada de trabalho, que apresentamos na Tabela 5.

Tabela 5. Perfil profissional das docentes

Sujeitos	Escola	Situação funcional	Tempo de serviço	Carga horária de trabalho semanal	Rede em que atua
Docente 1	1	Designada	23 anos	24 h	Estadual
Docente 2	1	Efetiva	8 anos	48 h	Estadual e Municipal
Docente 3	1	Efetiva	7 anos	24 h	Estadual
Docente 4	1	Efetiva	5 anos	24 h	Estadual
Docente 5	2	Designada	25 anos	48 h	Estadual em dois cargos
Docente 6	2	Efetiva	10 anos	54 h	Estadual em dois cargos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Quanto à jornada de trabalho, destacamos a dupla jornada de trabalho exercida por quatro das seis entrevistadas. Cabe destacar que uma professora exerce cargo comissionado, como vice-diretora. Assim, atua neste cargo com carga horária de 30 horas semanais, além do segundo cargo de professora da educação básica, com carga horária de 24 horas semanais, acrescidos da carga horária de Módulo II¹³.

Módulo II - Reza o artigo 1º do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que: Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I- dezesseis horas semanais destinadas à docência; II - oito horas

Analisando a situação funcional das professoras participantes da pesquisa, percebemos que o percentual de efetivos é significativo. Tais percentuais foram alavancados pelo elevado número de nomeações que ocorreram no último governo, números esses que superaram os divulgados nos editais dos concursos. Desse modo, os professores tiveram maior estabilidade funcional por serem do quadro de servidores efetivos e alguns se tornaram mais participativos politicamente, filiando-se aos sindicatos da categoria e posicionando-se com mais frequência mediante as situações do cotidiano escolar e demandas externas. No que se refere, a situação funcional, esses professores se encontram amparados pelo Estatuto dos Servidores Público.

Deste modo, ao assumir a responsabilidade de nomear para além dos números de vagas divulgadas nos editais, sob o comando do então governador Fernando Damata Pimentel (2015-2019), caminhou, de certa forma, na contramão de uma política voltada para o “controle”, pois professores contratados tendem a estar mais vulneráveis, devido ao fato de não terem estabilidade funcional e, muitas vezes, se submeterem a determinações que lhes são impostas, verticalmente.

Outro aspecto importante evidenciado na Tabela 5 está relacionado à carga horária de trabalho das docentes entrevistadas. Percebe-se que, por opção, apenas duas docentes não têm dupla jornada de trabalho sendo que, uma delas, aguarda na listagem de processo seletivo para contrato temporário na rede estadual de ensino, em outra modalidade. Muitos relatam que se trabalhassem com dedicação exclusiva e salário mais digno, poderiam atuar de maneira mais produtiva, pois a falta de tempo para planejamento e organização do trabalho lhes afasta de um melhor rendimento.

No que se refere ao tempo na pesquisa, foi delimitado o período que compreende os anos de 2008 a 2018. Este recorte temporal se justificou por se tratar do período em que ocorreu a legalização da política meritocrática no Estado de Minas Gerais por meio da lei nº 17.600 de 2008, que regularizava o pagamento de prêmio remuneratório por produtividade a todos os servidores públicos das escolas estaduais que atingissem as metas estabelecidas pelo Governo. Essa política de bonificação, prevista em lei, foi revogada no ano de 2016, por meio da Lei da Reforma Administrativa, quando aprovada a Lei Estadual nº 22.257/2016, por entender que não era viável financeiramente para a Administração Pública a continuidade desta bonificação.

No entanto, a ADI continua levando em consideração o desempenho das escolas nas avaliações externas para a progressão de carreira dos docentes e demais profissionais.

semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas à reuniões (Ofício Circular, SEE, GS nº 002663, 2016, p. 1-2).

Podemos avaliar que a desvalorização da profissão docente, os baixos salários e a carga horária de trabalho intensa, contribuíram para esta visão tão naturalizada do mérito, dando a muitos uma falsa sensação de valorização profissional, na forma de bonificação. A falta de tempo para que os professores reflitam sobre as condições de trabalho em que estão sendo submetidos, leva, muitas vezes, à práticas mecânicas, práticas essas que somente serão modificadas ou questionadas por meio de um maior conhecimento sobre as relações de controle, por meio da desvalorização e precarização da profissão, impostas por parte do Governo.

Tais fatos nos mobilizam a refletir sobre qual é a nossa visão em relação à profissão. De acordo com André (2007), os docentes estão cada vez mais sobrecarregados, sobrando-lhes pouco tempo para a produção intelectual, para reflexão e para a crítica. De certo, tal pensamento diz respeito ao estudo das políticas públicas implementadas, ao currículo, aos modelos de avaliações externas que são impostos tanto no âmbito estadual, quanto no nível federal. O fato é que os professores estão sem tempo, inclusive para reflexão crítica em relação a realidade a qual estão inseridos, fica evidente, independentemente do nível em que esse professor atua.

O percurso até aqui não foi linear, nem esperávamos que fosse. A minha rotina intensa de trabalho, somada à rotina intensa da maioria dos docentes, nos levou a uma organização que fosse adequada às demandas e disponibilidades para essa pesquisa. Deste modo, todas as entrevistas ocorreram nas escolas, em horários disponíveis durante as pausas que as professoras têm quando ocorrem as aulas de Educação Física. Esses horários vagos são utilizados para atendimentos aos pais, planejamento, organização de avaliações, atualização de diários escolares digitais (DED), que impõe a professores mais uma sobrecarga de trabalho, visto que é um sistema ineficiente, que muitas vezes faz com que professor faça o mesmo serviço por diversas vezes e outras tarefas. O número de atividades realizadas nesses horários é significativo e computa carga horária de módulo II. Por tudo isso, percebemos que as professoras buscam otimizar o seu tempo, visto que grande parte destas sofrem o impacto da intensificação do seu trabalho.

3.2 Da narrativa de si à interlocução com o outro: avaliações educacionais externas na perspectiva de docentes

[...] Convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles. (SOARES, 2001, p. 15-16).

Caminhamos muito até chegar a esse momento de evidenciar os elementos que compuseram a escuta às professoras e apreensão de suas percepções. Foi um encontro muito desejado e de satisfação. Os professores demonstram conhecimento das avaliações Simave/Proalfa. Contudo, ainda que atuem na mesma escola, apresentam distintas interpretações da temática. Os olhares são diferentes, a visão não é neutra. Cada professor percebe as avaliações externas influenciadas por suas experiências ao longo da trajetória, seja como discente, no percurso de formação docente, seja nas situações vivenciadas no contexto escolar.

Trataremos dessas histórias das seis docentes que têm dimensões singulares, mas que também evidenciam elementos comuns.

3.2.1 Pérola Negra: “narrativa de experiência: o tempo como limite”

Pérola Negra, a nossa primeira entrevistada, disse ter recebido com prazer o convite para participar da pesquisa. Tal fato nos encheu de satisfação. A princípio, pensávamos que teríamos certa resistência por parte de alguns participantes da pesquisa, visto que a maioria tem uma jornada de trabalho intensa, mas foi o contrário. Encontramos professoras que, mesmo com pouco tempo livre, queriam contribuir por meio de suas narrativas.

Pérola Negra, 48 anos, é uma professora, com 23 anos de carreira. Ela é solteira, concluiu sua graduação em Normal Superior e pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia, cursados em instituição privada de ensino.

Em sua narrativa, a professora recorda das dificuldades enfrentadas pelos estudantes menos favorecidos para adentrarem em uma universidade pública. Esse fato, segundo ela inviabilizou sua formação superior em uma universidade pública. Mas, acredita que essa realidade é diferente hoje, devido à política de cotas¹⁴.

A professora atua em um cargo como designada na Rede Estadual de Ensino, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, na Escola 1. Sua turma participa da Prova Brasil, avaliação aplicada pelo Governo Federal de maneira censitária e também participará das

¹⁴ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 07 mar. 2019.

avaliações do Proalfa, que é o nosso objeto de estudo, aplicada pelo Governo Estadual e organizada pelo Simave.

As docentes participantes desta pesquisa relatam os aspectos positivos e fragilidades das avaliações externas. No caso desta participante, alguns relatos foram marcantes:

Quando tratamos de avaliações externas, vejo como algo que impõe grande pressão tanto para professores quanto para alunos. E acaba que muitas vezes seu resultado não reflete a realidade em relação ao conhecimento. Em minhas turmas, já vi muitas vezes alunos que têm dificuldade obterem ótimos resultados, enquanto alunos excelentes fracassaram em termos de resultados. (PÉROLA NEGRA).

Ao ser questionada sobre a receptividade às avaliações externas pelos professores, a entrevistada diz “vejo que muitas vezes os professores não aceitam bem as avaliações externas devido ao fato delas oscilarem muito, sendo algumas vezes extremamente aquém do conhecimento dos alunos, em outros momentos elas estão muito além do que é trabalhado naquelas séries/anos” (PÉROLA NEGRA).

Quanto à interferência das avaliações no planejamento e até mesmo no currículo, a professora relata que as avaliações externas interferem em seu planejamento e na organização escolar.

Tudo depende dos resultados. Quando temos os resultados dos alunos procuramos trabalhar o que está faltando consolidar. Daí, trabalhamos bastante para que os alunos consigam ter um bom desempenho. Os professores sabem mais ou menos o que cai nas provas e trabalhamos tendo como base, as avaliações anteriores. (PÉROLA NEGRA).

Pérola Negra chama atenção para o fato de que os resultados das provas são das turmas dos anos anteriores, e quando esse chega às escolas, os alunos já estão com outra professora e em outra série/ano. “Trabalhamos de maneira preventiva e damos algo que faltou no ano anterior sem sabermos se essa turma tem a mesma deficiência” (PÉROLA NEGRA).

A professora Pérola Negra faz o seguinte relato: “trabalho sempre em consonância com a outra professora da mesma série/ano, de modo a produzir conhecimento e bom rendimento”. Dentre as estratégias utilizadas, destaca as atividades extras, para alunos de menor rendimento, bem como o refazer atividades com baixo percentual de acertos. Cita, também, o programa utilizado pelo Governo Federal para melhorar os índices nas escolas, o Programa Mais

Alfabetização¹⁵, um apoio na recuperação dos alunos de baixo rendimento, implementado em 2018. Outro aspecto relevante em relação às ações da professora é que ela procura “fazer sempre uma autoavaliação, pois se o aluno falha, também estamos falhando e buscamos sempre ter comprometimento e responsabilidade, pois na maior parte do tempo estamos por nossa conta mesmo” (PÉROLA NEGRA).

Pérola Negra enfatiza que outros professores relatam a falta de apoio da equipe pedagógica da escola, nesta temática. O fato de estarem sempre incumbidas de registros de ordem burocrática tem desvirtuado o foco da equipe em relação aos aspectos pedagógicos.

Mediante às discussões sobre os resultados das avaliações na escola 1, Pérola Negra relatou que sempre ocorre a apresentação desses resultados, mas que as discussões coletivas sobre eles acontecem em um único dia do ano. Pérola Negra diz:

Um dia é pouco para uma discussão tão complexa. O que ocorre é uma troca de experiência e práticas, quando buscamos refletir sobre o que tem que ser mais trabalhado. Isso tem ajudado, mas acredito que precisamos de mais tempo para tratarmos dos aspectos positivos e negativos dos resultados das avaliações.

A falta de tempo para análise, reflexão e estabelecimento de ações, apontadas por Pérola, tem sido uma constante ao longo das narrativas da pesquisa. É como um sinal de alerta que foi acionado e que exige reparos.

3.2.2 Bianca: “narrativa de condicionamentos e de enfrentamento”

A professora Bianca, nossa segunda entrevistada, se prontificou a participar da pesquisa desde o início dos meus estudos no mestrado. Professora com 8 anos de experiência, iniciou sua formação superior no curso de graduação em Economia Doméstica. Trabalhava como comerciária e só depois de ter cursado 4 períodos em Economia Doméstica que realizou a mudança de curso e fez sua graduação na Universidade Federal de Viçosa no curso de Pedagogia. Além de ter uma jornada dupla de trabalho, ela tem dois filhos. Trabalha na escola

¹⁵ O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. O Programa Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/despesas/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 20 out. 2018.

1, cargo em que é efetiva desde 2013, e, na rede municipal, tendo um cargo de professora designada. Do mesmo modo que nas outras entrevistas, o tempo e local foram determinados de acordo com a melhor organização da rotina da professora.

Iniciamos a conversa indagando a Bianca sobre o seu conhecimento em relação às avaliações externas. Ela relata “que são instrumentos importantes para dar um panorama geral de como nossos alunos estão se desenvolvendo. São importantes para alunos e escola, mas com ressalvas” (BIANCA).

Segundo Bianca, muitos professores não são receptivos ao modelo de avaliações externas proposto pelo Simave/Proalfa:

Isso acontece porque as mesmas sobrecarregam os professores, pois além de trabalharmos os conteúdos da matriz estadual, temos que nos preocupar em trabalhar para “preparar” os alunos para as avaliações externas, neste caso, as do Proalfa. Então, acredito que os professores sabem que é necessário aplicar, mas ficam inseguros quanto aos resultados.

Os impactos das avaliações sobre a prática docente são considerados como algo frequente. Segundo a professora Bianca, o impacto mais significativo foi atrelar os resultados das avaliações externas às Avaliações de Desempenho Individual¹⁶ de todos os servidores efetivos. Isso acarreta ônus ou bônus na progressão da carreira do servidor estadual e o atribui responsabilidade direta pelo resultado da escola. Tais ações geram estratégias pessoais ou coletivas para melhorar ou manter resultados.

De acordo com Bianca, a estratégia mais utilizada em seu cotidiano é o uso frequente de atividades com gêneros textuais diversos, pois são cobrados nas avaliações, planejamento de avaliações internas com enunciados similares aos cobrados nas avaliações externas e, em Matemática são propostas atividades que envolvam situações problemas comumente encontradas nas avaliações externas. “Procuramos trabalhar dentro das propostas que serão cobradas nas avaliações externas, infelizmente a gente se vê obrigada a ter esta postura. Não é a mais adequada, mas acaba que prepara o aluno para esse modelo avaliativo”. (BIANCA).

De acordo com relatos de Bianca, quando os resultados são divulgados, ocorre uma reunião entre a gestão, professores, equipe pedagógica, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar. Os resultados são apresentados e analisados. Eles se referem ao ano anterior e são feitas as comparações entre a escola, a rede estadual e a rede municipal. Após

¹⁶ Avaliação de Desempenho Individual (ADI) tem periodicidade anual com início em 1º de janeiro e término em 31 de dezembro do mesmo ano. O servidor será avaliado, no final do período avaliatório, caso tenha contabilizado o mínimo de 150 (cento e cinquenta) dias de efetivo exercício no período avaliatório.

essas análises, os professores procuram trabalhar os descritores que apresentaram baixo desempenho, a fim de que os alunos avancem, pois querem uma escola de qualidade, sobretudo, aos olhos da sociedade. Também, em algumas vezes, ocorre a comparação entre as escolas da Secretaria Regional de Ensino. A professora Bianca, por fim, destaca que “Neste ano até saiu no jornal da cidade os índices de cada escola”, se referindo a uma reportagem publicada em um jornal local, no mês de setembro de 2018, em que foram apresentados o Ideb de todas as escolas do município de Viçosa/MG.

É questão já amplamente conhecida por pesquisadores e estudiosos da área que o ranking puro (que tomam por base o desempenho médio dos alunos nos testes padronizados) refletem principalmente o status socioeconômico (SSE) dos alunos das escolas. Por isso, tal tipo de ranking não é adequado para nortear políticas de incentivos e responsabilização, pois, neste caso, diretores e professores estariam sendo recompensados (ou “punidos”) pelo tipo de aluno que servem, e não pelo quanto conseguem fazer com que aprendam mais. (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012, p. 265).

Para Bianca as avaliações são necessárias, mas não deveriam incidir tanto sob às instituições e docentes. A crítica de Bianca mediante às avaliações é justamente a de se desconsiderar os fatores externos que podem interferir nos resultados. Com base nesse relato, nos remetemos ao pensamento de que, neste caso, as variantes observadas são apenas as negativas. Todo o avanço é desconsiderado, pois o que consideram é o resultado final da escola. Elencamos entre as variantes negativas: as condições socioeconômicas de muitas escolas, que são desconsideradas, juntamente com o ponto de partida das mesmas. “Difícilmente conseguiremos ver os avanços obtidos pelas escolas, se forem observados apenas o resultado final” (BIANCA). Tal modelo tem causado um desestímulo ao trabalho docente, pois muitos professores acreditam que apesar dos esforços não conseguirão chegar a curto prazo às metas estabelecidas pelo Estado e organizações internacionais.

3.2.3 Sol: “narrativa sobre alteridade, implicação e envolvimento”

Iniciamos a narrativa da professora Sol, que trabalha na Rede Estadual de Ensino, na modalidade de Ensino Fundamental I, desde o ano de 2013. Graduada em Pedagogia em uma instituição privada de ensino. Iniciou sua carreira na educação em uma escola estadual de referência em relação ao índice de Ideb, tanto na cidade, como na 33ª Superintendência Regional de Ensino da qual é integrante. Nesta escola, Sol diz ter conhecido as avaliações externas e compreendido a importância dos resultados das mesmas para a escola e para toda a

comunidade escolar. No ano de 2016, quando foi nomeada, após ter sido aprovada em concurso público da rede estadual ocorrido em 2012, a professora tomou posse na Escola 1, mesma escola em que nos conhecemos e foi lhe feito o convite para participar de nossa pesquisa.

Para chegarmos até o momento da entrevista, fizemos alguns agendamentos prévios que foram modificados devido a diversos fatores, como mudança de horário das aulas de Educação Física, que, em geral, foram os horários disponibilizados pela professora, visto que a grande maioria trabalha em outras escolas ou em outros locais.

No dia da entrevista não conseguíamos um local para sua realização, pois estava chovendo e a sala de aula, onde aconteceria a entrevista, estava sendo utilizada pela professora de Educação Física. Sugerimos que remaritássemos. No entanto, Sol disse que conseguiria outro local. Então fizemos a entrevista no laboratório de Ciências, onde fomos interrompidas algumas vezes, por alunos ou estagiários que também procuravam um local para realizarem atividades.

De acordo com o roteiro estabelecido, iniciamos a entrevista pelo conhecimento da professora sobre a temática das avaliações externas e fomos surpreendidas pela frase “[...] vim a conhecer o que era uma avaliação externa dentro da escola, quando fui submetida a aplicá-las” (SOL). Digo fomos surpreendidas, pois a professora Sol havia se formado a pouco tempo, quando iniciou sua trajetória na educação e ao relatar que, até adentrar na escola, desconhecia tal avaliação. Para nós foi uma surpresa e nos remetemos a aspectos da formação docente e suas possíveis falhas.

Sobre avaliações externas, a professora destaca seus aspectos positivos enquanto ferramenta que produz um diagnóstico ao final do ciclo de alfabetização, o que, segundo a mesma, poderia contribuir para um melhor trabalho no ciclo final de alfabetização. Também ressalta os aspectos positivos no que tange o acompanhamento das metas estabelecidas. No entanto, ao tratarmos da receptividade dos professores a esse modelo de avaliação, Sol relata que “sempre existem muitas críticas ao modelo padronizado das avaliações externas”. A professora ressalta a questão da diversidade de público que é atendida em escolas tão distintas e diz concordar, parcialmente, com tais críticas.

Já trabalhei em escolas de periferias e em outras com um público mais “seletivo” e é uma diferença gritante. Na escola que tem um público que mora mais em periferia ou mais carente, eles já vêm com uma base diferente. Eles chegam no terceiro ano e os alunos mal sabem ler. E eu chego em uma escola que tem um público mais selecionado, com pais que acompanham mais, e eles têm resultados bem diferentes. Padronizar, uma prova então, é muito complicado nessa situação. (SOL).

Para Sol, muitas vezes as avaliações exigem dos alunos de determinadas escolas para além do que lhes é ensinado e isso ocorre por diversos fatores. Ela ressalta que deveria ser analisada a situação dos alunos, da turma e da escola de maneira diferenciada. Observando por meio das avaliações Simave/Proalfa, a evolução dos mesmos, a avaliação em questão, reduziria significativamente seus aspectos negativos.

Sol relata que concorda com tais críticas, fundamentada em suas experiências, sendo que iniciou sua trajetória na docência em uma turma de 3º ano, em uma escola de referência em desempenho e índice de Ideb, nas avaliações do Proalfa, na cidade de Viçosa e também destaque na 33ª SRE. Nesta escola, nos anos em que trabalhou, o planejamento e as ações eram desenvolvidas desde o início do ano letivo em função dos melhores resultados nas avaliações externas, algumas já eram trabalhadas desde o início de cada ano letivo, pensando nos conteúdos que eram cobrados nas avaliações externas e que deveriam estar consolidados ao final do terceiro ano do ensino fundamental I. A docente relata que tais estratégias eram positivas e contribuía para a aprendizagem dos alunos, pois não eram ações isoladas, mas ações planejadas ao longo do ano letivo e avaliadas constantemente.

Ao ser indagada sobre a relação entre planejamento e avaliações externas, disse: “Faço adaptações às minhas atividades e planejamento. Penso que se eu trabalhar de acordo com o que será exigido nas avaliações, meus alunos estarão mais familiarizados a esse modelo” (SOL). E acrescenta: “Às vezes, a criança fica com o costume, às vezes, perguntam a mesma coisa, só muda o jeito de perguntar e eles já não conseguem responder. Eu acho que temos que trabalhar com enunciados da prova, o modelo, para eles conseguirem interpretar” (SOL).

Sobre as estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, Sol relata:

Tenho algumas estratégias para preparar meus alunos para as avaliações externas: simulados no mesmo padrão das avaliações, isso nos ajuda a diagnosticar as defasagens e nos possibilita melhorar o desempenho, utilizo Power Point no data show com as questões que apresentaram maior percentual de erros em avaliações anteriores, quando explico coletivamente, pois os alunos erram mais na interpretação.

Quando tratamos das questões referentes às análises dos resultados apresentados, percebemos que, até o momento, todas as participantes ressaltam que as discussões ocorrem anualmente, quando são observados os níveis de desempenho de cada escola e turma. “A gente discute, mas são muitas questões para um dia” (SOL).

Em se tratando do engajamento individual ou coletivo, Sol narra que acredita no engajamento coletivo, porém traz à tona a questão da rotatividade de funcionários nas escolas.

“Nem todos que chegam à escola terão o mesmo olhar em relação às avaliações externas e seus resultados”.

A partir dessa narrativa, acreditamos que alguns, desses novos membros, por desconhecerem a realidade da escola, podem demandar de maior tempo para compreensão desses resultados e dessa nova realidade a qual foram inseridos. A professora também trata do isolamento de docente mediante a temática das avaliações em algumas escolas.

