



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA



FAPEG

FUNDAÇÃO DE AMPARO
À PESQUISA
DO ESTADO DE GOIÁS

ANGÉLICA ALVES BUENO

SONHOS ALHEIOS:

**Contornos e limites da (re)organização do sistema escolar brasileiro,
Catalão (GO) 1990-2015**

CATALÃO/2016



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: **ANGÉLICA ALVES BUENO**

Título do trabalho: **SONHOS ALHEIOS: Contornos e limites da (re)organização do sistema escolar brasileiro, Catalão (GO) 1990-2015**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 15/08/2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA



FAPEG

FUNDAÇÃO DE AMPARO
À PESQUISA
DO ESTADO DE GOIÁS

ANGÉLICA ALVES BUENO

SONHOS ALHEIOS:

**Contornos e limites da (re)organização do sistema escolar brasileiro,
Catalão (GO) 1990-2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de História e Ciências Sociais-Mestrado Profissional de História da Universidade Federal de Goiás-RC, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: História, Sociedade e Práticas Educativas

Orientador: Professor Doutor Luiz Carlos do Carmo

Catalão/2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Bueno, Angélica Alves

SONHOS ALHEIOS: Contornos e limites da (RE) organização do Sistema Escolar Brasileiro, Catalão (GO) 1990 - 2015 [manuscrito] / Angélica Alves Bueno. - .
f.

Orientador: Prof. Luiz Carlos Carmo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, .
Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, símbolos, tabelas.

1. Sistemas de Ensino . 2. Educação Básica . 3. Avaliação em Larga Escala . I. Carmo, Luiz Carlos, orient. II. Título.

CDU 94



Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 08

Aos quinze dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis realizou-se, no Mini auditório Congadas – Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública de trabalho de conclusão de mestrado intitulado “Sonhos alheios: contornos e limites da (re) organização do sistema escolar brasileiro, Catalão (GO) 1990-2015”, de autoria da mestranda Angélica Alves Bueno. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelos docentes: Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo [Orientador], professor da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Maria Andrea Angelloti Carmo, professora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/Uberlândia; Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às oito horas e trinta minutos, sendo presidida pelo Professor Orientador, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, o Presidente da sessão passou a palavra à discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra aos componentes da banca que tiveram cada um, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho de conclusão de mestrado apresentado, tendo a mestranda igual tempo para responder. Após o término da arguição, o Presidente da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar o trabalho. Após a conclusão dos trabalhos, os arguidores atribuíram o seguinte resultado: **APROVADA**. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelo Senhor e pelas Senhoras membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos quinze dias do mês de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo (Orientador) _____

Profa. Dra. Maria Andrea Angelloti Carmo (UFU/Uberlândia) _____

Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva (UFG/RC) _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mariana e Geraldo, trabalhadores deste país, pela força, inspiração e coragem.

À Aléxia, Mariana e Valentina, que me ensinam a “pegar carona numa cauda de cometa, ver a

Via Láctea, brincar de esconde-esconde numa nebulosa”.

Ao Divino Wagner, “meu bem-querer, sacramentado no meu coração”.

Aos professores e professoras deste país, que de algum modo recusam “sonhos alheios”.

AGRADECIMENTOS

Nossas conquistas não são somente nossas. Elas acabam se tornando sonhos de muitas pessoas que são, ou que se tornam, importantes na nossa trajetória. Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe pela força, pela sensibilidade e pelo amor. Sua coragem me inspira e, junto com meu pai, ela ensinou ao meu irmão e a mim o valor da persistência!

À Aléxia, querida sobrinha, pela fortaleza com que se empenha por seus objetivos! À Mariana e à Valentina (sobrinhas caçulas), pela inocência e pureza com que me amam. Ao Rodrigo, meu amado irmão caçula, com quem sempre pude contar. À querida Reina, que se tornou uma irmã! Ao Divino Wagner, pela paciência, pelo respeito e por tomar meus sonhos para si.

Às professoras Luzia e Eliane, pelas profundas reflexões! Aos colegas de mestrado. A Ana Cecilia, Viviane, Luciene, que se tornaram parceiras nesta trajetória. À Eriziane, por mostrar-me o real significado da palavra “irmã”. À amiga irmã, Marta Bernadete, pela generosidade.

À Banca, serei eternamente grata pela disposição em ler meu trabalho e contribuir com sua sensibilidade de professoras desse país!

Ao Professor Doutor Luiz Carlos, orientador profundamente generoso, a quem serei eternamente grata pelo modo como me ajudou a “olhar” a realidade de modo humano. Agradeço a paciência com que tentou me ajudar a elaborar as perguntas que realmente importa fazer. Obrigada por acreditar em meus sonhos!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal problematizar elementos do sistema escolar brasileiro. A principal fonte de problematização passa pela análise de um conjunto de mudanças verificadas no campo escolar do município de Catalão (GO), a partir de 2013. Buscamos compreender/apreender sua organização e disposição, estabelecendo a relação com a formação da consciência histórica dos sujeitos nele inseridos. O foco da nossa análise foi, *a priori*, nas mudanças, nas permanências e nos desvios observados no melindroso e complexo sistema de educação do município. A partir daí, foi necessário alargar a investigação para o cenário educacional brasileiro, buscando apreender a formação de sujeitos, as propostas, as diversas aproximações e diferenciações que nos permitiram diálogos e comparações, além de nos ajudar a entender qual tem sido o modelo de formação das novas gerações oferecido pelo governo brasileiro. Além de problematizar os elementos da cidade de Catalão, o diálogo bibliográfico permitiu diálogos com as disposições e as formulações de formação escolar disponibilizadas pela escola pública atual. Entre outras descobertas, as análises iniciais revelaram que, sob o pano de fundo da competitividade brasileira, a escola pública pretende delinear proposições para educar os/as filhos/as de trabalhador/as brasileiro/as a partir da organização e da implantação das “avaliações em larga escala” (MEC/INEP). Percebe-se que alguns grupos propõem que o sistema escolar seja inspirado no modelo da gestão empresarial com padrões de organização muito próximos da administração de empresas. Esses grupos acreditam que os/as professores/as não têm competência para gerenciar o processo de formação de futuros/as trabalhadores/as, alinhando-os às demandas de mão de obra das fábricas e indústrias (pouquíssimas na região central do Brasil). Palavras como gestão, autonomia, desempenho, gerenciamento, competitividade, desenvolvimento são incorporadas ao discurso escolar. Ainda nesta direção, verifica-se que a “nota” ganha centralidade na (re)organização do sistema escolar e é apropriada pelo discurso político que justifica a opção de “treinar” os/as meninos/as para o mercado de trabalho por meio da preparação para realizar as avaliações em larga escala. As investigações nos apresentaram inúmeros municípios e estados que optaram por organizar os sistemas educativos locais com vistas a aumentar a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), comprando a ideia de que, para ser competitivo, o Brasil precisa passar por uma “higienização” política, econômica e social, priorizando “sonhos alheios”. Uma agenda proposta por grupos burgueses inclui: a adoção do currículo nacional mínimo; o uso dos resultados dos testes para acompanhamento do aprendizado de todos os alunos; a eficiência na aplicação dos recursos (relação entre nota no IDEB e gastos); porcentagem de escolas com pelo menos seis horas efetivas de aula por dia; valorização do bom professor com uso do regime probatório para avaliação de bons professores efetivos e demissão dos piores professores; permissão para o funcionamento de organizações sociais, tipo escolas *charter* (OS educacionais); intervenção nas piores escolas e fechamento ou intervenção com objetivo de melhorar as notas na Prova Brasil. De posse desses dados/denúncias, entendemos que é urgente que os/as historiadores/as dialoguem com essas disposições colocadas para os/as trabalhadores/as brasileiros/as e façam sua opção.

Palavras-chave: Sistemas de Ensino; Educação Básica; Avaliação em larga escala.

ABSTRACT

This research aims to question elements of the Brazilian school system. The main source of questioning involves the analysis of a set of changes that the school field Catalão (GO), from 2013. We seek to understand / seize their organization and provision, establishing the relationship with the formation of the historical consciousness of the subjects it entered. The focus of our analysis was a priori the changes, the continuities and the deviations observed in the touchy and complex municipal education system. From there, it was necessary to extend the investigation to the Brazilian educational scenario, seeking to understand the formation of subjects, the proposals, the various approximations and differentiations that allowed us dialogues and comparisons, as well as to help us understand what has been the training model the new generation offered by the Brazilian government. In addition to questioning the elements of the city of Catalan, the bibliographic dialogue has dialogues with the provisions and the education of formulations available for the current public school. Among other findings, the initial analysis revealed that under the background of Brazilian competitiveness, public school wants to outline proposals to educate / the children / the worker / the Brazilian / as from the organization and implementation of "reviews large-scale "(MEC / INEP). It is noticed that some groups propose that the school system is inspired by the corporate management model with very similar patterns of organization of business administration. These groups believe that / the teachers / as not competent to manage the process of formation of future / as workers / as, aligning them to the labor demands of factories and industries (very few in central Brazil). Words like management, autonomy, performance, management, competitiveness, development are incorporated into the school discourse. Also in this direction, it appears that the "note" is the core in the (re) organization of the school system and is appropriate for political discourse that justifies the option to "train" / the boys / as to the labor market through preparation to make large-scale evaluations. Investigations in showed numerous municipalities and states that have chosen to organize local educational systems in order to increase the note in the Basic Education Development Index (IDEB), buying the idea that, to be competitive, Brazil needs to go through a " hygiene "political, economic and social, giving priority to" other people's dreams. " An agenda proposed by bourgeois groups include: the adoption of the minimum national curriculum; the use of test results to monitor the learning of all students; the efficient use of resources (ratio note on IDEB and expenses); percentage of schools with at least six effective hours per day; appreciation of the good teacher with use of evidential rules for evaluating good effective teachers and firing the worst teachers; permission for the operation of social organizations, like charter schools (educational OS); intervention in the worst schools and closure or intervention in order to improve the grades in Brazil Exam. With this data / reports, we believe it is urgent that / the historians / the dialogue with these provisions put to / the workers / the Brazilian / them and make your choice.

Keywords: Learning Systems; Basic education; large-scale evaluation.

SUMÁRIO

Introdução-----	19
Capítulo 1: Mudanças na dinâmica escolar municipal-----	61
Capítulo 2: Avaliações: escolhas para o futuro-----	87
Capítulo 3: Pautas da reorganização do sistema escolar brasileiro-----	123
Capítulo 4: As interfaces do sistema escolar brasileiro, o local, o nacional e o internacional: sonhando “sonhos alheios”-----	123
Considerações finais: -----	140
Referências bibliográficas: -----	144

INTRODUÇÃO

Ao historiador e à professora interessa entender, a princípio, o nosso lugar no espaço, pois, “estar de pé em cima do monte¹” permite elaborar indagações e manter diálogos com processos amplos, a partir de inquietações que nos parecem apontar que “alguma coisa está fora da ordem mundial”. Assim, é possível compreender a História por meio dos processos formativos, das mudanças nas práticas diárias das escolas e das novas preocupações, pois esses são elementos que corporificaram e constituem a mola propulsora dos nossos movimentos.

O mote que inspira este trabalho é vivo, real e palpável: é a vida humana, sua eloquência, contradição, brilho e vivacidade e o modo como se inventa e reinventa no processo histórico, em suas disputas e suas lógicas. Não parece um percurso fácil, entretanto nos coloca frente a nós mesmos e a nossos sentimentos no grande processo em que ora sucumbimos, ora desafiamos interesses vários desde que nascemos. Esses interesses se referem a aspirações de grupos e sujeitos que historicamente insistem em impor o modo como devemos ser, sentir, viver ou morrer. Assim, um dos principais objetivos desta pesquisa é identificar e nomear tais grupos que tentam organizar o sistema de educação escolar e as estratégias usadas por esses grupos.

O cantor e compositor brasileiro Caetano Veloso me inspira a ter esperanças; ele diz que “não espera pelo dia em que todos os homens concordem, apenas sabe de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final”. E é essa esperança que verdadeiramente me move a observar, refletir e propor análises a partir da realidade em que transitamos. No caso desta pesquisa, pretendo observar especialmente os aspectos que cercam a formação dos sujeitos na escola pública brasileira.

Somos todos marcados e emoldurados pelas nossas experiências e é a partir delas que inventamos e reinventamos a vida continuamente. Como pesquisadora, empenho-me por um mundo em que a coerência e a justiça sejam o leme da humanidade. Utopia? Talvez, entretanto essa posição “utópica” é como um convite inquietante que eu, assim como tantos outros sujeitos, assumi:

Uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura

¹ “Fora da ordem”, música de Caetano Veloso. Disponível em <http://www.lettras.com.br/#!caetano-veloso/fora-da-ordem>

humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (Freire, 1979, p. 19)

“Denunciar a estrutura que desumaniza e anunciar a estrutura que humaniza” é um convite bastante sugestivo. A conscientização passa por compreender o contexto histórico no qual estamos inseridos, analisando seus “mitos” e verdades, modelos que mantêm a estrutura de grupos que transitam pela realidade social. Sobrepujar as “situações-limites” às quais estamos expostos nos inspira a denunciar que transformar seres humanos em produtos é desumano e catastrófico para a sobrevivência da própria humanidade. É como afirma Morin (2011, p. 49):

A complexidade humana não deve ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e dos sentimentos de pertencer à espécie humana.

Aqui, vale a pena recuperar momentos passados da minha formação, como, por exemplo, a época em que fiz o Curso Técnico em Magistério, no início da década de 1990. Naquela época, entrei em contato com as ideias de pensadores da educação, tanto brasileiros quanto estrangeiros. Por meio de leituras e discussões em sala de aula com os/as professores/as e nossos pares, tecíamos reflexões sobre o futuro, a vida, as crianças, a educação, os processos educativos e, principalmente, sobre a humanização, assunto que, particularmente, considero fundamental para o ofício de professor/a.

Apesar da inexperiência dos meus 19 anos de idade, ao dialogar com as preocupações de Paulo Freire ligadas à formação do humano, as preocupações e concepções propostas por esse autor na década de 1960 me pareciam lúcidas e pertinentes para a minha realidade enquanto filha de trabalhadores/as brasileiros/as que nunca leram um livro ou preencheram um formulário, que simplesmente desenham o próprio nome e consideram um luxo ter a filha atuando num espaço que lhes foi negado transitar: a sala de aula.

Apesar das advertências de que aquelas preocupações tinham um sentido utópico, o conceito de conscientização utilizado por Freire parecia ser o instrumento que me permitiria desenvolver uma prática pedagógica coerente. Privilegiei as concepções de Paulo Freire ao desenvolver meu trabalho na sala de aula, para o enfrentamento da realidade que enfrentava cotidianamente.

Inspirada por preocupações com a formação que partisse da realidade histórica dos sujeitos, fui compondo minha trajetória no sistema formativo no município de Catalão (GO). Durante os primeiros dez anos da minha experiência pedagógica, atuei na escola do campo situada na zona rural de Catalão (GO). Ao lembrar aquele “começo”, 22 anos de idade, empolgada pela teoria freireana, descortinava-se à frente da filha de trabalhadores/as uma realidade multidimensional, em que assumiria uma função dupla: ser agentes e sujeito de um espaço onde a elaboração do conhecimento se daria ao lado das crianças. Esse processo ficou marcado tanto pela inexperiência, quanto pela forte emoção de ver a mãe, a dona Mariana, mulher negra, trabalhadora desse país, analfabeta, chorando sobre os alimentos que tomariam o espaço vazio da despensa, adquiridos com o primeiro salário da filha professora no início da década de 1990.

Entretanto, quase duas décadas depois, de 2013 em diante, com o processo de implantação de um conjunto de medidas educativas, vim a me sentir como a personagem Dorothy, do filme *O Mágico de Oz*², que se vê rodopiando num tornado e, quando se dá conta, está em outro contexto espacial e temporal com configurações que precisa conhecer e entender para então agir/reagir e se mover na conjuntura que se apresenta. Sentimentos paradoxais tomaram conta de mim e dificultaram o estabelecimento de análises precisas sobre a importância do momento que vivenciava no sistema escolar municipal de Catalão (GO). Não conseguia precisar ou estabelecer juízo de valor sobre o conjunto de medidas processualmente implantado.

Essas situações talvez fossem irrelevantes, mas elas se tornaram fundamentais no processo de elaboração das questões que me interessa responder com esta pesquisa. Minhas expectativas iniciais, imbuídas de texturas humanas, se frustraram quando, em pleno século XXI, entrei em contato com um conjunto de estratégias desconexo da realidade dos/as estudantes, preconizando métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem as crianças à condição de objeto. Isso me inquietava e aborrecia, motivando-me a pesquisar, analisar e refletir sobre os indícios de que “alguma coisa esta fora da ordem mundial”.

² O filme “O Mágico de Oz”, de 1939, é distribuído por Warner Bros. O enredo se desenrola no Kansas. Dorothy (Judy Garland) vive em uma fazenda com seus tios. Quando um tornado ataca a região, ela se abriga dentro de casa. A menina e seu cachorro são carregados pelo ciclone e aterrissam na terra de Oz, caindo em cima da Bruxa Má do Leste e a matando. Dorothy é vista como uma heroína, mas o que ela quer é voltar para o Kansas. Então, ela é aconselhada a andar pela estrada de tijolos amarelos para procurar a ajuda do poderoso Mágico de Oz, que mora na Cidade das Esmeraldas. No caminho, será ameaçada pela Bruxa Má do Oeste (Margaret Hamilton), que culpa Dorothy pela morte de sua irmã, e encontrará três companheiros: um Espantalho (Ray Bolger) que quer ter um cérebro, um Homem de Lata (Jack Haley) que anseia por um coração e um Leão covarde (Bert Lahr) que precisa de coragem.

O recorte temporal e espacial que se inicia em 2013 no município de Catalão (GO) apresenta dados empíricos que nos permitem relacionar o modelo de formação analisado à “educação negada” historicamente aos brasileiros (Buffa, 1991). Essa formação desconsidera elementos essenciais para a humanização dos sujeitos e levantam as seguintes questões fundamentais: Esse modelo de formação foi criado para quê? E para quem?

Para compreender tais questões, é preciso entender o cotidiano instalado nas unidades escolares após a reorganização do campo escolar municipal, observada a partir de 2013. Por meio das anotações do “Diário de Campo” (Bogdan, 1994), inúmeras questões analíticas se corporificaram, apresentando sujeitos e particularidades dos novos modelos de práticas educativas, dinâmicas do interior das salas de aula e das reuniões com nossos pares, além de outros elementos.

Num histórico rápido e diminuto, pode-se dizer que a cidade de Catalão está localizada na região Centro-Oeste do Brasil, no sudeste do Estado de Goiás. O município possui cerca de 98 mil habitantes e encontra-se a 270 quilômetros da capital, Goiânia. Tem área de 3.821.463 quilômetros e apresenta uma densidade demográfica de 22,67 habitantes por quilômetro. Está situado no Bioma Cerrado e Mata Atlântica. Seus primórdios retrocedem ao período bandeirante, quando da passagem da Bandeira de Bartolomeu Bueno à procura de ouro e índios, na primeira metade do século XVIII. Desenvolveu-se no vale do Ribeirão Pirapitinga e foi elevada à categoria de cidade no ano de 1939.

Atualmente, a renda econômica advém de variadas fontes. Dentre as principais, destacam-se a exploração de minérios, realizada pela multinacional Anglo American e por montadoras de automóveis e máquinas agrícolas, (Mitsubishi, John Deere). A cidade conta também com um expressivo número de confecções de roupas íntimas, que empregam um número maior de pessoas que os demais empreendimentos. Há ainda agricultura e pecuária expressivas, com empregabilidade e técnicas de produção importantes na cidade. Estima-se que 93.6% da população vivem na cidade.

De acordo com o IBGE, em 2013, Catalão (GO) apresentava o registro de 3.432 unidades de empresas atuantes no município, as quais empregavam cerca de 29.490 pessoas recebendo em média de três salários mínimos. Isso equivale a 29,97% da população de Catalão (GO) empregada nas empresas da cidade. Os/as filhos/as desses/as trabalhadores/as, em idade escolar de Educação Básica, na grande maioria são atendidos pela escola pública municipal. Em 2012, 12.211 crianças foram matriculadas no ensino fundamental.

Entre os acontecimentos que marcam a localidade de Catalão, observa-se que, no esporte, parece desenhar-se um quadro em que são realizados investimentos no Clube

Recreativo Atlético Catalano (CRAC)³. Este se sagrou bicampeão goiano em 2004, projetando nacionalmente a cidade nos noticiários.

³ O CRAC foi campeão goiano por duas vezes: primeiro em 1967 e, após 37 anos, em 2004, quando alcançou o bicampeonato estadual. Informações disponíveis em: <http://www.cracnet.com.br/home/historia.IF.NQ.html>
Algumas imagens das pessoas no dia 18 de abril de 2004, quando o CRAC foi bicampeão goiano, nos dão dimensão do significado desse feito para a população. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ar8pvjoPHx8>.

CAPÍTULO 1

MUDANÇAS NA DINÂMICA ESCOLAR MUNICIPAL

A elaboração do primeiro capítulo embasa-se nas análises sobre a mudança ocorrida nos dez últimos anos nas lógicas de trabalho no interior das escolas do município de Catalão (GO). O marco temporal e espacial desta análise retrocede de 2013 até os anos de 1990, no município de Catalão (GO). Por certo, as considerações trataram de elementos que permitem relacionar uma preocupação com o modelo de educação escolar. Interessa-nos saber o percurso de mudanças que orientam a formação das crianças nessa localidade.

Assim, esta pesquisa busca compreender questões que cercam o cotidiano instalado nas unidades escolares. Utilizamos vários meios para tecer a análise das mudanças, das permanências e das preocupações deste ambiente. Para subsidiar as considerações acerca das dinâmicas escolares em questão, nós nos valem de um instrumento denominado por Bogdan (1994) como “Diário de Campo”. Trata-se de um conjunto pessoal de anotações, concebido e estruturado pela pesquisadora, que também é professora efetiva da rede de educação municipal e cuja formação deve-se em grande parte ao “chão da sala de aula” da Educação Básica. A intenção inicial da relação de dados do “Diário de Campo” desprendia-se de qualquer propósito e rigor acadêmico, constituía-se numa combinação de anotações voltadas às escolhas, às ações dos gestores públicos da educação do município e à forma como os alunos reagiram aos estímulos educacionais diários. Dessa forma, os dados coletados a partir de 2013 e em anos posteriores até 2016 são notas de campo, ou seja, “elementos que formam a base da análise” (Bogdan, 1994) desta pesquisa. Essas notas foram obtidas a partir do arcabouço, dos impactos e das repercussões na comunidade escolar, antes, durante e depois do processo de reorganização do campo formativo municipal de Catalão (GO).

Ao lado das anotações contidas nos “Diários de Campo”, temos também entendimentos sobre a maneira como os alunos dialogavam com os conteúdos escolares. Essas informações podem ser consideradas como “dados que são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan, 1994, p. 149). Alguns elementos parecem combinar-se e nos dão indicação da possibilidade de vislumbrar dimensões da atmosfera das escolas e suas dinâmicas, permitindo problematizar elementos do cotidiano local.

Dessa maneira, percebe-se que, apesar de sua especificidade, os dados podem conter possibilidades de questionamentos que apresentam múltiplas perspectivas, pois combinam

uma riqueza de entradas acerca do instrumento escolar local. Inicialmente, pareceu-nos que o foco central para o entendimento do sistema escolar brasileiro estava na reorganização da hora atividade docente.

Bogdan (1994, p. 150-151) esclarece que as anotações de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da pesquisa. Refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo, o pesquisador dá origem, em cada estudo, a um diário pessoal. Para a composição desse diário, buscamos realizar um exercício que envolve “olhar, ouvir e escrever”, ações altamente complexas, mas que constituem atos cognitivos imprescindíveis para o/a pesquisador/a do campo social (Cardoso, 1998).

A variável que se tornou fundamental para a composição do instrumento Diário de Campo foi a reorganização do sistema escolar municipal de Catalão (GO). Mas essa ação é, na verdade, uma combinação de cerca de dez variáveis, organizadas do seguinte modo:

- a) - as mudanças na organização da hora atividade docente, denominada de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo); b) - adesão das Matrizes de Referência dos testes como padrão de organização e planejamento das aulas; c) - adoção de Cadernos Educacionais para 3º, 4º e 5º anos; d) - instituição dos cadernos de tarefa de casa; e) - aplicação de prova diagnóstica; f) - aplicação de simulados semanais; g) - utilização de listas semanais de exercícios; h) - sistema de tutoria dos professores; i) - intenso conjunto de cobranças; j) - sistema de tutoria de ensino. (Notas do Diário de Campo)

Este capítulo foi em quatro partes. Na primeira, apresentaremos a organização do sistema municipal de Catalão (GO), a partir de 1990 até 2012. Na segunda parte, analisaremos algumas escolhas para o sistema escolar a partir de 2013, bem como as suas implicações para a educação municipal. Para isso, apresentaremos um panorama das principais avaliações implantadas, suas matrizes de referências, o que as matrizes escolhidas priorizam e a forma como os testes são elaborados. Em seguida, na terceira parte, traremos elementos observados durante e depois do processo de reorganização escolar no município, identificando o conjunto de estratégias educacionais verificadas e a dinâmica de reorganização do campo escolar municipal. Nessa parte, abordaremos as principais mudanças verificadas. Por fim, na quarta e última parte, apresentaremos os resultados e as repercussões dessa reorganização para o ordenamento e a disposição do cotidiano escolar das práticas educativas na Escola Municipal José Sebba.

No decorrer dos anos 2000, identificamos um conjunto de medidas direcionadas a incentivar a elaboração e a execução de “projetos” com temáticas e objetivos variados em

todas as etapas da formação municipal de Catalão. Nesse contexto específico, os/as docentes⁴ eram incentivados a organizar a prática educativa com vistas a se inscrever em concursos⁵ locais, estaduais ou federais que avaliavam projetos realizados junto às crianças.

Esse foi um período marcado por intenso empenho para que a educação escolar municipal permanecesse em evidência nos meios de comunicação em todas as esferas.⁶ Caso um/a docente tivesse seu projeto selecionado e premiado, os meios de comunicação locais divulgavam o feito extenuadamente. Nesse período, parece-nos consolidar-se uma lógica em que as premiações das experiências docentes se transformaram em parâmetros de avaliação da “qualidade” da educação municipal.

A Prefeitura de Catalão se vangloriava de ter a educação mais premiada do Brasil. Instalou-se nesse período, no universo docente de Catalão (GO), um processo competitivo centrado em torno de preocupações ligadas ao desenvolvimento dos mais diversificados “projetos”. A ideia era criar e inscrever nos concursos o máximo número possível de projetos que permitissem concorrer a prêmios diversos. Para esta pesquisa, interessa-nos centrar esforços no sentido de estabelecer diálogos e ampliar o entendimento sobre o período histórico que se inicia a partir do desmonte desse modelo, marcado pela obtenção de prêmios e caracterizado pela mídia local como período da “Educação Premiada”.⁷

Depoimentos de professores/as apontam outros aspectos divergentes da educação municipal nesse período. Eles destacam, como afirma Rossi (2008, p. 73), que “as mudanças que acontecem na organização do trabalho pedagógico, em muitos casos, não têm continuidade e nem conclusão e, por isso mesmo, acabam dificultando a realização de um trabalho escolar voltado para a aprendizagem dos alunos”. Entretanto, na visão dos/as professores/as, os modismos observados na educação municipal de Catalão (GO) não garantiam a efetiva melhoria na qualidade do ensino nas escolas, situação que provocava insatisfação na equipe docente que atuava nas 25 unidades escolares do município.

⁴ Em 2009, esta autora desenvolveu o Projeto “Meu Mundo, Minha Casa” numa turma de 1º ano e foi convidada a Brasília para receber a premiação referente à IV Edição do Prêmio Professores do Brasil, pois o projeto foi considerado como experiência relevante para a Educação Básica. (Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/premio/arquivos_unicos2009/angelica_alves_bueno_ensfund1.pdf) O Prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação que, por meio da Secretaria de Educação Básica, juntamente com as organizações parceiras, tem por meta reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. (Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>)

⁵ Alguns desses concursos são Agrinho, realizado pelo SENAR, e Professores do Brasil, realizado pelo MEC.

⁶ Notícias como as disponíveis nos jornais e meios de comunicação da cidade mostram que o ensino formal estava em auge. Veja um exemplo no site: <http://portalcatalao.com.br/portal/noticias/catalao-bate-recorde-de-premios-no-oscar-da-educacao,NTV,MTE2Nzk.rb>

⁷ Notícias e manchetes que caracterizam um contexto escolar municipal marcado pela premiação da educação municipal.

Durante doze anos, o município seguiu praticamente a mesma estrutura de organização escolar, com poucas modificações. Nos primeiros oito anos da década de 2000, um médico esteve como chefe do poder executivo e, ao final do mandato, elegeu-se seu sucessor, que era do mesmo partido. Em 2013, entrou no cenário municipal um novo governo, um novo partido, e com isso novas preocupações foram implantadas em todos os segmentos do município, incluindo a educação escolar oferecida na cidade.

Em janeiro de 2013, os/as docentes efetivos/as foram convocados/as para reunião com o novo Secretário de Educação, que prometia mudanças arrojadas na organização e na “qualidade” da educação da rede municipal. A principal mudança estrutural implantada foi assegurar a adesão ao SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, feita pelo governo anterior, mas que não era a preocupação central em torno da qual o sistema escolar era organizado.

O SAEB foi criado pelo Estado Brasileiro para avaliar os sistemas de educação básica do país. É um dispositivo que a cada dois anos coleta dados sobre o desempenho cognitivo dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, por meio da aplicação de provas de Português e Matemática. Em 2007, o governo federal criou o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que combina indicador de fluxo e de desempenho em avaliações. Para isso, o governo articulou dados fornecidos pelo Censo Escolar, pela Prova Brasil e pelo SAEB.

O IDEB condensa os dados e fornece ao governo uma variável para cada escola do país, desde as regiões Norte e Nordeste, passando pelo Centro-Oeste e indo até as regiões Sudeste e Sul do Brasil. Essa variável permite uma avaliação da “qualidade” na educação brasileira. Gatti (2013) esclarece que o IDEB é um índice que coloca um desafio às redes: a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que as provas de Português e de Matemática medem. Ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Nacionais), cabe estabelecer metas para serem alcançadas pelos entes federados.

A adesão a tais avaliações é voluntária, uma opção feita pelo poder público de cada estado e de cada município. Tal adesão já havia sido feita pelo governo anterior no município de Catalão; no entanto, coube ao novo secretário de educação, no ano de 2013, reforçar a adesão pela avaliação em larga escala, assim denominada pelo MEC/INEP, tendo como principal foco da educação escolar o alcance dos patamares definidos por esse índice. Com isso, o sistema educacional do município assumiu todas as implicações advindas de se colocar como objetivo da educação municipal unicamente perseguir o aumento gradual do índice, que

possui um ferramental próprio de organização que serve de diretriz para a organização dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

O SAEB evoluiu da Teoria Clássica de avaliação para a Teoria de Resposta ao Item, desenvolvendo técnicas de elaboração de itens, elaborando matrizes curriculares de referência para a estruturação das provas, organizando o tratamento informatizado dos dados levantados e da apuração de resultados. Também elaborando escalas para interpretação dos resultados e desenvolvendo estratégias de sua divulgação. (FREITAS, 2013, p. 74)

Os apontamentos de Bonamino (2001) esclarecem que o Saeb é uma avaliação que focaliza sistemas de ensino responsáveis pela educação fundamental e média. De acordo com a autora, principalmente o nível Fundamental concentra a maior parcela de oferta pública e gratuita e atinge um grau de universalização que o caracteriza como um ensino de massa, por isso deve ser avaliado.

Desenvolver as competências cognitivas é definido no documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas”, na perspectiva de Perrenoud (2001, p. 11), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. O documento esclarece que existem diferentes modalidades estruturais da inteligência, que compreendem “algumas” operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, os conceitos, as situações, os fenômenos e as pessoas.

A base metodológica da Prova Brasil e do Saeb é idêntica, o que se diferencia é a população de estudantes aos quais são aplicadas e, conseqüentemente, os resultados que cada uma oferece. Ambas avaliam as mesmas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

A Prova Brasil avalia alunos do 5º e do 9º anos do ensino fundamental da rede pública e urbana de ensino. Considerando esse universo de referência, a avaliação é censitária e oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é uma avaliação por amostra, nem todas as turmas e estudantes das séries avaliadas participam da prova. A amostra de turmas e escolas sorteadas para participar do Saeb é representativa das redes estadual, municipal e particular no âmbito do país, das regiões e dos estados.

Dessa forma, não há resultado do Saeb por escola e por município. Participam do Saeb estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental, bem como os da 3ª série do ensino médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada em área urbana e rural. Os resultados do Saeb, em conjunto com as taxas de aprovação escolar, são a base de cálculo

para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada estado, do Distrito Federal e do Brasil (2007).

Assumir a perseguição do aumento da nota no IDEB, disposição declaradamente assumida pelo Governo Municipal da cidade de Catalão (GO), implicou em mudanças na organização das práticas educativas, a começar pela substituição da Matriz Curricular⁸ pela Matriz de Referência das avaliações que compõem a nota do IDEB. Essas mudanças tiveram implicações bastante arrojadas, pois a partir de 2013 a educação escolar se organizou na direção de treinar as crianças da rede para realizar as avaliações externas.

As Matrizes de Referências foram desenvolvidas em 1997 e descrevem as competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada série avaliada. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo/a aluno/a, eles traduzem certas competências e habilidades.

Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs. Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (BRASIL, 2008, pp. 10, 17)

Ao acessar a lista dos municípios que conseguiram as melhores notas no IDEB, junto ao site do INEP, a Secretaria Municipal de Educação de Catalão (GO) elegeu Novo Horizonte (SP) para conhecer e entender o que havia sido realizado, em níveis práticos, para que o município revelasse seus avanços tão significativos nos escores dos testes. A rede municipal de Novo Horizonte (SP) apresentou em 2009 um índice de 6,5, no 5º ano do ensino

⁸ A matriz curricular utilizada para direcionar a educação escolar no município de Catalão (GO) é a disponibilizada pelo Governo do Estado de Goiás, no site da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e esporte (SEDUCE) no link: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx> (acesso em 05/07/2016). Entretanto, temos observado que frequentemente ocorre uma espécie de minimização dessa matriz curricular no contexto escolar municipal de Catalão (GO) durante o planejamento do que deve ser trabalhado nas aulas de 1º a 5º ano, em detrimento das Matrizes de Referências dos testes – Prova Brasil (2005), Provinha Brasil (2008) e ANA (2013). A preocupação central, durante as escolhas do conteúdo a ser trabalhado, tem sido o aumento do índice do IDEB (2007). Alguns pesquisadores denominam tal processo de “currículo mínimo”, e tem sido uma opção recorrente nos sistemas escolares cuja centralidade são os escores das avaliações em larga escala (INEP/MEC). (Horta Neto, 2014; Brooke, 2013)

fundamental (contra 5,0, em 2005), e de 6,1, no 9º ano (saindo de 4,1, em 2007)⁹. Com isso, o município atingiu patamares projetados para 2017, no primeiro caso, e já extrapolou as metas de 2021, projetadas pelo Ministério da Educação.

Figura 1: IDEB de Novo Horizonte (SP)

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano												
Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕	
NOVO HORIZONTE	5.0	5.7	6.5	6.6	7.4	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	

Fonte: INEP

Ao visitar Novo Horizonte (SP), o Secretário de Educação de Catalão (GO) conheceu um conjunto de práticas que foram utilizadas para a reorganização do contexto escolar municipal, objetivando a obtenção do aumento das notas naquela localidade. Destacamos dentre elas o Trabalho Coletivo (Hora atividade docente), realizado em cada unidade escolar. Essa atividade era realizada semanalmente, sob a coordenação e direção de uma equipe que reunia a equipe docente para estabelecer estratégias de organização das práticas educativas, a partir de um “currículo mínimo” baseado nas Matrizes de Referências dos testes.

Além disso, os/as docentes daquela cidade aderiram à aplicação de simulados semanais com questões semelhantes às apresentadas nos testes. O secretário novo-horizontino não escondia as preocupações com os escores dos testes, em vez de com a aprendizagem de outros conteúdos por parte das crianças, duas proposições bastante distintas em se tratando de prioridades.

O senhor Paulo Magri, secretário municipal de Novo Horizonte (SP), foi convidado pela Secretaria Municipal de Catalão (GO) para orientar a implantação¹⁰ das práticas no sistema escolar catalano. Nessa parceria, o secretário de Novo Horizonte sugeriu modelos de questões, orientou os/as docentes e apresentou fórmulas que deveriam ser desenvolvidas em

⁹ Disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3125416>. Acesso em 01/06/2016.

¹⁰ Na Secretaria de Educação Municipal, fomos informados de que não há nenhum documento oficial especificando ou registrando a forma nem mesmo o reordenamento da educação escolar do município. Nunca houve preocupação de se registrar o novo formato do HTPC por parte do secretário da educação de Catalão (GO). As estratégias e medidas foram sendo implantadas e reformuladas à medida que eram testadas em loco. A princípio, os simulados foram elaborados pelo secretário de Novo Horizonte (SP), entretanto durante a sua aplicação percebeu-se que os/as estudantes não conseguiam resolver os exercícios que eram propostos. Por isso, as dinamizadoras passaram a fazer semanalmente a elaboração dos simulados, dispensando assim a assessoria paulista.

sala de aula. Deu dicas ao secretário catalano para selecionar docentes com perfis adequados para trabalhar com estudantes que seriam avaliados na edição 2013, da Prova Brasil no 5º ano. As preocupações municipais inicialmente giraram em torno prioritariamente da Prova Brasil, em virtude do pouco tempo que havia até a aplicação do teste. A reorganização começou no primeiro bimestre de 2013 e a aplicação da Prova Brasil ocorreria no mês de novembro.

Entretanto, a Provinha Brasil, realizada pela primeira vez em 2008 pelos estudantes do 2º ano, apesar de não ser uma avaliação externa, de acordo com o INEP/MEC, é um instrumento que oferece aos professores e gestores escolares um diagnóstico imediato do processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Também serve como avaliação dos/as melhores docentes da alfabetização. Essa avaliação não gera índices que reflitam a situação de todo o sistema de ensino e não serve para instrumentalizar políticas públicas, mas norteia as práticas pedagógicas do 1º e do 2º anos. As aulas e as atividades são pautadas no que essa provinha avalia.

Na figura 2, pode-se observar a habilidade (Descritor) e o detalhamento dessa habilidade que a Provinha Brasil avalia. O D1, por exemplo, descreve a habilidade de reconhecer letras, que é avaliada por meio de uma questão que permite diferenciar letras de outros sinais gráficos. A figura 3 apresenta uma questão da Provinha Brasil que permite avaliar a habilidade (D1). Caso o/a estudante marque o quadradinho que mostra apenas letras, subentende-se que adquiriu a habilidade de reconhecer letras de outros sinais gráficos. Essa habilidade está satisfatória. Caso, por outro lado, não consiga marcar o quadradinho adequado, fica claro ao docente que a habilidade deve ser retomada.

Verificamos constantes simulados (desde o 1º ano), baseados em questões idênticas às cobradas na Provinha Brasil, para verificar se crianças entre 5 e 7 anos conseguiriam alcançar níveis satisfatórios na provinha. O objetivo claro era habilitar e treinar as crianças, desde muito pequenas, a marcar as opções corretas.

Figura 2: Matriz de Referência da Provinha Brasil: Leitura

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.

Fonte: http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf

Além da Prova Brasil no 5º ano e da Provinha Brasil, ambas aplicadas duas vezes, no início e no final do ano letivo, no 2º ano existe a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Junto com a Prova Brasil, a ANA é uma avaliação externa, isto é, uma prova aplicada por agentes externos à rede escolar, no caso, o INEP/MEC, que recolhe a avaliação e divulga os dados posteriormente à correção e a sua tabulação.

Figura 3: Modelo de questão da Provinha Brasil



Fonte: Guia do Aplicador/2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2008/2_semestre/caderno_professor_II_guia_2-2008.pdf

A ANA, diferentemente da Provinha Brasil, é censitária e avalia habilidades em leitura, escrita e matemática. É aplicada no 3º ano do ensino fundamental e os resultados são analisados e publicados pelo INEP/MEC. Permite que se avalie o sistema escolar como um todo e serve para pautar a definição de políticas públicas que busquem a melhoria da alfabetização.

O INEP/MEC garante que a metodologia adotada na construção e aplicação dos testes do Saeb e da Prova Brasil é adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente. O órgão explica que os resultados são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal.

Em Novo Horizonte (SP), as práticas educativas se organizavam a partir das Matrizes de Referência¹¹ dessas três principais avaliações. Ou seja: do 1º ao 2º ano (crianças entre 5 e 7 anos), eram usadas as matrizes da Provinha Brasil; do 3º ano (crianças entre 7 e 8 anos), era usada a matriz de referência da Avaliação Nacional da Alfabetização; do 4º e do 5º anos (crianças entre 8 e 10 anos), eram usadas as matrizes da Prova Brasil, que são a base para a elaboração dos itens dos testes do SAEB. Na Prova Brasil, esses itens estão subdivididos em tópicos ou temas; no SAEB, estão organizados em descritores.

As questões das avaliações são desenvolvidas a partir de uma escala, ou seja, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático que, supostamente, permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que é unidimensional. “Isso permite comparar as médias de proficiência em cada disciplina entre os diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e entre os vários anos, situando todos os níveis em uma mesma escala” (Bonamino; Sousa, 2013).

Assim como as Matrizes de Referência da Prova Brasil, a Matriz de Referência tanto da Provinha Brasil quanto da ANA são estruturadas em tópicos ou temas e respectivos descritores que indicam as competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática que devem ser avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelo/a aluno/a, a partir dos quais os itens da prova são elaborados. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho atingido por eles. A partir daí, é dado a conhecer o desempenho dos sistemas de ensino.

¹¹ Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/matrizes-de-referencia>

De acordo com as orientações dessas avaliações, a preocupação com a articulação interna entre descritores e itens das provas, com vistas à sua coerência e à sua consistência, foi determinada pelo objetivo de avaliar, com mais rigor, o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar em cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização. Isso é o que defende o INEP/MEC. Os descritores e itens descrevem o objeto da avaliação, referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Informações contidas no site do INEP esclarecem que essas competências não englobam todo o currículo escolar; são feitos recortes com base no que possa ser aferido por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb e na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

As matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com o conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, adverte o INEP/MEC, pois estão presentes nos guias ou propostas curriculares dos sistemas de ensino. Entretanto, em Novo Horizonte (SP), em Catalão (GO) e em outros municípios, conforme ainda veremos, essas matrizes têm sido utilizadas como parâmetros para a organização dos sistemas escolares de educação pública em grande parte do território nacional (Horta Neto, 2013 e 2014).

O INEP/MEC defende que as matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e, ao desenvolver as Avaliações, objetivaram comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs. Vejamos um exemplo de questão apresentada nos testes, e por sua vez trabalhadas nos simulados de Língua Portuguesa do 5º ano. A questão tem como objetivo verificar ou medir a habilidade que, segundo as Matrizes de Referência da Prova Brasil, corresponde ao Descritor 1 de Língua Portuguesa: “Localizar informações explícitas em um texto”.

Ao analisarmos o documento de diretrizes do MEC sobre o processo de elaboração das avaliações (Brasil, 2008), percebe-se que, do quadro explicativo com os percentuais de respostas as alternativas, trata-se do desempenho de alunos em testes do Saeb e da Prova Brasil, com abrangência nacional. Ou seja, a soma dos percentuais não perfaz, necessariamente, 100%, pois não estão apresentados os correspondentes às respostas em branco ou nulas. O documento esclarece que o resultado do item indica que o percentual de acerto do/as estudantes foi de 72%, e indica domínio do Descritor 1 pela maior parte do/as estudantes avaliados/as, e que a escola tem sido competente no trabalho de desenvolvimento dessa habilidade.

Figura 4: Modelo de questão da Prova

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

5

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.

10

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. FOLHINHA, 6 NOV. 1993.

O bicho-pau se parece com

(A) florzinha seca.
 (B) folhinha verde.
 (C) galhinho seco.
 (D) raminho de planta.

➔

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
7%	10%	72%	8%

Fonte: (Brasil, 2008, p. 25)

Para chegar à resposta correta, o/a aluno/a deve ser capaz de retomar o texto para localizar outras informações, além da que foi solicitada. No exemplo apresentado, entre o/as estudantes que não acertaram o item, o maior percentual optou pela alternativa “B”. Na realidade, identificamos que o texto, efetivamente, faz alusão a “folhas”. Entretanto, os grilos, e não os bichos-pau, são lembrados como possuidores de capacidade semelhante.

Os/as estudantes que marcaram a alternativa “D”, que faz alusão a “raminho de planta” como “disfarce” das lagartas e não do bicho-pau. Isso indica que os/as estudantes que optaram pelas alternativas “B” e “D” localizaram as palavras, mas não a informação solicitada pelo enunciado. Já no caso do/as estudantes que optaram pela alternativa “A” – florzinha seca

–, demonstraram ter se afastado ainda mais da proposta do enunciado, uma vez que o texto não faz alusão a “flores”.

Essa forma de elaborar uma questão de acordo com o INEP/MEC¹² é denominada TRI (Teoria da Resposta ao Item). Desenvolvida nos anos 1950, trata-se de um modelo estatístico, elaborado para mensurar/determinar características impossíveis de ser medidas diretamente, por meio de instrumentos apropriados, como ocorre, por exemplo, com a altura e o peso de cada sujeito.

Os defensores dessa metodologia alegam que, como não há nenhum aparelho que possa medir, por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática ou a intensidade da depressão de uma pessoa, (características denominadas de traços latentes ou constructo), para esses casos, foi desenvolvida a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Ela mede essas características de forma indireta. As avaliações são elaboradas de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a “quantificação” ou os “constructos” de forma, supostamente, fidedigna. Nesse modelo, o foco principal é o item, e não o teste como um todo. Em nota técnica do INEP/MEC, Karino e Andrade defendem a possibilidade de se realizar estimativas das proficiências dos alunos:

Para medir a altura de uma pessoa, em metros, por meio de um questionário utilizando a TRI a pergunta (item) que poderia ser feita é “Você consegue guardar sua bagagem de mão no avião sem pedir ajuda?” Uma pessoa que responda “sim” a este item deve ter, no mínimo, 1,65m. Esta seria então a “altura” do item. Um outro item: “Você acha que se daria bem em um time de basquete?” A altura deste item seria algo em torno de 1,90m. Ao final de um conjunto de perguntas como esta, seria possível saber, com uma certa precisão, a altura do respondente. (Karino e Andrade, Nota técnica do INEP/MEC, p. 1).

A Teoria da Resposta ao Item é uma proposta que serve para medir propriedades psicológicas denominadas de traços latentes, características individuais impossíveis de ser observadas diretamente, tais como: proficiência em determinado conteúdo na avaliação educacional, atitude em relação à mudança organizacional, nível de estresse, nível de depressão, qualidade de vida etc. Trata-se de uma medida que começou a ser desenvolvida no final do século XIX, afirmam seus defensores. A TRI foi desenvolvida de forma a considerar cada item particularmente, sem relevar as pontuações totais. As conclusões independem do teste ou dos questionários, mas depende de cada item que compõe o questionário.

¹² Informação disponível em: http://portal.inep.gov.br/rss_enem/-/asset_publisher/oVOH/content/id/76818

Com base na questão apresentada na figura 5, algumas sugestões são dadas para desenvolver melhor a habilidade de leitura do/as estudantes. O documento do INEP/MEC sugere que o/a professor/a, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura, utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Ressalta o documento que o desenvolvimento da habilidade de leitura pode ser realizado pela utilização de textos de outras disciplinas, em um trabalho integrado com os/as demais professores/as.

As avaliações partem do pressuposto de que, como os currículos são muito extensos, de acordo com o INEP/MEC, um aluno não responde a todas as habilidades neles previstas, em uma única prova. Um conjunto de alunos responde a várias provas. Dessa forma, os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos, respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes. Como cada grupo de alunos representa uma unidade dentro do sistema de ensino, uma escola ou uma rede, esclarece o INEP/MEC, chegamos ao resultado para cada unidade prevista e não para os alunos individualmente.

Por meio da nota alcançada nesse índice, as redes de educação, tanto dos estados quanto dos municípios brasileiros, “dizem” ou prestam contas à União (Neto, 2013). Elas precisam esclarecer o que estão fazendo e como estão fazendo para melhorar a qualidade de sua educação localmente. A nota, dessa forma, seria uma espécie de prestação de contas à comunidade. Como é uma variável, acaba ranqueando os sistemas de educação escolar no cenário nacional brasileiro.

O INEP disponibiliza os Resultados e as Metas de acordo com a parte superior do formulário do IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e faz projeções para o Brasil dos seguintes modos:

Figura 5: Progressão do IDEB para o Brasil.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

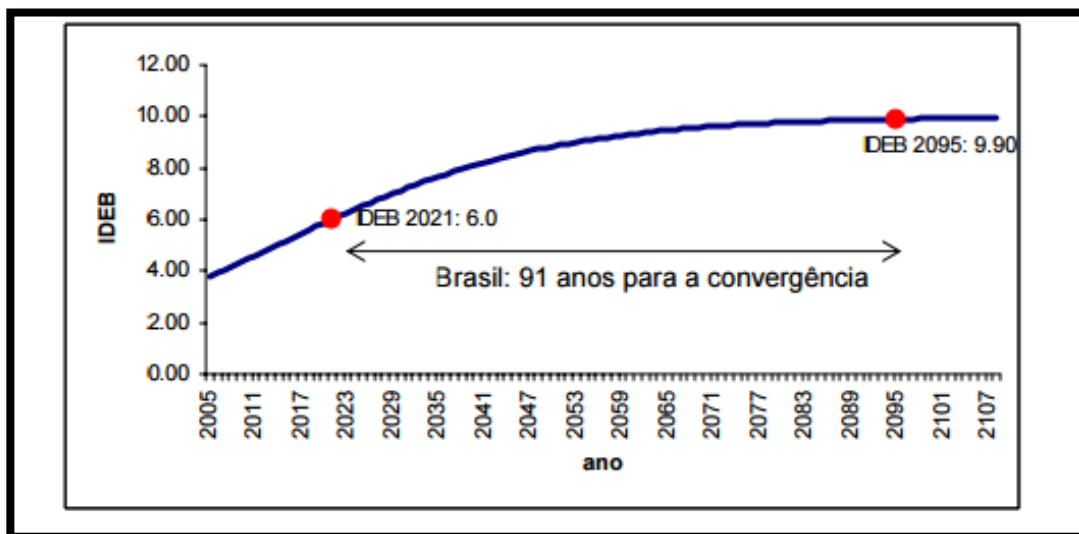
Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
 Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Figura 6: Trajetória do IDEB Brasil para a primeira fase do ensino fundamental



Fonte: Inep

Os resultados da nota do IDEB e a sua evolução deixam ver um dado emblemático. Por um lado, observamos que a Educação Pública tem feito esforços para aumentar a nota em cada edição de avaliações do governo federal, reorganizando os sistemas escolares para alcançar e ultrapassar as projeções que o INEP/MEC estipulou como parâmetro para o Brasil, consolidadas pelo índice do IDEB (2007). (Horta Neto, 2013 e 2014; Bonamino, 2013; L. Freitas, 2013; D. Freitas, 2013; Gatti, 2002, 2009 e 2013; Bauer, 2013; Brooke, 2013) Por outro lado, a educação privada não tem colocado como prioridade aumentar o índice nas últimas edições do IDEB no ensino fundamental. Em 2011 e 2013, não alcançaram as projeções do INEP, demonstrando que a opção e o fator que indicam a qualidade na educação não é necessariamente o índice do IDEB.

Assim, nos deparamos com duas instituições de educação – uma pública, outra privada – com prioridades diferentes num mesmo país. Que relações estão sendo evidenciadas para nós pesquisadores/as, quando observamos um padrão estipulado que se diferencia em cada segmento da educação escolar contemporânea? Que lógica de formação de gerações de brasileiros diferenciada é essa? Os públicos atendidos em cada caso se diferenciam em que medida? O que se espera que os/as estudantes da escola pública aprendam não é o mesmo que se espera do/as estudantes da escola particular? Ao priorizar um resultado no IDEB, a escola pública centra-se no que o sujeito avaliado não sabe e busca prepará-lo para alcançar os objetivos propostos pelo instrumental que o governo utiliza para “medir” o que cada modelo de educação escolar não está ensinando aos sujeitos.

O exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito [...] afirmamos que o exame é um espaço social superdimensionado. Também enunciamos que o exame não pode resolver uma infinidade de problemas que se condensam nele. (Barriga, 2003, p. 27)

Nesse sentido, vale buscar compreender o contexto de elaboração, implantação e aprimoramento do sistema de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil. Bonamino (2002) remonta à década de 1980, durante as primeiras tentativas de implantar um sistema de avaliação da educação. Era um contexto de redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias estaduais de educação, e ficava cada vez mais claro que

o grau de universalização atingido pelo acesso ao ensino de primeiro grau vinha sendo acompanhado por processos de seletividade escolar.

Bonamino (2002) e Horn (2006) apontam que, na década de 1980, há um processo de crescimento vegetativo da população e aceleração da urbanização, o que leva ao aumento da demanda e da pressão por serviços públicos, principalmente de educação e saúde. Isso reforça o processo de municipalização do ensino de primeiro grau à medida que a arrecadação de impostos estaduais se mostrava, supostamente, insuficiente para atender a essa demanda que se amplia paulatinamente.

Ao longo da década, a preocupação com as excessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau. (BONAMINO, 2002, p. 15)

Combinado aos vários elementos propostos pela autora, as compreensões se ampliam ao analisarmos os anos 1990, contexto em que é perceptível um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares (Bonamino, 2002, p. 15).

Encerra-se nesse momento, para a autora, o ciclo de recuperação da democracia política e ocorre a aceitação de novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômicas.

Para equacionar essa nova realidade e recuperar o equilíbrio fiscal, foi acionada uma profunda redefinição dos papéis dos diferentes níveis de governo, que contribuiu para a aceleração do processo de descentralização da educação escolar e para tornar a avaliação dos sistemas educacionais um dos eixos centrais da política educacional. (BONAMINO, 2002, p. 16)

As considerações de Horta Neto (2013) nos lembram que a Constituição de 1988 constitui três níveis de governo independentes entre si, delegando, a cada um, competências próprias e estabelecendo o regime de colaboração, de forma a garantir o desenvolvimento harmônico e sustentável do país. Assim, no caso educacional, a União é responsável apenas pelo sistema federal de educação, incluída a gestão da sua rede de educação básica e da educação superior. Já os Estados são responsáveis pelos níveis de ensino médio. Os Municípios por outro lado são responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental.

Cada ente da federação contrata professores/as e estabelecem seus currículos de forma independente.

A Constituição Federal de 1988 determina que haja um relacionamento horizontal entre os três entes federados, para que seja preservada a sua autonomia. Para Horta Neto (2013), prevalece a característica autoritária nas relações federativas, desde a criação da nação brasileira. A União impõe sua vontade sobre as demais esferas. O governo federal decide, unilateralmente, sobre a medição do desempenho dos alunos e divulga seus resultados por escola. Esse fato não contribui para o regime de colaboração; pelo contrário, demonstra e reforça o princípio autoritário da União.

Apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação. Seria como sugerir que todos os professores, as escolas e os gestores, estavam anteriormente sendo relapsos e que a divulgação dos resultados foi suficiente para mobilizar todos em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos. (HORTA NETO, 2013, p. 155)

Para além das preocupações com a aplicação de testes, elaboração de variável, complexos processos de mensuração, TRI para medir propriedades latentes de crianças brasileiras, a avaliação transcende a noção de medida (Tavares, 2013, p. 5). Assim, até que ponto avaliar é a mesma coisa que medir? Para esta autora, a narrativa destacada busca explicar o presente, que angustia. Um presente concebido enquanto resultado de inúmeros processos e escolhas políticas. A matriz da Didática da História, enquanto campo da ciência da História que se ocupa do aprendizado histórico (Rüsen, 2010), cujo referencial norteia a pesquisa, é o elemento que nos orienta na vida prática. Que sonhos são apresentados pelo sistema brasileiro escolar, para sujeitos como nós, filhos/as de trabalhadores/as?

O sentido gerado pelo sujeito que constrói a história não está condicionado, inteiramente, pela experiência do passado, tampouco é uma construção segundo seu próprio arbítrio (Rüsen, 2010). Antes, é realizado através de categorias e métodos, constitui o campo; como se aprende e como se ensina. A formação da “consciência histórica” dos sujeitos nos induz a pensar historicamente buscando apreender o sentido, interpretar o passado e compreender o presente, deslocando-se temporalmente e no espaço. Ou seja, é preciso compreender o contexto escolar de Catalão (GO) e pensar sobre as escolhas e encaminhamentos educacionais dispostos às nossas crianças.

O processo de “conscientização”¹³ (Freire, 1979), conceito central das elaborações do autor brasileiro sobre a educação, traduz a “profundidade do significado da educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Esse conceito atravessa transversalmente a presente pesquisa.

Atualmente, alguns autores consideram que é possível chegar a uma medida bastante segura da capacidade dos/as estudantes, graças a uma versão contemporânea complexa da psicomетria humana, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Desde os primeiros estudos da avaliação educacional, o desejo de alguns parecia ser alcançar resultados precisos da medida do desenvolvimento de um/a estudante. E a TRI parece ser o que há de mais inovador nessa direção. A credibilidade na cientificidade e precisão de um produto educacional objetivo e versátil sempre foi perseguida. Historicamente, estudiosos, desde o século XIX, buscaram elaborar e aperfeiçoar um instrumento de medida que permitisse aproximar da máxima objetividade com resultados precisos e mensuráveis (Tavares, 2013). Entretanto, a questão colocada passa por questionar a possibilidade de pensar que estamos lidando com seres humanos altamente distintos, complexos e multifacetados.

Para ampliar nossa compreensão sobre a TRI, nos valeremos de uma combinação de entendimentos levantados por Cristina Zukowsky Tavares na literatura educacional brasileira. A autora identifica alguns pesquisadores preocupados com a TRI:

Dalton Andrade (2010; ANDRADE; VALLE, 1998; ANDRADE et al., 2000); Raquel da Cunha Valle (2000, 2001, 2002; ANDRADE; VALLE, 1998); Héilton Tavares (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000); Ruben Klein (2009); Tufi Machado Soares (2005); Luiz Pasquali (2011) e Ronald Tarjino Nojosa (2002; 2010). Pesquisadores/as especialistas da engenharia computacional e se debruçam sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI). (TAVARES, 2013, p. 9)

Tavares (2013) esclarece que a TRI é uma modelagem estatística de aplicação frequente em testes de conhecimento e seu uso é consagrado na área de educação em vários países. O interesse por essa modelagem estatística vem crescendo entre os educadores e gestores brasileiros em virtude da sua aplicação em avaliações internacionais e nacionais em larga escala. A autora defende que, inicialmente, com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), e as avaliações regionais, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), há uma tendência em se recorrer às técnicas e aos instrumentais fornecidos pela Teoria da Resposta ao Item – TRI, utilizada de 1995 em diante.

¹³ O conceito conscientização foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Entretanto, Hélder Câmara se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês (Freire, 1979).

O modelo de avaliação baseado na TRI não questiona quantos itens o sujeito acertou, e sim por que ele acertou ou errou cada item individualmente. A Teoria da Resposta ao Item está interessada em descobrir qual é o tamanho do “theta” (capacidade ou traço latente) que o sujeito deve ter para poder acertar cada item individualmente. Pode-se inferir, então, que, em teoria, basta até um único item para descobrir o tamanho do “theta” do sujeito, o que atribui um caráter unidimensional à TRI.

Como lidar com a ideia unidimensional da TRI em face de um ser humano altamente complexo, objeto dos instrumentos de avaliação, e que no desempenho de qualquer tarefa mobiliza mais de um traço latente? Como afirmar que apenas um traço, construto ou habilidade estará sendo medido por um conjunto de itens? (TAVARES, 2002, p. 19)

Observamos, por meio da análise da organização do sistema escolar municipal de Catalão (GO), que este se organiza a partir de 2013, embasado em um modelo de teste unidimensional no qual cada sujeito, de acordo com esse modelo, mobiliza apenas uma especialidade ou habilidade durante a resolução das questões propostas. E, como os testes medem apenas conteúdos de Matemática e Português, o planejamento tem como prioridade trabalhar apenas com as duas disciplinas e desconsiderar o trabalho com a disciplina de História e outras Humanidades de maneira geral.

Desse modo, a partir da definição de que o IDEB ganharia centralidade e prioridade na organização das práticas educativas no sistema escolar de Catalão (GO), a equipe da Secretaria de Educação esclareceu que a preocupação seria com os escores dos testes. A primeira providência foi redefinir a forma como os/as professores/as colocariam em prática a hora atividade¹⁴, antes cumprida na escola no contraturno de trabalho de cada docente.

Para a organização do novo modelo de cumprimento da Hora Atividade, professores/as dinamizadores/as com formação em Matemática e Português foram selecionados/as dentre a própria equipe docente para que junto com seus pares encaminhassem o planejamento das aulas para a educação infantil: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. A seleção considerou a regência dos/as professores/as das 26 unidades escolares da rede, que compõem as turmas de trabalho. O documento intitulado “Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, da rede municipal de ensino de Catalão, explica:

¹⁴ Segundo a lei 11.738/2008 (art. 2º), que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de um terço da jornada, que será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala sem estudantes. O/a docente retorna em horário oposto ao que trabalha para preparar o planejamento e as atividades das aulas.

Todos os profissionais da área da educação terão, em efetiva regência de classe, em qualquer nível e modalidade de ensino, o percentual de 30% (trinta por cento) de sua jornada de trabalho, a título de horas-atividade, benefício consistente em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência, atendimento individual aos alunos, pais ou responsáveis, e formação continuada. Um terço destinado às horas-atividade será cumprido obrigatoriamente na unidade escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada e outras atividades pedagógicas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO, 2011, p. 30)

A hora atividade passou a ser realizada semanalmente na Escola Caic São Francisco de Assis, situado na rua Tenente Coronel João Cerqueira Netto, no bairro Jardim Primavera. A escola, conhecida como Caic, é uma unidade da rede municipal que atende cerca de 680 crianças do ensino fundamental. Suas instalações são amplas, possui dois pisos com 14 salas de aula amplas, um miniauditório, uma biblioteca, um postinho de saúde com ambulatório, uma quadra poliesportiva, um estacionamento amplo, uma marcenaria, um teatro de arena, um pátio significativamente amplo e laboratório de informática.