Acho que a melhoria ou manutenção do rendimento dependem de ações coletivas dentro da escola. Acredito que todos têm de estar empenhados para as melhorias. De um ano para o outro muda muito a equipe de trabalho de uma escola. Então temos de ter metas claras. Que são discutidas constantemente para não perdemos o foco. Para que isso aconteça a gestão e equipe pedagógica devem proporcionar mais momentos para que tais discussões aconteçam no âmbito escolar. (SOL).

3.2.4 Beatriz: “narrativa otimista, esperançosa”

A professora Beatriz é graduada em Pedagogia em instituição pública de ensino e concluiu também em instituição pública de ensino, no ano de 2014, sua pesquisa no Mestrado em Educação. A docente contribuiu muito com nossos estudos. Professora há cinco anos, trabalhou em duas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo dois desses anos exercidos na escola 1, onde tive o prazer de conhecê-la.

A professora relata que todos os anos de exercício da docência foram trabalhados em turmas de terceiro ano, que participam das avaliações do Simave/Proalfa, que é nosso principal objeto de estudo.

Sobre as avaliações externas, a professora que iniciou seus trabalhos no ano de 2014, tem uma visão otimista. No entanto, deixa evidente em seus relatos que se trata de uma avaliação que tem por finalidade fazer a análise daquilo que é básico, sem aprofundamentos em termos de conteúdos. Evidencia que, mesmo avaliando o conteúdo que é básico para essa fase da escolarização, encontrou muitas dificuldades por partes dos alunos, quando muitos não têm domínio nem dos conteúdos básicos que são cobrados como habilidades nessa faixa etária da escolarização.

Eu acho que são avaliações muito válidas. Elas cobram o conhecimento básico do aluno que ele tem que ter para fechar o ciclo da alfabetização. Comparando o nível das avaliações de Língua Portuguesa e a de Matemática, eu achei a de Língua Português mais básica, cobrando noções básicas de escrita, de

silabação e interpretação com informações explícitas. Já a de Matemática me pareceu mais complexa e melhor elaborada. (BEATRIZ).

A professora ressalta que o nível de aprofundamento dos conteúdos é determinado de acordo com a realidade da escola e da turma em que o professor atua. Muitas vezes podemos avançar ou não nos conteúdos que são estabelecidos pela matriz. Isso quem vai nos dizer é o rendimento que nossa turma apresentará ao longo do desenvolvimento de nosso planejamento. Tal aspecto será determinante nos resultados das avaliações externas do Simave/Proalfa.

Acredito que as provas são de fato satisfatórias e elas avaliam o conhecimento básico do aluno, mas acho que a avaliação de Língua Portuguesa poderia aprofundar um pouco mais na leitura, na interpretação e escrita. Cobrar com mais profundidade, ao longo do primeiro, segundo e terceiro anos porque trabalhamos muito em função dessas provas (BEATRIZ).

Em se tratando da receptividade em relação à aplicação das avaliações externas por parte dos docentes, Beatriz relata: “sim, eu acho que os professores são receptivos, existe uma preocupação de trabalhar o que a avaliação vai cobrar. Eu e outros professores achamos importantes. Nunca trabalhei com alguém que tivesse uma opinião contrária. Talvez até tenha, mas na minha trajetória não”.

Em se tratando das implicações, um de nossos questionamentos era se a aplicação das avaliações externas impacta nas ações cotidianas, planejamento das aulas e no modelo das avaliações internas da escola. De acordo com Beatriz:

O planejamento é totalmente impactado pelos conteúdos e habilidades cobrados nas avaliações do Simave/Proalfa e demais avaliações. Sempre dou preferência por aprofundar nos conteúdos que são cobrados nas provas externas, principalmente àqueles relacionados à leitura e à compreensão. Eu modifico o planejamento, acho importante, e querendo ou não, a boa leitura e compreensão é a base para todas as matérias.

Ainda dentro da temática das avaliações externas, indagamos sobre a influência das avaliações externas no modelo das avaliações internas da escola. Beatriz relata que percebe essa influência em sua prática. “Eu acho que em minhas avaliações internas cobro muito daquilo que será cobrado nas avaliações externas, acaba que você ganha tempo quando faz assim, você casa as duas coisas e ganha tempo, tem que ser assim para o aluno ir se acostumando com esse modelo” (BEATRIZ).

Dentre as estratégias utilizadas pela docente para melhorar o rendimento dos alunos, ficou evidente a prática de simulados com a mesma estrutura e característica das avaliações do

Proalfa. De acordo com os relatos de Beatriz, “Às vezes essa estratégia e até avaliada de maneira somativa”. A professora justifica o porquê de tal estratégia ser utilizada: “Às vezes o aluno sabe o conteúdo, mas erra a questão por não ter o conhecimento da estrutura que é cobrada na prova. Então, ele tem que se familiarizar com a estrutura”. (BEATRIZ).

Beatriz diz que, em anos anteriores, os livros didáticos não estavam em consonância com as habilidades que seriam verificadas pela avaliação do Proalfa. No entanto, nessa última escolha de livros, ocorreu uma mudança, sobretudo, no livro de Língua Portuguesa. O livro didático desse ano aborda gêneros textuais, que é um conteúdo muito cobrado nas avaliações externas. “Acho importante o livro didático desse ano trazer os gêneros cartaz, diário, entrevista, contação de história que são os trabalhados em todas as suas unidades. Mesmo assim, ainda se faz necessário que busquemos complementar” (BEATRIZ).

Outra estratégia utilizada é o projeto literário que busca aprofundar os estudos sobre os gêneros textuais, o desenvolvimento da leitura e interpretação. Isso ocorre por meio da leitura, relato de histórias e o preenchimento de fichas de leitura. “Os alunos vão à biblioteca, pegam livro e fichas de leitura para fazer o resumo em casa” (BEATRIZ). A professora relatou perceber que seus alunos viam essa leitura como algo desagradável e que precisava envolver a família nessa atividade por pensar que não ter o hábito da leitura era uma questão cultural de muitas famílias de sua classe. “Tive que conversar e buscar conscientizar os pais da importância de ler para o filho e despertar esse interesse pela leitura. Parece que está funcionando”. Em sala de aula há um cantinho da leitura e a professora relata que sempre busca envolver sua turma, dando abertura para que seus alunos possam se expressar em relação a seus interesses e reflexões, despertando-os para o hábito da leitura de maneira prazerosa.

Ainda dentro da temática das avaliações externas, mas adentrando na perspectiva da apresentação dos resultados, Beatriz narra que nas duas escolas da rede estadual em que trabalhou, as análises dos resultados se limitavam às discussões ocorridas no “Dia D da Educação”. O “Dia D da Educação” teve início a partir do Guia de Orientação para a reorganização e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) 2010/2011, tendo sido reavaliado no ano de 2013. Há aqueles que defendem sua implementação e também muitas críticas ao modelo do PIP, por considerá-lo um modelo doutrinador.

Para Beatriz, cada escola tem seu jeito de apresentar e analisar os resultados. Na escola 1 foram apresentados os resultados por meio de gráficos com ênfase na discussão de estratégias para melhoria dos resultados. Na outra escola em que trabalhou anteriormente, relata que se limitava a analisar os gráficos com os resultados e não tinham nenhum momento para elaborar as estratégias.

Foi uma coisa nova para mim, teve a participação dos professores do fundamental I e II, tivemos olhares diferentes, um olhar foi somando-se ao olhar do outro, já que é uma avaliação que vem para o terceiro ano, mas o resultado dela vai refletir nos anos posteriores e até os anteriores também, pois é um resultado de toda a escola. (BEATRIZ).

Para a docente foi um momento rico, principalmente no ano de 2018, “as discussões relacionadas às estratégias nos ajudam a avançar e estabelecer metas” (BEATRIZ). E o que fica evidente por meio das narrativas das docentes participantes é que o modo em que se analisam os resultados atualmente se difere do modo quando esse era analisado com a perspectiva de se receber uma bonificação de acordo com os resultados apresentados. Porém, Beatriz não faz esse apontamento, visto que, quando essa bonificação foi implementada, ela ainda não exercia a docência. Beatriz e as demais entrevistadas foram unânimes em dizer que um dia não é suficiente para uma análise tão complexa.

No que se refere ao engajamento individual ou coletivo para a melhoria ou manutenção do rendimento, Beatriz narra que não há tanto tempo para esse engajamento. “Há tantas demandas que acabam por atropelar esse engajamento. Há esses momentos sim de troca, que são ricos, mas esses momentos não permanecem, não têm uma regra, um horário fixo em que vai ser discutido só isso” (BEATRIZ). A docente diz que os professores que atuam nas turmas que serão avaliadas por avaliação externa do Proalfa, ficam em um trabalho solitário. “Na maior parte do tempo o supervisor tem muitas demandas, eles perguntam, se preocupam, mas não têm tempo de acompanhar o desenvolvimento das turmas, não conseguem acompanhar nossas necessidades de caráter pedagógico” (BEATRIZ).

Para Beatriz, o trabalho acaba sendo muito individualizado ou quando existe um apoio, ele fica mais limitado entre as trocas de experiências ou atividades bem-sucedidas entre as professoras que atuam no mesmo ano de escolaridade. Essa prática acaba sendo mais um engajamento com a outra professora que também trabalha com o 3º ano, não há um tempo na escola para propostas e ações coletivas nesse sentido.

3.2.5 Cristina Lages: “narrativas de indagação”

Cristina Lages é a professora mais experiente entre todas as participantes deste estudo. Graduada em Pedagogia, em uma instituição privada, tem pós-graduação em psicopedagogia e está cursando uma segunda graduação em Educação Especial, ambas em instituição privada de ensino. Atua há 25 anos na Educação Básica, no segmento do Ensino Fundamental I. Professora experiente, tendo atuado em diversas funções nas escolas nas quais trabalhou. Já assumiu a

função de professora em todos os anos/séries do ensino fundamental I, e em muitas turmas na Educação Infantil, tanto em creches quanto em escolas. Atuou como professora de apoio para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, função para a qual tem diversas capacitações. Trabalhou como professora para uso da biblioteca (PEUB). A professora atuou na escola 1 como membro do Colegiado Escolar por vários mandatos, ora como representante de professores, ora como representante de pais de alunos.

No momento da pesquisa, atuava nas duas escolas lócus de nossa investigação. No entanto, fizemos a opção para respostas aos questionamentos sobre a escola 2, por ser a escola que contava com um menor número de professoras participantes por atender ao número menor alunos.

Cristina Lages e eu trabalhamos juntas em alguns momentos e participamos de muitos processos de designações de Estado e Municípios juntas. Hoje ambas somos efetivas, ela na rede municipal e eu na rede estadual de ensino. Após ter aceitado o convite para participar desse estudo a professora participou da entrevista que foi realizada em uma tarde tranquila, quando deu sua contribuição por meio de suas narrativas.

Ao ser indagada sobre o seu conhecimento a respeito das avaliações externas, Cristina Lages diz perceber que as avaliações são instrumentos que vêm para medir o conhecimento do aluno, mas esquece de fatores socioeconômicos, do preparo dos professores para estarem atuando em sala de aula. Que por tudo isso, vê esse mecanismo deficitário. Para ela, um erro nesse modelo de avaliação seria pegar o global e aplicar em comunidades escolares, que, às vezes, não estão dentro do padrão esperado pelo governo. “Não posso comparar uma escola “x” com uma escola “y”. O que eu vejo, é que muitas vezes, nós temos dentro de uma escola, alunos com muita dificuldade de aprendizagem e realidades distintas”. (CRISTINA LAGES).

Os fatores que estão fora dos muros das escolas também são apontados pela professora como: a ausência de acompanhamento pela família e as dificuldades no deslocamento. Isso faz com que alunos cheguem à escola fora do horário. Ela menciona, também, o fato de alunos que não têm um acompanhamento alimentar favorável, pais violentos, pais viciados, dentre outros. “Então são muitos aspectos desconsiderados, e o nível das provas vem baseado dentro de um contexto que seja o ideal, mas na verdade as escolas não estão nesse nível ideal” (CRISTINA LAGES). A professora ressalta que a elaboração dessas avaliações desconsidera a situação de alunos e escolas. Desse modo, em sua visão, alunos e escolas são prejudicados porque o Ideb vem baixo. Outro aspecto que ela elenca se refere aos alunos da inclusão, que possuem laudo médico e que são avaliados da mesma maneira que os demais alunos. Sendo que, no contexto escolar, a legislação lhes garante o direito de ser atendidos e avaliados de acordo com seu nível

de desempenho por meio da elaboração de seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) bimestrais.

Então esse aluno chega, faz a prova igual aos outros alunos, sendo que ele tem um nível cognitivo diferente dos demais, comprovado por seus laudos. Assim, muitas vezes a escola, professores e alunos, são prejudicados por tais fatores. E a gente se pergunta: “nossa, porque o Ideb da escola está tão baixo? Penso que é porque não foi avaliada a realidade de cada escola.

A utilização dos dados das avaliações nem sempre se fazem visando a garantia de aprendizagens. Há uma ênfase nos dados quantitativos sem se perguntar o que os produziu, quais fatores estão por traz desses. E esses dados, objetivos, e nem sempre situados nos diversos contextos que os produziram, é que serão alvos de políticas públicas. Ponderamos que muitas das políticas públicas instituídas no Brasil nos distanciam de uma educação de qualidade e equidade. Visto que os investimentos nem sempre seguem a ordem da necessidade, mas focam no número de alunos matriculados. E essa é uma das muitas perversidades que há nesse modelo avaliativo: dar mais recursos financeiros, àqueles que, na maioria das vezes já são privilegiados.

São fatores que a gente tem que levar em conta, e eu como professora alfabetizadora há tantos anos, que já passei por muitas escolas públicas, que tive a oportunidade de vivenciar diversas realidades, me sinto impotente, pois, muitas vezes, a situação é tão complexa que não irá se resolver por meio da explicação dos conteúdos. Existem questões sociais e econômicas que não são consideradas e acabam interferindo no resultado. (CRISTINA LAGES).

Para a docente, as avaliações algumas vezes são cruéis, pois, embora professores, especialistas e gestores tentem amenizar determinadas situações, vão acabar percebendo, em algum momento, que tais fatos não estão sob o seu controle. Como lidam com seres humanos, não se trata de passar informação, mas da superação de traumas, carências, violências e que a escola por si só não poderá resolver.

Em se tratando da receptividade dos professores às avaliações externas, Cristina Lages relata que todas as vezes que trabalhou em turmas que deveriam passar por esse processo de avaliação, sempre trabalhou de maneira a responder as exigências das turmas: interpretação, leitura e escrita, porque para ela é a base. O aluno que sabe ler e interpretar, na matemática, é capaz de resolver problemas, analisar gráficos e outros quesitos que são exigidos nessa prova.

Os meus colegas sempre foram muito receptivos, nós sempre trabalhamos montando bancos de atividades de acordo com os descritores mais cobrados, para que os alunos pudessem estar preparados, porque eles não têm o costume

de fazer uma prova com gabarito, então, eu sempre aplicava prova já ensinando a eles a passar as questões para o gabarito, ensinando eles a interpretar os enunciados. (CRISTINA LAGES).

Ainda sobre as avaliações externas, outro aspecto analisado foram os impactos das mesmas nas ações cotidianas. Sobre isso, Cristina Lages relata que quando trabalha em uma turma que participará das avaliações externas, se sente muito mais responsável, porque sabe que aquela turma estará sendo avaliada externamente, o seu trabalho também estará sendo avaliado. Sendo assim, ela relata não ficar presa aos livros didáticos. Os livros didáticos são ferramentas úteis em sala de aula, mas que não podem ser a base para você trabalhar. Você tem que levar seu aluno a ser curioso, a pensar, a construir a resposta. (CRISTINA LAGES).

Para a professora, a preocupação é a escola ser prejudicada por causa dessa avaliação. “A gente sabe que uma escola com o Ideb baixo, é uma escola que vai passar por vários procedimentos, para que o Ideb possa melhorar seu índice, ninguém quer ter uma escola estratégica” (CRISTINA LAGES), ou seja, aquela escola na qual o Governo fará intervenções devido ao seu baixo desempenho. A todo o momento, a professora diz que tem que se ter muita responsabilidade, que se deve trabalhar muito, preparar muito a turma para elevar o índice da turma e da escola, para não prejudicar a escola. Percebemos em seu discurso, uma autorresponsabilização muito intensa, a professora assume para si a total responsabilidade dos resultados, não só de sua turma, mas muitas vezes pelo resultado de toda a escola.

Para superar a defasagem apresentada nas avaliações, sempre no ano seguinte trabalho pensando no que foi mostrado nos resultados, faço avaliações diagnósticas, intervenções pedagógicas, a escola oferece aulas de reforço e procuro oferecer o que sempre é cobrado nas avaliações. (CRISTINA LAGES).

Em se tratando da influência das avaliações externas no modelo de avaliações internas, a docente relata que são avaliações muito diferentes. Afirma: “nós, professores tradicionais, estamos muito acostumadas com provas bem repetitivas, com conteúdo bem dentro daquele conteúdo que a gente está dando, seguindo o livro didático, sem buscar muitas novidades” (CRISTINA LAGES). Relata observar nas avaliações externas, provas de Língua Portuguesa que exploram todos os gêneros literários, ou seja, é uma prova que não trabalha apenas um conteúdo.

Você vê tirinhas, receitas, dicionários, parlendas, contos, fábulas, então, ela é diversificada, é por isso que o professor que assume uma turma que vai ser

avaliada, precisa ser versátil, ele tem que olhar, pesquisar e trabalhar. (CRISTINA LAGES).

A docente alega que o seu trabalho se respalda em avaliações externas de anos anteriores e que muitas questões comporão as suas avaliações internas. A responsabilização docente fecunda ideias que limitam a prática docente e muitos trabalharão de maneira a tentar responder positivamente aos índices o que pode não ser tão profícuo para os alunos em termos de aprendizagem. Muitos trabalharão com serenidade, realizando seu trabalho a favor da aprendizagem. Outros, por se sentirem tão cobrados, terão uma postura mais iminente, buscando responder às demandas, e, muitas vezes, não realizando uma prática emancipadora.

Ao relatar as estratégias pessoais ou da instituição tendo como foco a melhoria dos resultados, Cristina Lages diz que para ela tudo passa pela leitura e interpretação. No ano da entrevista, Cristina Lages atuava como professora PEUB, na escola 2, e relatou ter um projeto de motivação à leitura.

Não é somente a leitura, não é só chegar em sala e colocar o livro e pedir ao aluno que leia, eu sou motivadora da leitura, eu trabalho com contos, com fantoches, eu levo figuras para eles interpretarem da forma que quiserem interpretar, eu trabalho com interpretação de pequenos textos, contos e recontos, então tudo isso está movimentando a leitura. (CRISTINA LAGES).

A professora diz que tais projetos têm contribuído para melhoria da leitura, interpretação e dos resultados da escola. Reportando às suas memórias, a professora diz:

[...] minha filha sempre gostou de ler, sempre leu muito. Porque ela cresceu em meio a livros. A gente só aprende amar aquilo que a gente tem contato, tem convivência. Uma criança que você, como professora não motiva a leitura, se você que é professora não lê, vai forçar seu aluno a ler? (CRISTINA LAGES).

Para mobilizar ações de incentivo à leitura nas salas, a docente fez proposta de desenvolverem coletivamente projetos de incentivo à leitura às professoras regentes de turmas e conseguiram resultados expressivos.

Teve uma professora aqui do quinto ano que começou a ler “O menino do pijama listrado”. Ela lia em formato de novela, lia o primeiro capítulo e os alunos pediram para continuar, mas ela continuaria somente no outro dia. Os alunos ficaram tão curiosos que teve aluno que veio aqui na biblioteca correndo e buscou o livro para ler o restante antes dos demais. (CRISTINA LAGES).

Em se tratando das discussões sobre os resultados apresentados, Cristina relata que após a realização da avaliação pelas turmas, os resultados com o nível de proficiência das turmas são encaminhados. Depois ocorre o “Dia D”, que é um dia em que a escola se prepara para fazer a análise do seu desempenho em relação ao próprio município, estado e ao país. “Então, é claro que a gente não quer ter um gráfico abaixo do rendimento esperado. Na escola 2, já fomos classificados com escola estratégica e tivemos de fazer a intervenção pedagógica do Estado, devido ao resultado no Ideb, ninguém quer isso para sua escola”. (CRISTINA LAGES).

Alguns fatores como atestados médicos e o não comparecimento nos dias de avaliações externas são fatores que a docente sempre retoma, pois sabe que eles impactaram nos resultados da escola 2, em algum momento e isso prejudica a escola.

Outro aspecto das avaliações externas, tratado pela docente, é o maior engajamento dos docentes que atuam em turmas do segmento de primeiros aos quintos anos. Segundo Cristina Lages, é percebido maior comprometimento por parte dos docentes em se tratando do acompanhamento e planejamento mais alinhado com a matriz curricular estadual, o que possibilita melhores resultados.

Para Cristina Lages, “professores nessa modalidade são mais presentes, acompanham mais de perto os alunos, e os pais também são mais presentes, mas quando chega ao nono ano a relação com o professor é outra e o engajamento de muitos alunos também é outro”. Para a professora, muitas escolas apresentam resultados insatisfatórios, que não condizem com sua realidade, devido à falta de interesse, incentivo de muitos alunos, pois, em alguns segmentos os alunos são mais soltos. Não há uma preparação de acordo com a matriz. Para ela há de se conscientizar esses alunos de que essa é uma avaliação importante.

Isso é fundamental, pois senão eles só assinam, marcam qualquer coisa e entregam a prova, o professor tem que falar: “gente, olha, isso que vocês tão fazendo é referência a nossa escola, vocês não podem deixar que a escola fique com um Ideb tão baixo por causa de falta de responsabilidade de vocês. Você vê que o aluno nem leu o enunciado e já vai marcando de qualquer maneira. (CRISTINA LAGES).

Penso até que conscientizar esses alunos talvez seja muito importante, porque eles têm capacidade de fazer uma boa avaliação. Se estiverem centrados, fizerem uma boa leitura, eles dariam conta, penso que muitas vezes a nossa escola vem com nota ruim, devido à falta de motivação. “Olha, é a sua escola, se você quer uma escola pública de qualidade, pensa nela com carinho. Hoje você que está no terceiro ano do ensino médio está saindo, mas quem sabe

amanhã seu irmão ou um filho vai estudar numa escola pública. E você quer receber essa escola?”. “Acredito que a conscientização seja fundamental” (CRISTINA LAGES).

Em se tratando de engajamento coletivo para melhoria de resultados, a professora diz que observa esse engajamento mais em ações para melhora da condição física da escola do que em termos de resultados. Para a docente, alguns professores se desmotivam pela falta de interesse dos alunos e não trabalham tanto em função dos resultados visto que os próprios alunos não se comprometem com sua aprendizagem.

3.2.6 Marisa: “Narrativa de identidade, engajamento, envolvimento e mudança”

A professora Marisa, que atua na docência há dez anos, traz suas contribuições sobre as avaliações externas. Ela relata acreditar que são avaliações importantes para traçar o panorama da aprendizagem de seus alunos, mas acredita que ela seja inadequada para alguns anos, porque em alguns momentos se exige conhecimentos para além da capacidade que estudante domina e, em outros, há uma exigência aquém do conhecimento dos alunos. Questiona, também, a inconstância dos conteúdos e níveis, pois em alguns anos o que exige é simples e, em outros anos, muito complexo. O depoimento de Marisa, transcrito a seguir é ilustrativo:

Acredito que essa avaliação não mede o conhecimento real de nossos alunos. Acho que não mostra a realidade da escola, porque tem aluno que faz a avaliação sem ler, sem compromisso, mesmo sabendo. (MARISA).

Na fala de Marisa aparece, mais uma vez, o fato das avaliações externas desconsiderarem as especificidades das escolas. Ela diz: “Então acho que é uma avaliação que não leva em consideração a localidade da escola. Ela é geral”. Mas diz que é importante, também, porque é uma forma de avaliar como está o trabalho da escola. “Porque, se a gente acha que é uma avaliação fácil, por que nossos alunos foram mal”? O que a gente tem que mudar também?

Para a professora deveria haver uma partilha das experiências exitosas, socialização do modo de fazer, das estratégias utilizadas em outras turmas para que todos juntos atinjam os objetivos propostos. Ela conclui: “Acho que toda avaliação tem seu lado bom e ruim”. (MARISA).

Marisa afirma que, normalmente, os estudantes que frequentam o ensino fundamental I têm melhor desempenho nas avaliações externas, enquanto os estudantes dos sextos anos em diante têm pior desempenho. A professora argumenta que o nível das avaliações do Ensino

Fundamental I é mais adequado. E acrescenta que os estudantes dos sextos e sétimos anos, em diante, não têm a maturidade para fazer essas provas. Ela acredita que esses estudantes não se comprometem. Por mais que o professor insista, converse e fale que aquele é um momento que está mostrando o que eles estão aprendendo na escola, têm estudantes que fazem a prova sem ler. Há aqueles que entregam a prova pouco tempo depois dela ter começado.

Enquanto educadoras, não podemos ignorar o fato de que, mesmo que acreditemos que as avaliações externas não estão sendo o melhor modelo para avaliar, não podemos ignorar o fato de que nossas metodologias podem e devem ser modificadas de acordo com os resultados apresentados em função da aprendizagem. (MARISA).

Na verdade, Marisa evidencia a falta de identidade com a escola por parte do estudante e até mesmo do professor de alguns segmentos, pois, na visão dela, nenhum desses atores assumem o papel de agente transformador nesse processo avaliativo.

Quando cada um transmite ao outro a sua responsabilidade nesse momento tão importante para escola, sem levar em consideração que esse momento é a consumação de todo um processo avaliativo que perpassou pela docência de muitos professores criamos um problema, pois é necessário fazer com que alunos e professores compreendam que esse processo é o desafio. Não adianta a escola assumir esse papel de responsabilizar, pois a aprendizagem ocorre na partilha e no respeito. (MARISA).

Segundo Marisa, os professores fazem sua parte em termos da conscientização da importância das avaliações. Explicam para os alunos, encaminham bilhetes para os pais comunicando sobre as datas das avaliações e o quanto elas são importantes para a escola.

“Penso que nossa sociedade está vivendo uma transformação rápida em se tratando de informações. As pessoas não dão o devido valor às informações. A não ser que sejam relevantes para elas. Assim acontece com as avaliações externas. Como não entendem a importância desses resultados para a vida escolar do filho elas não são valorizadas.” (MARISA).

Ao perguntarmos à professora Marisa, os possíveis impactos das avaliações externas nas ações cotidianas das professoras, obtivemos uma resposta positiva. A professora afirma que os resultados são apresentados pela especialista, que faz reunião com os professores e mostra como foi o desempenho de cada turma. Isso ocorre para que o professor possa reavaliar o que o aluno aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. Ela esclarece que os erros apresentados pelos alunos nas avaliações podem estar relacionados à falta de concentração e ao nervosismo,

pois há resultados discrepantes aos apresentados em sala de aula, por alguns alunos. Pondera também que as avaliações direcionam e redirecionam a sua prática em sala de aula. “É importante que o professor, busque aprender todos os dias. A avaliação não deve ser uma ferramenta para punir. Ela é uma ferramenta que aponta em qual direção deve se dar a mudança, embora essa não seja a mesma lógica do Governo” (MARISA).

Sobre esse depoimento que remete à escola 2, Marisa argumenta que o trabalho sempre é feito nas turmas, no ano seguinte, quando o aluno já está em outro ano letivo. Contudo, ela ressalta a importância dessa ação de revisão e correção dos conteúdos, pois os descritores serão cobrados novamente, quando nas avaliações dos anos seguintes, mesmo que de outra maneira. Então, mesmo que o resultado seja tardio, em sua opinião, não se pode deixar de colocar em prática as ações e estratégias, porque o conteúdo sempre voltará a ser cobrado em avaliações posteriores.

Em se tratando da influência das avaliações externas nos modelos de avaliações internas, a professora diz que muitos professores não trabalham voltados para as avaliações externas, mas com foco nas metodologias, tendo como referência a matriz curricular da rede estadual. Isso ocorre em função das avaliações externas serem a base para aquilo que será cobrado mais adiante, para seus alunos. Sendo assim, se você trabalha a matriz e trabalha com base nas avaliações externas, então você está trabalhando o conteúdo que é necessário para o aluno naquele ano. Desse modo, muitos professores trabalham em suas avaliações questões nos mesmos moldes das avaliações externas. Eles fazem isso porque este será o modelo que os alunos se depararão nas avaliações que realizarão ao longo da vida escolar.

Diante dos argumentos da professora de que as avaliações externas influenciam as avaliações internas, perguntamos: “quais estratégias seriam utilizadas para melhorar o rendimento dos alunos?”. Marisa nos relatou que trabalha algumas atividades no mesmo modelo das avaliações externas, dando ênfase para a matriz curricular e a BNCC: “Buscamos trabalhar as avaliações externas com os alunos dentro da sala de aula, principalmente a que eles fizeram, retomar e mostrar a eles onde erraram, onde eles podem melhorar, tentar entender e ensinar pelo erro, mudar e acertar”. (MARISA).

Enquanto professora, tento sanar as dificuldades apresentadas. Se observo que na avaliação externa tem uma questão com percentual elevado de erro eu trabalho novamente com a turma inteira. Outra estratégia desenvolvida são os projetos de leitura e atividades com jogos pedagógicos para desenvolver o raciocínio lógico matemático. (MARISA).

De acordo com a narrativa da docente, as avaliações são norteadoras para retomada dos conteúdos. No entanto, quando os resultados são apresentados, os alunos já estão em outras turmas, no ano escolar seguinte e, no caso do Proalfa, eles não serão avaliados no 4º ano. Então há uma falha com a descontinuidade nesse processo avaliativo. “Você trabalha com resultado de defasagem em uma turma e tenta promover a redução dessa defasagem, mas os alunos são outros. O trabalho deve ser coletivo para dar resultado. Dando oportunidade a todos de sanar as defasagens”. (MARISA)

Sobre a análise dos resultados na escola 2, Marisa relata que ocorre alguma discussão na escola sobre os resultados apresentados nas avaliações externas, em análises com a especialista pedagógica, durante as atividades de módulo II, entre professores e especialista. E quando ocorre reunião com a comunidade escolar, os resultados lhes são apresentados.

Para a melhoria ou manutenção dos resultados há de se ter um engajamento individual e coletivo dos profissionais da escola. Marisa ao ser indagada se na escola 2 há esse engajamento, ela diz:

Eu vejo que as pessoas tentam sim, mas eu acho que com esse dia a dia corrido e dinâmico na escola, a gente se perde um pouco nessas coisas. Mas eu vejo sim os professores tentando melhorar, a gente tenta melhorar no coletivo. Nem sempre a supervisão consegue acompanhar tão de perto, porque são muitos professores. A escola é grande em questão de funcionários. A gente tenta fazer esse engajamento, lógico que não sai como a gente quer, como a gente gostaria que fosse, mas, na medida do possível, eu vejo sim as pessoas tentando melhorar. Buscando essa melhoria. (MARISA).

Segundo Marisa, ter seu trabalho medido por avaliações gera certo desconforto no professor. Ela afirma que para melhorar os resultados, há de se ter um maior engajamento também das famílias, cobrando que os filhos façam as atividades em casa, trabalhando com o aluno, porque não é responsabilidade só do professor ensinar. Segundo a professora, às vezes, o desinteresse é tanto que para começar a dar aula, o professor gasta 20 minutos só para organizar a turma.

A docente trata da angústia de muitos professores que tentam ensinar. Diz observar professor até sofrendo por tentar ensinar de várias formas e o aluno mesmo assim não conseguir aprender. O que retoma um ponto que várias docentes apontam: os fatores externos à escola.

É uma série de fatores. Não é só o trabalho do profissional. Há de se levar em consideração um conjunto de fatores, e não apenas o trabalho do professor. É uma comunidade escolar que falhou, porque às vezes o pai não ajuda, às vezes não tem uma família que possa apoiar, não tem o estudo dentro de casa e não

tem o comprometimento do aluno. Não estou dizendo que todos os professores são maravilhosos, são comprometidos ou engajados, porque também pode existir aquele professor que não é tão engajado quanto o outro. Porém, vejo que, na sua maioria, tenta sim melhorar, tanto coletivamente quanto individualmente, igual ao que estou falando, são muitos fatores que influenciam para o trabalho chegar nesse resultado dentro da sala de aula. (MARISA).

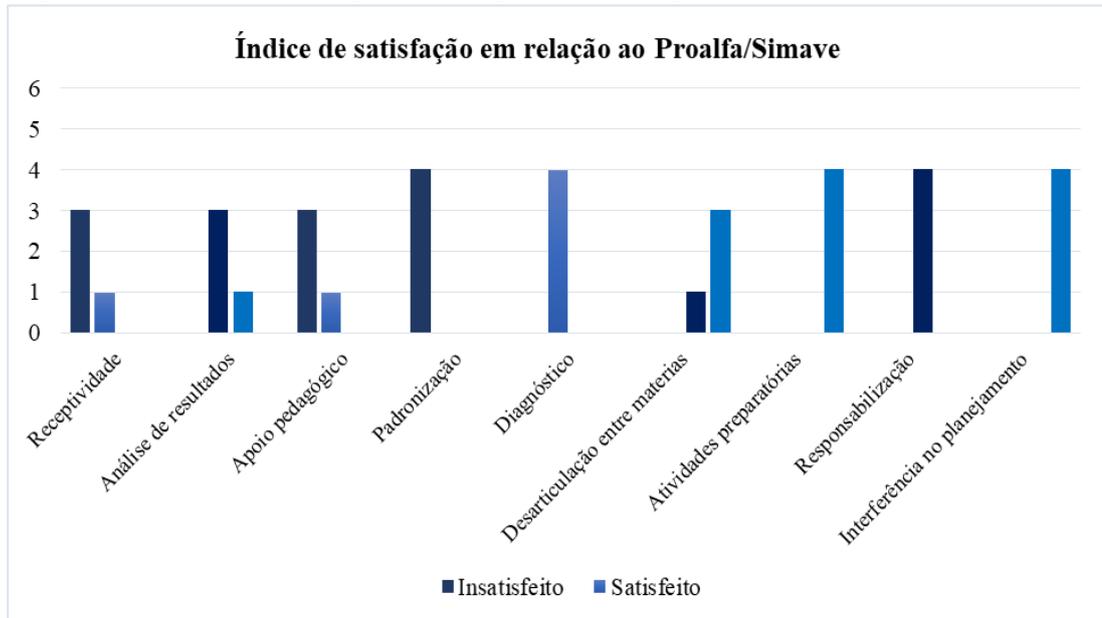
Sobre o engajamento coletivo, pelo relato da professora, percebemos que ainda há muito a ser melhorado. No entanto, também observamos que nem todos dão o mesmo valor à aplicação das avaliações. Sendo assim, enquanto professores nos cabem a tarefa de darmos ênfase no conhecimento, naquilo que os resultados apontam, mas também ao processo e aos fatores que incidem nele, para que nossos alunos tenham de fato, a oportunidade de aprendizagem.

3.3 Considerações sobre a realidade escolar, conhecimentos e saberes docentes quanto às avaliações externas Simave/Proalfa

Evidenciamos, até o momento, as histórias de vida e de práticas pedagógicas, avaliativas e compreensões de avaliação externas das professoras Pérola Negra, Bianca, Sol, Beatriz, Cristina Lages e Marisa, organizadas por nós, por meio de narrativas dessas seis docentes, das escolas 1 e 2. Nesse capítulo, buscamos analisar a compreensão das seis participantes sobre o Simave/Proalfa, seus objetivos, a visão das mesmas sobre o modo de apresentação dos resultados, disponibilidade para aprofundar na análise dos resultados de sua turma, os principais entraves na sua condição de trabalho, afastamento de um maior rendimento e as ações que são utilizadas pelas mesmas para promover maior rendimento nas avaliações externas.

Agora, nos propomos a aprofundar nas análises das narrativas, explorando as principais categorias relacionadas às avaliações externas do Proalfa: receptividade, resultados, apoio pedagógico, padronização, diagnóstico, atividades preparatórias, planejamento e responsabilização e o índice de satisfação ou insatisfação em relação às mesmas.

Elencamos essas categorias que ficaram mais evidenciadas nas narrativas. A Figura 5 trata do índice de satisfação em relação às avaliações Proalfa/Simave:

Figura 5. Índice de satisfação em relação às Avaliações Externas/Proalfa

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De modo geral, é possível perceber que se tratando da temática da realidade das escolas e das avaliações externas, observamos por meio das narrativas, que todas as seis docentes demonstraram dificuldade mediante à disponibilidade de tempo para as entrevistas, sendo que três trabalham em atividades com jornada dupla de trabalho e três trabalham em um único cargo. Mesmo trabalhando em um cargo, as três docentes relatam não dispor de tempo para entrevistas fora do horário de trabalho, pois possuem jornada intensa com outras atividades, como: filhos, casa, planejamento de aulas, correções de provas, outras atividades profissionais, pesquisas, registros nos diários digitais, dentre outras atividades.

De acordo com Oliveira (2002), as reformas educacionais culminaram em maior exigência do tempo do professor, pois atuaram fortemente na organização escolar por meio de novos critérios de enturmação e até mesmo dos procedimentos de anotações. Tal fato nos remete aos diários digitais, que hoje são os “mocinhos” e “vilões” na jornada intensificada do professor na atualidade, pois ao mesmo tempo em que eles transmitem as informações da vida escolar do aluno à Secretaria Estadual de Educação e as Superintendências Regionais de Ensino, deixam os professores, especialistas, diretores e inspetores, totalmente a mercê do controle por parte do Estado, pois qualquer atraso será percebido imediatamente e cobrado também de imediato.

Em relação à sobrecarga de trabalho imposta pelas avaliações externas, as participantes foram unânimes em relatar que sentem que o trabalho fica mais desgastante quando realizado em turmas que participam das avaliações do Proalfa. Duas professoras mencionam que mesmo

quando não são cobradas diretamente, em função dos resultados, elas autointensificam a atividade docente, pois se sentem totalmente responsáveis pelos resultados e alcançar as metas estabelecidas é para elas um motivo de grande desgaste.

Tais questões nos remetem aos aspectos tridimensionais da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Pesquisador ou participantes são pessoas moldadas à luz de suas experiências, a tridimensionalidade composta pelos aspectos introspectivos, extrospectivo e prospectivo constituem a visão e ações das pessoas, por meio dessas experiências. Sendo assim, percebemos que alguns professores, devido às suas experiências, acreditam nas hierarquias. Nesse sentido, se propõem a cumprir as normas que são estabelecidas, mesmo que verticalmente. Já outras acreditam que lhes cabe cumprir as normas, mas fazem ressalvas e questionamentos. E há aqueles que apenas cumprem as normas sem nenhum comprometimento, envolvimento maior, pois não acreditam no que está estabelecido.

As seis participantes relatam que seus planejamentos diários são organizados muitas vezes em função das avaliações externas, sobretudo, quando se trata das disciplinas que serão avaliadas, neste caso, Língua Portuguesa e Matemática. Percebemos que o currículo também é organizado em função das avaliações externas, no caso do estado de Minas Gerais, que elaborou sua própria Matriz de Referência, que é utilizada como base para o planejamento anual nas escolas estaduais, na modalidade do ensino fundamental I. Na mesma perspectiva, duas participantes relatam sentir um distanciamento entre a Matriz de Referência Estadual e os livros didáticos fornecidos pelo Governo Federal.

Diante do exposto, Freitas (2012) alerta sobre os riscos de se focar nos resultados, deixando em segundo plano a aprendizagem.

“Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causados por essa corrida para o centro” (FREITAS, 2012, p. 385).

O risco e o prejuízo de tais práticas podem parecer inofensivos, mas não o são. De acordo com estudos de Freitas (2012), tais práticas são prejudiciais para a formação da juventude, sobretudo, para os jovens das escolas públicas. Para o autor, o discurso de que a escola deve ensinar o básico primeiro, é um discurso capitalista e retira dos jovens princípios essenciais para análise crítica da realidade. A consequência seria deixar para o futuro, o avanço e aprendizagem e, isso poderia culminar em uma aprendizagem limitada ao básico.

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (FREITAS, 2012, p. 390, grifos do original).

Ao tratarmos das estratégias utilizadas pelas docentes para um bom desempenho nas avaliações externas, surgiram relatos diversificados, como: projetos literários que exploram gêneros textuais variados, que visam despertar o interesse pela leitura e contribuem para o desenvolvimento da fluência em leitura e avanços significativos no letramento; apoio pedagógico disponibilizado pela própria escola por meio de aula de reforço ministrada pela professora eventual; apoio de professor alfabetizador em sala de aula, financiado com recursos do Programa Mais Alfabetização, criado no ano de 2018; aplicação de atividades complementares e de fixação; revisão em *power point* de questões que apresentaram alto índice de erros nas provas anteriores, e simulados e avaliações com o mesmo perfil das questões que são exigidas nas avaliações do Proalfa. Esse último aspecto foi indicado por todas. Dizem que, na prática, trabalham constantemente com ele.

As professoras afirmam que tal prática de atividades preparatórias é necessária, visto que, em resultados anteriores, ficou evidente que em muitos casos, os alunos sabiam as respostas das questões, mas não dominavam o modelo dos enunciados das avaliações. Isso fazia com que muitos estudantes apresentassem resultados insatisfatórios, mesmo sendo alunos “eficientes” em sala de aula. Por esse motivo, todas dizem, ao seu modo, que os “treinamentos” são necessários e não prejudicam a aprendizagem, porque trabalham com outros tipos de atividades no cotidiano escolar.

Não que tenhamos percebido tal prática nas escolas 1 e 2, lócus de nossa pesquisa, mas estudos de Freitas (2012), apontam para as implicações das pressões impostas aos alunos por meio de simulados e atividades preparatórios, evidenciando que tais práticas desgastam os alunos. E ainda alerta sobre o risco de se pressionar alunos cada vez mais jovens. Atualmente, visualizamos a sinalização do governo Federal, por meio do Ministério da Educação, de se fazer uma avaliação para a modalidade de Educação Infantil, o que corrobora com a visão do autor.

Acreditamos que muitos professores por se sentirem pressionados e por tomarem como sua a responsabilidade de apresentação de resultados satisfatórios, acabam adotando práticas que promovem a autointensificação do trabalho docente. Nesse sentido, desenvolvem,

incessantemente, trabalhos preparatórios para que seus alunos se familiarizem com os modelos apresentados nas avaliações externas e possam apresentar bons índices e bons resultados.

A palavra “preparar”, que foi mencionada por várias docentes, nos remete aos estudos de Nogueira e Lacerda (2014), quando ressaltam que os resultados podem influenciar as práticas pedagógicas e a organização dos estabelecimentos de ensino com o intuito de melhoria ou manutenção desses resultados.

O relato de Bianca nos remete ao estudo de Nogueira e Lacerda (2014) que tratam da temática dos *rankings* de estabelecimentos. De um lado, há o discurso do governo de que a apresentação dos *rankings* tem como objetivo auxiliar a comunidade escolar sobre o aprendizado dos alunos e propiciar a elaboração de estratégias para melhorar a aprendizagem. De outro lado, os estudos de Nogueira e Lacerda (2014) afirmam que tal classificação impacta diretamente na escolha da escola pelas famílias, devido à “qualidade” apresentada pelo *ranking*. Acreditamos que o *ranking* também influencia na escolha do professor em relação ao lócus de trabalho, visto que as participantes que trabalham nas escolas 1 e 2 estão alocadas nas escolas de melhores índices por estarem bem classificadas na listagem de concurso público, quando foram nomeadas ou por estarem bem classificadas na listagem para designação de contratos temporários e, por esse motivo, fizeram suas escolhas por estabelecimentos de rendimento satisfatório.

Como muitas vezes os resultados das escolas são publicados, elas são classificadas publicamente, como já foi mencionado nos relatos. Então, a ideia dessa classificação pública, de acordo com o desempenho de seus alunos, pode fazer com que algumas escolas modifiquem suas práticas em função desses resultados. Para Reicher (2013), o simples fato de ranquear as escolas em listas de índices, não trará para o ensino as melhorias que são necessárias. Corroboramos com a ideia do autor, pois os *rankings*, por si só, não promoverão as melhorias nos resultados. Freitas (2013) aponta que tais ações contribuem para a segregação de algumas escolas e o aprofundamento das desigualdades. Tais fatos, nos remetem às reflexões de Dubet (2004), que resalta a importância de uma escola justa, que promova a redução das desigualdades e não o seu aprofundamento.

Se os resultados são bons, a escola é considerada boa e se são ruins a escola é considerada ruim. Deveriam ser analisados pelo Estado os casos atípicos que interferem nos resultados da escola como: as faltas no dia da realização das avaliações que são consideradas como média zero, os alunos com necessidades especiais, mas que não possuem laudo. (PÉROLA NEGRA).