Enquanto direito garantido em lei, o horário de planejamento docente foi reformulado e se transformou no principal instrumento educacional de implantação das novas disposições de reorganização das práticas educativas na rede municipal. Ele se transformou no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou simplesmente HTPC, realizado de início semanalmente, e depois quinzenalmente.

Na dinâmica de tentativa de elevação dos índices, o horário estipulado para chegada ao CAIC era a partir das 18 horas. Inicialmente, era servido um jantar para os/as professores/as residentes nos distritos de Santo Antônio do Rio Verde, Pires Belo e municípios vizinhos, bem como a outros que se deslocavam direto de seu local de trabalho sem tempo hábil para se alimentarem. Os trabalhos eram encerrados entre as 21:30 e as 22 horas.

As reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo começavam, na maioria, com conversa da dinamizadora, formada em Matemática ou em Língua Portuguesa, falando sobre os resultados do simulado realizado naquela semana. Caso mais de 60% dos/as alunos/as tivessem apresentado bom desempenho, o planejamento seguia para atividades relacionadas a outro Descritor, ou seja, escolhia-se outro enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se esperava que o aluno/a fosse capaz de fazer e realizar. Do contrário, sugeria-se outra lista de exercícios para reforço e treino do Descritor trabalhado anteriormente.

Sobre a atmosfera da reunião e a dinâmica de trabalho, Hypólito (2013) identificou que, de modo geral, nas reuniões de planejamento docente, ocorre o que é denominado de “Dispositivos de Diferenciação Pedagógica”. De acordo com o estudo, constituem-se por “conjuntos de ações, estratégias e soluções que o professor encontra, cria, desenvolve, para solucionar problemas da prática, uma espécie de conhecimento tácito, desenvolvido como saber do trabalho, que não pode ser previsto e controlado desde fora da relação pedagógica”. Em Catalão (GO), esse conceito pode ser aplicado porque um dos objetivos do HTPC é proporcionar situações concretas para que docentes de cada série compartilhem suas dificuldades e reavaliem suas práticas e alinhamentos com os escores dos testes.

Contudo, para a realização do HTPC, no novo modelo, foi necessário reunir uma quantidade expressiva de pessoas no mesmo local a cada quinze dias. Os obstáculos começaram logo no acesso dos/as docentes ao local, na organização e disposição dos carros e motos no estacionamento, que apesar de ser uma área considerável em metros quadrados de espaço livre, era insuficiente para tanta demanda que se apresentava no mesmo momento. O fluxo de veículos tumultuava o acesso ao local e algumas vezes ocorreram acidentes e pequenos danos materiais em alguns veículos.

Era comum ver professores/as no estacionamento, no pátio, nos corredores ou mesmo nas salas de aula, irritados/as, impacientes e agitados/as com a diversidade de desafios que precisavam transpor para estar ali. Mães com filhos/as pequenos/as, por não ter com quem deixar as crianças, acabavam levando-os/as. Docentes queixosos/as por serem obrigados/as a cumprir jornada noturna, ingerências como obrigação por parte do/a docente em justificar as faltas à jornada noturna, sob o risco de ter o salário descontado no final do mês. Tudo isso criou uma atmosfera inviável para a discussão de práticas educacionais.

Alguns/as professores/as trabalhavam em outras redes de ensino, seja particular e ou estadual, com carga horária de até oitenta horas semanais, e, para esses sujeitos, cumprir a carga horária noturna era quase um tormento, obrigação desafiadora. Muitos aparentavam cansaço e não faziam questão de esconder o desagrado pela exigência que lhes era imposta.

Algumas vezes, antes de iniciar os trabalhos de cada grupo, todos eram reunidos no auditório da instituição. Atualmente, já não é mais assim, por conta do espaço do auditório que não suporta todos/as os/as docentes da rede municipal ao mesmo tempo. Mas, durante essas reuniões iniciais, algumas vezes o secretário de educação buscava convencer os docentes da necessidade de empenho de todos para o cumprimento das metas traçadas pela direção, a fim de alcançar os resultados esperados para garantir a “qualidade” da educação municipal.

O que acontecia depois desse primeiro momento de incentivos e gerenciamento dependia de cada etapa do ensino em análise. Os/as docentes se direcionavam às salas de aula, previamente organizadas com computador, datashow e um roteiro de trabalho, elaborado previamente e organizado pela professora dinamizadora.

Em Novo Horizonte (SP), a hora atividade também é um instrumento de organização das práticas pedagógicas da rede escolar, mas apresenta um diferencial: reúne-se apenas o coletivo de cada uma das quatorze unidades escolares do município. Em outros municípios brasileiros que também estabeleceram como plano de trabalho aumentar o índice do IDEB, o HTPC é realizado nas unidades escolares no contraturno de cada professor/a.

A forma como é realizada a hora atividade dos/as professores/as, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC em Catalão (GO), revelou-se *sui generis* enquanto principal instrumento educacional de reorganização e controle das práticas educativas, pois reúne toda a equipe docente da rede num mesmo espaço/tempo para planejar as aulas. É um instrumento centralizador, e seus esforços, assim como ocorre em outros municípios, são alinhados com as matrizes de referências dos testes.

Quando foi iniciado em Catalão (GO), no primeiro semestre de 2013, o HTPC reunia apenas os/as professores/as do 5º ano, uma espécie de laboratório. Atualmente, os encontros ocorrem a cada quinze dias. As dinamizadoras orientam os trabalhos e as atividades que devem ser desenvolvidas na sala de aula de cada unidade escolar, seja urbana seja rural.

A Secretaria de Educação do município elaborou plataformas¹⁵ para o lançamento das notas obtidas nas avaliações semanais. Há ainda as Avaliações Diagnósticas, que são aplicadas semestralmente pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão, copiadas dos modelos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás com questões baseadas nas matrizes de referência dos testes.

Durante o processo de reestruturação em Catalão (GO), além de conhecer a metodologia utilizada em Novo Horizonte (SP), a equipe da Secretaria de Educação Municipal buscou conhecer a cidade de Sobral, no estado do Ceará, que também teve o sistema educacional nacionalmente reconhecido pelo bom desempenho nas avaliações nacionais. Em Sobral (CE), a prefeitura, aliada ao sistema de educação, estabeleceu parcerias com órgãos como Secretaria de Saúde e Esporte, implantou o projeto “Mãe Social”, uma espécie de programa no qual são contratadas e treinadas mulheres para atuar nas casas das

¹⁵ Plataforma para que os/as docentes lancem as notas dos simulados realizados pelas turmas e para que a Secretaria possa acompanhar os resultados e o que deve ser aprimorado. Disponível em: <http://www.educacaocatalao.com.br/simulados.html> Acesso em 05/06/2016.

famílias em que as mães são adolescentes ou em que as crianças não estão indo bem na escola. As mulheres do projeto “Mãe Social” recebem treinamento para auxiliar as mães nas tarefas da casa, providenciar descanso para as grávidas, ensinar a cuidar das tarefas domésticas, ensinar a tarefa de casa às crianças que apresentam dificuldades na escola, enfim educar as crianças da comunidade.

Voltando à situação do HTPC em Catalão (GO), nossos pares nos apresentavam suas queixas sobre as dificuldades de cumprir os prazos e sobre o clima de ingerência que se estabelecia gradualmente no trabalho pedagógico. Alguns/mas docentes criticavam e outros/as elogiavam. As elaborações de Paulo Freire (1997, p. 2) foram importantes para nos ajudar a entender as práticas realizadas pelo sistema de ensino do município:

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que estejam isentas de um conceito de homem e de mundo. Se para uns o homem é um ser da adaptação ao mundo sua ação educativa, seus métodos seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se para outros é um ser de transformação do mundo, seu querer fazer segue outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez mais domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso querer fazer será cada vez mais libertador.

Diante dos apontamentos de Paulo Freire (1997), vê-se que a não neutralidade da ação educativa impõe-nos a necessidade de reflexão sobre o papel que cada docente exerce na formação do modelo de humano, que tem sido proposto por meio do sistema educacional institucionalizado e o seu reflexo nos demais recônditos da vida. Sendo assim, e se essa mesma ação educativa pode humanizar ou desumanizar o homem, é relevante que reflitamos sobre o modelo colocado para a sociedade brasileira, como “sonho” a ser perseguido exaustivamente. Freire (1997, p. 2) diz: “Uma boa pedagogia é exatamente a pedagogia que tomando distância da possibilidade de condicionamento reconhece essa possibilidade e discutem os seus limites e os meios de superá-la”.

As mudanças advindas da reorganização do sistema de ensino na cidade de Catalão (GO) apresentam elementos que vão além da reorganização da hora-atividade docente; da adesão às Matrizes de Referência; da questão dos testes como padrão de organização e planejamento das aulas; da adoção de Cadernos Educacionais para 3º, 4º e 5º anos; da instituição dos cadernos de tarefa de casa; da aplicação semestral da Prova Diagnóstica; da infundável aplicação dos simulados semanais; da adoção de listas semanais de exercícios com vista ao treino das crianças; e do sistema de tutoria.

Os “Cadernos Educacionais” foram adotados para 3º, 4º e 5º anos. São livros elaborados e disponibilizados pela Secretaria do Estado de Goiás, baseados nas matrizes de referências dos testes. Contêm conteúdos de Português e Matemática, estruturados de forma a garantir que as crianças sejam treinadas para realizar as provas.

A instituição dos cadernos de tarefa constitui-se num instrumento. É um caderno separado, que a Secretaria de Educação disponibilizou para cada criança, onde diariamente é fixada a “tarefa de casa”, que é corrigida logo no início da aula. A criança que não apresenta essa tarefa pronta recebe punições que variam desde a retirada do recreio até a perda de pontos na nota do bimestre.

Outra medida é a aplicação semestral da Prova Diagnóstica. Trata-se de uma prova que inclui dez questões de Matemática, dez questões de Português e uma produção textual, baseada em um gênero como carta, lenda, fábula, mito, receita, dentre outros. Todas as questões seguem o modelo indicado pelas matrizes referenciais dos testes, assim como os “simulados semanais”, aplicados na quinta-feira de cada semana.

As “listas de exercícios” são elaboradas a partir do que as crianças erraram tanto na “avaliação diagnóstica” quanto nos “simulados semanais” de Português e Matemática. As disciplinas de Ciências, Geografia e História não são contempladas. Enquanto professora com formação em História, entendo que a formação humana passa necessariamente pelo conhecimento do passado e que é importante que os sujeitos compreendam seu presente a partir do passado para que possam projetar o futuro (Rüsen, 2010). O incremento dessas novas escolhas e disposições educativas pode parecer apenas implementação técnica de meios e estímulos para melhorar a formação das novas gerações. Mas suspeitamos que se trata de um modelo de aprendizagem no qual os sujeitos são treinados para realizar testes unidimensionais.

Centrar-se na condição humana deve basear-se em sete saberes, pautados no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária, e na ética do gênero humano para que os indivíduos possam enfrentar as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta. (Morin, 2011, p. 13)

Com as análises, observamos em Catalão (GO) o estabelecimento de um sistema escolar marcado por um conjunto de estratégias educacionais. Com os anos de trabalho, acompanhando os comentários dos/das colegas de profissão, as escolhas dos responsáveis pela dinâmica educacional local, e principalmente com a observação na forma como eram tratados os encaminhamentos da formação dos alunos, era perceptível que o deslocamento parecia dar-se com:

[...] ênfase no escrito em oposição ao oral, o individualismo no processo de aquisição do conhecimento e no produto apresentado, estrutura compartimentada independente do conhecimento do aprendiz, desprezo pela vida diária e conhecimento do educando. Características que levam a quatro princípios básicos: ensino altamente literário, individualista, abstrato e descontextualizado. (HORN, 2006, pp. 17-18)

As pesquisas iniciais acerca dos acontecimentos que marcam as modificações no cenário da formação inicial em Catalão (GO) revelam, dentre outros, sujeitos¹⁶ que sobrevivem, materialmente, de vários ofícios, ou que não se inserem em nenhum setor da economia e sobrevivem das políticas de transferência de renda do governo federal e os/as trabalhadores/as da educação foram inseridos num processo de formação em que aprender está relacionado a uma variável que mede a “qualidade da educação” (Horta Neto, 2014). Nas escolas municipais, essa é uma prática identificada; nas escolas da rede estadual, as unidades escolares recebem uma placa disposta na entrada da escola, semelhante à que se vê na imagem abaixo.

Figura 7: Imagem da placa, com a nota do IDEB, do Colégio Polivalente Tharsis Campos, situada na cidade de Catalão (GO)



Fonte: Arquivo da autora.

¹⁶ Mendonça (2004) denomina as classes sociais que historicamente viveram nas áreas de Cerrado e ali desenvolveram as várias formas de usos e exploração da terra de “*Povos Cerradeiros*”, sujeitos que exercem trabalho rural. O conceito desenvolvido pelo autor compreende os trabalhadores rurais assalariados: agregados, parceiros, arrendatários e outros que se filiam socialmente à luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Ao reportar à minha formação, no Curso de Magistério, na aula de Psicologia, lembro-me que a professora apresentou à turma Vigotski, o psicólogo soviético estudioso da psicologia infantil. Na ocasião, usava as ponderações do autor para que compreendêssemos a importância do ofício do/a professor/a e buscava nos motivar para o entendimento da grandiosidade do ofício que nos propúnhamos a exercer.

Reverendo elaborações desse autor, destacamos, por exemplo, uma ocasião em que ele compara o meio social a uma alavanca do processo educacional. Segundo ele, o papel do/a professor/a consiste em direcionar a criança, ao modo de um bom jardineiro, que “seria louco” se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando as diretamente do solo com as mãos. Assim como o jardineiro, o/a professor/a entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. O jardineiro influencia o crescimento da flor, de acordo com Vigotski, por “aumentar a temperatura, regular a umidade, mudar a disposição das plantas vizinhas, selecionar e misturar a terra e o adubo”. Do mesmo modo, agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio, o/a professor/a educa a criança. Ele afirma:

A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. A vida educa melhor que a escola, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse modo de educar produzirá um homem firme e apto para enfrentar a vida. (VIGOTSKI, 2004, pp. 67-68)

Ponderações como as de Vigotski (2004) atravessam nossas reflexões e nos inspiram a centrar-nos em ingerências tais como o estreitamento do currículo em função do índice das disciplinas de Português e Matemática, medidas por meio das avaliações em larga escala. A questão colocada passa por entender como um espaço tão complexo quanto o espaço escolar é reduzido à simplificação de estratégias educacionais altamente sem nexos com a realidade das crianças.

O desprezo pelo trabalho com as disciplinas de Humanidades, como a História, por exemplo, por certo proporcionará resultados utilitaristas. Esses resultados são emblemáticos da reorganização das práticas educativas, conforme afirma Horn (2009, p. 19):

As escolas enquanto instituições estão vinculadas às determinações econômicas e políticas, e como em geral as escolas trabalham com o objetivo de difundir conhecimentos e valores, é importante que os educadores analisem e tenham consciência das formas pelas quais consentem que concepções e acordos, mesmo que inconscientemente, sejam viabilizados através deles.

O apontamento de Horn (2009) mostra que é fundamental mover-nos, tendo em vista que em Catalão (GO) se estabeleceu um modelo que desconsidera a complexidade da realidade social. A profusão de preocupações que ascendiam entre nós e nossos pares tendiam a se açaimar pela força contida no adágio: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Entretanto, era necessário, de alguma forma, sairmos da zona de conforto aparente na qual estávamos inseridos. Era preciso questionar: Qual é a base do modelo de práticas educativas instaladas em Catalão (GO), a partir de 2013? O que a sequência de avaliações, limitações no processo de instrumentalização dos alunos quer de fato dizer?

Edgar Morin (2011) reforça que “o ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços”. Os apontamentos do autor apresentam o conceito de “complexidade” e as suas implicações para a formação humana a partir de um conhecimento que contextualiza o humano no universo e contempla questões como: Quem somos? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? O autor considera que interrogar a nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.

A dinâmica parece dar-se a partir da relação entre passado, presente e futuro, que para Rüsen (2010, p. 57) constitui a base do conhecimento histórico, ou seja, é o “grau de consciência entre passado, presente e futuro” dos indivíduos, o resultado das experiências passadas dos sujeitos, que torna a interpretação História. A compreensão desse passado instrumentaliza o indivíduo para compreender seu presente de forma significativa, visto que é a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2010).

Os indivíduos agem atribuindo significados às experiências do passado, o que os torna competentes para analisar criticamente sua realidade e, assim, agir. Para Freire (1979, p. 15), os indivíduos são impulsionados pela “conscientização” que além de ser

Um compromisso histórico é também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Por sua vez, a “conscientização” é o desafio da formação humana. E como dificilmente alguém se opõe contra forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discernem, optamos não pela resignação e sim pelo entendimento do contexto histórico e pela compreensão sobre o campo escolar e seu papel na humanização e desumanização dos sujeitos.

Ao preconizar que a formação deve permitir que os sujeitos se conscientizem sobre o lugar que ocupam no espaço social, sobre os objetivos que estabelecem para si e sobre quem realmente são ou desejem ser, toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o humano.

Entender, assim como Freire (1979), que “a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” nos coloca em oposição ao conjunto de medidas que a equipe da Secretaria de Educação do município de Catalão e sua sanha. Desse modo, no nosso entendimento, não parecia fazer sentido a adoção de um modelo de práticas pedagógicas que não concebe homens e mulheres situados no espaço e no tempo enquanto seres de “raízes espaço-temporais”.

Combinando elementos, percebe-se que o processo de alfabetização política, assim como o linguístico e o matemático, pode ser, parafraseando Paulo Freire, uma prática tanto para a “domesticação dos homens” quanto uma prática para sua “libertação”. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível, enquanto no segundo, o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí é elaborada uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização de outro lado, este último até utópico para alguns.

Durante esta da pesquisa, observamos que fenômenos semelhantes às mudanças em busca de elevação dos índices na cidade de Catalão sedimentam uma compreensão de que os instrumentos educacionais, de forma geral, não parecem ser objetos e temáticas do estudo e da preocupação de historiadores. Essa observação nos leva a dialogar com o aparente desinteresse, e/ou impedimento, por parte dos/as historiadores/as em relação às propostas de formação que o Estado fornece aos trabalhadores/as de maneira geral. Essas temáticas são negligenciadas por sujeitos que sabidamente buscam entendimento sobre contextos sociais, políticos e econômicos das sociedades.

Desconsiderar objetos semelhantes ao que selecionamos para esta pesquisa dificulta aos/as historiadores/as estabelecer diálogos e empenhos para compreender os elementos presentes no campo formativo das sociedades de um modo geral.

É relevante destacar que a reorganização do sistema escolar municipal de Catalão (GO) inseriu professores/as num processo formativo ligado a metas, resultados e superação,

elementos presentes no universo empresarial. Receber um selo de qualidade de acordo com os resultados apresentados em Português e Matemática é prática que se assemelha à indústria de automação: de certo modo, meninos e meninas são transformados em produtos. O que se observa é a apresentação de conteúdos que não se relacionam com a realidade dos/as estudantes, que nos questionam sobre a finalidade de um aprendizado capenga, unilateral, autocentrado e discriminante da disciplina História (Martins, 2010).

A Associação dos Docentes Municipais (ADRMEC) propôs em assembleia da categoria, entrar com recurso para suspender as reuniões do HTPC, no formato em que estava sendo proposto, no contraturno dos profissionais. Entretanto, cerca de dois terços dos/as docentes presentes optaram pela sua continuação, pois alegaram que consideravam importante e facilitava o planejamento, afinal as tarefas já vinham prontas e não havia necessidade de maiores pesquisas para dar aulas.

Nossos pares nos apresentavam suas queixas sobre as dificuldades de cumprir os prazos e sobre o clima de ingerência que se estabelecia gradualmente no trabalho pedagógico. Um clima em que alguns docentes criticavam e outros elogiavam o novo modelo de trabalho num contexto de desconfianças e insegurança. A maioria dos envolvidos parecia trabalhar com prazos muito apertados, uma vez que muitas crianças não demonstravam ter se apropriado de conteúdos anteriores, necessários para satisfatória leitura, interpretação, resolução de problemas e operações matemáticas, habilidades exigidas para alcançar bons resultados nos simulados. Havia muitas competências que precisavam ser aprimoradas e ou alcançadas a todo custo pelos/as estudantes.

A Secretaria de Educação, gerenciando seus objetivos, elegeu as tutoras: professoras da rede que acumulavam responsabilidades de analisar os resultados e tabular o trabalho realizado em cada sala de aula, visitar as turmas, conversar com os/as gestores/as, coordenadores/as e professores/as, avaliar os planejamentos e verificar a prática educativa em cada turma, nas unidades escolares. As tutoras foram treinadas pela equipe da Fundação Itaú Cultural.

No decorrer dos meses, a consolidação do processo de medidas foi tomando forma. As práticas educativas foram ganhando novos contornos à medida que a comunidade docente parecia intensificar os esforços para que os/as estudantes alcançassem resultados satisfatórios na Prova Brasil, edição de 2013.

Houve intensas cobranças, por parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação. Essas cobranças aos/as docentes se refletiam para os/as estudantes, que recebiam diversas atividades e ouviam promessas de premiações para incentivá-los/as a desenvolver as

competências e habilidades. As semanas que antecederam a aplicação da Prova Brasil foram marcadas pela aplicação de muitos simulados, intermináveis treinos num clima de tensão e receio de que o município não conseguisse alcançar as metas. As crianças foram premiadas com doces e felicitações, um clima de festa e expectativas que contagiava a maioria dos/as envolvidos/as no processo.

No dia da aplicação da Prova Brasil, em novembro de 2013, na cidade de Catalão (GO), setores que acompanhavam as mudanças e novas disposições encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, fizeram denúncias e mesmo acusações graves sobre a retirada de crianças com dificuldades/impedimentos da aprendizagem das salas de aula, durante aplicação da prova. Essas denúncias não foram comprovadas. No final do primeiro semestre de 2014, o governo federal disponibilizou as notas dos sistemas educacionais de cada município.

O município destacou-se com a nota 7,5 e alcançou destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como desejava a equipe da Secretaria de Educação do município. Da 83ª posição, Catalão foi elevada ao 8º lugar no *ranking* de melhor sistema educacional do Estado de Goiás. Teve na turma de 5º Ano da escola Municipal José Sebba o maior desempenho. Tal proeza centralizou as conversas nas unidades escolares e nos noticiários, instaurando-se um clima de alegria e realização, que só não foi maior que a apreensão que se estabeleceu sobre a mesma equipe, por conta dos temores de que o desafio de agora em diante era, no mínimo, manter o nível de desempenho na Prova Brasil, que se realizaria em 2015.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação mostrou-se animada com os resultados obtidos, conforme observado por Rosa e Bueno (2015, p. 4):

Catalão, dentre os 246 municípios goianos, passou a ocupar o 2º lugar (nota 5,8) no Ensino Fundamental II (9º ano), atrás apenas de Santa Terezinha de Goiás, que obteve nota 6,1”. E ainda: Além da boa *performance* no Fundamental II, as notas obtidas nas séries iniciais (Ensino Fundamental I) também avançaram substancialmente. Em 2011, Catalão ocupava o 82ª colocação em Goiás (nota 5,3). Em 2013, com a nota 6,8 (acima da meta estabelecida pelo Governo Federal para o ano de 2022, que é de 6,0 pontos), Catalão subiu 75 posições no *ranking* goiano e agora figura na 8ª posição. Ao lado de Nova América e Rio Verde, as turmas do 5º ano da Rede Municipal foram classificadas com nota 6,8 – à frente de importantes centros urbanos como Anápolis, Itumbiara, Goiânia e Aparecida de Goiânia. Catalão teve na Escola José Sebba seu maior IDEB: nota 7,5.

O secretário de educação estabeleceu comparações em relação ao alinhamento da nota do 5º Ano de dois municípios: Nova América e Rio Verde. O primeiro município apresenta 2.358 habitantes, localiza-se na serra de São Patrício, na região nordeste do estado

de Goiás. Seu sistema de ensino teve 347 matrículas no ensino fundamental. Desenvolveu-se baseado na produção agrícola e pecuária, que garantiu crescimento econômico ao município. Por outro lado, Rio Verde, um dos maiores produtores de grãos do estado de Goiás, tem mais de 207 mil habitantes. Recebeu 7.174 matrículas na rede municipal, e é considerado como um dos municípios mais importantes para a economia do Estado. O fato de Catalão (GO) conseguir notas maiores que municípios como Rio Verde (GO) é emblemático na concepção da equipe de governo local. A nota 7,5 alcançada pela escola José Sebba igualou Catalão (GO) com os municípios citados e notabiliza a cidade frente até mesmo ao sistema formativo da capital do estado.

As preocupações com o IDEB continuam porque, na edição IDEB/2013, Catalão (GO), saltou setenta e cinco posições, um avanço considerável, indo para oitavo lugar no *ranking*, ou seja, ultrapassou as projeções do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O complexo desafio para 2015 é, no mínimo, manter o conjunto de elementos que garantam o 8º lugar no *ranking* estadual. Esse desafio até certo ponto explica o endurecimento do gerenciamento sobre o campo formativo e seus atores.

No final do mês de novembro de 2015, em reunião com gestores, o secretário de educação, fez um alerta sobre o fluxo escolar e chamou para uma campanha que denomina de “força tarefa”:

Estamos bem preocupados com a potencial taxa de reprovação da rede de Catalão. Não podemos, em hipótese alguma, deixar que ela se concretize como está desenhada atualmente. Seria desastroso, catastrófico e jogaria por terra todo o trabalho de melhoria de IDEB que a rede tanto dedicou. Então quero alertá-los para esse “perigo” e chamá-los para a ação efetiva de uma força tarefa de combate à reprovação. Força tarefa: nenhum aluno para trás! A ideia central é nenhum aluno a menos. Se o aluno X está com dificuldades, devemos organizar ações (reforço, contraturno, parceiros, monitoria de alunos, apadrinhamento, aula, pegar na mão etc.) para que ele supere essa dificuldade e possa seguir normalmente a trajetória dele. Mesmo que, para isso, o aluno X tenha que ter, no próximo ano, continuidade de atendimento. Como já sugerido anteriormente, só agora reforçado pelo alerta de termos uma terrível taxa de reprovação iminente, reforço a necessidade de identificarmos as ações que serão conduzidas para que cada aluno com potencial risco de reprovação supere as dificuldades. A ideia é que não podemos deixar que o insucesso (reprovação) aconteça sem termos nos mexido, oferecido oportunidades diferentes e reais de aprendizagem aos que realmente precisam de nós! No IDEB 2013 nosso fluxo foi de 98%, ou seja, de cada 100 alunos, somente 2 evadiram ou reprovaram! Se a taxa da sua escola for inferior a 98% ligue seus faróis vermelhos e reforcem a força tarefa. (Observações do Secretário Municipal de Educação aos gestores municipais no final do mês de novembro/2015. Anotações do Diário de Campo).

O secretário deixa transparecer o que parece ser uma ameaça para o índice do IDEB. As palavras denotam a preocupação com as crianças que correm o risco de não ser aprovadas. Convida os gestores para se esforçar e não permitir que sejam reprovadas. Desse modo, a charge apresentada abaixo ilustra o contexto de ingerências sobre os/as docentes e a equipe gestora das unidades escolares, no diálogo com as preocupações do secretário de educação ao final de 2015. O secretário cobra dos gestores, que por sua vez cobram dos/as professores/as, que ficam com a “faca no pescoço”, pois nenhum estudante deve ser reprovado para que o índice do IDEB não seja ameaçado.

Figura 8: Charge ilustrando que o sistema de ensino não deve reprovar os estudantes



Fonte: Charges Educacionais. Disponível em <http://comediadaeducacao.blogspot.com.br/2012/06/mais-charges-educacionais-e-ilustracoes.html>

Oliveira (2013) nos auxilia a compreender a razão dessa preocupação por parte do secretário de educação. O autor aponta:

Se uma escola ou sistema investe no aumento das taxas de aprovação, ainda que o índice possa crescer, já não é mais possível aumentá-lo utilizando este artifício. Se na medida seguinte os sistemas não conseguirem manter a taxa de aprovação, seu índice será onerado, ou ter-se-á de manter a fraude para o IDEB não cair. Fraudes como estímulo à ausência dos alunos que se sabe terão os piores resultados nas provas. (OLIVEIRA, 2013, p. 95)

As preocupações entre os/as professores/as se dividem, a maioria não concorda que os/as estudantes devam ser promovidos por conta do índice aprovação/reprovação que deve ser mantido baixo, para não comprometer o IDEB. Sobre o HTPC, deixa-nos perceber um

misto de entendimentos, enquanto uns o acham conveniente e outros o criticam veementemente. Parece que, para um dos grupos docentes, a centralização do planejamento elimina esforços e lhes poupa tempo de preparar atividades e conteúdos, afinal o planejamento está dado. Para o outro grupo de professores/as, não parece ser conveniente um mesmo planejamento para todas as unidades escolares, por conta da heterogeneidade que cada conjunto de estudantes apresenta.

Durante o HTPC, alguns docentes recordam o período anterior a 2013, quando a hora-atividade era realizada individualmente e em cada unidade escolar, de acordo com cada etapa do ensino formal. Estruturava-se dentro de um contexto descentralizado por parte da equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Somente os coordenadores das unidades escolares tinham acesso ao planejamento docente, que era elaborado a partir dos objetivos delineados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),¹⁷ que serviam como base para determinar os conteúdos contemplados em cada etapa do ensino. Eram realizadas pesquisas para elaboração do planejamento semanal, que era diverso e possibilitava trabalho com preocupações que surgiam no interior da sala de aula, durante as práticas educativas.

A reorganização, as mudanças, os encaminhamentos no processo de formação, na rede municipal da cidade de Catalão, implantada desde 2013, está ameaçada, nas palavras do secretário que aconselha os gestores para o que chama de “perigo, desastroso e catastrófico”. A charge anterior parece-nos emblemática e permite dialogar com as preocupações do secretário de educação ao final de 2015, quando externa suas preocupações com os índices de aprovação e reprovação.

As mudanças na rotina de uma dinâmica de trabalho são inerentes. Mas estamos lidando com pessoas e não com peças. Compreender os processos, as lógicas e os impactos que podem causar nos ajuda a analisar e a reforçam esta pesquisa. Nessa direção, as mudanças observadas na unidade escolar, eleita para esta análise, contempla, grosso modo, outras unidades da rede do município que também foram obrigadas a modificar sua organização.

A escola José Sebba localiza-se no bairro Parque das Mangueiras, próximo ao centro comercial da cidade, na rua Ovídio Francisco de Oliveira. Tem cerca de 300 estudantes matriculados, filhos/as dos trabalhadores/as de empresas como as mineradoras, a Mitsubishi Motors, funcionários públicos, trabalhadores/as domésticos/as, desempregados/as, autônomos/as dentre outros. Atende famílias de um modo geral considerada como classe média. A escola não possui biblioteca e o laboratório de informática está desativado. Possui

¹⁷ Dado obtido por meio de entrevista com coordenadora pedagógica, do período compreendido entre 2004 e 2012, da Secretaria Municipal de Educação.