Um aspecto importante que merece ser mencionado é o fato da Escola 1, ser uma escola inclusiva, que recebe alunos com diversos laudos de necessidades especiais e que esse fato não é considerado ao serem computados os resultados. Outro aspecto apontado pela mesma docente, é a falta de apoio psicológico para alguns desses alunos dentro e fora da escola. De acordo com Beatriz, tal aspecto deveria ser considerado, pois essa questão não se refere apenas aos resultados, pelo contrário, o resultado tem menor relevância, neste caso. Trata-se da aprendizagem de alunos com necessidades especiais e sua saúde emocional, algo que para a professora, muitas vezes, está além de sua capacitação profissional. A professora ainda menciona que tais aspectos são minimizados quando esse aluno tem um laudo que lhe dá direito a um professor de atendimento educacional especializado (AEE). Esse professor, tem formação de acordo com a necessidade do aluno, o que contribui para o avanço de sua aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados segundo a realidade de cada aluno.

A falta de participação da família na vida escolar dos filhos é fator que aparece nos depoimentos, como elemento que causa impacto nos resultados das avaliações. De acordo com o relato de duas das docentes entrevistadas, é sinalizada uma grande preocupação devido à pouca colaboração por parte de algumas famílias, na vida escolar de seus filhos e o impacto gerado na aprendizagem. As participantes alegam que muitos pais se mobilizam para que seus filhos estudem em escolas com índices satisfatórios de Ideb. No entanto, após a matrícula, muitos desses deixam de participar ativamente da vida escolar dos filhos. Diante dessas análises das professoras, pensamos ser necessário problematizar essa relação entre as famílias e o desempenho dos alunos e investigar a pensar nessa família concretamente, sobre suas condições de vida, de acompanhar seus filhos na escola e sobre as formas de acompanhamento familiar ao trabalho da escola.

O relato de algumas docentes de que conversam com os alunos sobre a importância desse resultado em termos financeiros para a escola, nos chamou a atenção. Estamos nos referindo ao Ensino Fundamental I, e pensar que existe esta conversa com os alunos sobre a importância dessas avaliações em termos de garantia de recursos financeiros, pode, de certo modo, criar práticas pedagógicas orientadas pela responsabilização dos estudantes sobre a gestão e financiamento das escolas. Seria esse o momento e seriam esses os sujeitos que deveriam pensar sobre avaliações externas e financiamento da educação?

A oscilação no nível das dificuldades apresentadas nas avaliações também foi um aspecto apontado por quatro das seis docentes. Quando relatam que, de um ano para o outro, o nível da avaliação varia muito, uma professora alega se preocupar, pois mesmo quando o que é avaliado é o conteúdo básico, ou seja, questões com nível de dificuldade muito baixo, ainda há

um grupo significativo de alunos que não conseguem alcançar as metas estabelecidas pelo Simave. Para duas das docentes esse fato ocorre, pois muitos alunos que ficam abaixo das metas, deveriam ter laudo médico e acompanhamento especializado, mas por falta de informação por parte da família e, em alguns casos, por omissão, esses alunos ficam desamparados e acabam não conseguindo desenvolver em sua aprendizagem.

Enquanto professora e também pesquisadora, percebo que a questão da padronização das provas nem sempre é a maior crítica dos professores, mas a padronização das metas a serem alcançadas. E ao ouvir os relatos das seis docentes participantes, inferimos que, enquanto as avaliações externas Simave/Proalfa buscarem padronizar resultados sem traçar metas progressivas de acordo com a realidade apresentada, pelas escolas, a função das avaliações, explicitadas em seus objetivos, se limitará ao documento e isso é lamentável.

O modelo padronizado das avaliações é uma variante que incomoda as docentes participantes. Pensamos que em se tratando de justiça educacional, a padronização presente nas avaliações externas que apresentam modelos meritocráticos, mencionada pelas participantes, é questionada legitimamente.

Assim, uma meritocracia escolar justa não garante diminuição das desigualdades. A preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social, a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão de talentos, uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir [...]. Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. (DUBET, 2004, p. 540).

Para todas as docentes entrevistadas, um dos principais aspectos de vulnerabilidade das avaliações externas é o modo de divulgação e análises dos resultados. Isso ocorre, não só por parte do governo, que disponibiliza um dia específico para tais análises com a comunidade, mas percebemos que tal falha também ocorre por parte das instituições de ensino. Essas poderiam planejar outros momentos para as reflexões, ampliando os momentos de estudos, possibilitando a implementação de propostas de ações para superar e reverter o diagnóstico apresentado. Percebemos, pelo relato das docentes, que há uma maior abertura para as discussões sobre resultados ao longo do ano na Escola 2.

Embora Sertãs (2016) levante a questão da formação de uma consciência crítica voltada para resultados, quando o poder do Governador de Minas Gerais é colocado como soberano, nos leva a refletir sobre esse papel doutrinador do Estado. O que percebemos até aqui, é que essa visão não é corroborada pelas docentes participantes desta pesquisa. As participantes têm

uma visão do “Dia D”, que corrobora com o que é apresentado por Simões (2012), de que sua implementação é justificada a partir dos resultados do Proalfa de 2006, que apontou que 31% dos alunos da rede estadual estavam chegando ao 3º ano do ensino fundamental sem saber ler palavras, quando a alfabetização já deveria estar consolidada. Com relação à metodologia de trabalho, frente aos resultados das avaliações externas, pensamos que a estratégia poderia se dar em torno da organização, ao longo do ano letivo, de reuniões agendadas para o aprofundamento das análises.

Não se trata aqui de ações que objetivariam, exclusivamente, melhorar os índices das escolas, mas reuniões em que se buscassem compreender a realidade da escola e dos alunos. A partir dessa compreensão, seriam propostas estratégias individuais e coletivas visando melhoria da aprendizagem. Enquanto docente, também corroboro com a visão das participantes. Acredito que possamos reverter a nossa real carência de tempo para análises de resultados por meio da utilização de parte da carga horária de módulo II, que ocorre, semanalmente, em reuniões com uma hora de duração para fazermos análises mais detalhadas dos resultados.

De acordo com os documentos do Simave, a função da avaliação externa do Proalfa é ser um diagnóstico que possibilite a incorporação de processos que favoreçam a alfabetização e letramento e permita evidenciar os avanços e os desafios da educação pública. Por tudo que foi relatado, acreditamos que as avaliações externas Proalfa/Simave, deveriam ser desenvolvidas de acordo com os diagnósticos apresentados, visando alcance progressivo dos percentuais, levando-se em consideração a condição inicial das escolas e alunos. Assim, seria avaliada a progressão e não o seu resultado final, exclusivamente.

Acreditamos que esse modelo corrobora com a visão de Dubet (2004), quando ressalta que não existe uma solução perfeita, mas a combinação de escolhas e respostas para se chegar a um equilíbrio, no qual a busca seja por resolver as defasagens e não as evidenciar.

CAPÍTULO 4: ASPECTOS DO SIMAVE/PROALFA EXPLORADOS PELAS PROFESSORAS: OBJETIVOS, ENTRAVES E AÇÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p.90).

Neste capítulo abordaremos diferentes aspectos sobre o Simave/Proalfa na percepção das docentes, dentre eles: a compreensão das funções das avaliações Simave-Proalfa e as ações das docentes e das instituições em relação a produção de resultados, a compreensão sobre o Simave, objetivos, apresentação dos resultados, disponibilidade para aprofundar na análise dos resultados de sua turma, entraves na sua condição de trabalho, afastamento de um maior rendimento e ações que podem promover maior rendimento nas avaliações externas, particularmente, Simave/Proalfa. Por meio desse levantamento responderemos ao objetivo da pesquisa no que se refere à compreensão da visão docente sobre o papel dessas avaliações externas no cotidiano escolar.

A seguir, apresentamos as narrativas das professoras sobre este tema.

4.1 Pérola Negra: “Sobre o Simave/Proalfa, narrativas situadas nas condições reais de trabalho”

Ao tratamos dos objetivos principais das avaliações do Simave/Proalfa, Pérola Negra elenca como objetivo principal deste modelo de avaliar o conhecimento dos alunos de oito anos em sua aprendizagem.

Não conheço tão profundamente seus objetivos em termos de documentação formal, pois o nosso tempo é corrido, temos que trabalhar em duas escolas, chegamos em casa e o trabalho não terminou, pois ainda há correções de provas, elaboração de atividades, planejamento, então, ficamos sem tempo para essas reflexões e aprofundamento desses conhecimentos. (PÉROLA NEGRA).

Segundo a professora, há um horário vago que geralmente é utilizado para atendimento aos pais, planejamento de atividades, atualização no diário digital, atendimento à supervisão. Pérola Negra diz acreditar que muitas vezes falta apoio da escola para estudos sobre o Simave e a partir desses conhecimentos desenvolverem um melhor trabalho.

Ao tratarmos da apresentação dos resultados do Simave, Pérola Negra destaca: “acredito que é usada uma linguagem de difícil compreensão, tanto para os pais, quanto para os professores e demais funcionários da escola”. Em se tratando de resultados, alguns aspectos foram elencados pela professora como entraves na condição de trabalho que lhe afasta de um maior rendimento: “a intensificação do trabalho, falta de tempo para planejar estratégias que possibilitem aos alunos alcançar bons rendimentos” (PÉROLA NEGRA).

Como ações que poderiam promover o melhor rendimento nas avaliações externas e na aprendizagem, a professora destaca que seriam necessários projetos com foco em: reforço escolar, acompanhamento dos alunos por especialistas na área da Psicologia e da Psicopedagogia e turmas com menor número de alunos, o que facilitaria o apoio àqueles com maiores dificuldades de aprendizagem.

4.2 Bianca: “As aprendizagens da experiência sobre o Simave/Proalfa”

Para iniciarmos o depoimento de Bianca, como nas outras entrevistas, foi feito o levantamento do nível de compreensão sobre o Simave/Proalfa. Em seu relato, Bianca disse que seu conhecimento se limita ao seu objetivo, que para ela seria o de diagnosticar. No entanto, acredita que não retrata corretamente o nível de conhecimento dos alunos. O fato de computar como zero os resultados dos alunos que faltam ao dia da prova é algo que a professora acredita prejudicar a média da turma criando um resultado que não reflete a realidade.

[...] conseguimos ter um diagnóstico dos objetivos estabelecidos pelo Simave/Proalfa e podemos trabalhar os descritores que não foram consolidados. Não concordo de esse ser um resultado final. Acho que se fazer um diagnóstico os alunos deveriam ser acompanhados para monitorar seus possíveis avanços. (BIANCA).

Em se tratando da apresentação dos resultados, Bianca diz:

[...] na minha visão é claro e objetivo. Para mim os gráficos são fáceis de interpretar. A falha está na apresentação superficial devido ao pouco tempo disponibilizado pelas escolas para essas apresentações. Deveria se ter mais tempo para uma análise detalhada da situação da turma, aluno e escola.

Quanto aos entraves que possam interferir nos resultados, a professora Bianca considera a “falta de recursos financeiros para recursos didáticos variados, pouca verba para atividades complementares, falta de participação da família”. Em sua visão, a participação da família

poderia contribuir muito para uma melhora no rendimento do aluno. “Há alunos que caminham bem sozinhos, mas têm muitos que precisam de apoio maior para avançar e isso deve ser feito em casa e na escola. Sobre o Simave, fica evidente que sempre seremos aqueles que deverão se adequar ao modelo das avaliações. (BIANCA). Em relação a participação familiar, podemos dizer que essa é mais uma das perversidades impostas pela responsabilização em efeito cascata. Assim, cada um de nós, que estamos envolvidos nesse processo avaliativo, procuramos responsabilizar o outro pelo fracasso nos resultados. E, muitas vezes, não questionamos a própria finalidade de avaliações que não visem intervenções a favor de aprendizagens, mas produzir estatísticas e hierarquizar investimentos em educação.

4.3 Sol: “Simave/Proalfa, sobre tempo e rendimento”

Sobre a compreensão da temática das avaliações externas, Simave/Proalfa, Sol diz que as interpreta como ferramenta mensurável usada para aferir o nível de conhecimento das competências e habilidades em que os alunos se encontram, verificando se os alunos consolidaram as habilidades esperadas ao final do Ciclo I de alfabetização, além de ser uma ferramenta que pode contribuir em termos de diagnóstico da aprendizagem.

Em se tratando do modo de análise dos resultados, a professora foi categórica em dizer que isso é feito anualmente, de maneira superficial, quando os gráficos são apresentados. Relata acreditar que essas análises deveriam ser feitas mais vezes, ao longo do ano, e com mais calma. “Talvez com reuniões menores, em segmentos mais específicos, utilizando as reuniões de módulo II, para se ter mais tempo e uma melhor interpretação dos resultados, estabelecendo, assim, ações em consonância com tudo que foi apresentado” (SOL). A professora diz que as reuniões de módulo II acabam por tratar das questões burocráticas do ensino e demais demandas da SEE ou SRE, deixando os aspectos pedagógicos em segundo plano.

Sol narra sobre a temática da disponibilidade para aprofundar nas análises de resultados, “acho que temos que procurar tempo para essas análises, para conhecer nossas turmas e o nível de cada aluno”. Ela ressalta que esses resultados são tardios, pois quando são apresentados, os alunos já não estão mais no ciclo I de alfabetização. Então, os professores das turmas de terceiro ano do ensino fundamental I, que serão submetidos à aplicação das avaliações do Simave/Proalfa, trabalharão sob a perspectiva de um resultado anterior que não representa o nível de sua turma, mas de uma turma que já avançou na escolarização.

Quando se trata da melhoria dos resultados nas avaliações externas em questão, a professora relata que deveria acontecer um maior engajamento entre família e escola, e que

percebe que quanto maior é o engajamento familiar mediante às questões escolares de seus filhos, por meio da participação e incentivos, melhores são os resultados na aprendizagem.

4.4 Beatriz: “Simave/Proalfa, entre rendimento e envolvimento”

Sobre a compreensão da docente a respeito dos conteúdos analisados nas avaliações Simave/Proalfa, fica evidente para a mesma que o conteúdo cobrado é o básico em Língua Portuguesa e Matemática. A professora demonstra ter grande preocupação com o fato de muitos professores se recusarem a avançar e se limitarem a planejar atividades que estão de acordo com as avaliações, desconsiderando que suas turmas podem ir além. Relata que o nível das turmas dependerá de fatores internos e externos, que variam desde condições sociais, econômicas e culturais. Contudo, enfatiza que o direcionamento que os professores darão em relação ao papel das avaliações externas na prática, poderão interferir em relação ao resultado e a aprendizagem. A mesma ressalta que o arcabouço cultural dos alunos é determinante nos resultados dessas avaliações e que o conhecimento e visão crítica dos docentes também terá aspecto central nos resultados.

Ao narrar a temática da análise dos resultados, Beatriz diz que “acho que eles são apresentados superficialmente, não se aprofunda na análise dos descritores. Embora os gráficos contemplem a média da região, do estado, da escola e dos alunos, disponibilizar um dia para essa análise é um grande equívoco”. Na visão da docente, Estado e Escola deveriam disponibilizar um tempo maior para análise daqueles descritores que apresentaram baixo percentual de acertos, poderia elencar coletivamente ações para sanar as dificuldades apresentadas. A professora ainda diz: “Analisar os gráficos é algo trabalhoso, cansativo para um único dia. Acaba sendo um trabalho individual do professor das turmas que participaram ou participarão das avaliações do Proalfa”. (BEATRIZ).

A respeito da sua disponibilidade para aprofundar na análise dos resultados, a professora argumenta que as atribuições diárias e a rotina intensa dificultam esta prática e enfatiza que a desvalorização da profissão docente é um dos grandes entraves para uma prática mais efetiva e uma maior dedicação dos docentes. Para ela, enquanto não houver uma valorização da profissão, dificilmente professores terão a disponibilidade que esses modelos exigem. Para minimizar esse entrave, a professora considera que os descritores deveriam ser divididos para todos os professores do Ensino Fundamental I. Para isso, as reuniões semanais de módulo poderiam ser utilizadas. Considera ainda que, caso contrário, os resultados não serão analisados de modo adequado, pois, segundo a mesma, não há tempo para fazer tal tarefa fora da escola.

Para Beatriz, o tempo do planejamento é uma grande dificuldade. Outro aspecto elencado pela professora se refere à intensificação do trabalho docente.

É uma tarefa que não termina quando soa o sinal, finalizando a aula. A profissão exige muito da gente. No meu caso, sou casada, tenho dois filhos. O que nós ganhamos não dá para pagar profissionais que cuidem da minha casa, dos meus filhos. E ainda eu tenho que dar conta de todas as demandas da profissão docente, que tenho que fazer em casa. (BEATRIZ).

De acordo com os relatos da professora Beatriz, as avaliações do Proalfa, demandam um tempo de planejamento que devido a fatores externos se tornam inviáveis. Mesmo existindo o tempo disponibilizado para módulo II, esse acaba sendo utilizado para demandas burocráticas. Para a professora, uma melhor qualidade na educação passa por um trabalho de dedicação exclusiva. Ela diz que isso é algo inimaginável, quando analisamos a realidade em que estão imersos os professores da educação básica. Para quem trabalha em dois períodos, as demandas acabam ficando para serem finalizadas em casa. Os professores vivem em um ritmo muito acelerado, o que tem levado, muitos deles, à exaustão. “Tem questões familiares e financeiras que atropelam esse tempo que a gente tinha.” (BEATRIZ).

Sobre os entraves nas condições de trabalho que lhes afastam de um melhor rendimento, Beatriz destaca:

O Estado exige muito de nós, mas oferece pouco em contrapartida. Não há recursos financeiros para melhorarmos nossa prática. Não há recursos para uma cópia colorida, para jogos pedagógicos, laboratórios de informática com acesso à internet. Muitas vezes, o livro didático que chega à escola não é a primeira opção de escolha dos professores e equipe pedagógica.

A estrutura das salas de aula também é colocada como um fator negativo para o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente. A professora relata que, no dia a dia, enfrenta dificuldades como o calor intenso, salas com número elevado de alunos, barulho externo excessivo e falta de estrutura da escola.

Beatriz ainda ressalta que o barulho intenso, interfere na saúde vocal de muitos professores por uma questão de problema da voz.

A voz é tudo e não temos muitos recursos, a gente não tem microfone disponível para dar aula. São vários fatores que, isolados, não têm tanta importância, mas, quando somados, afeta a saúde do professor. A gente sabe que, muitas vezes, pela carga horária de trabalho a gente não cuida nem da nossa saúde física e nem emocional. (BEATRIZ).

Quando tratamos das ações que podem promover melhor rendimento na aprendizagem, Beatriz diz acreditar na existência de dois caminhos: o primeiro, passa por investimentos públicos nas escolas, por meio de investimentos em materiais, estrutura física, condições dignas para alunos, sem cadeiras quebradas, sem passar calor, sem falta de água gelada. Às vezes tem até banheiros, mas as condições são precárias. O segundo fator apontado pela professora seria uma maior participação da família na vida escolar de seus filhos. “Percebo que a família vem para a escola mais em situações esporádicas, reunião de pais, homenagens ou quando é chamada para fazer correção de alguma coisa que o filho fez de errado” (BEATRIZ). A professora lamenta pelo fato das famílias não serem tão presentes. “Acredito que se o pai fosse chamado a fazer uma atividade com o filho na escola, ou um passeio, passar um tempo na biblioteca ou outras atividades, isso teria um impacto positivo na vida escolar dos alunos” (BEATRIZ).

4.5 Cristina Lages: Simave/Proalfa, um instrumento de medida

Ao ser questionada sobre o seu nível de conhecimento sobre o Simave, a docente diz que a principal função das avaliações externas, nos moldes atuais, é o de medir conhecimento, “Eu não vejo outro propósito do governo gastar tanta verba, ao invés de investir, por exemplo, na educação que é a base, lá na raiz, nos anos iniciais” (CRISTINA LAGES). A crítica é feita devido à falta de investimentos na educação. Há investimentos demasiados em processos avaliativos que tem foco em medição ao invés de investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos, formação continuada dos professores, valorização docente, dentre outros.

Outro aspecto criticado pela professora é a apresentação dos resultados que é mais influenciado por fatores externos do que pelo conhecimento de cada aluno. A docente acredita que a análise é perfeitamente compreensível, porque são bem claros os descritores e seus objetivos. Isso facilita a compreensão das dificuldades apresentadas, podendo acompanhar as necessidades dos alunos.

Segundo a professora Cristina Lages, “Se eu pegar por exemplo um aluno “X”, eu posso analisar sua dificuldade. É daí que a intervenção pedagógica seria tão importante. O que acontece na prática é que olham, os resultados, observam a defasagem e pouco será feito”.

Cristina Lages ressalta ainda que os resultados por si só, não modificarão a realidade e exemplifica que não adianta se ter o diagnóstico se não houver ações.

No ano seguinte ele vai passar por uma avaliação e, de novo, toda aquela dificuldade que ele apresentou, vai de novo repetir porque não foi trabalhado,

ele tinha tanta dificuldade no descritor e esse eixo não foi trabalhado. Se quer sanar as dificuldades, se quer fazer essa análise adequada, deve-se analisar com cuidado, zelo e atenção. Toda escola precisa fazer um trabalho de intervenção nesse sentido, focando naqueles descritores com maior incidência de número de alunos com dificuldades. (CRISTINA LAGES).

Em se tratando da disponibilidade para fazer aprofundamento das análises dos resultados, a docente diz que o módulo II seria o espaço, teoricamente, em que há tempo para esse trabalho. Mas ela sente falta dessa ação nos módulos II. A docente acredita que, nesses momentos, além de se analisar os gráficos deveriam ser estabelecidas ações coletivas com o intuito de sanar as dificuldades que foram percebidas. Essas ações deveriam estar vinculadas a projetos de escola. Parece ser algo fácil, pois há o tempo (espaço dos módulos II) e a demanda (necessidade de análise dos resultados e estabelecimento de ações), mas na prática isso não acontece. O que pode ser justificado pelo fato de que, para muitos professores e alunos, essas avaliações não fazem sentido, não estão conectadas às suas realidades e, por isso, não se mobilizam, por não perceberem seu valor. Na prática, muitos alunos estão demonstrando total desinteresse pelas atividades escolares. Em contrapartida, professores também assumem essa postura, pois se o aluno não tem interesse, o professor considera que também não tem o que fazer. E assim as coisas não caminham.

Segundo Cristina Lages, o grande desafio do professor é ensinar para aqueles alunos que não se interessam por sua aprendizagem.

Hoje em dia, fazer o aluno ter interesse, é o maior desafio do professor. Hoje nós temos toda uma tecnologia a nosso favor. Eu posso abrir a internet para planejamento de atividades variadas, coloridas, lindas e maravilhosas, mas se eu coloco na mão do aluno e ele não tem motivação, não tem interesse e não quer, isso vai valer alguma coisa?! (CRISTINA LAGES).