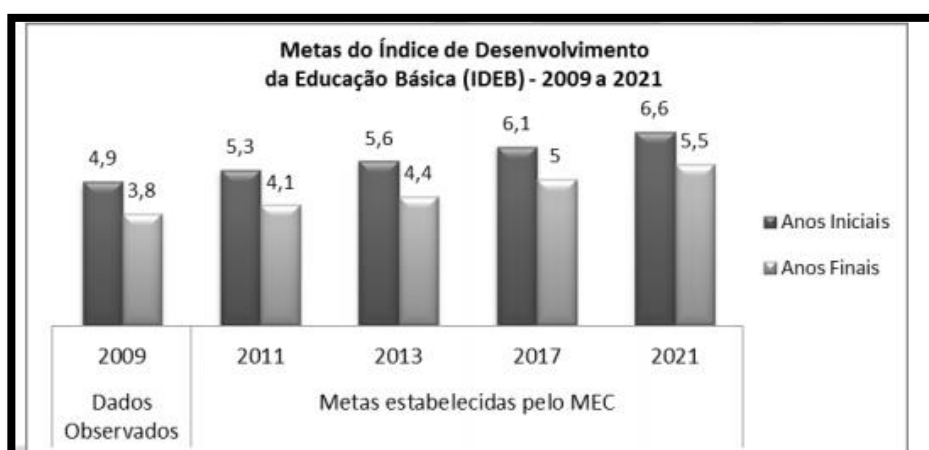
seis salas de aula amplas e uma sala pequena, antes utilizada como depósito, mas atualmente transformada em sala de aula. A escola não tem quadra esportiva.

Durante a edição 2013 da Prova Brasil, a Escola “José Sebba” contava com uma turma com 35 estudantes no 5º ano. Na próxima edição, de 2015, da Prova Brasil, havia três turmas da referida série com quase 80 alunos/as. Em 2016, são três turmas com cerca de 77 estudantes.

A diferença no número de estudantes que realizaram as avaliações em 2013 e alcançaram notas que projetaram o município nacionalmente, no IDEB, se comparado com o número de estudantes avaliados em 2015, são consideráveis. Essas diferenças implicarão nos resultados da edição da prova Brasil/2015, que serão disponibilizados no primeiro semestre de 2016. Alguns municípios, que também reorganizaram seu sistema escolar com base nas matrizes de referências dos testes e tiveram bom desempenho nas avaliações de 2011, não conseguiram repetir os mesmos resultados em 2013.

A pesquisa apresenta-nos uma rede escolar altamente complexa, 34 unidades escolares (figura 9) organizadas para alcançar as metas estabelecidas pelo MEC. Todo um sistema de educação escolar organizado em torno de um instrumento, o IDEB, elaborado para avaliar as escolas públicas brasileiras. Essa é uma reestruturação das práticas pedagógicas que ignora particularidades e aspectos que diferenciam os sujeitos que vivem na região sudeste do cerrado goiano.

Figura 9: Metas do IDEB de Catalão



Fonte: INEP/MEC

Figura 10: Número de escolas de Catalão

Número de Escolas por Etapa de Ensino – No território de Catalão												
Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			Ensino Superior		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2012	15	0	0	0	0	0						
2013	16	1	17	0	0	0						
2014	21	2	23	11	7	18						
2015	32	2	34	12	6	18						

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Catalão.

Catalão (GO) alcançou bom desempenho nas avaliações nacionais em 2013 e teve a maior nota na Escola Municipal José Sebba. Em 2015, as turmas de 5º e 9º anos foram submetidas à Prova Brasil. Os resultados serão disponibilizados pelo MEC, no início do segundo semestre de 2016.

A Escola “José Sebba” oferece às turmas de 1º e 2º anos no período vespertino, e do 3º ao 5º anos no período matutino. Em 2013, a escola adotou “os Cadernos Educacionais”, “os cadernos de tarefa de casa”, “as listas de exercícios”, “as Avaliações Diagnósticas”, “os simulados semanais de Português e Matemática” e “as premiações semanais”. Essas premiações ocorrem semanalmente, no intervalo do recreio, e servem para destacar os nomes das crianças que tiram nota dez nos simulados. As crianças que conseguem “fechar” os simulados ganham presentes e são felicitadas.

As dificuldades apresentadas pelos/as professores/as da escola são que as crianças não trazem a tarefa de casa pronta. Além disso, muitas crianças dizem que gostariam de tirar dez nos simulados, mas nunca conseguem. Reclamam também que o tempo gasto com as listas de exercícios é demasiadamente grande, deixando-as cansadas. De forma geral, sentem como se o tempo das aulas ficasse reduzido.

A coordenação acompanha o trabalho muito de perto e busca comparar com os cadernos das crianças para verificar se condiz com o planejamento do HTPC. As tutoras¹⁸ da

¹⁸ As tutoras da secretaria são professoras orientadas pela Fundação Itaú para orientar/monitorar e dar dicas à equipe docente no território brasileiro com fins de melhorar o desempenho das turmas nos testes do governo federal. A tutoria privilegia o cotidiano da escola e o fazer dos profissionais para a realização da formação contínua. Complementar a outros tipos de formação ao longo da trajetória profissional, acontece na prática, a

Secretaria visitam as salas, são incentivadas a assistir as aulas e dar dicas aos/às professores/as de como melhorar a aprendizagem das crianças.

Os pais são convocados para se comprometer a colocar os/as filhos/as para estudar em casa, por algumas horas do dia. As crianças que apresentam dificuldades, no 5º ano, isso em ano de aplicação da Prova Brasil, recebem reforço após as aulas e no contraturno. As crianças começam a fazer simulados desde o 1º ano e aprendem como marcar apenas uma alternativa, nos simulados.

Há uma crescente preocupação em encaminhar as crianças com dificuldades ao médico para que tenham laudos confirmando o impedimento da aprendizagem para que sejam dispensadas das avaliações¹⁹. No interior das unidades escolares, há uma crescente preocupação com uma variável: não há mais espaço para trabalho com as disciplinas de Humanidades, como a História, apenas Português e Matemática. Quando se contempla o trabalho de História, por exemplo, os textos são aproveitados para fixar algum conceito ou competência para a realização dos testes.

Percebe-se uma constante pressão sobre a equipe gestora, a coordenação e os/as professores/as, para que trabalhem na direção de que as práticas educativas sejam para a promoção de se aprender a ler e interpretar, para que as crianças consigam resolver as questões da Provinha Brasil, da ANA e da Prova Brasil. As conversas, os esforços da equipe são unicamente na direção de preparar as crianças do melhor modo possível, para que a rede municipal de educação obtenha bons desempenhos nos escores dos testes.

partir da reflexão sobre a prática, para a mudança da prática. Disponível em: <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/programas/gestao-educacional/tutoria>

¹⁹ O INEP/MEC dispensa da realização dos testes as crianças que apresentam laudos médicos confirmando o impedimento da aprendizagem.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÕES: ESCOLHAS PARA O FUTURO

No primeiro capítulo, contextualizamos alguns elementos das práticas da Secretaria de Ensino do município de Catalão (GO). Entendemos que o sistema escolar passou por uma reorganização embasada nas políticas de avaliação em larga escala, elaboradas pelo INEP/MEC para medir os resultados da aprendizagem escolar e mensurar a qualidade do ensino público. Para ampliar os entendimentos sobre as mudanças, as transformações no sistema escolar local e por consequência, no brasileiro, concentramos os esforços em entender outras escolhas e formulações de disposições educativas municipais, com preocupações similares às da rede de ensino da cidade de Catalão (GO), a saber, aumentar os índices do IDEB.

Este capítulo volta-se para a análise e a busca de experiências efetuadas em localidades brasileiras, igualmente preocupadas com índices e com números das várias avaliações existentes no país. Para isso, buscamos diversos materiais, desde pesquisa qualitativa por meio da internet, passando por registros impressos, como reportagens veiculadas em periódicos diversos, desde os mais populares até os de cunho mais elaborado. Analisamos também informativos destinados a públicos específicos e, obviamente, com repercussões sociais distintas, desde os amplamente reconhecidos na sociedade até os de circulação especializada, com público, logicamente, mais restrito.

Selecionamos, durante o segundo semestre de 2014, reportagens de três periódicos que apresentaram dados e informações sobre os sistemas de ensino brasileiros. Os periódicos relataram as mudanças e os processos para a (re)organização do sistema educativo, a fim de buscar interesses específicos, tais como viabilizar o aumento no índice do IDEB. A pesquisa de cunho qualitativo propiciou a identificação de reportagens sobre os diversos municípios brasileiros que reorganizaram as suas práticas educativas e em função disso puderam alcançar altos índices no IDEB.

Interessamo-nos, prioritariamente, por um conjunto de reportagens que apresentaram 14 municípios brasileiros que alcançaram as primeiras 20 colocações no índice do IDEB, e que ganharam evidência na mídia nacional. Percebemos que a revista *Veja*, a revista *Nova Escola* e a revista *Escola Pública* apresentavam matérias que pareciam consolidar as características estruturais e os caminhos percorridos pelas cidades que pretendíamos analisar.

Selecionamos, da revista *Veja*, reportagens sobre o sistema de ensino das cidades de Sapiiranga e Campo Bom, no Rio Grande do Sul; Cosmópolis, Cajuru, Novo Horizonte e Vinhedo, em São Paulo; e Pedra Branca e Sobral, no Ceará. Além disso, da revista *Escola Pública*, selecionamos os municípios de Claraval, em Minas Gerais; Boa Vista do Tupim, na Bahia; Gurupá, no Pará; e Sobral, no Ceará. Por fim, da revista *Nova Escola*, selecionamos as cidades de Acreúna, em Goiás; Palmas, no Tocantins; e Porto Ferreira, em São Paulo. Cada conjunto de políticas e estratégias dos 14 municípios, incluindo Catalão (GO), foi analisado frente a dez categorias. Atribuímos valor para cada categoria, considerando o grau de presença, detalhamento e nível de operacionalização com que cada categoria se apresenta.

Sobre a complexidade das fontes adotadas para a pesquisa, Luca (2006) recomenda alguns passos importantes para o historiador que opta pelo trabalho com a imprensa periódica. O primeiro passo é a identificação cuidadosa do grupo responsável pela linha editorial e dos colaboradores. Ele considera importante atentar-se para a escolha do título e dos textos programáticos, entender as ligações com os diferentes poderes e os interesses financeiros. Ao pesquisador cabe recorrer a outras fontes de informação para dar conta do processo de organização e manutenção do periódico. Luca (2006) aconselha uma análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica.

Ao encontrar as fontes, outros cuidados que os pesquisadores devem ter são: encontrar fontes que constituam uma longa e representativa série, localizando a publicação na história da imprensa; atentar-se para as características de ordem material, como periodicidade, impressão, papel, uso/ausência de iconografia e de publicidade. Luca (2006, p.142) considera importante assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo, caracterizando seu material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas na publicação, caracterizar o grupo responsável pela publicação, identificar os principais colaboradores, identificar o público a que se destina, identificar as fontes de receita, analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida.

O *corpus* de análises foi constituído por reportagens que divulgavam municípios brasileiros que reorganizaram seus sistemas escolares por meio da apresentação de disposições implantadas para se alcançar níveis satisfatórios no índice do IDEB. Identificamos autores que descreveram tais fenômenos semelhantes aos divulgados pela imprensa brasileira, como “Germ (Germe) – Global Educational Reform Movement, ou Movimento Global de Reforma Educacional. Germe que viaja com os especialistas, a mídia e os políticos se espalhando pelo mundo” (Horta Neto, 2014).

A grande mídia especializada em educação e formação de opinião foi convocada a dar suas contribuições. Assim, as revistas *Veja*, *Nova Escola* e *Escola Pública* propiciaram a composição do “Banco de Dados”, com reportagens sobre os sistemas escolares de municípios das regiões Sudeste, Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Cinco reportagens foram selecionadas da revista *Escola Pública*: “Avaliações: o segredo do IDEB”;²⁰ “Como Sobral (CE) conseguiu alcançar um dos melhores IDEB do país”;²¹ “Orientação para o ensino”; “Boas práticas: Em Gurupá (PA), ensino com matriz curricular que valoriza a realidade local transforma a educação do município”;²² e “Tutoria: Orientação para o ensino”.²³ A escolha dessas matérias se deu por tratarem do tema em questão, e da conseqüente possibilidade de análises de outras iniciativas de diálogos com os índices das avaliações da rede de ensino.

Escolhemos também matérias dos outros dois periódicos analisados, *Veja* e *Nova Escola*, ambas do Grupo Abril, um dos maiores grupos de comunicação e distribuição da América Latina, fundado em 1950. O grupo atua na difusão de informação temática relacionada a política, economia, educação e cultura. A trajetória do grupo teve início com o lançamento da versão brasileira da revista em quadrinhos *O Pato Donald*.

Faz parte do Grupo Abril a Fundação Victor Civita, criada em 1985 pelo próprio Victor Civita, que assume como missão “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil”, segundo seu editorial. A Fundação produz conteúdo para auxiliar na capacitação e valorização de professores e gestores e elaboração de políticas públicas para a educação, e é responsável pela revista *Nova Escola*. Dessa revista, que circula uma vez ao mês, exceto nos meses de férias escolares, foram selecionadas as seguintes reportagens: “As lições do primeiro colocado no IDEB”;²⁴ “IDEB 2013: apenas anos iniciais do ensino fundamental alcançaram meta”;²⁵ “As lições do primeiro colocado no IDEB: Porto Ferreira,

²⁰ Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/17/o-segredo-do-ideb-246398-1.asp> (Acesso em: 07/07/2016)

²¹ Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/43/olhar-global-338992-1.asp> (Acesso em: 07/07/2016)

²² Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/fixos/assuntos/boas-praticas.asp?pn=3> (Acesso em: 07/07/2016)

²³ Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/37/tutoria-orientacao-para-o-ensino-308493-1.asp> (Acesso em: 07/07/2016)

²⁴ Disponível em: <http://novaescola.org.br/politicas-publicas/avaliacao/licoes-primeiro-colocado-ideb-425190.shtml> (Acesso em: 06/07/2016)

²⁵ Disponível em: <http://novaescola.org.br/politicas-publicas/ideb-2013-apenas-anos-iniciais-ensino-fundamental-alcancaram-meta-799150.shtml> (Acesso em: 06/07/2016)

que tem a média mais alta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;²⁶ e “Conheça escolas em bairros pobres com IDEB acima de 6”.²⁷

Na *Veja*, periódico semanal, analisamos uma série apresentada pelo periódico que, após visitar municípios brasileiros, orienta as escolas públicas com dicas e medidas, baseadas nas Matrizes de Referências dos testes para serem implantadas na educação escolar no país. Dessa série, selecionamos também duas matérias: “As dez lições das melhores escolas públicas do Brasil”²⁸ e “A lição da pequena Novo Horizonte: educação pública de qualidade para todos”²⁹.

Figura 11: Títulos das reportagens selecionadas para análise:

REVISTA ESCOLA PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações: O segredo do IDEB • Como Sobral (CE) conseguiu alcançar um dos melhores IDEB do país • Orientação para o ensino • Boas práticas: Em Gurupá (PA), ensino com matriz curricular que valoriza a realidade local transforma a educação do município. • Tutoria: Orientação para o ensino
REVISTA VEJA	<ul style="list-style-type: none"> • As dez lições das melhores escolas públicas do Brasil • “A lição da pequena Novo Horizonte: educação pública de qualidade para todos”
REVISTA NOVA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • As lições do primeiro colocado no IDEB • IDEB 2013: apenas anos iniciais do Ensino Fundamental alcançaram meta • As lições do primeiro colocado no IDEB: Porto Ferreira, que tem a média mais alta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica • Conheça escolas em bairros pobres com IDEB acima de 6

Fonte: Arquivo da autora

²⁶ Disponível em: <http://novaescola.org.br/politicas-publicas/avaliacao/licoes-primeiro-colocado-ideb-425190.shtml> (Acesso em: 06/07/2016)

²⁷ Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/conheca-escolas-bairros-pobres-ideb-acima-6-825741.shtml> (Acesso em: 06/07/2016)

²⁸ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/continuidade-1a-licao-das-melhores-escolas-publicas/> (Acesso em: 06/07/2016)

²⁹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/a-licao-da-pequena-novo-horizonte-educacao-publica-de-qualidade-para-todos/> (Acesso em: 06/07/2016)

No conjunto de medidas e estratégias educacionais identificadas na cidade de Catalão (GO), e em outras localidades brasileiras, o sistema formador “aldeia”³⁰ intrigou e moveu-nos a ampliar as análises e investigações na direção de identificar em que medida seguem os mesmos padrões de reorganização observados no contexto de outras cidades. Com a pesquisa, ampliamos as compreensões sobre as principais questões que orientam as escolhas e as preferências tecidas nesse município, bem como as mudanças, acomodações e permanências para identificar as “causas, condições, motivos e regularidades” (Prost, 2014) apresentadas em outros conjuntos de estratégias educacionais.

Norteamos as análises por meio da questão central desta pesquisa: compreender em que medida alguns sistemas formativos com direcionamentos e práticas semelhantes às verificadas no contexto de Catalão (GO) apresentam elementos diversos, que podem ser humanizadores e ou desumanizadores para os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo das novas gerações. O objeto selecionado para a pesquisa ganha projeções nacionais ao centralizarmos esforços na direção de entender fenômenos semelhantes ao observado nesse município do interior de Goiás.

Para compreender o processo histórico que se organiza no Brasil e refletir a partir das modificações verificadas na cidade de Catalão (GO), estabelecemos comparações e diálogos com o modelo de formação que os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as brasileiros/as estão recebendo pelo país de modo geral. *A priori*, nossa hipótese é que o principal elemento da reorganização do sistema escolar, como apontado no capítulo anterior, é as grandes e enrijecidas mudanças na organização da hora-atividade docente, que envolveu: a adesão das Matrizes de Referência dos testes como padrão de organização e planejamento das aulas; a adoção de Cadernos Educacionais para 3º, 4º e 5º anos; a instituição dos cadernos de tarefa de casa; a aplicação de prova diagnóstica; a aplicação de simulados semanais; as listas semanais de exercícios; o sistema de tutoria dos professores; e o conjunto de cobranças intenso. Desse conjunto, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) não aparece em outras localidades brasileiras com os mesmos padrões de centralização, reducionismo e mecanismo organizacional da rede de ensino municipal de Catalão (GO), que se diferencia ao reunir todos/as os/as docentes da rede num mesmo lugar. Entretanto, apresenta eixos semelhantes baseados numa “agenda mundial” que Bonamino (2012) e Afonso (2000 e 2009) reconhecem como uma tendência que se encaminha para a organização sistêmica do ensino.

³⁰ Expressão inspirada na frase: “fale de sua aldeia e estará falando do mundo”, cuja autoria é creditada ao escritor russo Leon Tolstói, que nasceu em 1828 e viveu até 1910.

Ao que parece, o movimento de mudanças nos encaminhamentos educacionais de algumas localidades no Brasil reflete traços comuns a reformas empreendidas em âmbito mundial, sobretudo nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre eles a busca por uma administração pública eficiente, focada em resultados, por meio da adoção de mecanismos de mercado e quase mercado (Sousa, 2013).

A jornalista Bibiano (2014) observou o trabalho realizado em 17 escolas das cidades de Sapiranga e Campo Bom, no Rio Grande do Sul; em Cosmópolis e Vinhedo, em São Paulo; e também em Pedra Branca, no Ceará. Suas observações revelam que essas cidades adotaram sistemas de estratégias centradas no gerenciamento e direcionadas a preparar os/as alunos/as para realizar as avaliações nacionais. Haveria aproximações com o que fora construído na cidade de Catalão? Vejamos.

As estratégias e políticas educacionais identificadas no contexto brasileiro e apresentadas pela mídia são conjuntos de modelos com semelhanças e categorias que seguem elementos de um padrão de organização do objeto selecionado para esta pesquisa. Tomamos tais reportagens como documentos porque a mídia brasileira insistia que as 20 primeiras cidades com melhor posição no *ranking* do IDEB 2011 apresentavam-se, potencialmente, como modelos para as demais cidades brasileiras seguirem de perto e alcançarem bom desempenho no IDEB/2013. Por certo, nos interessa o movimento que permite a setores da mídia compreender que podem contribuir para a melhoria da formação de gerações de jovens brasileiros, especialmente quando pontua que esse processo pode alavancar o aumento das notas nos processos avaliativos nacionais.

Por meio das análises das reportagens, identificamos cerca de dez categorias que se repetiam, de modo geral, no conjunto de estratégias educacionais dos municípios apresentados pelas reportagens. Estabelecemos comparações com o modelo implantado na rede de ensino de Catalão (GO) a partir das seguintes categorias: 1 – ensino de resultados ou metas do que o/as alunos/as devem aprender; 2 – método de ensino integrado para todas as escolas do município; 3 – planejamento do ensino com a participação dos pais; 4 – avaliações regulares; 5 – valorização dos professores; 6 – formação contínua dos professores; 7 – estímulo à leitura; 8 – atenção individual aos alunos; 9 – atividade extraclasse; 10 – parcerias com instituições voltadas para esporte, cultura, assistência social e saúde.

O valor atribuído a cada categoria decorreu da identificação das formulações temáticas apresentadas em cada conjunto de estratégias, bem como da identificação, clareza, especificidade e amplitude de cada conjunto. Definimos que o valor seria pontuado

numericamente da seguinte maneira: 2, se a presença da categoria for clara, detalhada e estiver presente no conjunto de estratégias do município analisado; 1, se a categoria estiver presente no conjunto de estratégias, mas não de forma integral, clara ou discriminada adequadamente; e 0, se a categoria não estiver presente no conjunto de estratégias do município analisado.

Pelo quadro de análises abaixo, identificamos que as categorias que mais pontuaram obtiveram um total de 127, indicando fortes semelhanças entre os modelos de estratégias implantados em Catalão (GO) e as implantadas nos municípios brasileiros analisados.

As categorias que não apresentaram semelhanças efetivas, mas que guardaram alguns elementos, como reforço no contraturno e participação efetiva dos pais, por exemplo, somaram 10 e as que menos se apresentaram foram as que dizem respeito à décima categoria, que são as parcerias com instituições voltadas para esportes, cultura, assistência social e saúde, categoria que não foi preocupação por parte da maioria dos municípios.

Figura 12: Categorias de análises dos conjuntos de políticas educacionais identificados nas reportagens

CATEGORIAS DE ANÁLISE										
CIDADES ANALISADAS	Estabelecimento de metas de aprendizagem	Método de ensino integrado	Planejamento do ensino com a participação dos pais	Avaliações constantes e regulares	Valorização dos/as professores/as	Formação contínua dos professores	Estímulo à leitura	Atenção individualizada aos alunos	Atividade extraclasse	Parcerias com esporte, cultura, assistência social.
Sapiranga (RS)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0
Campo Bom (RS)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0
Cosmópolis (SP)	2	2	1	2	1	2	2	2	2	0
Cajuru (SP)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Novo Horizonte (SP)	2	2	1	2	1	2	2	2	2	0
Vinhedo (SP)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0
Porto Ferreira (SP)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Pedra Branca (CE)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Sobral (CE)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Claraval (MG)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Boa Vista do Tupim (BA)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Gurupá (PA)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Acreúna (GO)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Palmas (TO)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Catalão (GO)	2	2	1	2	0	2	2	1	2	0

Fonte: Arquivo da autora.

A constituição dessas reportagens enquanto fontes documentais para a presente pesquisa tornou-se importante por conta da possibilidade de análise das construções e das escolhas feitas pelos gestores de diferentes localidades acerca de um tema que organiza nossos esforços. Há ainda que se considerar que as alterações propostas pela terceira geração da Escola dos Annales inspiram-nos ao apontar que se modificaram as práticas historiográficas a partir do século XX. Isso provocou a renovação dos objetos, dos problemas e das abordagens da História, além de ter aumentado a preocupação dos historiadores e modificado a concepção de documento.

Luca (2006) nos garante que a partir dessas mudanças foi possível observar no cenário atual a história imediata, voltada para o tempo presente, até bem pouco exclusiva de jornalistas e sociólogos. Esse alargamento a que se refere a autora tornou possível, a partir da década de 1970, que o jornal passasse a ser objeto de várias pesquisas historiográficas. A autora recorre à terceira edição do livro *Teoria da História do Brasil* (1968) para destacar o que o historiador Jose Honório Rodrigues esclarece. Ele diz que, em relação à imprensa, “nem sempre a independência e exatidão dominam o conteúdo editorial, é frequente a mistura do imparcial e do tendencioso, do certo e do falso”.

Desse modo, ciente dos perigos que rondam a atuação da imprensa e da mídia em geral, Luca (2006) ressalta a necessidade de tomá-la como instância subordinada às classes dominantes, ou ainda uma mera caixa de ressonância de valores, interesses e discursos ideológicos, sem dúvida, de grupos com propósitos específicos. A autora destaca o aspecto selecionador e estruturante da “imprensa periódica que narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público”. Na realidade, as reportagens podem ser consideradas como “subtextos” (L. Freitas) endereçados ao público-alvo, como um discurso que deve ser aceito e seguido pelo grupo de leitores e, conseqüentemente, pela sociedade. E, ao que interessa nesta discussão, o discurso midiático pode ter a capacidade de convencer a sociedade de que o sistema escolar público brasileiro deve seguir os encaminhamentos propostos pelas matérias circuladas.

Não nos causa estranheza observar Gatti (2013) identificar alguns meios de comunicação como tendo recebido investimentos para se transformar em carro chefe das avaliações externas. Isso justifica como os testes assumiram socialmente proporções de solução para os problemas escolares, explorando-se aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica ou técnica e, acima de tudo, socioeducacional. Ao que parece, o teor dos textos de algumas revistas pode ter os contornos de um investidor. De acordo com o apontamento de Gatti (2013), algumas

matérias parecem não colocar em questão elementos dessas avaliações realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, considerando-se toda a sua conjuntura.

Ainda acerca das análises de Gatti (2013), as inúmeras reportagens apresentadas em uníssono pela mídia brasileira, identificando e destacando como “receitas” os modelos de práticas educativas que garantiram aos municípios que se destacaram nas 20 primeiras posições do IDEB, “são ações e estratégias políticas em educação, muito especialmente em nível federal”. Municípios anunciados como tendo sistemas educacionais bem-sucedidos servem como modelos para outras localidades copiarem e, assim, perseguirem o aumento do índice. Além disso, é frequente observarmos, por parte do poder público, a utilização dos dados do IDEB para fins eleitorais, pois este representa um fator que se destaca para mensurar a “eficiência” de um Governo. Ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar o desempenho educacional e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (Bonamino; Sousa, 2012).

O município de Sobral, no Ceará, bem como a propaganda que tem sido impetrada por meio da mídia, é um caso emblemático de que empenhos grandiosos são feitos para garantir o aumento do IDEB. Segundo o professor Luiz Carlos Freitas (2015), há uma relação entre Sobral (CE) e o Texas, nos Estados Unidos:

Ele é muito parecido com o papel que o Texas cumpriu nos Estados Unidos, conhecido como “milagre do Texas”. Era o governo Bush (filho) que estava à época naquele Estado. Tendo implantado políticas de responsabilização do tipo que foram aplicadas em Sobral, o Estado melhorava nos índices. Esta melhora de índice foi vendida para o Congresso (neste momento Bush já era Presidente) como “melhoria da qualidade da educação” e como uma solução que poderia ser aplicada para todos os Estados americanos. Aí nasceu a fracassada lei de responsabilidade educacional americana em 2001. Seu Secretário de Educação no Texas virou Ministro da Educação. Hoje se sabe que não houve tal milagre, mas a propaganda serviu para criar um mercado educacional nos Estados Unidos de 850 bilhões de dólares nos últimos anos e parte da educação já está privatizada. Muita gente ganhou e ganha rios de dinheiro. (L. Freitas, 2015)

Sobral (CE), Catalão (GO), Novo Horizonte (SP) e outras cidades brasileiras conseguiram aumentar o IDEB com as mudanças, a reorganização do sistema escolar mostrada pela mídia brasileira. Entretanto, essas mudanças são performances comparadas a “voos de galinha” (L. Freitas, 2015), ou seja, apesar de parecer que alcançaram bom desempenho no índice do IDEB, esses desempenhos são meras fantasias e enganos utilizados

pela mídia brasileira para criar um espírito de sucesso aparente em que a sociedade brasileira tem a impressão de que possui um sistema educacional de qualidade.

A cada certo tempo, a mídia brasileira desenterra Sobral para exibi-la como um facho de luz a ser seguido pela educação brasileira. O sub-texto é mostrar que as políticas de responsabilização baseadas em testes frequentes, seguidos por pagamento de professores por bônus, funcionam. Outro sub-texto é passar a ideia de que a suposta pobreza do Nordeste não é impedimento para que as crianças aprendam, se adotada a política dos reformadores. (L. Freitas: 2015)

O conjunto de aspectos como placa na porta das escolas com o número do índice do IDEB e a publicitação dos escores dos testes por meio da grande mídia brasileira tem como finalidade mostrar que o sistema de reformas educacionais deve ser cravado nas realidades escolares, como se fosse uma “Bala de Prata” (Horta Neto, 2014), para que os problemas de qualidade da educação brasileira sejam resolvidos. Constitui-se numa questão emblemática, pois a formação escolar brasileira atualmente, ao menos para alguns gestores públicos e analistas dos encaminhamentos de reflexões sobre o futuro de nossas crianças, deverá focar três objetivos: a) apresentar determinadas compreensões de conhecimento escolar; b) medir e escalonar os resultados da aprendizagem escolar; c) mensurar a qualidade do ensino público, um dos responsáveis pelo crescimento econômico do país. Soma-se a isso o fato de que a maneira de encaminhar essa compreensão passa por estratégias, tais como priorizar as práticas dos sistemas de educação municipais bem colocados no IDEB, como as que foram amplamente divulgadas pela mídia.

Dentre os vários municípios analisados, Sobral (CE) se diferencia na medida em que nos indica que é uma das cidades que estabelecem fortes parcerias com o Sistema de Saúde. O município desenvolveu um programa chamado Mãe Social, iniciado em 2006, que trabalha com dados do sistema educacional municipal. Por meio dessa parceria, o governo do município busca mapear as famílias cujos filhos estão na escola. É um programa que visa acompanhar o bebê e sua mãe durante a gestação e no primeiro mês de vida do bebê. Voluntárias ensinam as mães e as gestantes sobre a importância do aleitamento materno, além de realizar tarefas domésticas nas residências para que as gestantes possam descansar, conforme apontado no primeiro capítulo.