Segundo Cristina, esse aluno vai amassar ou jogar fora. Ele não fará a atividade. Ele vai dormir na sala. “Então, para mim, o maior empecilho de um professor, hoje em dia, para fazer um bom trabalho, é fazer o aluno querer. E, conseqüentemente, se manter motivado dentro desse panorama” (CRISTINA LAGES). Se o professor tem uma relação de empatia com sua turma, ele poderá conseguir mobilizar seus alunos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

4.6 Marisa: “Simave/Proalfa, uma relação que exige engajamento”

Sobre o nível de compreensão do Simave/Proalfa, Marisa diz que o mesmo é composto pelos programas de avaliações estaduais, sendo essas avaliações ferramentas para verificar o desempenho das escolas e dos alunos.

Em se tratando de disponibilidade para aprofundar em análises desse sistema, a professora relata que são momentos esporádicos.

O cotidiano docente é muito, muito intenso, não dá tempo para aprofundar. Acho que fica mais restrito a alguns momentos mesmo. Nas reuniões, quando se tem a apresentação dos resultados dessas avaliações, há mais discussões sobre estratégias. Mas essas discussões acabam não sendo retomadas. Como eu falei, a escola é dinâmica. Hoje está com um projeto, amanhã com outro. São muitas as demandas. Então, não podemos ficar limitados a esses estudos. (MARISA).

Em relação aos entraves na condição de trabalho que afasta a escola e o professor de um melhor rendimento, Marisa expõe que o engajamento da família e de alguns professores são os mais expressivos, porque nem todos os pais e professores são tão engajados com o bom trabalho.

[...] acho que a gestão influencia muito, a supervisão também. Como eu já disse, eu não vejo a escola como unanimidade, só professor ou só gestão. Acho que é um conjunto, acho que a gestão tem que intervir, o professor tem que entender qual o papel dele também, porque não adianta somente a gestão intervir, porque, às vezes, a gente faz a intervenção, mas o professor também tem que querer, o aluno tem que querer. (MARISA).

A respeito dos resultados das avaliações externas, a professora acredita que a forma que esses chegam às escolas é bem informativo, sendo apresentados por aluno, por escola e feita a comparação com os resultados obtidos no estado. São resultados bem autoexplicativos para a equipe da escola. Quando ocorrem as reuniões com a comunidade escolar e são apresentados os resultados para os pais, mesmo que seja elaborado com uma linguagem mais simples, pode parecer um tanto complexo para algumas famílias. “Normalmente, a comunidade não fica muito ligada nesses resultados e avaliações, a não ser os pais que são mais instruídos, poucos pais comparecem nesse dia e os que comparecem quase não participam” (MARISA).

Para Marisa, os pais não dão a devida importância para o resultado. Isso ocorre mais quando vão escolher a escola, “parece que depois eles relaxam”. Ela diz que enquanto professora repassa aos pais se houve melhorias de um ano para o outro, se o resultado avançou

ou não. Quando piora, sempre pergunta a eles no que pode melhorar, o que eles podem fazer para ajudar, quais são as sugestões para melhorar, quais as estratégias eles usam em casa para os alunos avançarem nos conteúdos escolares. “Acho que é essa parceria que a gente faz quando passa essas informações. Tentamos ser autoexplicativos e falar se melhorou ou não. Não ficamos mostrando todos os gráficos e comparações” (MARISA).

4.7 Considerações finais sobre o Simave/Proalfa

Os dados que constituíram as narrativas das professoras que participaram dessa pesquisa indicaram que, em se tratando da temática do conhecimento em relação ao Simave e as avaliações do Proalfa, seis docentes acreditam que a avaliação é uma ferramenta utilizada para medir o nível de conhecimento dos alunos, sendo duas categóricas em afirmar que elas servem como diagnóstico. No entanto, duas acreditam que tais avaliações não medem corretamente o nível de aprendizagem de seus alunos. Uma docente acredita no potencial diagnóstico do desempenho dos alunos mediante aos resultados das avaliações. Cada professora, a seu modo, relata não ter tempo disponível para obter mais informações sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

A análise dos resultados é um aspecto muito criticado pelas seis docentes. Embora Bianca tenha relatado achar que o modo de apresentação de resultados é de fácil compreensão, duas professoras alegam que, para as famílias, a compreensão desse material apresentado é mais complexa. Mas cinco das docentes participantes consideram que o monitoramento dos resultados é ineficiente.

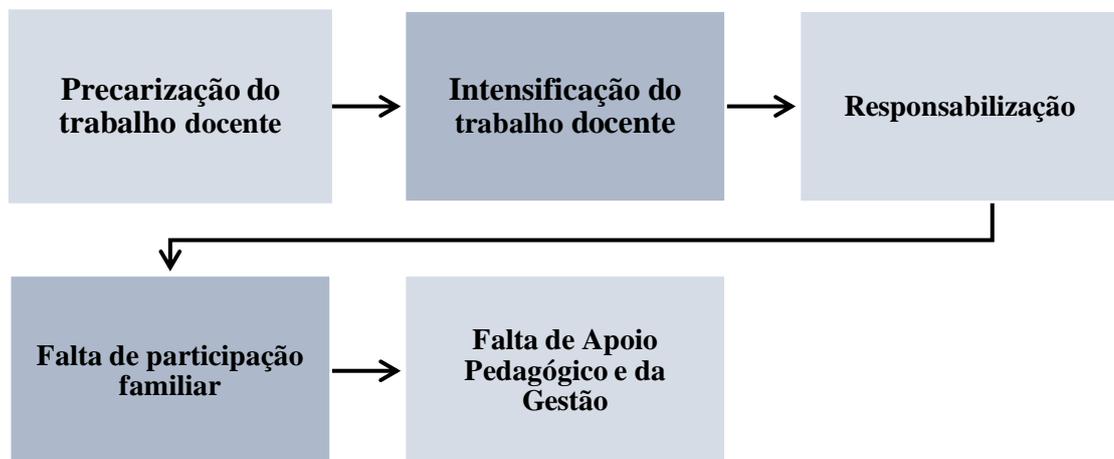
Por tudo que foi relatado, observamos que a compreensão das docentes sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, se limita aos seus objetivos, ao monitoramento dos resultados e as estratégias para melhorar tais resultados. Não percebemos mobilização por parte das docentes por conhecer melhor o Simave, isso ocorre primeiro porque todas têm suas restrições a esse modelo avaliativo, por considerá-lo uma ferramenta de controle que pouco tem contribuído para a aprendizagem. De acordo com suas percepções, a política deveria ser acompanhada de investimentos, o que na prática não tem acontecido. As escolas ainda são precárias tanto nos aspectos físicos, quanto nas questões materiais. Segundo, porque as professoras não se sentem valorizadas em sua profissão e isso faz com que muitas se sintam desmotivadas a buscar o seu melhor desempenho. Terceiro, por terem seu trabalho tão intensificado, muitas realmente se sentem sem energia e vigor que seriam necessários para

empreender maior esforço nas atividades que poderiam modificar a realidade das escolas nas quais atuam.

Observamos que as docentes participantes desta pesquisa demonstraram respeito por seus alunos e buscam em seu cotidiano fazer o melhor nas condições que têm. No entanto, não é só de boa vontade que a educação dará frutos. Todas precisam desempenhar diversas funções até chegar às escolas, não vivem exclusivamente para desempenhar a atividade docente, não têm uma relação de dedicação exclusiva com essa atividade e isso incidirá sobre a sua prática e também sobre os resultados.

Elencamos, de acordo com as narrativas, as categorias que interferem negativamente nos resultados, conforme diagrama a seguir:

Figura 6. Categorias que interferem negativamente nos resultados do Simave/Proalfa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Sobre os entraves para melhoria dos resultados foram elencados por todas as professoras a falta de engajamento das famílias, a intensificação do trabalho, que muitas vezes, as distanciam de um melhor desempenho profissional. A falta de tempo para planejamento das aulas e de estratégias para melhoria do rendimento, o excesso de exigências burocráticas, por parte do Estado, também foram apontados por três docentes como fatores que prejudicam o desempenho.

Em relação ao Simave que é composto pelo Proalfa, Marisa relata a falta de engajamento por parte de alguns professores, supervisores e gestão. Alega que o resultado se refere à escola e todos deveriam se mobilizar para reverter ou melhorar o diagnóstico apresentado, mas isso nem sempre acontece. Notamos, pelo relato da docente, que ela se sente sozinha na maior parte do tempo. E nessa busca constante por resultados satisfatórios, o apoio que conseguem é na

maior parte do tempo dos seus pares. Visto que na escola 1 são sempre duas turmas de cada ano escolar. Pelos relatos de três das seis participantes, o trabalho das especialistas pedagógicas tem deixado de ser pedagógico e tem assumido um papel cada vez mais burocrático. O que é preocupante, pois o trabalho pedagógico fica mais a serviço da produtividade e eficácia, do que em função de uma aprendizagem qualitativa.

Um relato marcante que podemos destacar das narrativas das seis professoras, diz respeito à da mobilização e engajamento familiar em relação à escolha da escola. O que, geralmente, acontece por meio de sorteio de vagas nas escolas mais concorridas devido ao seu Ideb. No entanto, Marisa relata que, após a matrícula, muitos pais “relaxam”, deixando uma sensação de que eles têm uma “falsa crença” de que a escola por si só é a responsável pelo resultado, ou seja, pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

A professora Bianca traz em sua narrativa os aspectos da saúde emocional e física de muitos docentes, que por não saberem lidar com tanta pressão acabam somatizando e adoecem devido a essa busca por dar respostas em termos do rendimento de seus alunos. Respostas essas, que nem sempre estarão sob o controle dessas docentes. Visto que a educação de qualidade é um processo gradual e contínuo que necessita de investimentos e valorização da atividade docente para que se possa ter retorno. Sendo assim, sobre a intensificação da atividade docente, Santos (2014) evidencia que o elevado número de tarefas desenvolvidas pelos docentes em curto espaço de tempo impacta no ritmo das atividades realizadas pelos discentes.

Sobre as ações para promover maior rendimento nas avaliações externas, há relatos sobre a necessidade de investimentos tanto na estrutura física das escolas quanto em recursos materiais e pedagógicos. Observamos nas narrativas, exemplos de condições inadequadas de trabalho, como sala de aula quente, sem a infraestrutura adequada com número elevado de alunos por turma. O investimento foi uma ação citada por todas as seis participantes como fator decisivo para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados. Outra ação seria a participação familiar na vida escolar de seus filhos, dentro e fora da escola. As professoras alegam que trabalham de modo a sensibilizar e mobilizar os pais para maior participação, mas que na maior parte do tempo não conseguem um retorno positivo das famílias nesse sentido. Na escola 1, a professora Marisa, relata que o arcabouço cultural dos pais interfere no nível de participação das famílias e que muitos pais não participam ativamente dos momentos de análise de resultados e dos projetos pedagógicos da escola por não terem conhecimento necessário para compreender a importância dos mesmos para o sucesso de seus filhos em sua aprendizagem.

Enquanto pesquisadora e por atuar na função docente há vinte e cinco anos, posso afirmar que muitas de nossas práticas estão fundamentadas na naturalização de nossa atividade cotidiana. Quando muitas vezes reproduzimos atitudes e ações que vivenciamos ao longo de nossa formação profissional. Hoje, mais do que nunca, posso afirmar que somos libertos de nossos velhos hábitos pelo poder do conhecimento. Conhecer outras visões, outras formas de fazer, participar de momentos de reflexões nos permitem construir novos saberes. Saberes esses, que nos permitem sair da inércia, da acomodação e das limitações impostas por sistemas, governos, políticas, argumentos que não nos representam. Embora tenhamos em nossa prática docente uma cultura cada vez mais favorável ao controle, podemos trabalhar ainda de acordo com nossas convicções e de maneira a promover uma aprendizagem emancipadora, mesmo com todas as dificuldades impostas ao longo de nosso caminhar nessa profissão.

Acreditar na educação, no poder transformador de nossa profissão faz de mim uma docente muito melhor e muito mais segura para enfrentar todos os obstáculos que terei pela frente. Porque minha atividade não é neutra e meu aluno não é apenas mais um, ele é um ser em desenvolvimento. E minhas ações e influências incidirão sobre sua percepção, sobre o mundo e sua capacidade de confiar em si mesmo, no seu potencial e isso é que me move. Ao procurar por respostas às minhas indagações, encontrei mais indagações e todas elas me ajudaram a compreender que estou na profissão certa e no caminho que me permite um percurso feliz pelo simples fato de poder dizer que o que me move é muito mais do que as minhas dificuldades, mas o fato de saber que estou no lugar onde eu deveria estar, fazendo o que eu deveria fazer.

CAPÍTULO 5: RESPONSABILIZAÇÃO DE DOCENTES: CONDIÇÕES DE TRABALHO E IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

A menos que modifiquemos à nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo. (Albert Einstein).

Ao narrar fatos que envolvem a temática da responsabilização por resultados em turmas que participam das avaliações externas, buscamos compreender a presença ou ausência do processo de responsabilização a que os docentes são acometidos em seu cotidiano escolar, por intermédio das narrativas das docentes. Nesse sentido, exploramos o sentimento de responsabilização frente aos resultados apresentados nas avaliações externas que envolvem as professoras, as pressões sofridas por parte de órgãos da educação, a relação responsabilização e prêmio de produtividade, dentre outros aspectos.

Assim, nesse capítulo, tratamos dos mecanismos de controle emitidos por influência direta das políticas públicas de nosso país inspiradas em políticas públicas internacionais. Desse modo, Schneider e Nardi (2012, p. 5), afirmam que:

Na maioria dos países em que é empregada, a accountability tornou-se parte de um discurso transversal e neoconservador, com influência nas políticas nacionais. Com base nos argumentos da ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e da racionalização dos investimentos públicos, comumente tem sido adotada formas de políticas de accountability que põem em dúvida a eficácia desta política.

Com base em Schneider e Nardi (2012), podemos dizer que as avaliações externas se tornaram determinantes no processo de ensino e de aprendizagem, na matriz curricular do Estado de Minas Gerais e nos Projetos Políticos Pedagógicos de muitas escolas. Suas diretrizes determinam em grande parte das escolas, o que e como será trabalhado, o que tem levado muitas escolas a canalizar sua atenção para a produção de índices satisfatórios, segundo o que é estabelecido pelo Estado. Aqueles que não alcançam as metas, muitas vezes são pressionados a reverter o quadro por meio de ações que possibilitem novos índices.

A imposição para a produção de números favoráveis em vista das metas educacionais traçadas para cada escola tem levado instituições e redes de ensino a construir estratégias capazes de alterar os resultados educacionais

sem, no entanto, encetar mudanças significativas nos processos educativos. (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 6).

Diante do exposto, o que pretendemos, a seguir, é compreender como as docentes percebem a responsabilização e quais as implicações nas práticas individuais e coletivas de professoras e escolas.

5.1 Pérola Negra: “Muitas vezes me senti responsabilizada”

Ao narrar os fatos que envolvem a temática da responsabilização por resultados em turmas que participam das avaliações externas, Pérola Negra diz: “As pressões, na minha visão, são externas. A Secretaria Estadual pressiona o diretor, que pressiona o supervisor, que pressiona os professores. Acho que é um efeito cascata”.

“Muitas vezes me senti responsabilizada, mais pelos resultados da Prova Brasil, quando trabalhei em uma escola em que se responsabilizava muito os professores e pouco apoio era dado a esses. Nessa escola, se sua turma se saísse bem, o mérito era da escola, mas se o resultado da turma fosse insatisfatório, a responsabilidade era do professor. Já em outra situação, na qual trabalhei, a diretora me ligou, quando o resultado do ano anterior foi divulgado para me parabenizar pelo bom trabalho, visto que a escola tivera um ótimo resultado naquele ano. Somos valorizados e desvalorizados de acordo com os resultados de nossas turmas”. (PÉROLA NEGRA).

Segundo a docente, há de se destacar o aspecto positivo das avaliações, sobretudo no que se refere ao diagnóstico da turma, pois esse aspecto contribui para que ela possa redirecionar seu trabalho.

Ao tratarmos da questão do prêmio de produtividade, Pérola Negra relata ser a favor do pagamento desse prêmio de produtividade. Ela afirma:

[...] acho que merecemos reconhecimento. Não fazemos pelo dinheiro, fazemos pelos alunos. Eu penso que hoje a cobrança é menor do que foi no passado. E acredito que é nossa obrigação mesmo, com bônus ou não, temos que trabalhar, mas o pagamento era um reconhecimento pelos esforços e penso que a suspensão do pagamento neste governo foi algo que desmotivou muitos professores. (PÉROLA NEGRA).

Ao tratarmos do ajuizamento de ações impetradas pelo Sind-UTE, contra o Estado de Minas Gerais, pelo não pagamento do Prêmio de Produtividade entre os anos de 2013 a 2016, quando se deu a revogação da Lei nº 17.600/2008, a docente se posiciona totalmente a favor

das cobranças judiciais pelo pagamento do Prêmio de Produtividade. Pérola Negra ressalta “que é um direito e que temos que cobrar, pois éramos cobrados e essa era a maneira que o Estado tinha de nos valorizar”.

5.2 Bianca: “responsabilização e autorresponsabilização”

Nos aspectos que tangem a responsabilização docente, Bianca diz: “já me senti responsabilizada por bons e maus resultados e quando esta cobrança não vem, externamente, eu mesma me cobro, pensando que poderia ter feito mais para que o resultado fosse melhor”.

Para Bianca, existe uma pressão por resultados que vem de cima para baixo. A SRE cobra da gestão e a gestão cobra dos professores. O que importa é o resultado. A docente relata que trabalhar com a Matriz de Referência Estadual¹⁷, possibilita a superação das dificuldades nas avaliações externas do Simave/Proalfa, visto que é uma avaliação estadual e seguirá a mesma matriz. Ela elenca como fatores negativos, a serem destacados: o fato de se desconsiderar os alunos que estão em processo de levantamento de laudos médicos utilizando o mesmo critério de pontuação para todos, responsabilização exagerada de professores por resultados como os “publicados nos jornais” e a falta de participação das famílias na vida escolar dos alunos. É importante ressaltar o menosprezo aspectos externos que influenciam nos resultados que os estudantes apresentam.

O mérito no Estado de Minas Gerais ficou em evidência com a promulgação da lei n. 17.600/2008. Quando indagada sobre esse fato, a docente afirma discordar do prêmio de produtividade, quando se leva em conta apenas os resultados da escola nas avaliações externas: “Para mim deveria ser analisada e considerada a trajetória da turma” (BIANCA).

Ao entrarmos na questão da revogação da lei n. 17.600/2008, por parte do atual governo, a professora Bianca relata que cada governo tem uma proposta política, mas diz que o prêmio poderia voltar a ser pago, desde que os critérios para o recebimento fossem revistos. A professora analisa que, independente de bônus, haverá a cobrança por resultados, mesmo porque os próprios professores se cobram e não querem que o Ideb da escola diminua. A professora Bianca afirma: “a cobrança é a mesma e, inclusive, está presente em nossa Avaliação

¹⁷ A Matriz de Referência é o objeto que dá origem aos instrumentos dos sistemas de avaliação. É o documento que dá a direção para o que pode ser avaliado nos testes cognitivos, por meio de um conjunto delimitado de habilidades e competências tidas como essenciais para cada etapa de escolaridade avaliada. Nos anexos 1 e 2, estão disponíveis as Matrizes de Referência Proalfa para Língua Portuguesa e Matemática.

de Desempenho Individual (ADI). O que mudou mesmo é o não recebimento pelos resultados”. Na fala de Bianca,

[...] embora não concorde com os requisitos utilizados para o pagamento do prêmio de produtividade, sou a favor do ajuizamento de ações para o pagamento do prêmio de produtividade dos anos em que ele estava em vigor, pois era uma lei que não foi cumprida e deve ser cobrada.

Bianca reforça então a necessidade de cumprimento da lei (pagamento dos anos em que estava em vigor) e revisão da forma como era colocada em prática (revisão dos critérios para a realização dos pagamentos).

5.3 Sol: “Os resultados são de responsabilidade de todos”

Ao analisar os aspectos da responsabilização de docentes mediante aos resultados apresentados nas avaliações Simave/ Proalfa, Sol relata que nunca se sentiu responsabilizada. “Sempre achei que os resultados são de responsabilidade de todos. No entanto, já senti muita cobrança da gestão e supervisão para que as ações preparatórias fossem cumpridas” (SOL). Para a professora Sol, o mérito também impõe grandes responsabilidades às docentes, primeiro por apresentar bons resultados e segundo por manter os bons resultados apresentados.

Penso que a questão é a seguinte: quando o resultado é positivo, acaba que a pessoa te dá os parabéns e fala que sua turma está muito bem, fica feliz e tal. Mas responsabilizar, negativamente, eu acho que não, o olhar pode acabar voltando para a gente, querendo ou não é um trabalho que vem desde o início da escolarização. É algo que é gradativo, mas que se concretiza no terceiro. Acaba que a enquanto professora de turmas avaliadas, ficamos nos sentindo mais responsável naquele momento, acaba que você acha que tem que correr atrás e apresentar bom resultado. (SOL).

De acordo com Sol, por ter iniciado a carreira em 2013, e por estar começando o trabalho em uma escola de referência na cidade, em se tratando de resultados nas avaliações do Proalfa, ela sentia que havia muita desconfiança em relação ao seu trabalho, por parte da gestão, que se preocupava muito com os resultados apresentados do Ideb.

Outro aspecto que Sol narra se refere ao pagamento do prêmio de produtividade por resultados apresentados nessas avaliações, que havia sido pago no ano de 2012, em sua totalidade, a todos os funcionários desta escola, devido ao desempenho das turmas. “Mesmo

tendo sido acolhida pelas professoras mais experientes, eu me sentia muito pressionada e cheguei a perder noites de sono de tanta preocupação” (SOL).

Sol narra que havia visitas repentinas em sua sala de aula, por parte das Analistas Educacionais da SRE ou pela Equipe Pedagógica da escola. E, mesmo sendo designada, conseguiu permanecer nesta escola nos dois anos seguintes e foi ganhando a confiança da Equipe Pedagógica e da Gestão, por sempre obter bons resultados com suas turmas nas avaliações do Proalfa. Ela relata que após visualizarem o bom rendimento das turmas, as cobranças foram diminuindo, que já não recebia tantas visitas em sua sala de aula e que as suas ações foram menos estressantes.

Quando ouvimos a narrativa de Sol sobre o prêmio de produtividade fica evidente que embora tenha trabalhado durante a vigência da lei n. 17.600/2008, nos anos de 2013 a 2015, sendo que em nenhum desses anos o prêmio foi pago, a professora afirma ser a favor do pagamento do prêmio, por acreditar que ele era um incentivo para professores que são tão desvalorizados em seu cotidiano.

Eu comecei a trabalhar em 2013 e, na verdade, eu não conhecia esse prêmio. No início do ano que comecei a me situar dessas questões. Eu ouvi muitos comentários sobre o prêmio de produtividade e me falaram o que era. Desde o começo do ano, a escola se mobilizava toda: a equipe, a gestão, supervisoras iam para sala, tomavam leitura, trabalhavam em atividades no Power Point. As pessoas sempre corriam atrás para receber o prêmio de produtividade, eu acho que foi um incentivo sim. Todo mundo na sua função fazia um pouquinho. No dia da prova, a escola toda se mobilizava. Hoje não vejo isso acontecer. (SOL).

Sol afirma: “não receber o prêmio de produtividade, não significa deixar de buscar bons resultados e de zelar pela aprendizagem de seus alunos. Mas a sua extinção é uma motivação a menos em termos do trabalho coletivo na busca por esses resultados”. Hoje, em muitas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, os professores são vistos como os principais responsáveis por esses resultados, desconsiderando aspectos determinantes. Sobre a extinção da lei que instituiu o pagamento do prêmio de produtividade no estado de Minas Gerais, a professora diz “Já perdemos muitos direitos. Então vejo como correto todos os ajuizamentos impetrados pelo SindUTE, pelo pagamento da bonificação, referentes aos anos em que a lei estava em vigor”. (SOL).

5.4 Beatriz: “Desinformação, colaboração, conhecimento, responsabilização - as primeiras percepções de uma novata na rede”

Em suas narrativas, Beatriz afirma que a primeira escola em que trabalhou foi por meio de um contrato. Diz ter chegado muito inexperiente, a ponto de nem saber que a sua turma faria a avaliação externa do Proalfa. Relata que desconhecia o Dia D, que é o dia em que os resultados são apresentados para a comunidade escolar e ações são propostas com base nos resultados apresentados. “Eu cheguei sem formação e informação nenhuma, fiquei sabendo que aconteceria a prova pela professora que trabalhava junto comigo. Ela me trouxe dicas. A gente foi trocando atividade. Eu aprendi muito com ela”. (BEATRIZ).

Beatriz relata que inicialmente não se sentiu tão responsável pelos resultados, por ter chegado à escola no ano de 2014, sem experiência. Diz que foi melhorando sua prática dentro das condições que tinha com base nas orientações da professora que atuava na mesma turma. Afirma que nos anos seguintes foi diferente, tentava tirar a responsabilidade pelos resultados de seus ombros, pensando que o aluno tem necessidades e que há aspectos que ela, enquanto professora, não conseguiria sanar. Mas, relata que após conhecer o processo, ficou muito difícil não se responsabilizar. “A profissão docente de maneira geral, mesmo sem as avaliações externas, é uma profissão que a gente se cobra muito”. (BEATRIZ).

“Atualmente, temos demandas de problemas familiares, emocionais, cognitivos, patológicos e até mesmo psiquiátricos. Percebemos que tudo isso interfere na aprendizagem do aluno e os professores não podem fazer quase nada para ajudá-los nesses aspectos” (BEATRIZ). Ela argumenta que se sente incapaz, que há a necessidade de muito autocontrole e que não é da noite para o dia. Acrescenta que é necessário trabalhar isso ano a ano para não tomar aquela questão como responsabilidade individual. Afirma que é algo que não está em nossas mãos, naquele momento. “Tenho duas fases em minha trajetória docente em se tratando de responsabilização: quando eu não tinha experiência, não me cobrava tanto. A partir do momento que tive esse conhecimento e tive experiência eu comecei a me responsabilizar mais”. (BEATRIZ).

Quando foi questionada sobre a possível imposição de pressões externas por resultados, Beatriz afirma que não sente a pressão que os órgãos externos fazem. “As pressões vêm primeiro por hierarquia para o diretor, o supervisor e no final chega ao professor” (BEATRIZ). A professora relata que a principal pressão é a da comparação entre turmas. Ela afirma que faz uma boa avaliação diagnóstica de sua turma, no início de cada ano, e se preocupa se sua turma está caminhando no mesmo ritmo da outra, porque quando o resultado é divulgado torna-se

inevitável à comparação entre as turmas, principalmente se os resultados forem discrepantes. Frente a essa questão, a professora diz ter criado uma nova estratégia:

Tive que tomar um caminho diferente. Eu procurei cada família dos alunos que tinham laudo, fiz os encaminhamentos que achei necessário. Não posso fazer diagnóstico, mas quando eu percebi que o aluno tinha problemas na aprendizagem, desde os relatos da educação infantil, que não avançava, eu procurei a família. (BEATRIZ).

No ano de 2018, o perfil da turma de 3º ano em que a Beatriz lecionava era o de uma sala com 25 alunos. Sendo que desses, 10 alunos tinham algum tipo de laudo médico relacionado à fatores emocionais, cognitivos ou psicológicos. Isso refletia em dificuldades significativas na aprendizagem. “A minha responsabilidade não é só pelo resultado do aluno, mas investigar como, por que e de onde vem essa dificuldade para que não me culpem de maneira errônea” (BEATRIZ).

A professora relata que se soubesse que o aluno tinha dificuldades e não procurasse a família para que ela buscasse um profissional competente para avaliar, então se sentiria mais responsável pelos resultados, por ter deixado aquela situação se prolongar até o final do ano.

A respeito dos aspectos positivos que poderiam gerar melhores resultados nas avaliações externas, Beatriz elenca o conteúdo do planejamento. Outro fator importante, para a professora, seria a concepção do conhecimento, as estratégias de ensino, pois como os professores recebem pressão, podem acabar exercendo pressão sobre os alunos. “Penso que o aluno tem que ir bem e vou dando aquela matéria, mas, a forma como vou transmitir, aquilo pode ficar pesado, desgastante para o aluno. Às vezes, o aluno tem toda capacidade de ter um bom resultado, mas ele fica ansioso”. (BEATRIZ).

A professora relata que em sua prática busca dar espaço para o aluno se expressar, falar. Ela diz:

Isso é trabalhoso, mas acho que eles vêm com essa necessidade de expressão, querem falar, não importa o assunto. Não é cobrar que ele tem que ser o melhor. É só mostrar que aquilo é importante e que está no dia a dia. Sempre trago exemplos, exemplos das nossas famílias. É uma relação de confiança. Isso tem reflexo na prática. Só cobrar não faz sentido. (BEATRIZ).

Sobre os aspectos negativos em relação aos resultados dos estudantes nas avaliações externas, Beatriz relata que, muitas vezes, fica presa aos conteúdos que são cobrados nas avaliações sentindo-se sem liberdade e autonomia. “Às vezes você quer avançar um pouco, mas, muitas vezes, você para no caminho para voltar naquilo que vai ser cobrado”. (BEATRIZ).

Segundo a professora, é comum sentir a insegurança em relação à aprendizagem dos alunos e sobre o fato de estarem preparados para as avaliações, o que causa uma angústia constante.

Sobre a política do mérito no estado de Minas Gerais, instituída no ano de 2008, a professora Beatriz relata que por ter começado a trabalhar no Estado no ano de 2013 não teve conhecimento desta legislação, visto que, o último pagamento por produtividade, feito pelo Estado aos funcionários ocorreu no ano de 2012. A partir desta data, existem ajuizamentos a favor do pagamento, mas tal questão não é comentada pela professora. Visto que, a mesma não trabalhou na época.

5.5 Cristina Lages: “aspectos da responsabilização na visão de uma veterana na rede”

Ao ser indagada sobre a responsabilização por resultados, Cristina Lages diz que na prática as coordenadoras e as próprias colegas que trabalham em turmas que serão avaliadas têm muita preocupação. Entre as colegas não há cobrança: “vamos trabalhar, vamos fazer o melhor possível porque é nosso nome. Eu, pelo menos, penso assim: é meu nome” (CRISTINA LAGES). A professora relata que, particularmente, nunca teve nenhum problema, mas, ao contrário, já recebeu muitos elogios pelos resultados satisfatórios das turmas nas quais trabalhou. Relata: “Fiquei muito feliz quando trabalhei com o quinto ano em uma escola do município que, no ano seguinte em que o resultado saiu, a diretora me ligou e falou assim: Parabéns! Fruto do seu trabalho, ficamos muito felizes” (CRISTINA LAGES). A professora disse que pensou que não era fruto do trabalho dela, exclusivamente, pois todos os professores que passaram pela vida escolar desses alunos tiveram impacto no resultado.

Porque todo desempenho delas é fruto de um trabalho coletivo, que vem lá de trás. Não fui eu sozinha que cheguei e arrasei como professora. Se a turma brilhou, é porque vários professores dedicaram tempo, dedicaram amor e atenção para aquela turma. Aprendizagem é um processo, faz diferença um trabalho de um ano, em uma turma. (CRISTINA LAGES).

Cristina Lages faz considerações sobre a falta de compromisso de alguns professores: “Quando um professor não quer ou não está responsável por sua turma, ele pode destruí-la. Conheço turmas que eram magníficas e, no ano seguinte, eu não acreditava que eram os mesmos alunos”. Neste caso, ela destaca o peso da responsabilidade do professor na vida de um aluno. “Ele pode alavancar esse aluno ou pode destruí-lo” (CRISTINA LAGES).

Pelo relato da professora Cristina Lages, os resultados das avaliações assumiram um caráter tão primordial como mecanismo de controle do trabalho que acabou sendo assumido,

por muitos, como algo inevitável e naturalizado. Diante dessas narrativas de Cristina Lages, retomamos aspectos da autorresponsabilização, tratados por Oliveira (2007) e que a nosso ver cabem tão bem para compreendermos tais afirmativas da docente.

Há intensificação do trabalho docente e responsabilização gerada pelas novas demandas estabelecidas pelas políticas educacionais vigentes, levando professores a se sentirem “autorresponsabilizados” por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

Quando questionamos sobre a presença de órgãos que impõem pressões aos professores por resultados, a docente Cristina Lages relata que existe. Ela afirma que “tem escolas que não aceitam que o Ideb abaixe: “olha, essa turma tem que dar resultado!”. A gente não pode ficar abaixo da média, seria humilhante para a escola. É a escola X! Olha o nome dessa escola!”. A professora diz que, às vezes, acontece uma pressão psicológica sobre os professores para eles apresentarem resultados e, muitas vezes, o professor começa a pensar, “eu sou o problema, eu não consigo trabalhar com essa turma, eu não estou conseguindo elevar essa turma. Eu não estou dando conta” (CRISTINA LAGES).

Na visão da docente, quem está fora de sala de aula diz, muitas vezes: “Não! Esses meninos dão conta sim. Eles são bons. Você está trabalhando direito com esses alunos?” Então, para professora há muita pressão, mas não se trata de um órgão específico. A cobrança vem de vários lados. “Eu já passei por isso na época do prêmio de produtividade, ainda falaram comigo assim: “eu quero ganhar meu prêmio, você está trabalhando direito?” (CRISTINA LAGES). É o objetivo da política do mérito: colocar todos os profissionais na condição de fiscalizadores das ações docentes. Isso leva à quebra de um sentimento de coletividade e de trabalho por um bem comum. A professora relata que atualmente, como não existe mais o pagamento do prêmio, a cobrança não é tão intensa, se limita aos gestores que não querem baixar seu Ideb.

Se uma escola não está rendendo, a sua turma não tem rendimento, você não merece nem seu prêmio de produtividade. Prêmio de produtividade é para quem produz. Se você não está produzindo, você não merece seu prêmio, seu salário vai ser “X” em relação ao professor que produz que é “Y”. Meu medo é ter fraudes em várias escolas, porque quem trabalha sob pressão é capaz de qualquer coisa. (CRISTINA LAGES).

Cristina Lages relata que existe também a segregação de escolas, que são escolas que têm aspectos externos que dificultam o bom desempenho, talvez o local onde esteja localizada, estrutura familiar, falta de apoio e condição de infraestrutura, aspectos sociais que interferem.

“Como essas escolas vão produzir um bom resultado do dia para noite?! Então, se o resultado tem que ser produzido de acordo com a média que eles vão estabelecer poderia provocar um risco muito grande para escolas com realidades mais precárias”.

Sobre os aspectos negativos das avaliações externas, a docente relata que um único modelo de prova para todo o Estado é um fator negativo, pois desconsidera as distintas realidades que são vivenciadas nos diversos contextos escolares do Estado de Minas Gerais. Relata acreditar que a prova seja massacrante: “há alunos que chegam de pés descalços na sala, com fome e muitas vezes desmaiam até em sala, porque comeu uma farinha duas horas atrás e caminharam duas horas para chegar à escola, como é que você vai submeter esses alunos à mesma avaliação e ainda penalizar?” (CRISTINA LAGES).

Cristina Lages relata que são situações duras, que não são levadas em consideração, que provas são elaboradas em um formato padrão. Muitas vezes, são elaboradas por pedagogos, técnicos de educação, analistas de educação. Esses muitas vezes dominam muito bem a teoria, porém, nunca entraram em uma sala de aula, nunca conviveram com crianças carentes em escola pública.

Eles ainda estão floreando uma escola em que tudo é perfeito e tem até florzinha na janela, o que não existe, não é essa a escola que passam para nós dentro da universidade, aí quando você chega lá de um estágio que fez em escola “X” e começa falar e relatar o que você viu e o que aconteceu, aí as colegas que acabam que nunca pisaram em sala de aula, que geralmente nem sei porque foram fazer o curso de pedagogia, mas estão lá, é direito delas, falam: “não, não acredito.” (CRISTINA LAGES).

Ao conversarmos sobre os aspectos positivos das avaliações externas, Cristina Lages diz que essas avaliações dão um panorama da defasagem de cada escola, onde estão as dificuldades. Ela acredita que isso é positivo, pois uma vez que você analisou e diagnosticou, você poderá traçar uma intervenção pedagógica para vencer as dificuldades apresentadas. Afirma: “Para mim, isso é positivo, analisar os resultados que virão. E mais importante que avaliar esses resultados, é não se acomodar, pois é preciso fazer a intervenção” (CRISTINA LAGES).

Como aspecto negativo das avaliações externas, a docente diz que elas não avaliam as especificidades da escola. As escolas são colocadas no mesmo patamar umas das outras.

Na realidade seria interessante se pudessem, por exemplo, fazer um perfil de escola, perfil dos alunos atendidos na escola e, daí as avaliações seriam muito mais humanitárias, e não essas coisas excludentes que estão sendo, que para mim é excludente quando você faz uma avaliação de um nível que não é

daquela realidade da escola, não levando em conta e considerando as dificuldades externas e muitas vezes até internas que essa escola tem. (CRISTINA LAGES).

De acordo com Cristina, se analisarmos que a escola tenha partido da nota dois e hoje está com nota quatro, perceberemos que ela avançou em dois pontos. Mas se focarmos na meta fictícia que seria 6, provavelmente pensaríamos que a nota da escola está baixa, e seria desconsiderado que ela está progredindo.

Nesse sentido, desconsiderou tudo o que ela avançou. Muitas vezes, elevar o Ideb é difícil para algumas instituições. Eles estabelecem uma mesma meta para avaliar todas as escolas. Então chegar naquela meta parece impossível! Só mesmo com muito investimento financeiro em educação. Não será apenas com uma eficiente gestão do professor que essa realidade vai mudar”. (CRISTINA LAGES).

Outro aspecto negativo sobre as avaliações externas, na visão da docente, são os padrões elevados dos índices das avaliações que são estabelecidos com base em países desenvolvidos economicamente e socialmente. Ela diz que são utilizados índices externos, modelos de primeiro mundo, provenientes de países como Estados Unidos e Inglaterra, que tentam implantar no Brasil. E acrescenta que fazem “programas sucateados aqui, como é o caso da educação de tempo integral” (CRISTINA LAGES). Destaca que de onde esses modelos se originam há uma estrutura organizacional perfeita.

Então não adianta pegar o modelo da Escola da Ponte, lá de Portugal, que é maravilhoso, que trabalha as habilidades do aluno e tentar implantar no Brasil, sem primeiro fazer investimentos em infraestrutura, valorização docente e preparar o público brasileiro para esse modelo. (CRISTINA LAGES).

Em se tratando do prêmio de produtividade, a professora declara ser a favor do pagamento, “Era um estímulo a mais para o professor, para a escola, equipe pedagógica, para fazer um trabalho diferenciado, para que essa escola consiga manter-se como uma escola de qualidade” (CRISTINA LAGES). Mas antes de se pensar em resultados, a docente reforça que temos que pensar em acolher nossos alunos, o que pode fazer a diferença em sua aprendizagem. Então, para ela, o prêmio de produtividade “é fundamental para que o trabalho coletivo aconteça dentro da escola” (CRISTINA LAGES).

A professora acrescenta:

Eu recebi o prêmio de produtividade, pois eu sou da época do prêmio, e eu te digo: “era muito bom receber esse prêmio, porque eu me sentia motivada”. Eu falava: - “eu tenho valor, a minha profissão tem valor, eu estou sendo premiada pelo bom trabalho que eu faço, e, com isso, a pessoa se sente melhor ainda para fazer o trabalho dela”. A gente sabe que o governo está respondendo por ação, devido ao não pagamento da bonificação nos anos de 2013 e 2014. É um direito nosso, conquistado, que não deveria ter sido revogado. (CRISTINA LAGES).

Em relação ao prêmio produtividade, a professora defende o pagamento do mesmo por acreditar que o professor deve ser mais valorizado.

Apoio o pagamento do prêmio de produtividade, pois acredito que um professor deveria ganhar mais do que recebe atualmente. Deveria ter um cargo de dedicação exclusiva e ganhar o que ele ganha trabalhando em duas ou três escolas. Podendo assim, preparar as aulas com tranquilidade. (CRISTINA LAGES).

A professora relata também sobre suas angústias. Sobre o seu trabalho intenso em duas escolas e, por algumas vezes, até em três escolas. Destaca trabalhar sem tempo para um almoço, descanso ou até mesmo para cuidar de sua saúde e, no final do mês, receber um salário que não corresponde com sua dedicação e sacrifícios. Trata da falta de dignidade que sente em sua profissão.

5.6 Marisa: “em que podemos melhorar? [...] Faz parte da nossa ética sentir a responsabilidade”

Em se tratando da responsabilização, Marisa relata que o sucesso ou o fracasso não é de uma pessoa, não é só do professor que está na sala de aula naquele ano, mas de vários professores e do gestor. Marisa diz se sentir responsável pelo resultado, mas não no sentido: “nossa, sou a culpada porque eles foram mal”, mas como profissional. Ressalta que: “se eu escolhi essa profissão, se é isso que eu quero fazer, em que eu posso melhorar?” E continua argumentando:

Então, eu sou corresponsável pelas coisas que estão acontecendo. Tem a família, tem a escola, mas enquanto professora, também sou responsável pelo resultado positivo ou negativo. Tenho minha participação. Então, se foi bom, foi um resultado coletivo, foi porque a família apoiou, a gestão apoiou, a supervisão apoiou. Porque ninguém trabalha sozinho na escola. É uma comunidade. A turma que tenho hoje é um processo de anos de trabalhos de outras pessoas, também. (MARISA).

Marisa analisa que são vários os fatores relacionados aos resultados dos alunos nas avaliações, porque a avaliação que foi feita no terceiro ano, reflete o trabalho desenvolvido nos anos anteriores. Há várias pessoas envolvidas, como a família e a escola, para que o resultado seja bom. Por outro lado, a docente destaca que se o resultado for ruim, é preciso perguntar: “em que podemos melhorar? Todos temos nossa parcela de participação. Faz parte da nossa ética sentir a responsabilidade” (MARISA).

Sobre se sentir responsabilizada por terceiros, Marisa relata:

[...] não vou mentir, as pessoas responsabilizam mesmo. Vejo o processo, mas tem gente que vê o ano, “aconteceu naquele ano é culpa daquele professor”. Culpabilizam as pessoas por aquilo. Muitas vezes não é nem a gestão ou a supervisão, mas sim os outros funcionários da escola que falam: “aquela turma foi mal é culpa daquele professor”, outras vezes, o próprio gestor responsabiliza.

Marisa destaca que se existe a presença de “meninos fracos”, existe também uma corresponsabilidade. Contudo, acabam por responsabilizar o professor da turma, se o resultado é ruim, a culpa é dele. Ela afirma que o próprio professor culpabiliza o colega. Eles dizem que “é culpa daquele professor” (MARISA). Ela analisa que o mérito ou o fracasso não é só do professor que está em sala de aula, pois a escola não é feita só de professores. Se assim o fosse, não precisaria de gestão, da supervisão, de um conjunto de pessoas para trabalhar. E, principalmente, da família que é a base de tudo.

Em se tratando de órgãos que impõem pressões aos professores por resultados, Marisa ressalta que a avaliação externa já é uma imposição. Ela diz que:

Se for pensar bem, já estão querendo resultados, querem que você mostre resultados positivos, se não fosse por imposição a avaliação externa talvez nem existisse. [...] a escola é obrigada a ir bem. Não vai levar em consideração a comunidade que a escola está, qual é o nível daqueles alunos, como está o acesso à cultura e ao letramento. Não levam isso em consideração. Só levam o resultado de uma prova. Então já é uma pressão (MARISA).

Ao falarmos dos aspectos positivos e negativos atribuídos ao sucesso ou fracasso nas avaliações pela docente, fica evidente que sucesso e fracasso estão atrelados a conjuntos distintos de fatores: família, escola, o trabalho que é realizado com os alunos. Pela fala da professora, é uma busca constante. Marisa relata que:

Penso que tudo faz parte, é uma comunidade escolar que engloba a família, escola, gestão, supervisão, professores e têm os próprios alunos, porque nós

não podemos deixar de responsabilizar os alunos. Então, acho que é um conjunto de fatores que levam ao sucesso e ao fracasso do resultado avaliativo externo.

Como começou a trabalhar na rede estadual de ensino em 2013. Nesse ano, embora a lei para pagamento da produtividade estivesse em vigor, o prêmio não foi pago. Marisa diz que na escola 2 não teve uma pressão pelo prêmio de produtividade, mas como era a primeira turma de terceiro ano em que ela trabalhava na escola, e que como pensavam que seria pago o prêmio, a especialista conversou com todas as novatas que teriam a prova aplicada em suas turmas. Foram orientadas que deveriam trabalhar algumas atividades no molde da prova.

Quanto aos fatores de sucesso e fracasso nas avaliações do Simave/Proalfa, Marisa narra que as atividades similares contribuem para um resultado positivo. E que acredita que os resultados sejam frutos de uma trajetória escolar, seja ela positiva ou negativa. Sobre o recebimento de bônus, ela o vê de maneira ambígua ao afirmar, “Acho que o prêmio de produtividade é um incentivo e ao mesmo tempo uma desmotivação, porque eu acho que se o professor trabalhar só pensando no prêmio de produtividade, faz o processo ficar “mecânico”, porque ele fica pensando: “tenho que melhorar por causa daquilo” (MARISA).