Nesse programa, as profissionais são responsáveis pelo auxílio e orientação das mulheres que estão grávidas e/ou deram à luz. Elas assumem o papel de ‘mães sociais’, para isso recebem curso de capacitação de uma semana de duração e treinamento adicional de dois dias sobre aleitamento materno, nutrição e higiene durante o ano (Page, 2013). Trata-se de um trabalho de rede, sistêmico:

“É uma política estruturante, que dialoga com outras ações da prefeitura. Nossa política de saúde, por exemplo, tem como princípio que nenhuma criança ou adolescente matriculado na rede pública de ensino do município pode deixar de ter assistência de saúde, assim como sua família”, conta o prefeito Veveu Arruda. Os números mostram o sucesso do Programa Trevo de Quatro Folhas, implantado em 2001 pela Secretaria da Saúde e Ação Social de Sobral que, posteriormente, tornou-se uma política pública instituída como lei municipal. O projeto, de acompanhamento individualizado das gestantes em situação de risco, foi desenvolvido depois de um levantamento detectar que a maioria das mortes de bebês acontecia em casa, no primeiro mês de vida. O público-alvo do projeto é formado por mães usuárias de crack, com problemas psiquiátricos, portadoras do vírus HIV, alcoólatras e adolescentes. Após o parto, os cuidados se estendem à criança até que complete 2 anos de idade e são realizados pelas chamadas Mães Sociais. Dão apoio emocional, incentivando que a mãe cuide de si mesma, por exemplo, orientando as mães usuárias de drogas a buscar auxílio profissional. Hoje, temos 53 Mães Sociais ativas, mas já tivemos 362 no total”, explica Mônica Lima, Secretária de Saúde. Além dos cuidados, quando ocorre um óbito, é realizada uma investigação para detectar onde ocorreu o problema, se foi no pré-natal, durante a internação ou em casa. “Estamos priorizando as famílias mais pobres cujos filhos estejam matriculados na escola, além, é claro, daquelas que estejam enfrentando alguma situação de risco, que tenham crianças com alguma deficiência e com maior número de filhos”, conta Veveu Arruda. “Conseguimos ter fácil acesso a essa população mais frágil por meio da escola”. (Oliveira, 2015)

As mães sociais nos parecem emblemáticas no contexto da formação de novas gerações de brasileiros. Essa iniciativa é um indicativo do poder que algumas ações efetivas, associadas ao processo de formação, podem exercer na vida dos sujeitos. Na reportagem, o prefeito de Sobral (CE) esclarece que o acesso à população de baixa renda é possível por meio da escola, que permite identificar quais famílias precisam de programas sociais, como o “Mãe Social”. Isso nos remete aos anos 1700. Manacorda (2010) pondera que o nascimento da escola pública está intimamente associado ao surgimento da fábrica e que essa instituição já nasce comprometida em direcionar “as grandes mudanças na vida social dos indivíduos”.

As mães sociais nos permitem perspectivar que, em pleno século XXI, desde o surgimento da escola pública, é possível identificar elementos para controle da vida social dos sujeitos do sistema formador. Pode se perspectivar que ocorre aqui uma forma de ingerência, pois um grupo pode ‘ditar’ o que se precisa para criar, educar e higienizar o lar. E claro, com isso tal grupo impõe à população trabalhadora do semiárido cearense o que consideram básico para a organização da vida humana no mesmo espaço geográfico e social em que consideram que fins justificam os meios quando decidem reorganizar o sistema de ensino do município. Observamos que, das 100 escolas que havia no município, após o reordenamento/mudanças, restaram 31 instituições. Isso, de acordo com o prefeito, fez o sistema educacional “substituir a educação pela instrução” (Freitas, 2015).

No município baiano de Boa Vista do Tupim, na Chapada Diamantina, as aulas são filmadas pela equipe gestora. Posteriormente, elas podem ser analisadas pelos pares da escola, que fornecem “conselhos, orientações” para aprimoramento e adequação do trabalho docente. Campo Bom, no Rio Grande do Sul, é um município com 43 escolas, 63.763 habitantes. Fica a 51 quilômetros de Porto Alegre. Dentre as práticas adotadas, observa-se que as escolas semestralmente fazem coleta, minuciosa da rotina de cada estudante por meio da aplicação de formulário com as seguintes questões: Por quantas horas assiste TV diariamente? Quanto tempo passa diante do computador por dia? Com que frequência recebe ajuda dos pais no dever de casa? Quanto tempo leva para chegar à escola?

Cajuru (SP), assim como Sobral (CE), demonstrou preocupações em realizar parcerias e estruturou o Centro de Atendimento Educacional (CAE) com psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos para os alunos com dificuldades. É válido ressaltar que, de todos os municípios analisados, incluindo Catalão (GO), somente Cajuru (SP) e Sobral (CE) demonstraram interesse pelas crianças com algum impedimento de aprendizagem ao longo do tempo por fazer parcerias com órgãos de saúde nesse sentido. Os demais organizam seu conjunto de medidas sem demonstrações aparentes de preocupação com as especificidades que essas crianças apresentam. É comum ouvir relatos e denúncias de unidades escolares que promovem a retirada dessas crianças em dias de avaliação externa, a fim de evitar os riscos de essas crianças “baixarem” o índice do IDEB.

A rede de Cajuru (SP) desenvolveu e implantou a “Ouvidoria da Educação”, que disponibiliza um/a profissional para ir à casa do/a aluno/a caso/a tenha muitas faltas ou apresente algum problema e os pais não compareçam à escola. O órgão encaminha os/as alunos/as ao CAE, ao atendimento de saúde, à promoção social ou ao Conselho Tutelar. A preocupação de buscar os/as estudantes em casa é percebida na maioria dos municípios, é uma garantia de que os sujeitos não abandonem a escola. Esse é um critério relevante, pois influencia o fluxo dos estudantes nas unidades escolares e, conseqüentemente, o Censo Escolar,³¹ que é fator imprescindível para elaboração e consolidação da variável do IDEB.

Em Novo Horizonte (SP), município que serviu de inspiração para implantação do conjunto de estratégias educacionais na cidade de Catalão (GO), havia 189 docentes dos quais 75% não eram concursados. O Secretário de Educação ressalta, veementemente, que isso garante ao município facilidade e liberdade para demiti-los, caso não apresentem os

³¹ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 03/12/2015.

desempenhos desejados pelo governo. Percebemos a presença dos pais na escola, entretanto as reportagens não deixam claro se chegam a participar do planejamento do ensino. Até o momento em que foi realizada a reportagem, eram elaborados critérios de bonificação dos/as professores/as. É uma situação paradoxal porque a bonificação docente foi abandonada recentemente na cidade de Nova York, após estudos de acompanhamento deixarem claro que é uma estratégia inócua (Hypólito, 2013). Entretanto, mesmo assim tem sido instituída e ampliada nos estados e municípios brasileiros (Freitas, 2013).

Em Porto Ferreira (SP), são estabelecidos critérios para a permanência dos diretores que seguem os resultados da avaliação do rendimento da escola. A permanência deles no cargo ou sua exoneração depende disso. Em Sobral (CE), identificamos criterioso processo de seleção dos gestores. Segue modelo meritocrático em que os candidatos passam por diversas fases de avaliação: prova escrita, análise comportamental, entrevista e curso sobre os novos paradigmas da educação. Depois dessas fases, são providenciados relatórios individuais destacando as competências, habilidades e fraquezas de cada gestor, para que cada indivíduo seja encaminhado à escola que mais se adequa ao seu perfil. É válido salientar que, mesmo depois de assumirem o posto, os gestores têm aulas de liderança e *coaching*.

O projeto de educação instituído nas cidades analisadas segue na maioria das vezes a seguinte estrutura, com algumas modificações: fortalecer a ação pedagógica por bonificar os professores, assegurar a formação continuada, escolher material específico para cada série, fortalecera gestão escolar, garantir que não haja abandono escolar e ou reprovação, investir em uma escola de tempo integral, instituir sistema de avaliação consistente e diário.

Em Boa Vista do Tupim (BA), situada na Chapada Diamantina, os 20 mil habitantes sobrevivem da agricultura de subsistência e dos recursos governamentais. Observamos que, dentre as categorias presentes no conjunto de medidas e estratégias educacionais que o município implantou, destaca-se uma estratégia particularmente emblemática. Semanalmente, os/as docentes têm formação continuada com o/a coordenador/a, pois, assim como em Catalão (GO), têm quatro horas remuneradas para o planejamento das suas aulas. Ainda acerca de Boa Vista do Tupim, quinzenalmente o/a coordenador/a pedagógico/a acompanha /a docente durante a sua aula, que é filmada, para que ser compartilhada em reunião geral na qual os presentes apontam falhas, propõem mudanças e dão sugestões para o docente filmado adequar o trabalho pedagógico com as metas e diretrizes definidas pelas políticas educacionais incorporadas pela rede de educação.

Na capital do Estado de Tocantins, Palmas, assim como nos demais municípios, percebemos investimento em material didático para o trabalho pedagógico. Balmant (2011)

nos garante que, no Estado de São Paulo, 44% dos municípios adotaram sistema apostilado por perceberem que um dos fatores importantes para aumento do rendimento no IDEB era a adesão a esses sistemas apostilados, que contemplam o conteúdo na perspectiva das avaliações externas.

Apesar de não ser nosso objetivo aprofundar análises sobre esses dados, observamos que na Plataforma “Banco de dados: parcerias público-privadas: 1996-2011”,³² pesquisadores/as da Unicamp disponibilizam dados que permitem confirmar a adoção dos sistemas apostilados por parte dos municípios paulistas.

No Rio Grande do Sul, Hypólito (2013) identificou que foram implantados sistemas apostilados orientados para uma preparação para os exames, as avaliações e a melhoria do IDEB. O mesmo aconteceu em Catalão (GO) e nos municípios paulistas, onde identificamos que foram adotados os cadernos educacionais.

Na cidade de Catalão, dentre outros aspectos, preservam-se os “Dispositivos de Diferenciação Pedagógica” (Hypólito, 2013), identificados em outros modelos de organização da rede de ensino e a maioria dos elementos que lhe serviram de modelo no conjunto de estratégias educacionais brasileiras são alinhados e postos à prova a partir de um único ponto. Numa ação em que se passa a reunir todos/as os/as 533 docentes da rede municipal no mesmo lugar, no mesmo dia e ao mesmo tempo, asseguram-se a homogeneização, o controle e a ingerência ao máximo das práticas educativas realizadas nas 52 unidades escolares, tanto urbanas quanto rurais. A rede municipal propõe e busca garantir que os 4.249 sujeitos matriculados, de acordo com o censo de 2014, recebam uma formação em que é priorizada a instrução. Na mesma lógica, os 151 sujeitos que apresentaram algum impedimento da aprendizagem, tais como transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, fez-se com que cada um a seu modo se adequasse ao processo reorganizador.

Em comparação a outros conjuntos de políticas educacionais, o HTPC apresenta elementos que o tornam *sui generis*. Por exemplo, ele reúne todos os docentes, da educação infantil até o ensino fundamental da rede municipal de ensino de Catalão, ao mesmo tempo, centralizando o processo da aprendizagem na Secretaria de Educação, que exerce controle dos resultados e simplifica as práticas educativas por meio de modelos de atividades de Matemática e Português. Além disso, a Secretaria de Educação faz uso de expedientes que

³² É possível observar números muitos interessantes numa plataforma que condensa dados sobre os municípios e as parcerias público-privadas para fornecimento de sistemas apostilados nas últimas décadas no estado de São Paulo. (Banco de dados: parcerias público-privadas. 1996-2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/grepe/bd/pesquisas/pesqdados.php> Acesso em: 03/09/2015.)

acreditam capazes de controlar e centralizar o processo do campo formativo, das práticas educativas.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, enquanto instrumento organizador do campo formativo de Catalão (GO), idealizado e proposto para formar os futuros trabalhadores do município transformou a experiência educativa em puro treinamento técnico. De acordo com Paulo Freire (2002, p. 19), “amesquinhou o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo” e converteu a educação ao “pragmatismo” neoliberal.

Freire inspira nossa análise e nos fornece riqueza analítica que nos instrumentaliza a entender o processo implantado em Catalão (GO). Por exemplo, ele afirma:

Em função do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas, entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses. (FREIRE, 2002, p. 21)

Neste investimento, descortina-se um contexto local marcado pela presença da mesma política, ou que descende dela, que na década de 1960 utilizou os trabalhos domésticos da minha mãe, quando ela, à procura de uma vida menos miserável, vem da “roça” para esta cidade. Durante oito horas, de domingo a domingo, ela lavava, passava, limpava e servia de babá para os filhos da elite catalana, sempre aspirando ao melhor para seus filhos.

Uma construção histórica que identificamos em pleno século XXI organizando a formação dos trabalhadores de Catalão (GO) e que persiste em justificar essa lógica social com modelos e instrumentos como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Trata-se de uma disposição política desprovida de consciência humanística e ética, que a faz sentir-se superior, menosprezar os trabalhadores e desconsiderar que todos pertencemos à espécie humana. Esses modelos refletem a ação de grupos que historicamente se mantêm no poder por meio de instrumentos autoritários com os quais deseja controlar a própria História. Ao ampliar uma questão histórica local identificamos, em nível nacional, os mesmos padrões que Freire (2002) caracteriza como “tirania da liberdade e exacerbamento da autoridade”, nos quais uma política organiza e se reorganiza temporalmente em cada contexto social. A “legitimidade da raiva” fundamenta nossa pesquisa e nossa lida no campo formativo local.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha

justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Um discurso negador da humanização que legitima a raiva. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. Há perguntas a serem feitas, insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2002, pp.45-46)

Ao considerar, mesmo que particularmente, isoladamente e em cada sala de aula, a explicação e compreensão do mundo dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica para além da “ordem desumanizante” (Freire, 2002) proposta pelas mudanças que passam a ditar os rumos após a instituição da lógica desse momento. Essas mudanças incluem a adesão às Matrizes de Referência dos testes como padrão de organização e planejamento das aulas, a adoção de Cadernos Educacionais para 3º, 4º e 5º anos, a instituição dos cadernos de tarefa de casa, o uso da prova diagnóstica, a criação dos simulados semanais, o uso das listas semanais de exercícios, o sistema de tutoria dos professores e, por fim, o amplo conjunto de cobranças feitas a professores/as e alunos/as. Mas destaco que, em relação ao HTPC, nossos pares têm a oportunidade de transitar entre a denúncia da situação e o anúncio da superação, como preconiza Freire (2002).

Ao analisar os conjuntos de medidas dos 14 municípios, observamos que a hipótese inicial se fortalece, porque não identificamos nenhum arranjo social em que a formação se assemelhe à organização do modelo que é feito em Catalão (GO). Nos municípios listados na análise percebemos preocupação com a formação continuada, e em Catalão (GO) vemos o esforço no fortalecimento cada vez maior de práticas que procuram homogeneizar as iniciativas pedagógicas na direção de treinar os estudantes para realizar as avaliações externas em todos os municípios analisados. Em Catalão (GO), o HTPC reúne os docentes da rede em um único lugar e preconiza as mesmas diretrizes e planejamentos, enquanto que nos outros municípios essa formação é feita por unidade escolar, com o coletivo de professores de cada unidade criando estratégias que possibilitem alinhar os objetivos da escola com os objetivos das avaliações externas.

Da análise dos materiais de pesquisa, percebe-se que os Cadernos Educacionais constituem-se em instrumento pedagógico organizados em quatro módulos, um a cada bimestre, pautados nas Matrizes de Referências Nacionais, as quais contemplam as habilidades verificadas nas avaliações como Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil. Seu principal objetivo é apresentar conteúdos verificados no sistema de avaliação nacional. Mas,

para Gatti (2013) e Hypólito (2013), o foco é adequar o currículo para melhoria do índice nas avaliações. Gatti (2013, p. 61) diz:

Mesmo com colocação em documentos oficiais que as matrizes de avaliação tinham como referência os Parâmetros Curriculares, depois que eles foram editados, sempre foi difícil reconhecê-los nos tópicos operacionais das matrizes do SAEB, ENEM ou Prova Brasil. Matrizes são funcionais e demandam especificações e operacionalização de conteúdos curriculares em uma forma “avaliável”. Em particular, as diretrizes curriculares atuais não dão conta desse aspecto ficando ao arbítrio de alguns a seleção dos aspectos a serem avaliados. Estes, por outro lado, não são suficientemente socializados e discutidos.

Se os aspectos avaliados nas provas não são claramente evidenciados, conforme observa a autora, em que medida se pode garantir que os Cadernos Educacionais, bem como os materiais apostilados dos programas estaduais e municipais brasileiros, contemplam e se mostram eficazes no trabalho com as questões apresentadas nas avaliações nacionais? Essa é uma questão que merece ser avaliada e que nos remete ao trabalho que realizamos em duas salas de 5º ano na Escola Municipal José Sebba, em 2014. Realizamos o trabalho com os Cadernos Educacionais centrados num modelo de conteúdo estruturado para garantir o treinamento dos estudantes, embora as atividades fossem desconexas da realidade e apresentassem conteúdos altamente sem significado para o universo dos/as alunos/as.

Por sua vez, em todos os municípios analisados, observamos a preocupação em providenciar aulas de reforço no contraturno, com ênfase na escrita, produção de texto e raciocínio lógico matemático. Em Catalão (GO), a partir de 2013, observamos que foram extintos esses tipos de práticas pedagógicas em função de que a equipe gestora municipal pretendia cortar os gastos com os pagamentos aos professores que retornavam no contraturno para esse tipo de reforço da aprendizagem. Apenas no 5º ano os/as estudantes têm aula de reforço imediatamente após as aulas, muitas vezes a contragosto dos pais e responsáveis, que alegam não ter como buscar o/a filho/a quando o horário de saída da escola é estendido, por conta dos horários de entrada e saída do trabalho.

Em Catalão (GO), uma vez na semana, as crianças realizam simulados para diagnosticar deficiências dos estudantes. São nivelados e estruturados a partir de modelos da Prova Brasil, da ANA e da Provinha Brasil. Sobre esses simulados, Gatti (2013, p. 60) explica:

Tenderam a passar por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. Não se levanta a questão relevante sobre

a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se fazem considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informa sobre caminhos cognitivos e contribuem para o planejamento pedagógico. Perdem-se, também, de vista, as questões específicas de aprendizagem e das relações didáticas. Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade.

Os elementos das reportagens nos mostraram que, de modo geral, os municípios analisados evidenciam preocupações com tarefa extra para ser realizada em casa, na presença dos responsáveis, dever de casa diário, organização das práticas educativas com preocupação de corrigir e tecer comentários sobre os exercícios realizados em casa, além de rigoroso controle da frequência dos/as estudantes.

As avaliações constantes devem indicar onde está o problema e, conseqüentemente, os temas que devem ser retrabalhados em sala de aula; para isso os professores se reúnem a cada quinze dias para preparar as aulas e discutir as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes. Simultaneamente, os professores começaram a ser submetidos a cursos e bonificados por bons resultados. (BIBIANO, 2014, p. 32)

As práticas dos professores e gestores, com as políticas educacionais, se centram em modelos em que são contemplados conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o que é ensinado nas escolas públicas brasileiras é padronizado. A preocupação, por parte dos poderes públicos na direção de aumentar os índices no IDEB, leva à adoção de uma lógica na qual são evidenciadas escolhas e que demonstram negligências por parte do sistema formativo. Priorizam conteúdos de Matemática e Português, deixando disciplinas de humanidades, como História, fora do planejamento e do currículo. Ao privilegiar apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, é abandonada a oportunidade de colocar em prática conteúdos de disciplinas humanas, como a História, que pode dar aos educandos condições de desenvolver as habilidades necessárias para resolver as questões contempladas pelos Descritores das avaliações externas.

Precisamos de um modelo educacional comprometido com o exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade plural e democrática, para que os estudantes sejam capazes de realizar qualquer modelo de avaliação proposto. É necessário um currículo que contemple os vários conhecimentos da humanidade e que prepare os sujeitos para a vida em sociedade e para o respeito às diferenças, um currículo que transforme as pessoas.

As pesquisas indicaram escolas em Goiás acusadas de expulsar estudantes para garantir a média do IDEB. Essas são ingerências, humilhações e violências, de modo geral se justificam pelo bom desempenho no IDEB. Temos assistido a denúncias de expulsão dos

estudantes por parte de alguns gestores do Estado de Goiás, por comprometerem o aumento da nota. Esse modelo de avaliação é identificado por Gatti e Sousa (2012), Gatti (2013) e Freitas (2013) como parte da terceira geração de avaliações denominadas por Brooke (2013) como “políticas *high stakes*”. Esse modelo resulta em punições e sérias consequências para professores, estudantes e pais, conforme comprova a seguinte notícia:

Diretores de escolas estaduais de Goiás são suspeitos de expulsar alunos com mau comportamento e rendimento para melhorar a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, assim, receber mais dinheiro da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). A denúncia, feita por pais de estudantes ao Conselho Tutelar da Região Noroeste de Goiânia, foi encaminhada ao Ministério Público Estadual (MP-GO) e está sendo investigada pela Seduc. Com sete casos sob investigação, o Conselho Tutelar da Região Noroeste acredita que as escolas estão preocupadas com a avaliação do IDEB porque quanto maior a nota no índice, que vai de 0 a 10 e é usado pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar o rendimento dos alunos, mais dinheiro a escola recebe. A verba pode chegar a R\$ 20 mil, de acordo com o desempenho. (Disponível em <http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html>)

A que ponto chegamos? Uma sistemática em que o valor a ser arrecadado pesa mais do que o processo de somar com a formação do ser humano. Os mais necessitados são expulsos da escola. Sete denúncias, expostas pela imprensa, permitem pensar nas escolhas e disposições que os gestores públicos, diretores de escolas e professores disparam às novas gerações. Outra notícia mostra que elementos emblemáticos passaram a compor a paisagem do município de Catalão (GO): placas com uma variável que representa o índice do IDEB de cada escola estadual.

Todas as escolas públicas estaduais de Goiás terão, na entrada, uma placa com a nota dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia a cada dois anos, o desempenho dos estudantes dos ensinos fundamental e médio. A novidade foi anunciada nesta segunda-feira (15), na posse dos novos diretores dos colégios. O objetivo do projeto é dar transparência, para que a comunidade saiba a qualidade do ensino de cada Instituição. De acordo com o secretário da Educação, Thiago Peixoto, os 660 novos diretores das escolas públicas estaduais terão uma meta pela frente – colocar as escolas de Goiás entre as melhores do IDEB. “Caso a meta não seja atingida, abre-se um processo de sindicância para saber por que não atingimos essa meta. Se ficar provado, que houve uma falha de gestão, ou de liderança, esse diretor poderá ser demitido”, afirma o secretário. (Disponível em <http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/08/escolas-publicas-estaduais-de-goias-terao-uma-placa-com-nota-do-ideb.html>)

Estudos realizados por Dirce Freitas (2013), Luiz Carlos Freitas (2013) e Brooke (2013) demonstram que tal divulgação do IDEB na porta das escolas contribui para a

desmoralização de alunos e professores que frequentam as escolas com maior dificuldade. Há que se considerar que hospitais públicos, delegacias, secretarias estaduais não possuem sistemas avaliativos sofisticados, e muito menos têm expostas críticas de seus serviços nas suas entradas. Mas os estabelecimentos de formação passam por situações constrangedoras que se estabelecem num espaço no qual transita o humano, (aparentemente) os únicos seres vivos, na terra, que, segundo Morin (2003), dispõem de um aparelho “neurocerebral hipercomplexo”, os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo. Os únicos que dispõem da consciência.

As reportagens forneceram a amplitude da dinâmica que tem se desenvolvido no Brasil e que tem justificado a elaboração de objetos que, guardadas as exceções, apresentam características como: alto nível de gerenciamento da dinâmica escolar, alinhamento do planejamento com questões apresentadas nas avaliações nacionais, uso de materiais didáticos específicos elaborados a partir dessas preocupações, presença constante de simulados, provas diagnósticas e verificação da aprendizagem e listas de exercícios com modelos de atividades que se repetem para facilitar a memorização. Imaginemos algo semelhante nas delegacias de polícia, nas secretarias de saúde, entre outros órgãos públicos que não estejam atendendo bem a população.

Pode-se considerar que as condições de trabalho exigidas pelo secretário de Educação do Estado de Goiás abertamente indicam que quem não conseguir aumentar os índices, seja diretores, seja professores, e mesmo alunos, de certa forma sofrerão as consequências, o que nos obriga a retomar a figura da espada na garganta (figura 8), já mencionada. Mas há que se considerar que a vida é feita de escolhas e, visto que existem os recursos reunidos por meio da cobrança de impostos e que temos a obrigação de pensar no melhor para as próximas gerações, um sistema como esse não nos parece a melhor maneira de pensar nas pessoas.

A priori, nossa hipótese era de que essa preocupação em alinhar a economia brasileira pelo viés da educação escolar pública, delineada por organismos internacionais, fosse uma preocupação social democrata. Entretanto, as pesquisas realizadas demonstraram que os municípios que reorganizaram seus sistemas escolares com proposições baseadas nas matrizes referenciais dos testes incluem prefeitos de partidos que, em tese, deveriam ter como preocupação a formação autônoma dos trabalhadores brasileiros. Parece haver um encantamento dos partidos de um modo geral pelo desenvolvimento do Brasil, e em seu nome implantam-se políticas educacionais com a finalidade de treinar os/as alunos/as para realizar os testes.

Ao analisar os elementos dos contextos escolares que aumentaram a nota no IDEB, observemos a tabela abaixo:

Figura 13: Partidos políticos dos municípios analisados nas reportagens.

PARTIDOS POLÍTICOS DOS 14 MUNICÍPIOS ANALISADOS NAS REPORTAGENS		
CIDADES ANALISADAS	PARTIDO	
	2009/2012	2013/2016
Sapiranga (RS)	PT	PP COLIGAÇÃO PSDB
Campo Bom (RS)	PMDB	PMDB
Cosmópolis (SP)	PMDB	PMDB
Cajuru (SP)	PP	PSDB
Novo Horizonte (SP)	PSC	PPS
Vinhedo (SP)	PTB	PSDB
Porto Ferreira (SP)	PT	PSDB
Pedra Branca (CE)	PRP	PMDB
Sobral (CE)	PPS	PT
Claraval (MG)	PSDB	PSD
Boa Vista do Tupim (BA)	PSDB	PT
Gurupá (PA)	PT	PT
Acreúna (GO)	PTC	PTB
Palmas (TO)	PT	PSB
Catalão (GO)	PMDB	PSDB

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral – TSE

O quadro acima mostra que, dos prefeitos eleitos para o pleito 2009/2012, 4 eram do Partido do Trabalhadores (PT), 3 eram do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), 4 do Partido Social Democrático Brasileiro, 1 do Partido Teocrático Cristão (PTC), 1 do Partido Popular socialista (PPS), 1 do Partido Republicano Progressista (PRP), 1 do

Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e 1 do Partido Progressista (PP). Do mesmo modo, para o pleito 2013/2016, 3 prefeitos eleitos eram do Partido dos Trabalhadores (PT), 3 eram do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), 4 eram do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), 1 era do Partido Progressista, 1 do Partido Popular Socialista (PPS), 1 era do Partido Social Democrata (PSD), 1 do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Bem, ao menos a princípio, não nos parece seguro perspectivar um padrão que assegure pontuar que essa maneira de pensar a formação das novas gerações possa ser atribuída à filiação partidária. Vejamos outra possibilidade.

Outro elemento que parece aglutinar pensamentos e ações refere-se ao que pode ser atribuído à noção de “desenvolvimento”, que é um argumento, com variações, mas bastante comum nas matérias analisadas anteriormente, assim como reproduzido nas observações dos secretários, nas referidas produções. O conceito de “desenvolvimento” usado para explicar a ampla adesão e implantação dos sistemas de aferição da educação escolar talvez contribua para ampliarmos nossas análises. No final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos eram uma máquina produtiva reconhecidamente bem-sucedida e, para consolidar essa posição, formularam uma campanha em nível mundial, que coincidiu com a posse do presidente Truman, em 1949, que inaugurou a era do desenvolvimento ou era da hegemonia norte-americana.

O símbolo da política externa norte-americana passa a ser a categoria “desenvolvimento”, que mais tarde é reduzida à significação de crescimento econômico, ou seja, aumento da produção *per capita* de bens materiais. Realizava-se assim uma divisão da sociedade mundial; de um lado sociedades desenvolvidas e, de outro, subdesenvolvidas. Isso gerou uma “corrida” frenética pelo estabelecimento de metas que viabilizassem o desenvolvimento das sociedades. Esteva (2000, p. 61) afirma:

A palavra ‘desenvolvimento’ ganha sentido encantador, fascinante e ocupa o centro de uma constelação semântica incrivelmente poderosa. Não há nenhum conceito no pensamento moderno que tenha influência comparável sobre a maneira de pensar e o comportamento humano.

Não ser desenvolvido coloca as sociedades em posição não desejável, o termo desenvolvimento adquire diversos significados. Para Esteva (2000), essa noção está associada a palavras como crescimento, evolução, maturação, com um sentido de mudança favorável, de um passado simples para o complexo, do inferior para o superior, do pior para o melhor, na direção de uma meta desejável. O autor nos lembra (2000, p. 65) que para “dois terços da população mundial é um lembrete daquilo que eles não são, faz com que se lembrem de uma

condição indesejável e indigna e para escapar a essa condição, precisam escravizar-se à experiência e a sonhos alheios”.

Esses “sonhos alheios” nos estimulam a refletir sobre as condições que a maioria dos estados e municípios brasileiros se impôs, no que se refere ao desenvolvimento econômico e à competitividade com outras nações. Uma das metas para se alcançar esses “sonhos alheios” seria alcançar os melhores lugares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foram feitas escolhas por cada equipe de governo, eleitos democraticamente, que parece terem optado pelo alinhamento do ensino formal local com modelos apontados por organismos, grupos econômicos internacionais e nacionais que preconizam como agenda o desenvolvimento dos/as trabalhadores/as, subordinados a um modelo de educação delineada pelas matrizes de referência nas quais as avaliações externas se pautam.

Tais modelos não levam em consideração a formação humana, cujo critério para avaliar o trabalho produtivo passa a ser a eficiência, “menosprezam-se os trabalhadores tribais, ou os artesãos que utilizam o bambu, as abelhas e os bichos-da-seda, que processam os recursos da floresta a temperatura ambientais e não estão entre os que contribuem para a produção e crescimento econômico” (Alvares, 2000, p. 45).

Em nome de uma formação que torne os sujeitos eficientes, foram-se organizando, a partir da década de 1980, em nome de padrões de desenvolvimento e de competitividade, as políticas educacionais remodeladas pelo estado brasileiro. O discurso unificador, diferentemente dos partidos, parece ser o do desenvolvimento de uma sociedade humana avançada; são organizados os critérios do que deve ser estudado pelas crianças que vivem em diversas localidades brasileiras. O discurso do governo objetiva treinar e educar os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as a partir de uma óptica que não a do sujeito; antes, a partir da óptica de grupos econômicos que historicamente se revezaram no poder.

O Estado apropria-se da educação escolar enquanto um bem que deveria libertar os sujeitos no sentido de torná-los autônomos. Daí, coloca a educação escolar no centro do processo como alternativa para o desenvolvimento da economia. Assim, retira dos sujeitos sua autonomia de desenvolver suas potencialidades, na medida em que o ensino escolar público passa a ter como objetivo treinar alunos/as para realizar as avaliações externas e alcançar bons lugares no *ranking* do IDEB.

De volta ao amplo aspecto que marca a formação brasileira e o processo de avaliação, percebe-se a existência de realidades educativas altamente simplificadoras. Ocorre o que afirma Morin (2013, p. 31):

Retiraram toda significação biológica dos termos: ser jovem, velho, mulher, homem, nascer, existir, ter pai e mãe, morrer – essas palavras remetem apenas a categorias socioculturais. Só readquirem sentido vivo quando as conceituamos em nossa vida privada. A Antropologia que exclui a vida de nossa vida privada é uma Antropologia privada de vida.

Observam-se práticas e modelos marcados por ingerências e preocupação em condensar com maior competência as habilidades que são necessárias para realização e controle das avaliações externas no interior de cada unidade escolar. Vários pesquisadores consideram tais lógicas como naturalizadoras da competitividade que se estabelece entre as unidades escolares e no interior delas. Percebem preocupação com as políticas e ações educacionais que se relacionam à condensação dos resultados da Prova Brasil. O INEP, em 2015, desenvolveu e disponibilizou o “Plataformas Devolutivas Pedagógicas”. Esse instrumento permite:

Aproximar as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, tornando mais relevantes as informações das avaliações para o aprendizado dos estudantes. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores no planejamento de ações para aprimorar o aprendizado dos estudantes. Os objetivos são: Promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica, tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB, viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala, colaborar com os professores nas suas atividades de ensino. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/plataforma-devolutivas>)

Ao ampliar as análises sobre o sistema de avaliação brasileiro, D. Freitas (2013, p. 79) aponta que a:

[...] legitimação, consolidação e fortalecimento do IDEB que busca convergir com avaliações internacionais. Medidas que somam-se para confrontação dos resultados do IDEB com as médias nas provas do programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Basicamente, o aparelho de avaliação atualmente disponível é resultado de um processo de construção incremental, reagente aos seus próprios desdobramentos práticos, suscetível a balizamentos de pesquisas, experiências e recomendações internacionais.

Há convergência cada vez maior na direção de condensar os dados obtidos nas avaliações externas para que sejam aproveitados pelas secretarias de educação, por gestores e docentes no sentido de aprimorar os modelos de estratégias educacionais em cada município. A criação das Plataformas Devolutivas caminha nessa direção: condensar os resultados e os descritores da Prova Brasil que os estudantes das regiões brasileiras mais erram em cada edição da prova. Muitos pesquisadores entendem que tais dados podem ser aproveitados para

instituir e aprimorar modelos de estratégias educacionais que visam aperfeiçoar o nível de resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas. O desejo é alinhar com maior firmeza e coerência os objetivos do campo formativo brasileiro aos objetivos de organismos internacionais.

As análises das reportagens demonstraram que a mídia brasileira, por meio de suas reportagens, apresenta um subtexto: o sistema escolar público deve ser meticulosamente avaliado e os números do IDEB são garantia de “qualidade” da educação escolar dos/as trabalhadores/as brasileiros/as.

Sonhar “sonhos alheios” não faz parte da agenda de sujeitos que, apesar das dificuldades, tiveram uma trajetória de sucesso na vida escolar. Reivindicamos sonhos significativamente reais dentro do nosso contexto cultural e social!

CAPÍTULO 3

PAUTAS DA REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO

A análise dos contextos escolares de Catalão (GO) e de outros municípios brasileiros desvelou-nos que a lógica da educação escolar, em algumas localidades, parece estar organizada a partir de preocupações ligadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB (1990) e aos escores dos testes: Prova Brasil (2005), Provinha Brasil (2008) e ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização (2013), denominadas pelo MEC/INEP como “avaliações em larga escala”. Em geral, as preocupações e (re)organizações se encaminham baseadas nas matrizes de referências desses testes e as diversas mudanças realizadas estão associadas a inquietações e temores ligados ao aumento ou à diminuição do índice do IDEB (2007).

Por meio dos estudos de Bauer (2013), entramos em contato com um sistemático mapeamento das produções sobre avaliação em larga escala realizadas de 1988 até 2011. Para constituição do *corpus* de análise, a autora selecionou os resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), embasada em algumas questões que nortearam a pesquisa:

Quais são os temas e subtemas mais frequentes nos estudos sobre avaliação de sistemas educacionais? Quais as temáticas que emergem ao longo do tempo e quais são esquecidas? Em quais autores e referenciais os discentes dos programas de pós-graduação se apoiaram para fundamentar suas pesquisas? Quais as metodologias utilizadas nesses estudos? Que características demarcam a produção científica brasileira em avaliação de sistemas educacionais entre os anos de 1988 e 2011? (BAUER, 2013, p. 2)

Para a autora, parece não haver unicidade entre esses trabalhos no que se refere à nomenclatura utilizada para referenciar as avaliações de sistemas educacionais. Ora são denominadas “avaliação de sistemas educacionais”, ora “avaliação externa” ou “avaliação de rendimento de alunos”. Sendo assim, a autora esclarece que, para realizar as buscas no sistema Capes,

[...] elaborou uma lista com catorze expressões; avaliação de/em larga escala, avaliação educacional/ avaliação da educação, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de monitoramento educacional, avaliação do rendimento escolar, sistemas de avaliação educacional, sistemas de avaliação da educação, avaliação externa, avaliação de desempenho de alunos, SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil. (Bauer, 2013, p. 4)

Para compor o banco de dados da pesquisa, foi selecionado um conjunto de 294 trabalhos. Bauer (2013) percebeu que alguns sistemas estaduais (os estados das regiões Sul e Sudeste) têm sido foco sistemático de análise na academia. Entretanto, os estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste não têm sido foco do estudo acadêmico.

Durante a busca efetiva dos trabalhos selecionados, algumas dificuldades foram recorrentes: a não disponibilização dos trabalhos completos em meio virtual, a ausência de informação sobre os trabalhos, o conflito de informações entre os dados da ficha Capes e os trabalhos, a precariedade de ferramentas de busca oferecida pelas instituições, quer pela lentidão no processo de busca ou pela impossibilidade de acesso ao trabalho pelo público em geral. Cabe mencionar que do total de trabalhos que compõem o banco de dados, foram obtidos 249 trabalhos em meio eletrônico (sendo 216 dissertações e 36 teses) e seis em meio impresso, somando 255 trabalhos. (BAUER, 2013, p. 7)

O estudo de Bauer (2013) separou o foco de interesses dos trabalhos em quatro blocos. O Grupo 1 compreende os estudos que têm como objeto a avaliação de sistemas educacionais, propondo reflexões acerca das políticas de avaliação, seus condicionantes, motivações, pressupostos que as baseiam, delineamentos, desenhos metodológicos, planejamento e execução, além estudos sobre o papel da avaliação de sistemas educacionais na política educacional mais ampla ou na reforma educacional.

O Grupo 2 refere-se aos estudos sobre as implicações dessas avaliações no sistema educacional e na escola. É composto pelos estudos que discutem os usos e desusos dos resultados das avaliações na gestão, no planejamento escolar, implicações das avaliações no currículo, na dinâmica escolar, na formação e trabalho dos professores ou, ainda, que usam os dados das avaliações para discutir os fatores explicativos dos resultados obtidos pelos alunos. Inclui análises de efeitos e impactos dessas avaliações. É possível inferir, segundo esclarece a autora, que o “foco principal do interesse acadêmico parece ter sido as implicações dos sistemas de avaliação na escola professores, alunos, gestão e no próprio sistema educacional. Sendo que esses trabalhos representam cerca de 35% do total dos estudos”.

O Grupo 3 engloba os estudos que fazem uma discussão centrada no desenho ou na metodologia da avaliação de sistemas educacionais, dos instrumentos de avaliação e o processo de elaboração e análise de conteúdo dos itens, das matrizes de referência, das escalas de proficiência. Estudos cujo foco é a discussão dos procedimentos estatísticos utilizados para processar os dados e/ou a transformação desses dados em indicadores para a análise e monitoramento dos resultados educacionais também foram incorporados nesse agrupamento.

O Grupo 4 é aquele dos estudos que se apropriam das informações geradas pelas avaliações para fazer discussões e análises a partir de outros objetos de estudo, ou seja, o interesse não está na discussão da avaliação de sistemas educacionais, mas em objetos de estudos específicos da Matemática (aprendizado de geometria, por exemplo), Língua Portuguesa (aquisição da linguagem), Economia (uso de determinado modelo econômico para aferir eficiência na educação), Demografia, Planejamento Urbano e Regional. Também foram identificados estudos cuja preocupação central é discutir as diferenças nos resultados devido à diversidade de gênero, raça e etnia, utilizando as bases de dados das avaliações que, por não se aterem às discussões de avaliação, foram computados nesse grupo.

Em relação ao nível acadêmico dos trabalhos, Bauer (2013) percebeu que “a maioria deles é de mestrado acadêmico (78,2%), sendo poucos, relativamente ao universo pesquisado, os trabalhos de doutorado (15%)”. Dos trabalhos encontrados, 65% foram produzidos em instituições públicas de ensino, com destaque para as universidades federais (41,2%), que concentram os trabalhos de mestrado acadêmico (102 trabalhos) e estaduais (23,5%). As instituições privadas foram responsáveis por 35% dos trabalhos pesquisados, sendo a maioria deles realizada em nível de mestrado acadêmico (75 trabalhos). Os trabalhos de doutorado concentram-se nas universidades estaduais e federais, que produziram 16 e 15 teses, respectivamente.

Sobre a distribuição temporal dos estudos, a partir da análise das datas de defesa dos trabalhos, é possível perceber que apesar das primeiras iniciativas de avaliação terem ocorrido no final dos anos 1980 e início dos 1990, passaram a ser foco de estudo apenas no final dos anos 1990, mais precisamente em 1998, quando foram localizados três estudos: dois sobre o sistema paulista de avaliação, o SARESP, e um da 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO sobre o sistema nacional (SAEB). A produção intensifica-se durante o primeiro decênio dos anos 2000, atingindo seu auge em 2010, ano em que foram produzidos 56 trabalhos sobre a temática em tela. A produção em nível de doutorado é pontual até 2002 e a expansão dos estudos neste nível começa a partir de 2003. Já os primeiros trabalhos de mestrado acadêmico começam a aparecer em 1998. A partir desse período, o número de trabalhos tem aumentado, observando-se alguns picos de produção entre 2004 e 2005 e sua acentuação a partir de 2009, provavelmente devido à consolidação do Ideb e da Prova Brasil. É provável que a natureza das informações disponibilizadas de forma censitária por este índice e pela avaliação federal tenha contribuído para o aumento do interesse, no meio acadêmico, por seu estudo. (BAUER, 2013, p. 11)

Os 294 trabalhos selecionados por Bauer (2013) estão distribuídos em 71 diferentes programas de pós-graduação em 76 diferentes instituições. A maioria concentra-se em programas de Pós-Graduação em Educação (162 trabalhos) ou programas relativos à

educação, administração, gestão e ensino em áreas específicas (como Matemática e Ciências), totalizando 25 trabalhos.

Os programas de Pós-Graduação em Economia são responsáveis por 22 dos trabalhos selecionados, enquanto que programas de Pós-Graduação em Psicologia e Psicologia da Educação produziram 13 trabalhos. Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Língua Portuguesa, Letras ou Estudos da Linguagem produziram 19 trabalhos. Foram encontrados, ainda, 10 trabalhos em programas diversos de mestrado profissional, seja da área de avaliação, economia, educação (com ênfase em ensino de matemática e ciências) ou administração. Nesse sentido, vale uma ressalva: Bauer (2013) não encontrou nenhum trabalho na área de programas de mestrado ou doutorado em História.

Nota-se que dentre os 294 autores pesquisados foram identificados apenas 10 que deram continuidade à temática da avaliação de sistemas educacionais no mestrado e no doutorado dentro dos limites dos descritores pesquisados. Além disso, há 217 diferentes orientadores nos 294 trabalhos que constam no banco de dados. Dentre eles, foi possível perceber que apenas 38 orientaram mais de uma produção. Desses 38 orientadores, 23 foram responsáveis pela orientação de apenas dois dos trabalhos pesquisados. A atividade de orientação dos outros 15 pesquisadores contribui para a elaboração de 23,5% do total dos trabalhos selecionados. Devido ao grande número de orientadores encontrados, as análises descritivas que se seguem focalizaram os orientadores com maior quantidade de orientações. Em relação à inserção profissional daqueles que mais orientaram trabalhos sobre a temática é possível perceber que há concentração dos trabalhos em algumas instituições (UnB, UFJF, UFRJ, PUC-Rio, PUC-SP, FEUSP, UFBA, Unisinos, FEAUSP, FEA-RPUSP, UFRPE, UFPE, UNESP- Marília, Cesgranrio e UFMG). As linhas de pesquisa que se destacam referem-se à avaliação educacional (teoria e metodologia), currículo, política e gestão educacional e didáticas ou metodologias específicas de ensino. Poucos são os estudos que discutem o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas, tanto em suas especificidades técnicas, quanto no que se refere aos posicionamentos políticos que subjazem às escolhas teórico-metodológicas realizadas. Escassos também são os estudos que procuram iluminar as possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes são significados e apropriados nas escolas. (BAUER, 2013, pp. 10-11)

Dentre outros aspectos, para melhor compreensão do que se persegue, cumpre observar o que se produziu, o que se observou sobre essa nova condição educacional no Brasil. Sendo assim, um diálogo diversificado com algumas das produções, os vários enfoques do sistema de avaliação em larga escala brasileiro ajudará na compreensão da proposta deste capítulo, que é estabelecer um diálogo entre as informações do “Diário de Campo” e os relatos dos professores, os números diversos e os dados fornecidos pelas

reportagens. Perspectiva-se problematizar com as contribuições dos vários pesquisadores, no sentido de analisar o complexo sistema de avaliação nacional à luz dessas pesquisas.

Selecionamos os estudos e pesquisas de um grupo de autores/as, pesquisadores/as alguns ligados à Fundação Carlos Chagas, que publicaram pela Editora Insular dois livros com 22 artigos nos quais socializam suas discussões e reflexões sobre as avaliações de sistemas educacionais. Essas reflexões foram apresentadas no Ciclo de Debates: 25 Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil, realizado em março, agosto e novembro de 2012. Além dos dois volumes, publicaram artigos, teses, dissertações e *blogs* em que apresentam à sociedade o histórico do processo de implantação do sistema de avaliação nacional durante os últimos 25 anos. São eles: Gatti (2013), L. Freitas (2015), D. Freitas (2013), Bonamino; Sousa (2012), Bonamino (2002), Oliveira (2013), Brooke (2013), Bauer (2013), Minhoto (2013), Hypólito (2013), Franco (2001; 2007), além do pesquisador Horta Neto (2013; 2014). Esses pesquisadores investiram em estudos e pesquisas sobre o sistema de implantação das avaliações em larga escala. As pesquisas, teorizações e reflexões desses/as autores/as possibilitou a recomposição do contexto nacional dos sistemas de formação brasileiro.

Tais publicações são chamadas ao debate e à composição de leituras e compreensões da problemática que cerca o capítulo. Vale uma ressalva: a área da avaliação educacional, de acordo com Gatti (2002), só mereceu atenção e análise crítica mais fundamentada, no Brasil, há pouco tempo, se comparada à atenção dada em outros países. Tardamente presente nas discussões educacionais, sua valorização e desenvolvimento teórico também sofreu, “os efeitos dos ressentimentos, do desprezo e da crítica ideológica, levaram à carência, hoje, de massa crítica intelectual especializada que contribua para a formação da consciência avaliativa de professores e demais educadores”.

Voltamo-nos para a análise de contribuições que tematizam a questão das pressões, mudanças e encaminhamentos que cercam o sistema escolar brasileiro. O diálogo se mostrou profícuo, no nosso entendimento porque nos trouxe informações que são unânimes em afirmar que há quase três décadas está em processo de implantação, configuração e consolidação, no Brasil, um conjunto de reformas de um complexo sistema avaliativo, denominado pelo MEC/INEP de avaliações em alta escala.

O conjunto de variáveis, que mapeamos no sistema escolar de Catalão (GO) se assemelha com as variáveis e categorias descritas por esses/as autores/as como parte das avaliações de larga escala. As pesquisas de modo geral apontam para a década de 1980 como ciclo inicial de investimentos nas avaliações de sistemas, apesar de apontar para movimentos

anteriores à década de 1960 no sentido da necessidade de adesão a tais modelos por parte de organismos internacionais.

A partir de 1988, o MEC propôs a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP)³³. Previa a organização, articulação, complementaridade e direção dos estudos de avaliação até então realizados, e pretendia organizar nesse sentido as iniciativas futuras. A proposta do SAEP culminou na criação do Sistema de Avaliação Básica (SAEB)³⁴ cujo primeiro levantamento ocorreu em 1990, embora sua organização formal ocorresse somente em 1994, por meio da portaria ministerial n. 1.795 (D. Freitas, 2013). A pesquisadora Bernadete A. Gatti (2013, p.58) destaca:

Tanto o indicador (IDEB), quanto as avaliações, se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação, vinculadas às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista que passa a modelar as reformas educacionais, com foco apenas nos resultados dos alunos, conduzindo a um certo reducionismo curricular com concentração em duas áreas curriculares, apenas: leitura e matemática.

As finalidades do sistema de avaliações são identificadas por Brooke e Cunha (2011) a partir de sete itens: 1. Diagnóstico da aprendizagem do aluno; 2. Certificação do aluno; 3. Avaliação de pessoal docente, diretores e outros; 4. Avaliação de programas; 5. Alocação de recursos; 6. *Accountability*; 7. Pesquisa. O conceito de *accountability*, em geral, é utilizado no sentido de “responsabilização”, apesar de não ser uma tradução adequada (Brooke, 2011). A palavra *accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização.

³³ O SAEP precedeu o Saeb e de acordo com vários/as autores/as representou, enquanto instrumento avaliativo, a consolidação de um processo iniciado na década de 1950, de modo tímido, com as recomendações internacionais (Freitas, 2013). A criação do SAEB para Bonamino; Sousa (2012) demarca um período caracterizado como avaliações de primeira, de segunda e de terceira geração.

³⁴ O SAEB foi resultado de um convênio firmado entre a SENEb e o IICA- Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, da OEA. Foi montado para avaliar o Projeto Nordeste, um acordo de empréstimo que vinha sendo negociado com o Banco Mundial. O Sistema é concebido em dois níveis: o primeiro refere-se a indicadores que permitem a análise do sistema educacional como um todo. Esses indicadores são, basicamente, de produtividade e eficiência do sistema educacional. A Coordenadoria de Planejamento Setorial-CPS, adaptou um modelo da UNESCO de estudo de fluxo e de produtividade. Este modelo aplicado dá uma noção das taxas de produtividade do sistema, das perdas com evasão e com repetência, dos níveis de escolarização real em cada um dos estados e no país. Este é o primeiro nível de aproximação da realidade do sistema educacional. O segundo nível proposto no Sistema de Avaliação refere-se às condições de trabalho e às questões da escola. No primeiro levantamento de dados, realizado em 1990, foram aplicados diversos instrumentos em mais de 6.000 escolas que compuseram a amostra. Um primeiro instrumento buscou levantar questões relativas a gestão escolar, respondidas por cerca de 3.000 diretores de escola; um outro instrumento foi respondido por cerca de 27.000 professores, e buscava conhecer o trabalho realizado em sala de aula e também o pensamento dos professores acerca do seu próprio trabalho, das formas de organização e dos objetivos dos trabalhos docentes. Além disto, também foi feito um levantamento dos custos reais da escola para funcionar, isto é, qual o custo efetivo do aluno. Por fim, foram aplicados os testes de rendimento elaborados pela Fundação Carlos Chagas, nas primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries, que foram respondidos por aproximadamente 110.000 alunos. (Pestana: 1999).

Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia de que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability* significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados. Para Brooke e Cunha (2011, pp. 5-6), essas finalidades apresentam dois problemas:

O primeiro reside no desdobramento desnecessário de Avaliação de programas e pesquisa. Em ambos os casos, os resultados podem ser usados como evidência da existência de efeitos causados por políticas, programas e até situações quase experimentais, em que há interesse em medir os impactos de mudanças no funcionamento das escolas e na aprendizagem dos alunos. As avaliações podem acontecer em nível estadual, municipal ou escolar e podem ser para efeitos tanto somativos, para determinar as consequências de determinadas políticas, como formativos, para corrigir os rumos de programas em andamento. A essas utilidades podem-se acrescentar as funções de planejamento e monitoramento, que também pressupõem a projeção e análise dos resultados ao longo de um período de tempo. Conjuntamente, todas essas diligências expressam o propósito de usar os resultados para avaliar e orientar a ação do próprio governo em nível mais sistêmico. O que se pode mostrar é que *accountability* no contexto educacional significa acima de tudo a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. O grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou a seriedade das consequências.

Os níveis de responsabilização observados nos sistemas de avaliações estaduais e municipais, de acordo com Brooke; Cunha (2011) levaram autoras como Bonamino e Souza (2012) a classificar a implantação das avaliações em três tipos principais, sendo as avaliações de primeira, de segunda e de terceira geração. Para chegarem a essa organização, pautaram suas conclusões em constatações que demonstram o grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo (Brooke; Cunha, 2011). Bonamino e Sousa (2012, p. 3) esclarecem:

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. Quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte. Tais avaliações são respectivamente identificadas, neste texto, como avaliações de segunda e terceira geração.

As autoras explicam que as avaliações de primeira geração são as que têm por finalidade “acompanhar a evolução da qualidade” da educação. Os resultados são divulgados na internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. Bonamino e Sousa (2012) identificam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como um instrumento avaliativo de primeira geração. Por outro lado, as pesquisadoras identificam as avaliações de segunda geração com certas características emblemáticas:

Contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3)

As avaliações de segunda geração apontam para que os pais e a comunidade escolar passem a pressionar as instituições escolares na busca de alinhar os objetivos com as avaliações externas, mas não acarreta nenhuma outra forma de punição para gestores, docentes e unidades escolares.

Quanto às avaliações de terceira geração, as autoras as classificam como ligadas à organização de processos seletivos anuais, ao invés de concursos públicos para professores. Envolvem bonificações para os docentes que cumprem todas as metas, disponibilização de placas nas portas das instituições escolares para demonstrar a nota da escola, além de outros elementos comentados por Bonamino e Sousa (2012, p. 3):

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

Identificamos medidas semelhantes no contexto formativo do município de Catalão (GO), bem como nos contextos estadual e brasileiro. Essas medidas dialogam com as pesquisas desenvolvidas por Brooke e Cunha (2011, p. 6), nas quais os autores esclarecem:

É comum rotular os níveis de pressão/indução mais altos de *high-stakes* e os mais baixos de *low-stakes*, usando a palavra inglesa *stakes*, que significa “o valor colocado em jogo pelo apostador”. Por isso, pode haver uma política de gestão com aparente utilidade única, mas cujas consequências são variáveis de acordo com o contexto, as intenções das autoridades e o nível dos *stakes* associados a elas. Dependendo desses condicionantes, as consequências de resultados de aprendizagem baixos podem ser insignificantes ou nulas ou podem ser extremamente prejudiciais à vida futura do aluno ou da escola.

A primeira geração, identificada por Bonamino e Sousa (2012) a partir de 1988, que é quando tem início o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sucede e superpõe-se a iniciativas de longa duração. Sua finalidade é diagnóstica, seus resultados são disponibilizados na internet, entretanto não são devolvidos às escolas. Bonamino e Sousa (2012, p. 4) explicam:

Desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros. Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. A partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries.

Em outro estudo, Bonamino (2013) cita o estudo anterior e esclarece que a primeira edição do SAEB foi em 1992, sob responsabilidade do INEP. E em 1994, a Portaria 1.795, assinada por Itamar Franco, instituiu o SAEB como avaliação nacional. Bonamino (2012, p. 48) diz:

É uma avaliação educacional externa e em larga escala, realizada a cada dois anos para acompanhar a evolução da qualidade da educação e analisar fatores relacionados com o desempenho escolar, visando subsidiar os formuladores e executores das políticas educacionais. O plano amostral do SAEB inclui o sorteio de turmas e escolas representativas de redes estadual, municipal e particular, das regiões e dos estados. A partir de 2005, os estudantes das séries iniciais passaram a ser avaliados.

No ano de 1995, a edição do SAEB contou com a participação de 27 unidades federativas brasileira se adotou questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. Além disso, houve questionários com a classe docente. Bonamino (2013, p. 49) explica:

O SAEB inclui questionários para professores de Língua Portuguesa e Matemática e para os diretores das escolas avaliadas. Coletam dados sobre formação profissional, as práticas pedagógicas, os estilos de gestão e o nível socioeconômico e cultural de professores e diretores. Em 1997, o INEP elaborou as Matrizes de Referências para elaboração de uma escala de proficiência única (Português e Matemática) para comparação com os resultados de cada edição do SAEB. Em 1999, houve a inclusão de um número maior de escolas avaliadas.

A segunda geração foi marcada, de acordo com Bonamino e Sousa (2012) e Bonamino (2013), pela implantação da Prova Brasil, aplicada a cada dois anos. Foi proposta para produzir informações a respeito do ensino oferecido pelo município e pela escola, além de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas.

A partir do reconhecimento das limitações do SAEB, o INEP criou, em 2005, a Prova Brasil, que permite agregar à perspectiva do SAEB a noção de responsabilização. A adoção da Prova Brasil foi justificada em razão das limitações do plano amostral do SAEB para retratar as especificidades de municípios e escolas e apoiar com evidências a formulação de políticas visando à melhoria do ensino. Considera-se que a divulgação pública dos resultados desta avaliação pode funcionar como um elemento de pressão dos pais no sentido da adoção de providências para que a escola melhore. Em 2005, a Prova Brasil foi censitária para as escolas urbanas; em 2007, foi alterado o número mínimo de alunos na série avaliada, de 30 para 20, para possibilitar que 400 municípios não incluídos fossem avaliados. Em 2009, as escolas rurais com mínimo de 20 estudantes foram avaliadas. A Prova Brasil avalia as mesmas áreas de conhecimento, os mesmos anos escolares do ensino fundamental e produz resultados na mesma escala do SAEB. A principal diferença entre essas duas avaliações nacionais é a condição censitária da Prova Brasil. (BONAMINO, 2013, p. 50)

A Prova Brasil é baseada na Teoria da Resposta ao Item (TRI),³⁵ que permite colocar os itens dos testes e os alunos em uma mesma escala, e possibilita a comparação dos resultados entre as diferentes séries e áreas de conhecimento (Português e Matemática) tanto nas edições anteriores do SAEB, quanto nas que serão realizadas no futuro.

Bonamino (2013) localiza na linha do tempo, iniciada em 1988, a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) quando esclarece:

A partir de 2007 os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o IDEB, referência para a definição de metas bianuais com valores estimados a serem alcançados, gradualmente, pelas escolas e sistema de ensino. Combina

³⁵ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que é unidimensional. Vale dizer: presume-se, por exemplo, que os alunos tenham uma capacidade ou competência para a matemática que define a probabilidade de que determinado aluno realize adequadamente as diferentes atividades incluídas no banco de questões. Possui algumas vantagens sobre o enfoque clássico, pois permite colocar questões e alunos em uma mesma escala; fazer estimativas mais precisas das mudanças ao longo do tempo, mediante equiparação das pontuações; estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual. Nas pontuações de TRI, o SAEB adota uma média de 250 pontos, o que corresponde à média nacional dos alunos da 8ª Série em 1997. A partir das premissas da TRI, é possível construir uma escala única de pontuações para populações de distintos níveis de escolaridade: no caso do Brasil, 4ª e 8ª Séries do ensino fundamental e 3ª Série do ensino médio. Conforme explica Bonamino e Sousa (2013), isso permite comparar as médias de *proficiência* em cada disciplina entre os diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e entre os vários anos, situando todos os níveis em uma mesma escala.

desempenho das escolas na Prova Brasil e do fluxo escolar (aprovação), que é calculado a partir do Censo Escolar e permite considerar o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. A ideia central do IDEB e do sistema de metas é obter um maior comprometimento das redes e escolas com objetivo de melhorar os indicadores educacionais de fluxo e desempenho, bem como aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. A divulgação dos resultados pelo INEP da primeira edição da Prova Brasil ocorreu em julho de 2006 através da mídia, com resultados como a criação de *rankings* das melhores notas e da internet por meio de um boletim que informava os resultados das escolas em uma escala de desempenho e as médias alcançadas pelas escolas da rede municipal, estadual e federal. A estimação do IDEB para os anos iniciais e finais do ensino fundamental de cada unidade escolar aliada à estratégia da mídia de divulgação dos resultados da Prova Brasil por meio dos *rankings*, coloca perspectivas concretas de interferência mais direta da avaliação na gestão escolar e nas atividades de sala de aula. (BONAMINO, 2013, pp. 51-52)

A expansão, o aumento e a sofisticação dos sistemas de avaliação durante os últimos anos encaminham os sistemas formativos à exploração de novas formas de aproveitar as informações geradas. Há cada vez mais diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados dos alunos. Seja de forma isolada, seja em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares.

Há uma tipologia que classifica três funções genéricas dos sistemas de avaliação. A primeira é a função métrica, de medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com algum parâmetro para responder perguntas sobre possíveis avanços. A segunda função é a analítica, ou seja, oferecer subsídios aos pesquisadores e gestores no seu trabalho de investigar o funcionamento do sistema. A terceira, considerada a mais difícil, é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino. (Brooke; Cunha, 2011)

A medida de proficiência é resultado do aprendizado ao longo de vários anos, ou seja, a proficiência do aluno do 5º ano retrata o que aprendeu anteriormente. Entretanto, as variáveis do professor e da escola são observadas apenas no 5º ano. De acordo com Bonamino (2013), essa falta de sintonia temporal entre a proficiência e as medidas de contexto, aferidas pelas avaliações das três primeiras gerações, tem levado os estados brasileiros a implantar sistemas de avaliações particulares.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Ceará, Pernambuco (Sousa, 2013), Rio de Janeiro, Acre, Amazonas, Pará, Tocantins, Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina (Melo, 2013) se preocuparam em

implantar sistemas regionais de avaliação. Melo (2013) destacou dois objetivos centrais desses sistemas de avaliação: medir o desempenho para fins de avaliação de escolas e da rede, e produzir informações para distribuição de benefícios aos sistemas de responsabilização.

Figura 14: Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica

Sistemas de Avaliações Estaduais		
Regiões	Estados	Sistemas de Avaliação
NORTE	AC	SEAP
	AM	SADEAM
	PA	SIPAVE
	TO	SALTO
NORDESTE	AL	SAVEL/ AREAL
	BA	AVALIE
	CE	SPAECE
	PE	SAEPE
	PI	SAEPI
CENTRO- OESTE	GO	SAEGO
	MS	SAEMS
SUDESTE	ES	PAEBES/PAEBES ALFA
	MG	SIMAVE
	RJ	SAERJ
	SP	SARESP
SUL	RS	SAERS
	PR	AVA

Fonte: Bonamino (2013)

Essa fase é caracterizada pelo que Brooke (2013) denomina de *high-stakes*, ou seja, aproveitamento dos resultados para diferenciados níveis de punições às escolas, aos docentes, aos gestores e aos estudantes. Bonamino e Sousa (2012), Bonamino (2013) e Sousa (2013) denominaram essa fase como terceira geração de avaliações. O professor Luiz Carlos Freitas, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), diz o seguinte sobre essas avaliações:

Os resultados da avaliação passam a ser associados a premiações e castigos (simbólicos e não simbólicos) gerando meritocracia e responsabilizando agentes educacionais em nome do direito de aprender das crianças. A teoria da medição, TRI, passou a estruturar os objetivos da formação, medir os níveis de proficiência. As avaliações em larga escala deixaram de ser amostrais e passaram a ser censitárias. O ranqueamento e o controle exigem que escolas e alunos sejam medidos de forma individual com vistas à implementação da responsabilização e da meritocracia. Forma de exercer controle sobre os sistemas educacionais, pela responsabilização associada à meritocracia. Ganha foco o uso do resultado da avaliação e não o processo que é submetido à avaliação. (L. FREITAS, 2013, pp. 150-151)

O controle sobre as escolas passa pela reorganização do cotidiano escolar durante o processo de recolha dos dados. Esta autora deparou-se com mudanças e reorganizações que pareciam indicar algumas variáveis recorrentes. Anotamos tais variáveis, que mais tarde tornaram-se fundamentais para a composição do instrumento “Diário de Campo” e das análises. Destacamos como mudanças importantes observadas em Catalão (GO) as seguintes variáveis: a) mudanças na organização da hora-atividade docente; b) adesão às Matrizes de Referência dos testes como padrão de organização e planejamento das aulas; c) adoção de Cadernos Educacionais para 3º, 4º e 5º anos; d) instituição dos cadernos de tarefa de casa; e) aplicação semestral da Prova Diagnóstica; f) aplicação dos simulados semanais; g) listas semanais de exercícios; h) sistema de tutoria; i) conjunto de cobranças intenso por parte da Secretaria de Educação.

Comparativamente, ao analisar as reportagens, observamos categorias que se aproximavam com as identificadas em Catalão (GO) e que pareciam se repetir nos municípios brasileiros analisados. Essas categorias foram sistematizadas do seguinte modo: a) ensino de resultados com metas claras do que os/as alunos/as devem aprender; b) método de ensino integrado para todas as escolas do município; c) planejamento do ensino com a participação dos pais; d) avaliações regulares; e) valorização dos professores; f) formação contínua dos professores; g) estímulo à leitura; h) atenção individual aos alunos; i) atividade extraclasse; j) parcerias em instituições voltadas para esporte, cultura, assistência social e saúde.

Estabeleceu-se uma complexa construção formativa com características e padrões que se assemelham. Parece que ocorre nacionalmente o estabelecimento de uma “cultura da avaliação escolar”, ou seja, a realidade brasileira apresenta-se marcada por amplos e complexos modelos de avaliações educacionais; avaliações de desempenho escolar em sala de aula, avaliações de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação.

Não se pretende aqui traçar uma trajetória das avaliações de desempenho das redes de ensino, pois Gatti (2002; 2009)³⁶ faz isso com bastante esmero. Ela afirma que foi na década de 1970 que “surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares”. Nosso enfoque é, de forma sucinta, apresentar alguns marcos que a maioria dos autores analisados consideram importantes na trajetória de implantação do sistema de avaliação no Brasil. O pesquisador João Luiz Horta Neto (2014, p. 54) apresenta dados sobre o sistema nacional de avaliação em larga escala e denomina a dinâmica que tem sido desenvolvida nas últimas décadas no sistema escolar brasileiro:

Lógica perversa, que faz parte do *accountability*, que se espalha por todo o mundo. Fenômeno que também recebe o nome de Germ (germe), abreviatura de Global Educational Reform Movement (Movimento Global de Reforma Educacional). Um germe que viaja com os especialistas, a mídia e os políticos se espalhando pelo mundo, trazendo como consequências mal-estar entre os professores e menor aprendizagem para as crianças. Entre os sintomas causados pelas doenças causadas por esse germe, duas se destacam: a maior competição na educação, baseado na crença de que a educação se aprimora quando as escolas competem entre si; a forte responsabilização das escolas e a busca da efetividade do professor, ambos tendo por base os testes avaliativos aplicados aos estudantes. O aumento dos testes avaliativos tem causado efeitos danosos e indesejados, como o aumento do ensino focado nos testes, o estreitamento do currículo para priorizar a Leitura e a Matemática e aproximação da Pedagogia a uma instrução mecânica. No caso brasileiro, parece que os esforços do governo federal nos últimos anos têm sido orientados pela crença da existência da bala de prata, materializada pelo aumento da abrangência e do número de testes.

Gatti (2012) classifica os testes em três fases distintas. A primeira é a fase de implantação, que vai de 1988 a 1993. Em 1988, ocorre a aplicação piloto. Nessa fase também estão as aplicações que ocorreram nos próximos dois ciclos: de 1991 e 1993. A segunda fase, entre 1995 e 2003, inaugura o uso da TRI, no ciclo de 1995. Nessa fase ocorre também a construção das Matrizes de Referências, no ciclo de 1997 e nos três próximos ciclos entre 1999 e 2003. A terceira fase se inicia no ciclo de 2005, perdurando até os dias de hoje, com a transformação do teste amostral em censitário.

³⁶ A pesquisadora e docente aposentada da USP, doutora Bernadete Angelina Gatti, concentra suas áreas de pesquisa, dentre outros, em avaliação educacional.

A segunda fase inaugura a busca pela excelência da medida, abandonando progressivamente a preocupação com a compreensão dos resultados. A fase seguinte, o processo de *accountability*, quando os testes são aplicados de forma censitária a todas as escolas públicas, a Prova Brasil, e seus resultados passam a compor um índice destinado a aferir a qualidade da educação básica, o IDEB. (HORTA NETO, 2014, p. 57)

Horta Neto (2014, p. 56) observa que não há descontinuidade nesse processo, que se inicia a partir de 1998, em que se desenvolve e amadurece o Saeb:

Processo iniciado na época do regime militar, durante o governo de João Figueiredo (1979-1985), que atravessa os governos José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), os dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), os dois governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e o atual governo Dilma Rousseff. Foram governos com diferentes orientações políticas, mas em todos privilegiou-se a realização de medidas de desempenho educacional como uma das estratégias para aprimorar a qualidade da educação. O que foi mudando ao longo do tempo foram a abrangência da avaliação e os usos de seus resultados.

O pesquisador considera que os estudos que realizou o levaram a entendimentos nos quais parecem existir hipóteses que trariam prejuízos ao ensino:

Pode ser que, por conta da pressão por melhorais dos indicadores das escolas, esteja havendo uma redução do currículo, que estaria se moldando às Matrizes de Referências dos testes. Além disso, por conta dessa mesma pressão, pode estar levando as escolas a se preparar para o teste, principalmente através da aplicação de simulados, aproveitando os modelos disponibilizados pelo MEC. Esses dois fatores também podem estar na raiz da explicação para o crescimento mais acelerado nos anos iniciais do que nos finais. Como nos anos iniciais funciona a unidocência, é mais fácil para o professor organizar seu tempo e, dessa forma, preparar melhor seus alunos para o teste, algo mais complicado na etapa seguinte, com vários professores de diferentes áreas. Essas práticas, além de não colaborarem para a aprendizagem, estariam contribuindo para a homogeneização do ensino. (HORTA NETO, 2014, p. 60)

Horta Neto (2014) comenta que uma “das premissas do *accountability* é que, mediante a exposição pública dos resultados dos testes de desempenho, haja uma mobilização da sociedade em busca da melhoria da escola”. Para ampliar os entendimentos da forma como a mídia tem tratado a temática relacionada aos escores dos testes, Horta Neto (2013) coletou, entre 10 de janeiro de 2009 e 11 de outubro de 2012, matérias disponibilizadas na internet, como artigos de jornais, revistas, *sites* e *blogs*. O pesquisador esclarece que “no total foram analisados 2.100 *links*”. Ele classificou os textos coletados em quatro categorias: “avaliações, julgamento do resultado obtido, responsável pelo resultado obtido, preparação para o teste e relação entre os resultados e a pobreza” (2014, p. 70). Observou que, dos “2.100 *links* coletados e analisados nenhum deles apresentava críticas à avaliação externa no Brasil. No

máximo, o que se encontrou foram sugestões de aprimoramento ao sistema adotado, passando uma imagem de que existiria uma unanimidade com relação a ela”.

O pesquisador nos informa que encontrou 345 referências nas matérias que mostram quais seriam os responsáveis pelos resultados, fossem esses bons ou ruins. Ele diz:

Atribui-se, em sua maioria, aos professores e à equipe escolar a responsabilidade pelos bons resultados, associando a função docente, normalmente, a uma imagem messiânica, relacionada a um dom para educar, e à escola como o templo sagrado do saber, não como um local de disputas e conflitos. (HORTA NETO, 2014, p. 71)

As matérias ressaltam a dedicação e o empenho dos professores e o espírito de equipe dos profissionais da escola em torno do objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes como responsáveis pelo sucesso da escola. Esses fatores superariam todo tipo de obstáculos, principalmente a falta de recursos, os baixos salários e as condições sociais adversas das famílias dos alunos.

Fica patente nos textos que a preocupação não é com o aprendizado das crianças e dos jovens e, sim, elevar o valor do IDEB para, dessa forma, demonstrar que o que vem sendo feito em matéria educacional pelos governos está dando resultado. Essa preocupação com o IDEB demonstra que, de certa forma, o governo federal está conseguindo mobilizar, pelo menos, a classe política, para melhorar os indicadores educacionais. No entanto, da forma como isso parece estar sendo feito, a melhora no indicador não estaria significando uma melhoria na aprendizagem, muito menos garantindo que ela esteja sendo significativa, no sentido de garantir a autonomia e o desenvolvimento dos alunos como seres sociais ativos na sociedade. Parece que a preocupação é adestrá-los para o teste. É preciso deixar claro que é possível, em algumas situações específicas, utilizar simulados como uma das possíveis estratégias que a professora tem a seu dispor, que, como o nome bem diz, simulam determinada situação, para trabalhar alguns aspectos de determinada disciplina. (HORTA NETO, 2014, p. 72)

O que se deveria esperar de testes como a Prova Brasil não é a busca de uma melhor classificação, mas sim recolher informações que ajudassem a desenhar um quadro representativo da realidade educacional brasileira, para assim poder agir no sentido de melhorá-la. Da forma como está, existe grande possibilidade de o ensino estar todo centrado na preparação para o teste. Apesar de “ser necessário relativizar, parece que as informações obtidas na internet apontam para uma corrida atrás dos números além de uma tentativa de burlar o processo que se está querendo medir”, afirma, categoricamente, Horta Neto (2014).

Estudos como o realizado por Horta Neto (2013; 2014), Gatti (2002; 2009; 2012) e Afonso (2000; 2005) têm sido foco de vários estudiosos que compõem grupos de especialistas em modelos de avaliações e têm aumentado de forma considerável. Essas preocupações remontam à década de 1960; entretanto, somente a partir de 1988 parece se observar no Brasil

uma preocupação por parte de administrações públicas com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino. Apesar de desde a década de 1960 se realizarem estudos exploratórios, a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica só ocorreu na década de 1990.

Houve apenas uma municipalidade — a da cidade de S. Paulo — que se constituiu em exceção e preocupou-se no início dos anos 1980 com essa questão, tendo realizado o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino. A avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com o objetivo de verificação do nível de escolaridade dos alunos da Rede Municipal de Ensino, abrangendo, além das séries iniciais do ensino fundamental, também o terceiro estágio da educação infantil. Foram avaliadas todas as crianças do terceiro estágio de educação infantil, as de 1^a, 3^a, 5^a, 7^a séries do ensino fundamental e, os alunos do primeiro ano do ensino médio. As provas abrangeram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Foi construída uma bateria de testes específicos, baseada no currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação para suas escolas, à época. A ideia era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extraescolares. Porém, tendo havido mudança de administração em 1982, o estudo ficou com seus resultados sem utilização, uma vez que os novos dirigentes não se interessaram em utilizar os resultados obtidos e levar adiante o processo iniciado dois anos antes. (GATTI, 2009, p. 9)

Experiência significativa durante a década de 1980 foi o projeto EDURURAL, que se constitui num marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores. Sobre esse programa, Gatti (2009, p. 10) diz:

Avaliação do Projeto EDURURAL — projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 a 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos, as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação se desenvolvia, Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletou-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. Nesses mesmos anos, os demais dados sobre o programa, seu gerenciamento, as características das escolas, o pessoal docente, as famílias, etc., também eram coletados e análises integradas e multivariadas foram feitas procurando encontrar traços característicos relevantes para verificar-se a contribuição socioeducacional do programa, como também os impasses. Análises qualitativas dos dados levantados foram desenvolvidas, tendo sido agregados estudos de caso ao

modelo avaliativo, para análise e compreensão em maior profundidade de situações mais específicas.

O projeto EDURURAL desencadeou consequências sobre as políticas vigentes no Brasil, além do que “muitas outras análises derivaram destes dados, desde análises com enfoque em políticas públicas, até análises do que acontece com a escola que se situava na própria casa da professora; ou, qual o problema das escolas que estavam junto a assentamentos de pessoal sem terra” (Gatti, 2009, p. 11). Os estudos que deram subsídios à implantação do sistema nacional de avaliação da educação básica ao final dos anos 1980 chegam ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica. Naquele momento, “a questão colocada era que não havia dados suficientes sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados.” Foi promovida no Ministério da Educação e Cultura (MEC) uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para discutir e encaminhar tal problemática (Gatti, 2009).

Outro fator bastante importante foram as mudanças ocorridas na Constituição de 1988. Tais mudanças sinalizavam uma nova estrutura política e apontava para a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio. Assim, o Ministério da Educação assumiria dois papéis: orientar e avaliar ao mesmo tempo. “Ao final de 1987, foi proposto que se fizesse uma avaliação de rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes”. Gatti (2009) observa que a avaliação foi feita nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas públicas em 10 capitais de estados, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências.

Na realidade, tratava-se de um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas. Foi utilizada a teoria clássica em avaliação e o grande desafio era elaborar provas que tivessem validade para as realidades dos diferentes estados envolvidos. Gatti (2009) lembra que não havia um currículo nacional.

Observa-se, destaca a autora, um conjunto de resultados. A primeira etapa de implantação foi relativamente bem-sucedida. Em alguns estados, ocorreu o encaminhamento das discussões sobre os resultados das provas e fatores a eles associados. Ocorreram também discussões em seminários nacionais ou locais. Expandiu-se o estudo avaliativo para mais 20 capitais e, depois, mais 39 cidades distribuídas em 14 estados e, na época, 1 território.

Paralelamente, com apoio da Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação, realizou-se uma avaliação de rendimento escolar de alunos do 3º ano do ensino médio, abrangendo todas as modalidades existentes (geral, normal, técnico industrial, comercial). Também no ano de 1988, como extensão à iniciativa do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries nas escolas desse estado. Provas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais foram elaboradas, a partir de itens produzidos por professores locais, com base nos guias curriculares vigentes no Paraná. Em 1991, completando o ciclo de avaliações exploradoras proposto pelo MEC, realizou-se o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas, em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal. As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos. (GATTI, 2009, p. 11)

Com os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações sobre as quais o MEC poderia se debruçar, refletir e tirar inferências, tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Esses primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Brasileira.

Outro marco é a participação do Brasil, logo no início dos anos 1990, no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. Esse era um programa internacional que, à época, envolvia 27 países e pretendia ser comparativo. Gatti (2009, p. 12) diz: “A metodologia de aplicação e os testes foram elaborados por uma equipe internacional de especialistas: chineses, árabes, americanos, suecos, holandeses, dentre outros, num processo de validação recíproca.”

No Brasil, o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo), tornando a comparabilidade pretendida comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando a série em que o aluno se encontrava. A ideia era procurar saber qual domínio de conhecimentos teriam as crianças dessa idade em cada um dos países participantes. Nesse estudo, não foram incluídas crianças que estavam fora da escola e crianças com excessiva defasagem idade-série, problema que não existia na maior parte dos países participantes, esclarece Gatti (2009).

A avaliação, embora realizada apenas em duas capitais, mostrava o precário desempenho dos alunos de 13 anos no Brasil, na comparação com outros países: penúltima colocação. A contundência dos dados obtidos levou o Ministério da Educação e alguns dos estados da Federação a desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino de forma a

trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares; os resultados médios eram muito preocupantes.

Estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação do sistema de avaliações brasileiro. O Ministério da Educação, em 1993, em articulação com as secretarias estaduais de educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado por amostra nacional de alunos. Inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, essa avaliação passou a ser realizada anualmente, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, tendo aperfeiçoado sua metodologia e, finalmente, em 1995, adotado os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item - TRI.

Pesquisadores da Fundação Carlos Chagas capitanearam a introdução dessa metodologia no SAEB. No entender dos especialistas, ela poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior. Pelos documentos disponíveis verifica-se que a intenção associada a essa avaliação era a de prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. Hoje, estão disponíveis várias bases de dados sobre as sucessivas avaliações feitas em nível nacional e relatórios que disponibilizam as análises realizadas.

O SAEB compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico, no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo é relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas: ao produto — desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; ao contexto — nível sócio-econômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; ao processo — planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; aos insumos — infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. Os instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola. Nos dois últimos anos. Agregaram-se ao modelo geral de avaliação estudos de caso de situações específicas consideradas relevantes para análise mais aprofundada de fatores contextuais intervenientes nos resultados. O SAEB veio sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de Ministério na busca de seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e ao teor dos itens e sua validade, quanto ao processo de amostragem, que vem sendo aperfeiçoado, levantando-se, também, problemas quanto à divulgação,

disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores. (GATTI, 2009, p.13)

É preciso atentar-se, durante o processo de estudo, ao fato de que as tentativas de elaboração e implantação do sistema de avaliação nacional têm sido influenciadas por uma “agenda mundial” (Gatti, 2009). Muitos autores são unânimes no sentido de reforçar tais crenças. Afonso (2005, p. 24) diz:

Com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, direta ou indiretamente, ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países à adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual do capital.

A atual fase das avaliações, denominadas por diversos pesquisadores como período de *accountability*, (Brooke, 2011) indica que os resultados do SAEB sejam tornados relevantes para gestores e professores (Gatti: 2009). Nesse sentido, identificamos uma tentativa do MEC/INEP na direção de fornecer o que parece ser uma espécie de condensamento dos dados. Esses dados exemplificam as dificuldades dos alunos, apresentam propostas pedagógicas alternativas, em linguagem adequada a professores e gestores, explicitam fatores como efeito escola e efeito sala de aula, apresentam escalas de proficiência em linguagem e esquemas gráficos facilmente inteligíveis para não especialistas, estabelecem relacionamentos com secretarias estaduais e municipais mais efetivas para a apropriação dos resultados por meio do *site* “Plataforma Devolutivas”³⁷, citado anteriormente, desenvolvido e apresentado pelo MEC/INEP no final do segundo semestre de 2015.

O “Plataforma Devolutivas” pretende condensar e disponibilizar os resultados da Prova Brasil (2005), visando expandir a avaliação de desempenho do sistema educacional. A Prova Brasil é aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental e está integrada ao SAEB. Alguns especialistas consideram que houve um avanço no sistema nacional de avaliação quando foi disponibilizado um indicador, ou seja, o Índice de

³⁷ Disponível em <http://devolutivas.inep.gov.br/login>. Acesso em: 01/07/2016.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), consolidado a partir de 2007. Esse indicador integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho dos estados no SAEB e dos municípios na Prova Brasil. É possível dispor de um valor do indicador para o país como um todo, bem como para cada estado, município e escola.

Esse valor ou nota influencia a frenética (re)organização dos sistemas escolares tanto em níveis municipais quanto estaduais (Horta Neto, 2013; 2014). Gatti (2009, p. 15) afirma: “De um lado, uma ênfase muito forte que acaba sendo dada aos melhores e aos piores desempenhos, a mídia valorizando apenas a média das notas obtidas e não outros resultados até mais importantes.” (L. Freitas, 2013).

As análises estabelecidas em Catalão (GO) e em outros municípios por meio das reportagens, o diálogo com os estudos e pesquisas de variados pesquisadores, dentre outras coisas, permitem-nos vários entendimentos, dentre eles, inferir que ocorre uma lógica voltada para o estabelecimento de uma avaliação sistêmica,³⁸ na qual observamos uma conjuntura histórica que, para Gatti (2002, p. 1), se relaciona ao modo

[...] como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros.

Pode-se pensar que a função da escola na sociedade dialoga diretamente com o teor das avaliações que propõe. Criou-se no Brasil a cultura de que avaliar é medir conhecimento (Gatti, 2002). Na década de 1960, surge a preocupação específica com os processos avaliativos escolares baseados em critérios claros e em instrumentos que poderiam garantir seu nível de realização pelo uso de técnicas “objetivas”. As teorizações sobre instrumentos de avaliação de desempenho escolar e suas aplicações já haviam se desenvolvido em alguns países como Inglaterra e Estados Unidos. Luiz Freitas (2013) pontua que a partir dos anos 1980 a organização do aparelho avaliativo para a educação básica foi sendo impulsionada.

Gatti (2002) ressalta que no Brasil algumas instituições e escolas já utilizavam o instrumento de avaliação; Luiz Freitas (2013) complementa que fatores internos e externos foram responsáveis pela consolidação desse sistema avaliativo brasileiro, marcado por quadro

³⁸ É uma avaliação que busca visualizar de forma clara e objetiva o funcionamento dos sistemas de ensino para ofertar recursos e aperfeiçoar políticas educacionais. Um exemplo desse tipo de avaliação sistêmica é o SAEB.

crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em foco o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental.

A intensificação da demanda social pela democratização da educação, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, somado ao desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo, juntamente com a formação de especialistas em avaliação e de pesquisadores em educação combinam-se a elementos sociais complexos e diversos, marcando um cenário de disputas e compreensões múltiplas.

Fatores internos, além de alguns elementos externos, impulsionaram a consolidação do sistema avaliativo como a divulgação de experiências de avaliação de vários países, recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de estimular a melhoria da qualidade do ensino. Deu-se, assim, o aumento de pesquisas focadas no efeito escola e na eficiência escolar (Dirce Freitas, 2013).

O modo como o Estado brasileiro vem incentivando a (re)organização dos sistemas escolares assemelha-se fortemente ao que alguns especialistas denominam de “ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2000, p. 49).

O quadro que segue apresenta uma conjunção de fatores que impulsionaram a organização do contexto formativo brasileiro historicamente e que se apresentaram temporalmente com objetivos diversos:

Figura 15: Objetivos da avaliação de sistemas educacionais e escolas no Brasil (1988 a 2011)

SAEP 1988	SAEB 1994	SAEB 2005	Prova Brasil 2005	IDEB 2011
Desenvolver capacidades avaliativas das unidades gestoras.	Desenvolver cultura avaliativa.	Avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira.	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas.	Avaliar a qualidade do ensino por meio do IDEB.
Estimular o desenvolvimento local de infraestrutura de pesquisa e avaliação.	Desenvolver processo permanente de avaliação de desempenho dos estudantes articulado com as secretarias de educação.		Contribuir para o desenvolvimento de cultura avaliativa estimuladora de melhoria dos padrões de qualidade e equidade do ensino e de controles sociais de seus resultados.	Aprimorar instrumentos de avaliação, englobando Ciências e incorporando o ENEM.
Articular e relacionar pesquisas e avaliações.	Proporcionar informações sobre desempenho dos estudantes e resultados dos sistemas educacionais.		Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público.	Confrontar resultados do IDEB com os do PISA.
			Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares úteis para a escola dos gestores.	

Fonte: (D. FREITAS, 2013, p. 81)

Assim, SAEP (1988), SAEB (1994), SAEB (2005), Prova Brasil (2005), IDEB (2011), Provinha Brasil (2008) e ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização (2013) formam um cenário de institucionalização de práticas avaliativas. Há que se considerar suas principais características, que são exames padronizados, sistema de responsabilização (*accountability*), pagamento por desempenho, centralidade da avaliação em larga escala e dos índices nas políticas educativas, lógica gerencial com aproximações com os interesses da sociedade de mercado e políticas baseadas em modelos desenvolvidos em outros países (L. Freitas, 2013; Hypólito, 2013). Esses elementos implantados na rede pública municipal de Catalão (GO) somam-se aos problemas e características locais, e “imputam efeitos mais danosos do que

satisfatórios em relação aos professores, ao currículo e ao próprio desempenho dos alunos” (Hypólito, 2013).

As pesquisas realizadas por Hypólito (2013, p. 224) o levaram a identificar os sistemas educacionais voltados para a avaliação externa como “esquizofrênicos” os porque considera como “modelo pós-profissional, em que o professor é interpelado a uma performatividade, a um desempenho ‘X’, orientado para o mercado, para formar consumidores, afastando do seu compromisso ético, da sua formação, dos seus valores morais”.

Nesta fase da pesquisa e tabulação dos dados, distinguimos elementos sugestivos para sujeitos como nós, filhos/as de trabalhadores/as analfabetos/as, professores/as da Educação Básica e historiadores/as. A escola atual está historicamente marcada pelo poder que domina todos os povos, “como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural” (Manacorda, 2010, p. 431). No momento em que a pesquisa parece nos remeter a um conjunto de medidas educacionais com características que se assemelham às identificadas em diversos estados e municípios de Norte a Sul do Brasil, modelos baseados numa matriz bastante semelhante à implantada em escolas norte-americanas (L. Freitas, 2013), desconfiamos que o que está colocado para nós, trabalhadores/as do Brasil, é um “sonho alheio” (Alvares, 2000), com o qual grupos que historicamente se saíram vencedores querem que nós, trabalhadores/as desse país, sonhemos.

Sistematizar uma massa de trabalhadores com características distintas (Gatti, 2002, 2009; Afonso, 2000; Mészáros, 2005) por meio de um “GERM - Movimento Global de Reforma Educacional” tomado pelo Estado brasileiro, como “bala de prata” (Horta Neto, 2014), como solução definitiva para os problemas da educação, é uma tendência mundial. Entretanto, não se pode desconsiderar o que parecem ser resistências, entendimentos destoantes desses “sonhos alheios”, práticas e sonhos outros que são perseguidos e definitivamente não são centrais para a ODCE, a UNESCO, o Estado brasileiro, grupos empresariais brasileiros e o poder municipal de Catalão (GO). Grupos e organismos nacionais e internacionais que estabelecem “sonhos alheios” como dignos de serem perseguidos a qualquer custo pelos filhos/as dos/as trabalhadores/as deste país, que devem alcançar e manter um índice satisfatório no IDEB.

Os depoimentos³⁹ e as situações contingenciais, de modo geral, com as quais nos deparamos cotidianamente, na sala de aula e no meio escolar com nossos pares e com as

³⁹ Informações coletadas e sistematizadas no Diário de Campo, no qual estão estruturados tanto os depoimentos das crianças da 2ª série da Educação Básica, como dos/das gestores/as e dos/das docentes.

crianças, são reveladoras de uma multiperspectividade dos sujeitos que não pode ser desconsiderada. Homens, mulheres, jovens e crianças são seres pensantes e como tais são capazes de fazer conexões várias a partir da sua consciência histórica, que não é constituída simplesmente na escola (Rüsen, 2010). As relações estabelecidas cotidianamente com os pais, avós, colegas, na escola, na igreja, na rua e em outros tantos lugares, o contato com diversos modelos de consciência histórica, permitem que sejam elaboradas proposições que ultrapassam e transcendem o alcance de um índice ou um gestar de “sonhos alheios” (Alvares, 2000).

“Professora, temos que fazer essas provas sempre até chegar na faculdade?”
“Estamos cansados/as de tantos simulados.”
“Na verdade, professora, essas provas só ajudam à escola.”
“O que a gente ganha com tanta prova, professora?”
“Essa Provinha Brasil é prima da Prova Brasil que a minha irmã fez lá no 5º Ano, não é professora?”
“Professora eu fechei as duas Provinhas, mas aquela última questão da prova de Português, eu não sabia, aí ‘chutei’ a resposta e acertei, foi fácil.”
“A coordenadora ligou lá em casa porque eu faltei no dia da Provinha Brasil, professora, eu nem me importei, não estava a fim de fazer provinha e a minha mãe deixou, sabia professora?”
(Diário de Campo)

Mesmo num modelo de práticas educativas desumanizadoras, nossos pares nos garantem que ampliam o trabalho em sala de aula para além das tarefas apresentadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC,⁴⁰ porque acreditam que tais modelos são mecânicos, reducionistas e não são capazes de formar na direção que aponta Freire (2002). Alguns docentes deixam transparecer aos educandos que uma das belezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo. (Freire, 2002). Entretanto, outros docentes simplesmente acham que a reorganização da hora-atividade é importante porque assim não precisam planejar as aulas. São práticas e posturas que provavelmente se repetem, de modo isolado, no contexto brasileiro e, apesar de restritas, podem garantir que os/as trabalhadores/as brasileiros/as não percam “seu endereço na História” (Freire, 2002).

A teoria da “complexidade”, caracterizada pelos pares e críticos do teórico francês Morin como “ideia bizarra de uma poção mágica, remédio para todos os males do espírito”, se apresenta enquanto possibilidade, mas também enquanto “desafio” que se tornou fundamental para Morin (2003) vencer e essa nos parece uma alternativa para o sistema de formação encontrado no interior goiano.

⁴⁰ Relatos e depoimentos – Anotações do Diário de Campo.

O sentido pendular característico da História permite aos sujeitos, a partir da vida prática, se reinventar na busca de orientação. Os humanos são seres que improvisam e se (re)elaboram cotidianamente e historicamente. Ao repensar as noções de temporalidade, buscam suprir a carência de orientação. Há, nesse sentido, uma estreita relação entre narrativa do passado e o real vivido. Pensar historicamente, ou seja, interpretar o passado para compreender o presente e projetar o futuro, a educação escolar, principalmente por meio da Disciplina História deveria ser um dos elos possibilitadores de um sentido do passado. As reformas educacionais implantadas nas últimas décadas, ao suprimir o ensino das Humanidades, principalmente da História por ser a disciplina que lida com individualizações das experiências históricas, desconsidera o movimento dos sujeitos no tempo (passado, presente e futuro).

Desconsidera-se a individualidade, que é articulada pela cultura histórica responsável pela constituição das identidades, “a história se dá no sujeito e ao mesmo tempo reconecta este mesmo sujeito” (Rüsen, 2010). As experiências e as competências são refletidas interpretativamente no processo ensino/aprendizagem. O que dizer de um sistema escolar que tem como paradigma de organização as matrizes que referenciam as elaborações dos testes? Um sistema escolar organizado em que ganha centralidade treinar os sujeitos para garantir os índices no IDEB? A forma como o sistema escolar se organiza permite a elaboração de que tipos de narrativas? Tem como objetivo que o sujeito oriente-se na vida prática? Facilita que o sujeito compreenda a ideia de permanência; perceber o outro como um outro ao qual pertence?

A posição política da autora, despojada de pretensões, permite-nos elaborar que o processo percebido a partir da reorganização do sistema escolar de Catalão (GO) tem se consolidado historicamente. Esta não pretende ser uma narrativa única, existem outras narrativas — professores/as que apreciam a reorganização e a conjuntura atual ligada às preocupações com os escores dos testes. Entretanto, defendemos como fundamentalmente central a dimensão humana na reorganização dos sistemas escolares. Os diferentes modelos de consciência histórica com os quais o sujeito entra em contato no decorrer da existência são fundamentais para a orientação da vida prática e para a seleção do que merece verdadeiramente ser almejado nos nossos sonhos mais particulares.

Não podemos desconsiderar as características culturais de homens e mulheres que gestam diversificados “sonhos” para os/as filhos/as, que são sujeitos dotados de consciência histórica diversificada. Entretanto, esses são irrelevantes para o modelo econômico no qual o conjunto de estratégias educacionais bem como os testes internacionais baseiam seus

pressupostos e objetivos. Ignoram-se as particularidades, violentam-se os sonhos dos sujeitos, em nome do sistema econômico, em nome do capital e de tudo o que lhe diz respeito. Há que se considerar que “a política econômica é incapaz de perceber o que não é quantificável, ou seja, as paixões e as necessidades humanas, o que é subjetivo, afetivo, livre e criador é ignorado”, segundo Morin (2003, p. 11), que amplia a questão ao afirmar:

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que obedecem estende à sociedade e as relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.

O Estado e grupos brasileiros, incluindo a grande mídia e empresários que detêm o capital nacional, têm aderido e propagandeado a adoção a programas educacionais que atualmente estão sendo abandonados em estados norte-americanos, como é o caso do “No child left behind” (sistema de avaliações educacionais). O motivo desse abandono é explicado por Hypólito (2013, p. 218):

Houve melhoria nos índices, esse crescimento não alterou a lacuna entre os diferentes grupos sociais e raciais. Os grupos minoritários, alunos com necessidades especiais, negros, africanos, mexicanos, permanecem com o mesmo grau de desigualdade em relação a outros grupos – brancos, judeus, asiáticos.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, consideramos pertinente problematizar os apontamentos de Hypólito (2013). Em que patamares os resultados acerca do quanto a elevação dos índices na cidade de Catalão (GO) representam avanços para a comunidade? E mais, o quanto são melhores os ambientes escolares nesta localidade? Espera-se sempre o melhor encaminhamento educacional às novas gerações. Nesse sentido, é possível demarcar tais melhorias na escola, no sentido de tornar os sujeitos mais humanos?

O diálogo com diferentes autores/as e suas produções nos possibilitaram perspectivar que diferentes localidades, num país amplo e diversificado como o Brasil, marcado por cotidianos escolares múltiplos, podem ter suas instituições nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul ou Norte submetidos à (re)organização de seus sistemas escolares a partir a um complexo sistema de avaliações que desencadeiam fortes punições.

Em muitas redes de ensino, o uso do IDEB vai do linchamento ao prêmio. As escolas veem-se obrigadas a expor os resultados alcançados. Isso ocorre a partir de uma inversão muito perversa, porque as unidades com melhores resultados são as que vão receber mais recursos, mais prêmios; e as escolas

com resultados piores – do ponto de vista da equidade, as que necessitariam mais investimento – acabam recebendo menos recursos. Do ponto de vista de uma gestão minimamente racional essa lógica não faz sentido algum. (Hypólito, 2013, p. 219)

Ao retomar⁴¹ o momento de implantação do conjunto de políticas educacionais, verificamos que a Prefeitura de Catalão (GO) voltou atenção para a cidade de Novo Horizonte (SP), depois para Sobral (CE). Equipes de educadores dessas cidades nos visitaram e entenderam, entusiasticamente, que seria possível repetir os feitos dessas cidades, desde que fossem implantadas as mesmas medidas que haviam sido implantadas nesses campos formativos. Essa era a receita para alcançar bons desempenhos nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os conjuntos de medidas implantadas no setor escolar de municípios como Sobral (CE), no Nordeste, e Novo Horizonte (SP), no Sudeste, foram implantados em Catalão (GO), na região Centro-Oeste do Brasil. São “sonhos alheios” que se tornaram centrais numa realidade marcadamente diferenciada, com sujeitos diversos e específicos. Essas práticas e estratégias delineiam uma lógica de mercado voltada para formar sujeitos que atendam às demandas do capital internacional. São reformas educacionais (“Germe”) com elementos divulgados pela mídia e pelos reformadores como meio de garantir “qualidade” na educação pública, uma “bala de prata” (Horta Neto, 2014) cravada no município de Catalão (GO), no Centro-Oeste brasileiro.

Na contramão dessas disposições, há pressupostos que podem ser descritos como “cínicos” argumentos e justificativas que não servem a interesses com os quais comungamos. Freire (2002, pp. 7-8) afirma:

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Falo da ética universal do ser humano. Da ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações, na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética é que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana.

⁴¹ Nesse período, entre janeiro e dezembro de 2013, além de professora de duas salas de 5º ano, atuava também numa turma com 20 docentes, como Professora Orientadora, ligada ao Programa Federal PNAIC.

A disposição analisada nesta pesquisa caminha na direção de questionar elementos colocados como “balas de prata”, dadas como modelos para a salvação da educação, inspiradas no setor econômico e aplicadas a homens, mulheres, jovens e crianças, dotados de subjetividades particulares e não quantificáveis. Esses modelos e estratégias desumanizam em vez de humanizar e servem como instrumental de grupos que historicamente vêm se mantendo no poder.

Não posso, igualmente, coisificar meus alunos, coisificar o povo, manipulá-los em nome de nada. Por vezes, ou quase sempre, para justificar tais atos indiscutivelmente desrespeitosos da pessoa, busca-se disfarçar seus objetivos verdadeiros com explicações messiânicas. É necessário, dizem, salvar essas pobres massas cegas das influências malsãs. E, com essa salvação, o que pretendem os que assim atuam é salvarem-se a si mesmos, negando ao povo o direito de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1997, p. 2)

Os sujeitos não são iguais. Os meninos e as meninas do cerrado herdaram características de seus antepassados e do lugar, e essas características os diferenciam, tornando-os particulares. São especificidades que, enquanto categorias, os identificam como sujeitos que não podem ser “coisificados”. O desafio que colocamos envolve refletir sobre um sistema formativo que pretende igualar os sujeitos, tomando como igual o diferente com justificativas consideradas “messiânicas” e que na verdade escondem intenções e desejos particulares.

Em nome de uma “suposta competitividade” e de uma “qualidade” na/da escola e da educação pública brasileira, é elaborado um conjunto semelhante de políticas educacionais aplicadas igualmente tanto aos/às filhos/as dos/as trabalhadores/as que vivem no Nordeste, quanto aos/às que vivem no Centro-Oeste ou nas regiões Sul e Norte do país. Esse modelo padroniza e busca eliminar as diferenças inerentes a cada sujeito.

Indo um pouco mais além, é possível compreender que o IDEB coloca um desafio às redes: a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede (Gatti, 2013). Desafio rasteiro, que, para Gatti (2013) não contempla questões como “educação escolar básica para quê, para quem, para que futuro país?”. Os modelos de aprendizagens identificados desconsideram os processos de ensino aprendizagem e centram-se nos resultados. Gatti (2013, p. 60) amplia as críticas a esse modelo quando diz:

O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de

outro, o que se observa é que vem propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar.

Para Gatti (2013, p. 61), a forma de analisar os relatórios técnicos das avaliações e o modo como são divulgados os resultados não deixam espaço para “olhar para as conjunturas regionais, que perdem espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas”. Essas observações nos apontam para preocupações que, desde a década de 1960, eram apresentadas por Freire (1997, p. 2) quando defendia:

Não se pode encarar a educação a não ser como um “que fazer humano”, portanto que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária do homem. O que é o homem, qual sua posição no mundo? A resposta que dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.

É importante destacar o papel da educação na vida dos sujeitos em comparação com as categorias apresentadas nos conjuntos de medidas educacionais identificadas no conjunto de reportagens evidenciadas pela mídia brasileira. Essas reportagens retratam um conjunto de cidades brasileiras que em 2011 se destacaram nas vinte primeiras posições do IDEB nacional e foram colocadas pela mídia como exemplos às demais. Foram tomadas enquanto modelos de municípios que implantaram um conjunto de medidas e práticas (consideradas “balas de prata”), capazes de garantir a “qualidade na educação”.

Esses modelos e práticas são marcados por preocupações que apresentam limites delineados, tais como:

Estreitamento curricular, competição entre profissionais da educação, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, segregação socioeconômica do território em que as escolas priorizam matricular alunos/as capazes de apresentar alto desempenho, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola em que são organizadas turmas de estudantes que se destaquem no desempenho para que segurem a média da escola e o acesso a benefício, precarização da formação do professor, destruição moral do professor e do aluno com a divulgação do IDEB na porta das escolas, contribui para desmoralização de alunos e professores que frequentam as escolas com maiores dificuldades. Destruição do sistema público de ensino, com a privatização das escolas, ameaça à própria noção liberal de democracia quando são apropriadas pela iniciativa privada. (L. FREITAS, 2013, pp. 158-160)

Como pormenorizado por L. Freitas (2013), há um conjunto de elementos que transformam a educação num negócio em que gestores recebem formações semelhantes aos grandes empresários responsáveis pela gestão de empresas nacionais, multinacionais no mercado econômico e esse é o ponto de inflexão desta investigação. De acordo com Luiz

Carlos Freitas (2013), em função da expectativa dos empresários brasileiros com a preparação tecnológica da mão de obra no Brasil, ou seja, “turbinar a produtividade” brasileira, a educação não deve ficar “só nas mãos dos educadores” (L. Freitas, 2013, pp. 155-156), pois esses sujeitos são considerados incapazes de garantir formação aos trabalhadores brasileiros de maneira adequada, segundo os reformadores. A ideia seria reduzir jovens a meros trabalhadores, anões azafamados.

Nesse caso, resolve-se o problema privatizando a escola e eximindo o Estado de sua responsabilidade social. (L. Freitas: 2013). O modelo implantando apresenta uma lógica perversa de auditorias e cobranças nas escolas, que cada vez mais são ampliadas e que resultam em opressão e violência aos sujeitos que transitam no campo formativo brasileiro, um sistema formativo altamente complexo que apresenta aspectos e dimensões particulares. Crianças que vivem na cidade nordestina de Sobral (CE) não apresentam as mesmas rugosidades das crianças que vivem no Centro-Oeste do Brasil, no sudeste do cerrado goiano. Parece incoerente pensar num sistema formativo que, ao se organizar, ignore fatores

[...] tais como o contexto econômico, social e político local e o nível de vulnerabilidade do território onde a escola está situada; os tipos e montantes de investimento feitos em educação; o acesso e os hábitos de estudantes em relação à cultura e ao lazer; o contexto socioeconômico de crianças atendidas em diferentes escolas, a duração e a qualidade do percurso escolar dos estudantes; o tempo de experiência e o nível de formação dos docentes, além do número de escolas e que lecionam e suas jornadas e condições de trabalho; o atendimento a criança com necessidades educacionais “mais” desafiadoras; o número de alunos por sala de aula; a qualidade do clima acadêmico e da gestão escolar; a estabilidade da equipe escolar e a cooperação entre seus membros. (MINHOTO, 2013, p. 140)

Os elementos destacados por Minhoto são aspectos que devem ser levados em conta ao analisar as instituições escolares antes de utilizar indicadores extremamente simplificadores de realidades com dimensões tão complexas que simplificam a realidade e tomam a parte pelo todo. Esses indicadores colocam metas desafiadoras e complexas aos gestores escolares, municipais e estaduais, que analisam os resultados da lógica organizacional e constatam que nem sempre há coerência e repetição. A maioria das cidades que em 2011 alcançaram as primeiras 20 posições não repetiu o desempenho no IDEB 2013. E elas utilizaram o mesmo conjunto de estratégias educacionais, entretanto, não garantiram o aumento nem mesmo a manutenção de sua posição no índice.

A existência humana nem sempre corresponde aos anseios liberais padronizadores das avaliações. Felizmente, os desígnios humanos seguem caminhos enviesados, reserva ciladas que consistem em enredar os sujeitos na grande teia de contradições. Dificilmente o

humano pode ser simplificado porque “a vida é real e de viés”.⁴² Aguardamos os resultados do IDEB 2015, e até arriscamos prever que as instituições de ensino do município de Catalão (GO) que apresentaram notas altas no IDEB, por inúmeros fatores, dificilmente repetirão o mesmo desempenho apresentado em 2013 porque os fatores que compõem esses resultados são da dimensão humana e social, com os quais os reformadores se recusam a dialogar.

Dentre outras, uma das preocupações está relacionada ao índice de aprovação/reprovação das crianças, que deve ser baixo. De acordo com o secretário de educação de Catalão (GO), em 2015, o índice do município não pode ser maior que 98%. Esse resultado ameaça o bom desempenho no IDEB. Alguns pesquisadores têm observado uma tendência ligada à estagnação em certo patamar de pontuação que não tem muito por onde crescer. Desse modo, o desenvolvimento nos resultados do IDEB tendem a estabilizar, dadas as atuais condições de produção do ensino (Hypólito, 2013).

Ao analisarmos sistemas escolares que centralizam os índices do IDEB, somos convergidos a nos orientar pelo conceito de “complexidade”, desenvolvido em meados de 1997, por Edgar Morin, que se vale dos conceitos de “educação” e “ensino”, que para o autor se confundem e ao mesmo tempo se distanciam. Morin (2003) esclarece que a “Educação” pode ser simplificada como “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”. A formação ou “ensino”, por outro lado, assume um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. É a arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile.

O autor demarca-nos que a palavra “ensino” é insuficiente para dar conta da complexidade do humano e que o conceito de “educação”, por comportar “um excesso e uma carência”, talvez seja capaz de dimensionar-nos a abrangência de suas teorizações. É necessário reconhecer que “somos seres condicionados, mas, não determinados, reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, é problemático e não inexorável” (Freire, 2002).

Recusamo-nos a gestar “sonhos alheios”, não fiamos nossa confiança num conjunto de reformas educacionais que incluem avaliações, resultados, medições de sujeitos distintos a partir dos mesmos parâmetros. O futuro não está dado, a trajetória pessoal desta autora, enquanto filha de trabalhadores analfabetos, confirma esse argumento, não perderemos nosso “endereço na História”. Dispensamos sistemas escolares baseados em “GERMES”, com os

⁴² Composição de Caetano Veloso: **O querer**. Letra disponível em: <http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/o-querer.html> e vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Njjeb2bN578>. Acesso em 01/12/2015.

quais pretende-se educar os/as filhos/as dos/das trabalhadores/as brasileiros/as para serem considerados úteis ao capital internacional. Longe disso, não desejamos o mero saber, mas uma cultura que nos permita compreender nossa condição e nos ajude a viver; que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre em condições que impliquem e exijam a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, em que aprender criticamente é possível sem ser simplesmente transferência (Freire, 2002).

O lugar a partir do qual estabelecemos as análises e reflexões é o “não lugar” da mulher, professora, filha de empregada doméstica e vaqueiro aposentados, a quem foi negado o direito de se alfabetizarem. E essa situação representa uma parcela considerável dos trabalhadores brasileiros. Essa análise é muito preciosa para mim, pois se relaciona à minha trajetória pessoal e profissional. Ao deparar-me com a realidade no campo formativo em que transitamos, uma realidade na qual os jovens são expostos a práticas educativas que preconizam o treinamento, estratégias simplificadoras e voltadas apenas para a realização das avaliações que medem a “qualidade da educação”, optei por ampliar as análises e reflexões desta realidade.

Interessam-me ponderações que dialogam com a formação e com a educação humana de um modo que considera o humano como ser inacabado, como sujeito que “está sendo” (Freire, 2002). Tais reorganizações e procedimentos inserem os sujeitos num

[...] ensino educativo cuja função seja transmitir uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver. Que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Uma educação que pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas. (MORIN, 2003, p. 8)

Identificamos e denunciemos que, tanto no contexto do município de Catalão (GO) quanto no complexo e amplo campo formativo brasileiro, há tipos de formação compartimentadas, reducionistas e inadequadas, porque se constituem de:

Saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis: — os conjuntos complexos; — as interações e retroações entre partes e todo; — as entidades multidimensionais; — os problemas essenciais. (MORIN, 2003, p.9)

Políticas educacionais que inicialmente foram apresentadas como apenas diagnósticas; entretanto, foram “tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social” (Gatti, 2013). Os processos

de mudanças no sistema escolar, identificados em Catalão (GO) e na maioria dos estados e municípios brasileiros, associados às avaliações que subsidiam políticas de responsabilização, operam dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização. Dois ideais de sistemas democráticos definidos como participação e contestação pública e que correspondem a duas formas básicas de responsabilização. Sobre essas formas de responsabilização, Bonamino e Souza (2012, p. 6) afirmam:

A primeira delas é o processo eleitoral, que expressa o controle vertical sobre os governantes, sendo um instrumento de participação política, de garantia da soberania popular, e que assegura, mediante eleições periódicas, a expressão das preferências do povo por meio de mandatos. A segunda forma de responsabilização é o controle institucional durante os mandatos, o qual garante a contestação pública e a fiscalização contínua dos representantes políticos, eleitos ou não, no exercício do Poder Público.

Para a autora, o sistema educacional brasileiro inverte a perspectiva quando constitui o sistema de avaliações nacionais enquanto “ações pedagógicas” para nortear as práticas educativas. Uma inversão! A pesquisadora defende que, antes disso, deveria ter sido apresentada uma “política educacional clara, integrante e integrada” com definições sobre qual educação é necessária.

Essa tem sido uma polêmica, em que os responsáveis pela formulação da política educacional dos estados e os críticos tanto do discurso de responsabilização quanto do uso dos resultados para efeitos da bonificação começam a configurar como movimento, no qual ganha foco o uso do resultado da avaliação e não o processo que é submetido à avaliação.

Nessa direção, dentre outros questionamentos, com o avanço das políticas de bonificação nos estados e a consequente conversão dos testes *low stakes* em teste *high stakes*, diversos professores e alunos de pós-graduação se reuniram na 33ª ANPED em 2010. Naquela ocasião, fundaram o Movimento Contra Testes de Alto Impacto em Educação⁴³ (Brooke, 2013).

O cenário brasileiro que se vislumbra nos remete a uma organização do campo educacional marcadamente reducionista, centralizadora e mecanicista, ligada a estratégias e preocupações com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para Oliveira (2013), simplificar os fins da educação brasileira representa um perigo. A simplificação da educação, a que se refere o autor, nos permite inferir em que medida esse modelo de formação é capaz de produzir uma sociedade sustentável, humanizada e capaz de compreender as relações sociais, econômicas e políticas numa dinâmica em que as partes formam o todo e que o padrão do todo está em cada parte e em suas diferenças.

⁴³ Site disponível no link: <https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/>

Bonamino (2015) e Franco (2007) observam que, assim como a partir da década de 1990, surge o debate sobre a existência de um sistema nacional de educação no Brasil. No contexto da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, podemos identificar a pauta relacionada à existência de um sistema nacional de avaliação da educação. Franco (2007, p. 2) afirma:

Os sistemas de estatísticas demográficas e de informações educacionais ofereciam informações sobre acesso e fluxo, mas não sobre qualidade. Depois de 1990 o Brasil passou a contar com avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira. Ainda nessa década ocorreu a universalização do acesso da população de 7 a 14 anos à escola e melhora expressiva no fluxo escolar. Este contexto, aliado ao fato de que a disponibilização de dados da avaliação nacional sinalizou de modo inequívoco a gravidade do problema da qualidade.

O conjunto de autores que nos possibilitaram estabelecer as análises até aqui apresentaram dados a partir dos quais compreendemos que está em andamento a implantação de um sistema avaliativo complexo no campo formativo brasileiro. As mudanças verificadas no contexto formativo do município de Catalão (GO), que é a inspiração desta pesquisa, se inserem dentro de um padrão que, de acordo com Bonamino e Sousa (2013), já se encontra numa “terceira geração” de implantação.

CAPÍTULO 4

AS INTERFACES DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO, O LOCAL, O NACIONAL E O INTERNACIONAL: SONHANDO “SONHOS ALHEIOS”

Na lógica da complexidade, Morin (2003, 2011) defende que o pensamento é o capital mais precioso para o indivíduo e para a sociedade de um modo geral, “o ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços”.

Desse modo, é emblemático que um sistema educacional idealizado para apresentar os valores do passado, instrumentalizar, formar os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as brasileiros/as, cujas prerrogativas e objetivos são na direção de implantar e fortalecer conjuntos de medidas educacionais repletas de humanidade e civismo, seja usado para, ao invés de incentivar o pensamento das crianças, convertê-lo numa variável, uma parte de uma expressão numérica, em que a nota ganha centralidade no lugar do/a menino/a.

Percebemos que esses são modelos cujas preocupações giram em torno de treinar e preparar (para o exercício, e não para o convívio diário) de modo mecânico e simplista os/as estudantes. Tais modelos precisam ser revistos porque a complexidade humana não deve ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e dos sentimentos de pertencer à espécie humana (Morin, 2011).

A proposta para este capítulo passa por identificar e dialogar com grupos que propõem o modelo de formação para formar a massa de trabalhadores/as. Inicialmente no nosso local, Catalão (GO) a partir de nossa trajetória e de nossos ancestrais, queremos identificar tais grupos que historicamente parecem permanecer no poder, apresentando e dialogando com as nossas lembranças conectadas com o processo histórico local. Para ampliarmos as análises em nível nacional e internacional, identificaremos no cenário político, cultural e econômico grupos que fazem proposições para a reorganização da escola para os trabalhadores/as brasileiros/as.

As análises e considerações sobre as especificidades locais e nacionais nos permitiram problematizar elementos que passam por mandonismo e gerencialismo diversos, o que nos permitiu alguns entendimentos sobre os grupos que, historicamente, parece, se servir de prerrogativas várias, em cada época, para selecionar e domesticar os/as trabalhadores/as. Para além do propósito de identificar este ou aquele grupo, o objeto selecionado para esta pesquisa permite compreender que aspectos e elementos diversos parecem se repetir. E parece, ainda, compor um quadro comum, presente num enredo que persegue e assola o grupo ou parte dele, com o qual convivemos diariamente, no plano local e nacional, desde a tenra idade de um modo comum. Essa perspectiva talvez possa ser ainda ampliada, pois percebem-se semelhanças nas lembranças e histórias dos nossos ancestrais: avós, tios, pais, lavradores, agricultores, vaqueiros, domésticas, lavadeiras, babás, cozinheiras nas fazendas e nas casas de Catalão (GO). Histórias narradas por minha avó materna, do seu lugar de trabalhadora rural ou de minha mãe, do seu lugar de doméstica nas casas das famílias desta cidade.

“Histórias daquela gente rica”, como minha mãe inicia as narrativas que povoaram nosso imaginário de infância e com as quais não nos identificávamos. Suas narrativas forneciam detalhes de um cotidiano de riquezas e poder. Um modelo de ser e estar no mundo diferente e em clara oposição ao nosso. Desse modo íamos definindo quem erámos e nosso não lugar na sociedade local. Entendemos, mais tarde, que a minha mãe e nossos ancestrais de modo geral tinham propriedade para nos apresentar detalhes daquela sociedade em que transitávamos.

As experiências como professora e pesquisadora das questões educacionais, em diferentes contextos, colocaram-me diante de narrativas e questões diversas, dentre elas de nossos ancestrais, que contribuíram para que identificássemos nosso lugar, no grupo dos trabalhadores deste país. Desde criança, nossa compreensão se organizou a partir de dois grupos diferentes: aquele a que pertencíamos, ligado ao campo das dificuldades, da luta pela sobrevivência cotidiana, da exclusão dos bens materiais da falta; e, de outro lado, o grupo para quem se trabalhava, “a gente rica”, segundo nossos ancestrais e seu “clientelismo” (Carvalho,1997). As narrativas ancestrais apresentavam-nos residências amplas, móveis caros, fartura de alimentos, utensílios elaborados, despreocupações, seguranças habitacionais, alimentar, dentre outras. Nesse sentido, a compreensão dos aspectos da sociedade transitava pelo olhar de dois “mundos diversos”, o da precariedade e o da insensibilidade. Histórias de labutas iniciadas antes de o sol nascer; lembranças dos sofrimentos e trabalhos mal remunerados eram contrapostas a enredos de abundâncias e despreocupações. Detalhes de duas realidades que se configuraram no nosso cotidiano.

As sociedades são complexas. Sobrenomes como Netto, Sampaio, Campos, Fayad e Paranhos (Chaud, 2000; Gomes, 1994; Chaul, 1994), famílias para os quais nossos/as ancestrais trabalharam e que no presente permanecem em nosso cotidiano, por meio de placas, praças, nomes de ruas e avenidas, monumentos, e por intermédio dos filhos/as, netos/as, bisnetos/as e sobrinhos/as compõem um cenário que pertence a todos. Esses diversos sujeitos também podem desejar compreender o passado a partir de suas perspectivas e disposições em relação ao presente, e que ao perspectivarem as funções e responsabilidades do sistema escolar de Catalão tencionam; ao que parece, ao menos duas disposições políticas: a) perpetuar selecionando, nivelando e domesticando os sujeitos do grupo de trabalhadores/as que historicamente serviram seus ancestrais localmente; b) denunciar a construção e suas limitações humanas, mesmo após elaboradas construções científicas e justificativas internacionais.

Algumas lembranças vêm à tona neste momento de análises, acontecimentos que marcaram a minha formação docente. Uma delas ocorreu enquanto trabalhava numa escola rural na década de 1990. Naquele local, os estudantes viviam com suas famílias muito próximas de carvoarias e muito distantes da escola. Para acessar a escola, necessitavam de transporte escolar até suas residências. Dentre muitos aspectos, num último dia de aula, do meu primeiro ano ali, naquela escola rural, levamos as crianças em suas casas e nos despedimos delas.

Ao chegar na casa de uma dessas famílias, o pai dos quatorze filhos, um senhor de mãos calejadas, unhas escurecidas pelo carvão, natural do norte de Minas Gerais, nos fez uma pergunta que dificilmente um teórico, desses que passam a vida estudando em universidades renomadas, seria capaz de responder de forma satisfatória. Seis dos quatorze filhos desse senhor estudavam naquela escola rural. Depois da apresentação, muito atencioso e se sentindo orgulhoso de ter visita tão ilustre em sua residência chamuscada pela presença constante da fumaça dos fornos de carvão, ele perguntou: “E aí, professora, conseguiram tirar alguma coisa boa desses minino?” Não lembro a resposta que dei àquele pai, que nunca havia frequentado uma sala de aula. Aquele senhor, em sua vida de exploração e sofrimento, fez, talvez, uma das perguntas que realmente importa fazer para a educação institucional de um país que se preocupa com suas gerações. O que o Brasil, nos vários níveis de seu sistema educacional, está propondo e dialogando com os conhecimentos e disposições sociais de seus/suas filhos/as? De volta à questão formulada por aquele senhor, confesso, jamais responderia à altura essa questão tão profunda.

Naquela pergunta, elaborada pelo trabalhador a nós professoras e à escola, estava implícita o papel da educação escolar e do/a professor/a na vida dos seres humanos. O que a escola deve ser capaz de fazer? Aquela pergunta trazia já embutida a resposta: a educação escolar deve ser capaz de retirar do humano o que ele tem de melhor, e colocá-lo em condições de igualdade humana, não econômica, aos demais, porque são seres, e ao aprender as diferenças dos demais, refletem sobre si mesmo. Pode-se apontar que estamos na busca constante de ser mais e, como somente se pode aprender num processo de autorreflexão, em que sempre se descobre perfeito e completo, mas ao mesmo tempo inacabado e em constante busca. “Homens e mulheres devem ser sujeitos de sua própria educação e não o objeto dela” (Freire, 1981).

Na concepção de Morin (2004), o ser humano é multidimensional, possui uma “identidade complexa”; além de cultural, é também natural, físico, psíquico, mítico e imaginário. O que pensar de um conjunto de políticas educacionais destinadas a salvar a educação brasileira como se fossem uma “bala de prata”? Ou o que dizer de um teste, semelhante aos propostos pelas avaliações externas, elaborado por meio da Teoria da Resposta ao Item, com o qual se busca descobrir qual é o tamanho do “theta”, ou seja, qual a capacidade ou traço potencial que o sujeito dispensa para acertar cada item individual dos testes? Pode-se inferir, então, que, em teoria, basta até um único item para descobrir o tamanho do “theta” do sujeito, o que dá um caráter unidimensional à essa teoria.

Surge, desse modo, uma questão, em face de um ser humano altamente complexo, objeto dos instrumentos de avaliação, que no desempenho de qualquer tarefa mobiliza mais de um traço latente: Como afirmar que apenas um traço, construto ou habilidade estará sendo medido por um conjunto de itens? O objeto mensurado, o/a estudante, é humano, complexo e altamente singular em suas dimensões afetivas, racionais e imaginativas.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Se para uns o homem é um ser da adaptação ao mundo sua ação educativa, seus métodos seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se para outros é um ser de transformação do mundo, seu que fazer segue outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez mais domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1997, p. 2)

Ao que parece, vivemos num momento em que o Estado se converteu num “avaliador”, que, de diferentes formas, denuncia escolas por não garantirem o direito de aprender das crianças, sua responsabilidade, dissimuladamente ignorada. Se o dever de

ensinar é obrigação da escola e se estas não estão aptas a resolver os problemas da aprendizagem, o Estado as pune por não atingirem as médias estipuladas pelo IDEB (Freitas, 2013).

Exposto e debatido nos capítulos anteriores, no plano local, vimos que o conjunto de medidas e estratégias educacionais no campo escolar de Catalão (GO) foram:

a) as mudanças na organização da hora-atividade docente, denominado de HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; b) adesão às Matrizes de Referência dos testes como padrão de organização e planejamento das aulas; c) adoção de Cadernos Educacionais para 3º, 4º e 5º anos; d) instituição dos cadernos de tarefa de casa; e) aplicação de prova diagnóstica; f) aplicação de simulados semanais; g) uso de listas semanais de exercícios; h) sistema de tutoria dos professores; i) - conjunto de cobranças intenso. (Diário de Campo)

Nesse conjunto de ações, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, a reorganização da hora-atividade, em Catalão (GO), aparece singular e originalmente enquanto instrumento de reorganização do sistema educacional local. Os depoimentos dos/as docentes⁴⁴ envolvidos no trabalho pedagógico parecem indicar que alguns ampliam o trabalho que é orientado, enquanto outros se restringem às atividades propostas pelo HTPC.

De novo nos apoiamos nos elementos da lógica da complexidade proposta por Morin para conceber que as variáveis encontradas em Catalão (GO), com variações, apropriações, diálogos outros, guardam bastante semelhança com as variáveis que identificamos nas reportagens analisadas sobre modelos educativos instalados em outras cidades em todo o país. Foi uma reorganização, de modo geral, violenta, desumana, autoritária, uniforme e opressora, com variáveis como:

a) ensino de resultados com metas claras do que o/as alunos/as devem aprender, b) método de ensino integrado para todas as escolas do município, c) planejamento do ensino com a participação dos pais, d) avaliações regulares, e) valorização dos professores, f) formação contínua dos professores, g) estímulo à leitura, h) atenção individual aos alunos, i) atividade extraclasse, j) parcerias com instituições voltadas para esporte, cultura, assistência social e saúde. (Análise das reportagens)

As análises, as considerações e o debate com os apontamentos de Morin (2003, 2011), Freire (1981), Horn (2006), Luiz Freitas (2002, 2012 2013, 2015), dentre outros, permite-nos pensar que se estabelece, nas várias localidades pesquisadas e no município de Catalão, um modelo de trabalho pedagógico esquizofrênico, desumano, violento, mecânico,

⁴⁴ Depoimentos dos/as docentes, pares da pesquisadora, coletados durante o desenvolvimento do HTPC, nas reuniões do PNAIC, no interior das salas de professores/as, nas conversas e desabafos de nossos/as pares. “Diário de Campo” da autora.

opressivo, em que os/as docentes são meros/as transmissores/as de conteúdos, o currículo é alinhado com as avaliações externas, há presença de constantes avaliações diagnósticas e de simulados que servem para “medir” as crianças. Caso se considere que isso possa ser pensado como parte do processo de formação, pode-se afirmar que esse modelo dificilmente contribui para tornar os sujeitos capazes de lidar e transitar na/com a sociedade e com situações complexas que advêm dela.

Algumas questões se fortaleceram no decorrer da pesquisa e tornaram-se centrais para este capítulo, tais como a possibilidade de se ampliar a compreensão sobre as políticas educacionais e seus modelos de abordagens, bem como os resultados apresentados e justificados à sociedade para assegurar os interesses do liberalismo econômico por meio da identificação e localização dos reformadores no processo histórico da humanidade, evidenciando interesses, disposições e proposições (Afonso, 2000, 2009; Horta Neto, 2013, 2014).

Por sua vez, contrastando com o modelo de sociedade complexa em que a formação deve contemplar uma lógica que “não afirma, não esconde, mas sugere, compatível com a complexidade humana, que faz parte do conhecimento da condição humana, que