Marisa, assim como as demais professoras, demonstra preocupação com o baixo desempenho e com as pressões que possam ocorrer no ambiente escolar.

É uma questão muito profunda e muito dinâmica, penso que por um lado, ele é injusto porque para aquela professora que está em uma comunidade que está com baixo desempenho, que o aluno não tem tanto acesso à cultura, então, ele está sempre à margem e o professor precisa trabalhar muito mais. Será que é justo também aquela escola não receber, aquele professor não receber, às vezes o trabalho dele foi muito maior que o meu. (MARISA).

O esforço do professor independentemente dos seus resultados é um fator que deveria ser considerado e reconhecido, segundo Marisa. Sua fala reflete certo desconforto por estar em uma comunidade participativa, com certa estrutura física, com bom perfil socioeconômico e estrutura familiar considerável. E não se conforma diante do fato de uma professora que trabalha em uma comunidade oposta e trabalha tanto quanto ela não ser valorizada por seu empenho e dedicação. Segundo Marisa, mérito é trabalhar, então todo trabalho deveria ser valorizado.

Sobre uma maior mobilização por resultados enquanto havia o pagamento do prêmio de produtividade, Marisa relata que não trabalhou na fase de recebimento do prêmio de produtividade, mas em 2013, não sentia tanta essa pressão, pelo menos não na escola 2. Ela diz

que “não tinha essa pressão por produtividade. Sempre pensei que deveria fazer meu trabalho da melhor maneira”.

Esse modelo tem penalizado também algumas escolas que acabam sendo marginalizadas, por exemplo: “aquela escola é de alunos ruins”, mas não são alunos ruins, são alunos que tiveram menos oportunidades que os outros, que têm mais dificuldade, acho que isso é marginalizar a educação de novo. Se fosse analisado um ponto de partida, se a escola é nível 1, aí ela avançou para o 2 e depois para o 3, se ela está em avanço, então está produzindo resultado positivo, mas sem uma meta, “a meta é 7, essa escola tem que estar com 7”. (MARISA).

Ao ser questionada sobre o ajuizamento que alguns professores fizeram, por meio do sindicato, para pedir o pagamento dos prêmios relativos aos anos em que a lei estava em vigor e que não foram pagos, ela diz:

Se existia lei, se estava atrelado ao trabalho deles e se eles tiveram o direito, eu acho que sim. Se for um direito seu ter recebido e você trabalhou para receber aquilo e não recebeu, eu acho que a pessoa está certa de procurar o direito dela, como qualquer outro direito que você procuraria em qualquer outro órgão público, indiferente de ser escola ou não. Se é um direito e estava na lei, e ele fez por receber, se ele tinha o direito, eu acho que está certo de correr atrás e cobrar sim, mesmo que judicialmente. (MARISA).

Observamos que Marisa destaca, em sua narrativa, concordar com o pagamento do bônus enquanto um direito do professor que estava garantido em lei.

5.7 Considerações sobre a responsabilização docente

Os aspectos que constituíram as narrativas nesse capítulo, perpassaram pelo sentimento sobre a responsabilização vivenciada pelas docentes nos cotidianos escolares. O sentimento de responsabilização em relação aos resultados apresentados nas avaliações externas do Simave/Proalfa, impõe pressões aos professores por resultados. O que segundo as docentes, ocorre, sobretudo, pela precarização da profissão docente e a sua desvalorização. O que leva muitos professores legitimar tais condutas e a aceitar a legalização do mérito de uma maneira naturalizada.

No entanto, não podemos nos esquecer daqueles professores que não tiveram direito a bonificação, lembrando sempre que as condições que cada um enfrenta em sala de aula são diferentes. E que muitos, mesmo tendo trabalhado de maneira incessante não conseguiram

atingir as metas estabelecidas. E em relação ao direito desses professores? Quem irá lutar por eles? Esse é o dilema que a meritocracia nos impõe. Independente do quanto nos esforcemos muitos de não alcançarão as metas.

Quanto mais estudamos esse modelo consolidado no tripé do mérito, responsabilização e privatização compreendemos como tais políticas são prejudiciais a alunos e professores. Prejudiciais aos alunos, pois este modelo aprofunda as desigualdades, e aos professores por submetê-los a práticas de intensificação, responsabilização e autorresponsabilização. Quando nos reportamos aos prejuízos causados aos alunos por esse modelo avaliativo, pensamos em Dubet (2014, p. 543) que ressalta:

O modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. [...] no final das contas, o sistema meritocrático cria enorme desigualdades entre os alunos bons e os menos bons.

Sobre essa temática, Oliveira (2004) traz à tona as reformas ocorridas na área educacional na América Latina e ressalta que essas reformas não repercutem apenas dentro das escolas, mas em mudanças substanciais na natureza do trabalho escolar. Essas mudanças se caracterizam pela padronização de medidas administrativas e pedagógicas, sob o discurso de uma organização do sistema.

Ainda de acordo com Oliveira (2004), o que fica evidente é que esse modelo se fundamenta entre o planejamento e controle. Ocasionalmente a perda da autonomia docente e impondo a centralidade nos programas governamentais, como principais agentes responsáveis pela mudança.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Sendo assim, quando observamos quais são os órgãos que impõem pressões aos docentes, percebemos pelos relatos que são pressões hierárquicas e verticalizadas. Sendo iniciada pela SEE, SRE, gestão, professoras, alunos e familiares. Cada um deve responder pelos resultados de maneira satisfatória. Sendo que nesse modelo avaliativo, a maior cobrança por

resultados recai sobre os professores, pois “entendem” que são eles os mediadores do conhecimento. Esse modelo tem desgastado cada vez mais os professores e muitos por não conseguirem dar o retorno esperado em termos de resultados, tomam para si a responsabilidade, o que tem gerado uma intensificação de seu trabalho.

Mediante a essa temática, Oliveira (2002, p. 47-48) diz: “Na realidade, o professor provoca a intensificação de seu trabalho para responder a uma demanda externa que não é proveniente de uma fonte facilmente identificável”. Para Oliveira (2002, p. 48), “a autointensificação torna-se cruel para a vida e carreira de muitos professores, pois, na impossibilidade de dar o retorno esperado às demandas que lhes são impostas, muitos se sentem responsáveis, gerando sofrimento, cansaço, frustrações e até mesmo doença”.

Para Oliveira (2013), muitos professores tendem a se responsabilizar para além de suas obrigações ou competências. Isso tem culminado na autointensificação do trabalho docente, gerando angústia, fadiga e doenças, em alguns casos.

Os aspectos sobre os relatos positivos a essa temática das avaliações estão bem limitados ao seu caráter diagnóstico, e, ainda assim, esse diagnóstico é contestado pelas docentes, por acreditarem que o diagnóstico necessita de mais ações efetivas por parte do Estado para que possa ser superado e que contribua de maneira mais significativa na aprendizagem dos alunos.

Sobre os aspectos negativos que impactam nos resultados das avaliações, destacamos a partir das narrativas das docentes, a falta de políticas e investimentos na educação para que os resultados possam ser superados, a desvalorização da profissão docente que interfere no desempenho no exercício da docência, visto que um professor que tem uma jornada dupla ou até mesmo tripla de trabalho, não conseguirá ter tempo, disposição e a dedicação necessária para sua tarefa. A falta da participação familiar na vida escolar gera problemas cada vez mais presentes no cotidiano das escolas, como os fatores emocionais, que tanto têm afetado a aprendizagem dos alunos.

Em consonância com as questões que direcionam para a responsabilização docente, o Estado de Minas Gerais, aprovou a Lei nº 17.600/2008, que legalizava o mérito e instituía a progressão na carreira docente, com base nos resultados apresentados nas avaliações externas estaduais, bem como o pagamento do prêmio de produtividade a todos os servidores das escolas que alcançassem as metas estabelecidas de acordo com os índices do Ideb. Em 2014, devido à mudança da legenda política, a lei, acima citada, foi revogada.

Vale ressaltarmos que para as docentes que trabalharam no período da vigência da Lei n. 17.600/2008, as cobranças se fizeram mais presentes. Ou seja, para aquelas docentes que estiveram nas escolas entre os anos em que o prêmio de produtividade foi pago, a pressão por

resultados foi notória, visto que todos os funcionários da escola seriam beneficiados por esses resultados positivos. O que tornava a tarefa do governo de certo modo mais simples, pois ele nem precisava cobrar, uma vez que todos os colegas de profissão já cobravam e os próprios professores se cobravam muito. Com salários defasados, sem valorização, sem um plano de carreira consolidado e tendo nos resultados uma bonificação e pontuação nas ADIs, todos são responsabilizados por um resultado satisfatório. Mesmo assim, há divergência entre as professoras entrevistadas acerca da responsabilização, sendo que quatro delas relatam se que autorresponsabilizam pelos resultados e duas alegam que não se autorresponsabilizam, por entenderem que esse resultado não esteja sob o controle o professor.

Com o olhar de alguém que está distante da situação, podemos dizer que não é nada fácil discutir essa temática do mérito, pois nos são impostas tantas demandas, que até nos esquecemos das vezes que fomos responsabilizados. Ou até mesmo nos esquecemos de que, para cada telefonema de congratulações, existe muita gente insatisfeita com os resultados das turmas, os considerando como responsabilidade exclusiva do professor. Observamos que a mesma pessoa que em determinado momento ligou para parabenizar a professora, poderia ter tido uma postura diferente se os resultados fossem considerados negativos. E se o mérito para essa pessoa era da professora que trabalhou com a turma nesse ano, quem seria responsabilizada pelo “fracasso”? Percebemos que existe uma diferença entre a cobrança e a responsabilização. As docentes são cobradas diariamente e de acordo com os resultados são responsabilizadas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscamos analisar a visão de seis docentes da rede estadual de ensino, no estado de Minas Gerais, no que diz respeito ao papel que as avaliações externas do Simave/Proalfa desempenham no cotidiano escolar, além de análises documentais. Procuramos compreender como essas profissionais percebem os processos de responsabilização decorrentes das avaliações e suas implicações na prática docente.

A princípio fizemos um levantamento de informações por meio de questionário para caracterizar as docentes participantes desta pesquisa. Destacamos que todas são do gênero feminino, o que evidencia a feminização nesta modalidade de ensino.

Das professoras participantes da pesquisa, cinco atuam exclusivamente em turmas do Ensino Fundamental I, mais especificamente em turmas de terceiros anos, sendo que uma docente, além de atuar no Ensino Fundamental I, atua nas demais modalidades da Educação Básica, como professora AEE.

Sobre a formação acadêmica das docentes, constatamos que quatro concluíram sua graduação no curso de Pedagogia em Instituição Federal de Ensino e duas fizeram sua graduação em Instituição Privada de Ensino. Ficou evidenciado ainda, que cinco tem formação em pós-graduação *lato sensu*. Destas três concluíram em IES pública e duas concluíram em IES da rede privada. Ademais, ressaltamos que uma das docentes tem formação em *stricto sensu*, concluído em IES pública. Logo, esses dados apontam que as docentes pesquisadas possuem formação adequada (graduação) para atuar no ensino fundamental, conforme exigência da LDB (BRASIL, 1996).

Em vista disso, por meio dos dados da pesquisa e devido aos 22 anos de experiência destaco a importância do Plano Decenal de Educação (1993) em termos de formação docente. Antes do PDE (1993) professores com nível médio de formação no magistério podiam atuar sem exigência de formação superior. Após uma década da implementação do PDE, muitos municípios e Estados passaram a exigir a habilitação em nível superior para participação em concursos públicos para docentes. Essa mudança levou muitos professores às universidades públicas e número ainda maior às instituições privadas de ensino superior. Então, embora o PDE (1993) pareça arcaico ele precisa ser destacado, visto que esse modificou significativamente os dados quantitativos em relação à formação docente em nível superior no país.

No aspecto da faixa etária das participantes, verifica-se que está entre 30 e 49 anos. Já sobre o tempo de serviço, observamos que compreende entre 5 e 25 anos de carreira, com carga

horária de trabalho entre 24 a 54 horas semanais. Também vale salientar, que todas as participantes desempenham sua função na rede pública de ensino, seja ela municipal ou estadual e em relação à situação funcional, quatro fazem parte do quadro de funcionárias efetivas e sendo duas designadas. Além disto, de acordo com as narrativas, as trocas de experiências entre os pares é um aspecto relevante para formação contínua e contribui significativamente na adaptação das docentes aos lócus e às práticas do contexto escolar.

Posto isso, aprendemos por meio das narrativas das docentes: Pérola Negra, Bianca, Sol, Beatriz, Cristina Lages e Marisa, participantes nesta pesquisa, que, embora todas conheçam o Simave/Proalfa, essas não conhecem profundamente os objetivos desse sistema avaliativo. De modo geral, a falta desse conhecimento é justificada pela intensificação da atividade docente que culmina em pouca disponibilidade de tempo para aprofundar nos estudos sobre o programa ou outras atividades de aperfeiçoamento. Por conseguinte, essa intensificação gera aos professores um constante questionamento sobre sua habilidade de ensinar.

Desse modo, é importante destacar na visão das seis docentes a avaliação externa uma é ferramenta que possibilita o diagnóstico da aprendizagem dos alunos e redireciona a prática. No entanto, esta não tem sido sua única função. Visto que, pelos relatos, todas acreditam que o papel de controle das avaliações externas tem se sobressaído ao diagnóstico.

Esse controle por parte do Estado traz impactos imediatos à prática docente, quando todas assumem trabalhar com atividades preparatórias para que o aluno tenha conhecimento prévio do modelo destas avaliações. Para isso, os planejamentos e as avaliações internas da escola são adaptados aos modelos apresentados pelas avaliações externas de anos anteriores. Nesses aspectos, evidenciamos que o próprio currículo mineiro sofreu alteração nesse sentido e a Matriz de Referência de Minas Gerais para essa modalidade de ensino foi elaborada em consonância às habilidades cobradas nas avaliações externas do Simave.

Outro ponto exposto por duas docentes trata da preocupação dessas em relação aos impactos das avaliações externas para sua progressão na carreira, devido a Lei 17.600/2008. Essa preocupação procede, visto que, a lei atrela a progressão de carreira do servidor público da Educação de Minas Gerais às ADIs, e essas computam pontuação aos professores de acordo com os resultados das escolas nas avaliações externas. Sendo assim, se isolarmos todos os outros impactos das avaliações Simave/Proalfa, esse já seria um aspecto que gera grande pressão a prática docente.

Desse modo, justifica-se a extrema necessidade em dar resposta positiva em termos de resultados. Assim, enumeramos algumas das práticas narradas como recorrentes: foco na correção das provas, sobretudo das questões com maior incidência de erros, planejamentos

adaptados à matriz de referência de MG e a BNCC, foco em gêneros textuais mais comuns nas avaliações, simulados similares ao modelo, atividades que exploraram enunciados similares, projetos de incentivo à leitura, uso de jogos que desenvolvam o raciocínio lógico matemático, dentre outras.

Além dos aspectos supracitados, verificamos por meio das narrativas que os índices alcançados no Ideb mobilizam interesse das famílias pelas escolas. Dessa maneira, na perspectiva de três docentes a escolha familiar por escolas com índices satisfatórios é maior. Conseqüentemente, esse dado impacta drasticamente nas escolas com índices mais baixos, pois os investimentos são calculados de acordo com o número de alunos. Portanto, entendemos que essa é a lógica governamental: investir mais em que menos precisa. Esse modelo de distribuição de recursos públicos submete a segregação de escolas, por conseguinte, dificulta ações que proporcionariam mudanças na realidade dessas escolas.

Nessa lógica, elucidamos a presença do processo de responsabilização dos docentes no cotidiano escolar. Prova disso, é que mesmo tendo tempos distintos de carreira, as professoras demonstram o mesmo sentimento quando nos remetemos à responsabilização por resultados nas avaliações externas, particularmente em relação ao Simave/Proalfa. Essas alegam, de forma unânime, que mesmo sabendo do papel das avaliações, elas se preocupam com a responsabilização que lhes são atribuídas mediante aos resultados esperados e os alcançados efetivamente.

Em vista disso, os estudos evidenciaram que a responsabilização por resultados é algo presente no estado de Minas Gerais, contudo, foi mais marcante nos anos em que havia o pagamento das bonificações legalizadas pela Lei nº 17.600/2008, para escolas que alcançassem as metas estabelecidas pela SEE. No recorte temporal de 2008 a 2014, vigência da Lei citada acima, existia uma cobrança intensa por resultados, visto que todos os profissionais da escola receberiam a mesma bonificação por produtividade. Embora hoje não se tenha a bonificação, as docentes narram que ainda há responsabilização por resultados na rede estadual de ensino, porém, em um patamar menos impactante.

Ainda nesse cenário, as docentes relatam como algo positivo o trabalho coletivo em tempos de prêmio de produtividade, para elas a troca de experiência sobre as avaliações externas era recorrente. Tal ação era entendida como uma contribuição na formação das docentes “novatas”. Naquela época era visto por mim como algo natural e inofensivo, tanto que em circunstâncias similares sofri e reproduzi o discurso da responsabilização de uma maneira totalmente naturalizada.

Por outro lado, notamos a existência de um discurso de autoresponsabilização, isso ocorre devido à naturalização do mérito no cotidiano escolar. Embora os resultados das turmas sejam assumidos pelas docentes como responsabilidade das mesmas, em suas narrativas destacam fortes discursos referentes à omissão do Estado, no que diz respeito às políticas públicas de reação ao diagnóstico apresentado anualmente.

A respeito do prêmio de produtividade, nos chamou atenção o fato de todas as docentes concordarem com o pagamento do prêmio e demonstrarem apoio às ações impetradas pelo SindUTE a favor do pagamento do prêmio de produtividade de funcionários que foram avaliados no período de vigência da Lei n. 17.600/2008. Pelos relatos, é possível percebermos que o prêmio era considerado um meio de valorização do trabalho docente e por se tratar de uma lei é visto como um direito. Nesse caso, os fins justificam os meios? Mesmo sabendo da sobrecarga de trabalho que lhes eram impostas, preferiam submeter-se a política de responsabilização e mérito, desde que no final do processo pudessem ser contempladas com o pagamento da bonificação.

Vale ressaltarmos que o prêmio de produtividade era uma medida paliativa e não uma política de Estado de valorização da docência. Outro agravante da política do mérito, que não foi mencionado, é a situação dos milhares de servidores que não receberam a bonificação, não por falta de dedicação, mas por uma série de fatores que extrapolavam o seu alcance como: aspectos socioeconômicos, baixo arcabouço cultural, falta de investimentos, desvalorização docente, segregação de escolas, dentre outros.

Ao concluirmos esta pesquisa, percebemos a importância das avaliações sistêmicas do Simave/Proalfa para elaboração de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação em nosso Estado. No entanto, fica evidente que tais objetivos ficam restritos ao seu documento. Na prática, esse instrumento avaliativo, tem sido naturalmente utilizado como ferramenta de controle e responsabilização de docentes por parte do Estado.

Concluimos que é necessário maior conhecimento sobre essa temática nas escolas, dando mais oportunidades de estudos e reflexões, uma vez que o conhecimento nos liberta das amarras impostas pelo sistema. Deste modo, teremos consciência que os resultados apresentados pelas avaliações são fontes diagnósticas importantes, porém a mobilização para favorecer a aprendizagem deve ser mais relevante nesse processo. Afinal, a busca deve ser pela consolidação da qualidade da educação ofertada e não pela afirmação da escola por meio de seus resultados quantitativos. Logo, a questão não deveria ser o alcance das metas impostas, mas o avanço contínuo e sólido das aprendizagens de nossos alunos, isso sim, seria uma conquista em termos de qualidade em educação.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALEXANDRE, M. R. **Programas de responsabilização de professores: quais são os seus reais efeitos?** 2013. Dissertação (Mestrado em Economia) - Departamento de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, p. 119-131, 2007.

AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, 2013.

BARBOSA, A. O.; FERENC, A. V. F. As avaliações externas e suas implicações para a educação básica: uma análise a partir das produções do GT 5 da ANPED. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 2, n. 3, p. 23-34, 2014.

BARBOSA, L. C. de M. **O uso dos resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG**. 2013. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1.367-1.382, 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 jan. 2018.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 21 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (e-book).

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA. **Boletim Pedagógico**.

Minas Gerais, 2009. Disponível em:

http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PR_OALFA_2009.pdf. Acesso em: jun. 2018.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses**. 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: nov. 2019.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEMO, P. Débito social da ciência. In: **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação no Brasil: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 161-185, 2010.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FRANCO, A. M. P.; FILHO, N. M. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do Saeb. **Revista de Estudos Econômicos**, São Paulo, vol. 42, n. 2, p. 263-283, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. 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 (Orgs.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, p. 147-176, 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Mulheres brasileiras, educação e trabalho**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie3.php?area=series>. Acesso em 08 de set. 2019.

FURTADO, C. S. do V. **Responsabilização Educacional em Pernambuco**. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

INEP. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015**: panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INEP. **Semelhanças e diferenças**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/semelhancas-e-diferencas> . Acesso em: 20 jan. 2018.

IVO, A. A. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização**: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. 273f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, [s.v], n. 28, p. 119-167, 2007.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **REVISTA DE EDUCAÇÃO Porto Alegre/RS**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez, 2009.

LOPES, K. C. **A Política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. 2013. 110 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação Educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFRA, 2009.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, [s.v], n. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. ANDRE, M.E.D.A.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MINAS GERAIS. **Volume III- Boletim Pedagógico do PROALFA 2010**. UFJF/Caed, Faculdade de Educação. 2010.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. M. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. In: KRAWZCYK, N. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao economicismo na política educacional. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 127-162, 2014.

NÓVOA, A. Andamos sempre carregados de história. Prefácio. **Educação & Linguagem**, v. 12, nº 20, pp. 11-14, 2009.

OBSERVATÓRIO PNE. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores/porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior/358/>. Acesso em: 30 set. 2019.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILI, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, n. 11, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, 2007.

OLIVEIRA, R. M. M. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. **R. Educ. Públ.**, v. 20, n. 43, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B., CLEMENTINO, A. M. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBP AE**, v. 33, n. 3, 2017.

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 2, n. 1, 1994.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. Narrativa autobiográfica: Um jeito outro de fazer pesquisa qualitativa na educação. **Investigação Qualitativa em Educação**. v. 1, [s.n], 2014.

SACRISTÁN, J. G. A Avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351. Original 1996.

SEE. **Conhecendo as avaliações e os indicadores educacionais**. 2019. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Simave%20%20Conhecendo%20as%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20Indicadores%20Educacionais.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Políticas de Accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 35, GRUPO DE TRABALHO 5, 2012, Porto de Galinhas, Pernambuco. **Anais ...** Porto de Galinhas, Pernambuco. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05>. Acesso em 01 set. 2019.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **SIMAVE – 2014**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, jan. / dez. 2014. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>. Acesso em 01 jun. 2018.

SEE. **SIMAVE/PROEB – 2011**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, jan. / dez. 2011. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL1_2011.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, F. B.; MARQUES, E. G.; DOMINGOS, P. L. GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O PAPEL DO FUNDEF E FUNDEB. **Seminários Regionais da ANPAE**, n. 3, cap. 3, 2018.

SIMAVE. **PROALFA – Apresentação**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proalfa/apresentacao/>. Acesso em 12 set. 2019.

SIMÕES, M. I. B. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.47-53, 1981.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SWERTS, M. M. **O dia “D” da educação em Minas Gerais: jogos estratégicos de poder** / Márcio Moterani Swerts – Itatiba, 2016.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien-1990, UNESCO, 1998.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 - Matriz de Referência do Proalfa Língua Portuguesa-2015

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA — PROALFA 2015	
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL — LEITURA	
T1 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	
C1. AQUISIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	
D01	Identificar sílabas de uma palavra.
C2. LEITURA DE PALAVRAS E FRASES	
D02	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D03	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D04	Ler frases.
T2 - LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	
C3. LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM TEXTOS	
D05	Localizar informação explícita.
D06	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
C4. INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS	
D07	Inferir informações em textos.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Reconhecer o assunto de um texto lido.
C5. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS	
D10	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.
D11	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D12	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem e o interlocutor de um texto.
C6. AVALIAÇÃO DO LEITOR EM RELAÇÃO AOS TEXTOS	
D14	Distinguir um fato de opinião.
T3 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	
C7. IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E DO SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	
D15	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.

Fonte: Matriz de referência. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/08/SIMAVE-2015-MATRIZ-REF-LP-PROALFA-3EF-C01.pdf>: Acesso em: 02 dez. 2018.

ANEXO 2 - Matriz de Referência Matemática-2015**MATRIZ DE REFERÊNCIA****MATEMÁTICA | 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL****ESPAÇO E FORMA**

D01 Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.

D02 Identificar representações de figuras bidimensionais.

D03 Identificar representações de figuras tridimensionais.

GRANDEZAS E MEDIDAS

D04 Comparar ou ordenar comprimento, altura e espessura.

D05 Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.

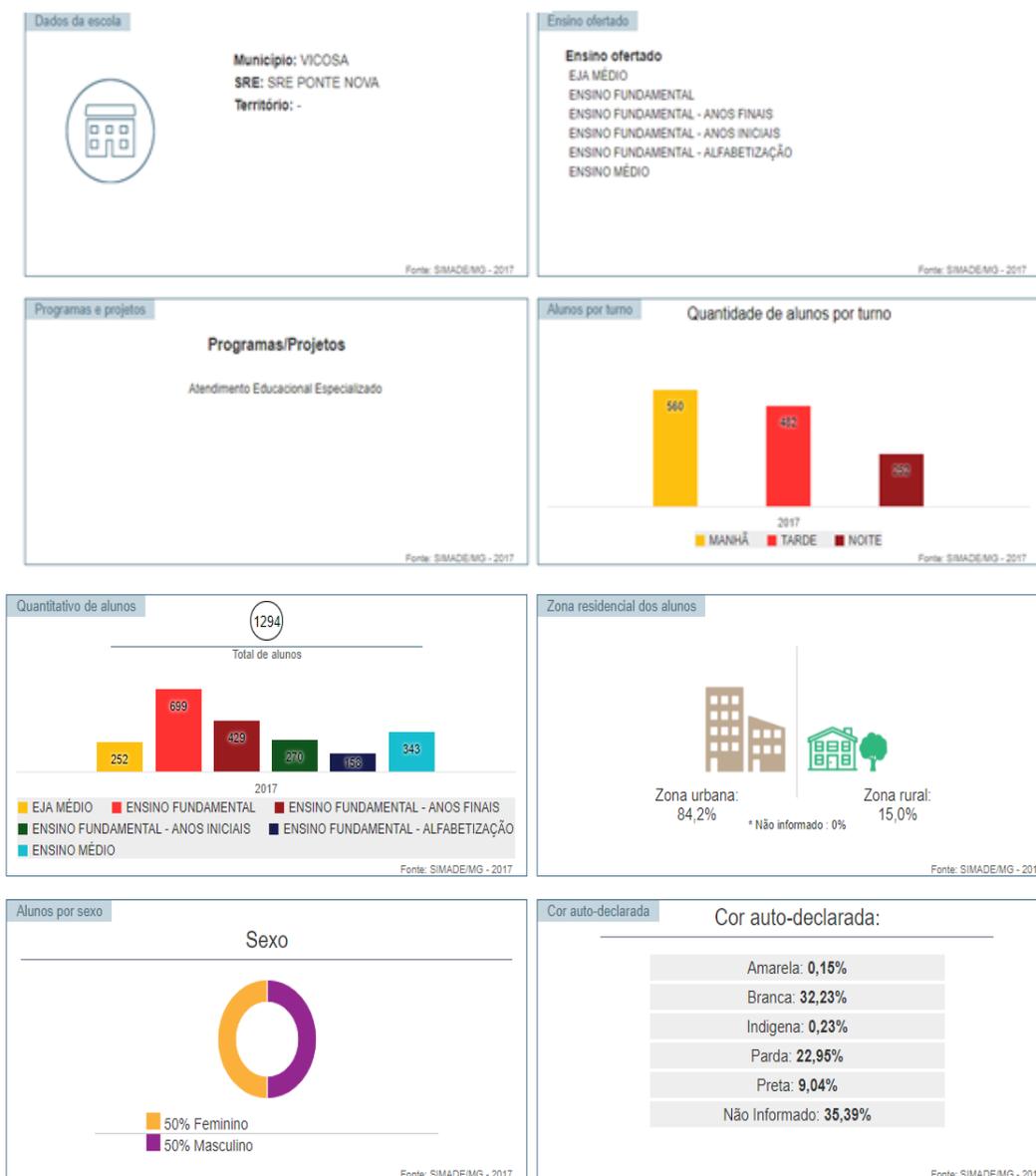
D06 Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.

D07 Corresponder cédulas e/ou moedas.

NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES

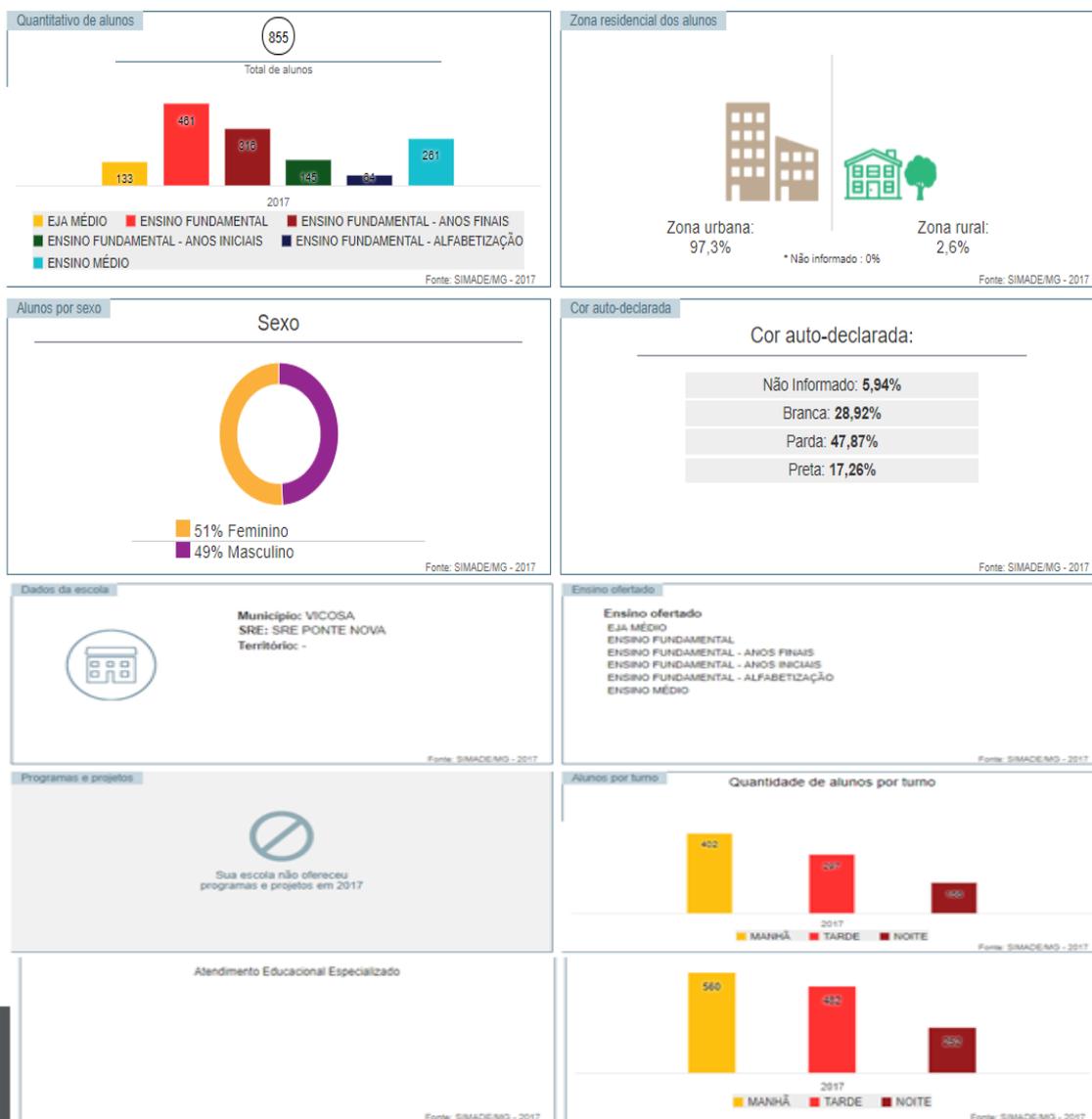
D08 Identificar composições ou decomposições de números naturais.

ANEXO 3 - Perfil da escola 1



Fonte: <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>: acesso em 02/11/2018.

ANEXO 4 - Perfil da escola 2

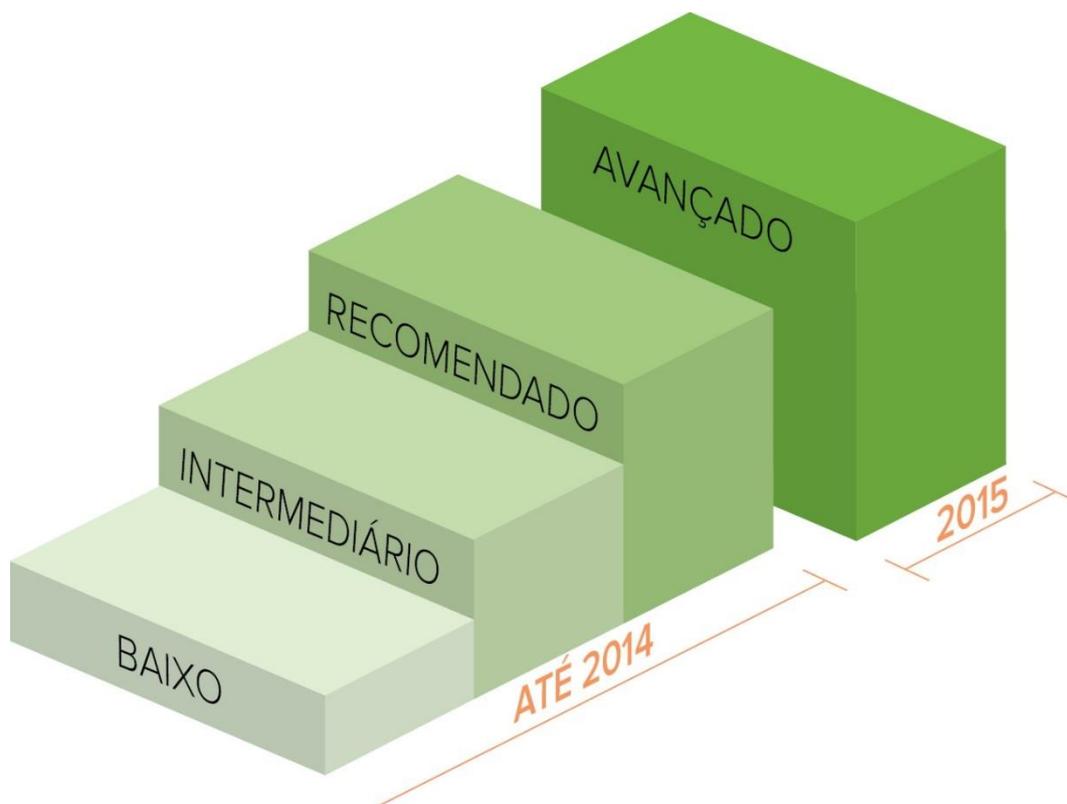


Fonte: <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>: acesso em 02/11/2018.

ANEXO 5 - Ideb e metas projetadas até 2021 das escolas 1 e 2

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3,6	4,5	4,8	5,5	6,7	6,4	7,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
ESCOLA 1	5,6	5,7	6,6	7,0	7,0	7,1	6,7	5,6	5,9	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,3
	4,3	5,2	5,7	5,6	5,2	5,8	5,7	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4
	6,0	5,9	6,5	7,2	7,3	7,1	7,2	6,1	6,3	6,7	6,9	7,1	7,2	7,4	7,6
	4,2	5,3	6,1	6,8	6,4	6,2	6,4	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,4
	3,5	4,3		5,4	5,8		**	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
	4,5	4,8	5,2	4,8	5,8	4,7	5,1	4,6	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
ESCOLA 2	5,1	5,7	7,2	6,4	5,9	6,4	6,3	5,1	5,4	5,8	6,1	6,3	6,5	6,7	7,0

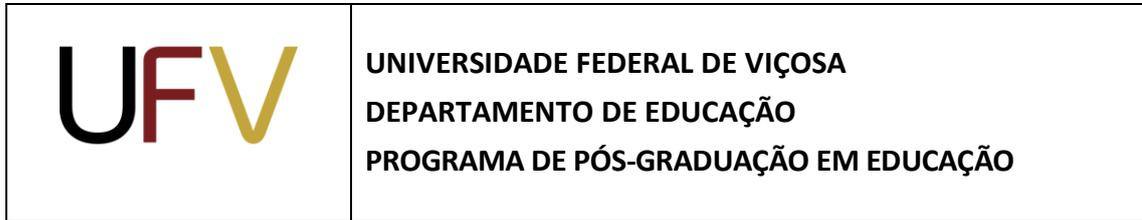
Fonte: <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ANEXO 6 - Novo padrão de desempenho-2015

Fonte: <http://www.simave.caedufjf.net/revista>: acesso em 02/12/2018

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário



IDENTIFICAÇÃO:

Participante: D ()

Escola Estadual: E ()

Gênero: ()

Idade: ()

Público para o qual leciona: _____

Tempo de serviço (em anos):

() 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 16 () 17 a 21 () 22 a 26 () Mais de 26

Nível de escolaridade:

() Ensino Médio,

() Superior Incompleto

() Superior Completo

() Especialização? Área

() Mestrado? Área

() Doutorado? Área

Situação funcional: () designado () efetivo

Jornada de trabalho semanal? _____

Você atua em outra instituição?

() Pública () Privada

Quanto a realização profissional você se sente?

() Satisfeito () insatisfeito () indiferente

O que te motivou a escolher essa profissão?

A sua formação superior ocorreu em uma instituição pública ou privada?

Quais são os aspectos positivos e negativos de sua profissão?

Você conhece o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola em que atua? Quais são os seus pontos principais?

A escola conta com a participação da família:

- Nas reuniões bimestrais.
- Nas reuniões para apresentação de resultados.
- Nas reuniões convocadas pelo professor, gestão e supervisão.
- Na realização das atividades extraclasse.
- Nos eventos promovidos pela escola.

APÊNDICE 2 - Roteiro Entrevista

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
---	---

SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS:

- Fale um pouco sobre seu conhecimento em relação à temática das avaliações externas.
- Os professores demonstram abertura e receptividade a esse modelo de avaliação?
- As aplicações das avaliações externas impactam em suas ações cotidianas?
- As avaliações externas influenciam o modelo das avaliações internas de sua escola?
- Relate estratégias pessoais ou da instituição escolar utilizadas para melhorar o rendimento de alunos nas avaliações externas.
- Ocorre alguma discussão sobre os resultados apresentados na escola?
- Há engajamento individual ou coletivo para melhoria ou manutenção do rendimento?

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

- Você sente-se ou já se sentiu responsabilizado pelos resultados apresentados por sua turma nas avaliações externas do Simave/Proalfa?
- Há órgãos que impõe pressões a professores por resultados?
- Fale sobre aspectos positivos e negativos aos quais você atribui como fatores de sucesso ou fracasso dos alunos de escolas públicas estaduais nas avaliações externas?
- Qual sua opinião quando da implementação do Plano de Produtividade instituído por meio da Lei nº 17.600/2008.
- Atualmente qual é a sua opinião sobre a mesma legislação? Continua a mesma? Mudou? Por quê?

- De acordo com sua experiência havia diferenciação no quesito responsabilização quando o Prêmio de Produtividade era pago?
- Qual é a sua opinião sobre o ajuizamento de ações sobre o prêmio por produtividade?

QUANTO AO SIMAVE/ PROALFA

- Qual é o seu nível de compreensão sobre o Simave? Você conhece seus objetivos?
- Qual é sua opinião sobre a apresentação dos resultados?
- Fale-nos um pouco a respeito da sua disponibilidade para aprofundar na análise dos resultados de sua turma?
- Há entraves na sua condição de trabalho que lhe afasta de um maior rendimento? Quais são?
- Em sua opinião, quais são as ações que podem promover maior rendimento nas avaliações externas?

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Questionário

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
---	---

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **“Avaliações Externas e Responsabilização Docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas”**. No caso de você concordar em participar, no dia agendado para a entrevista, você receberá o questionário e agendaremos a data para o recolhimento do mesmo. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Título da Pesquisa: “Avaliações Externas e Responsabilização Docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas”.

Nome da responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Número do CAAE: (Preencher após aprovação CEP)

Objetivos da pesquisa: Analisar como professores do Ensino Fundamental I percebem os processos de responsabilização decorrentes dos resultados das avaliações externas, mais especificamente, do Simave/Proalfa e suas implicações no cotidiano escolar.

Procedimentos do estudo: Se você concordar em participar da pesquisa, responderá a um questionário com questões fechadas, tendo como objetivo caracterizar o perfil profissional dos participantes. Os dados serão analisados e poderão resultar em publicações.

Benefícios: Em se tratando dos benefícios, podemos destacar: produzir conhecimento sobre a visão dos docentes em relação ao papel das avaliações externas; especificamente o Simave/Proalfa; possibilitar uma reflexão sobre as condições que favorecem a responsabilização dos docentes no cotidiano escolar; compreender a ação da instituição e dos docentes acerca dos resultados das avaliações do Simave/Proalfa.

Desconfortos e Riscos: Essa pesquisa pode causar desconforto no que diz respeito ao constrangimento que os (as) participantes da pesquisa podem sentir ao responder às questões postas no questionário. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, os (as) participantes são informados (as) por meio deste TCLE de que sua participação não é obrigatória, que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente, que podem também desistir de participar da pesquisa em qualquer

momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos (as) voluntário (as) será realizada a partir das respostas ao questionário, não importando em qualquer despesa aos (às) voluntários (as).

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pelo telefone (31) 38991650; e-mail avalenteferenc@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), telefone (31) 3899-2492; e-mail: cep@ufv.br

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da UFV Número do CAAE: [após aprovado preencher]. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Consentimento Livre e Esclarecido: Após ter sido esclarecido(a) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos que esta possa acarretar, aceito participar.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Entrevistas

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
---	---

O (A) Sr. (a) [nome] está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **A Pós-Graduação em Educação como espaço de formação dos profissionais da educação básica: condições de produção acadêmicas.**

Objetivos da pesquisa: Esta pesquisa tem dois objetivos gerais: i) analisar as condições para a realização de atividades acadêmicas (tempo de dedicação aos estudos, recursos financeiros para a pesquisa, infraestrutura física disponibilizada pelos PPGE) dos(as) pós-graduandos(as), matriculados(as) no último quadriênio (2013-2016), em especial, dos profissionais da educação básica; ii) compreender se e como a formação propiciada pelos PPGE tem contribuído para a atuação profissional dos(as) pós-graduandos(as), particularmente, os da educação básica. Os PPGE estudados serão da: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Procedimentos do estudo: Se o (a) Sr. (a) concordar em participar da pesquisa, responderá a uma entrevista semiestruturada em torno dos objetivos elencados acima. A entrevista será gravada se você permitir, em dia, local e horário a ser definido por você. A proposta é que as perguntas sigam uma formulação flexível sobre o tema do estudo, sendo que elas serão feitas de modo a permitir que você discorra e verbalize seus pensamentos.

Benefícios: Em se tratando dos benefícios, podemos destacar: i) Produzir conhecimento sobre os programas de pós-graduação em educação, seus processos formativos e condições de produção acadêmicas; ii) Possibilitar uma reflexão sobre os currículos e seus processos de formação em nível de pós-graduação; iii) Refletir sobre sua contribuição na formação de pós-graduandos (as), em especial, vinculados a educação básica. Por fim, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Desconfortos e Riscos: Consistem em um possível constrangimento durante o momento de realização da entrevista em função de alguma questão. Porém, o (a) Sr. (a) pode solicitar que a entrevista seja parada durante sua realização. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, os (as) participantes são informados (as) por meio deste TCLE de que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas por meio dessa pesquisa

serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos (as) voluntário (as) será realizada a partir das respostas orais à entrevista, não importando em qualquer despesa aos (às) voluntários (as).

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da UFV Número do CAAE: [após aprovado preencher]. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao (à) Sr. (a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
contato **A Pós-Graduação em Educação como espaço de formação dos profissionais da educação básica: condições de produção acadêmicas**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome da pesquisadora responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc- Número CAAE:

Endereço: Departamento de Educação – UFV, sala 303, Av. PH. Rolfs, s/n, 36570-900, Viçosa – MG.

Telefone: (31) 38991650

E-mail: avalenteferenc@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31) 3899-2492
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

_____, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 5 - Autorização

Eu, _____, na qualidade de responsável pela Escola _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Avaliações Externas e Responsabilização Docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Andréa Renó Jorge Moreira** sob a orientação da **Prof^a. Dr.^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc** e coorientação da **Dr.^a Joyce Wassem**, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura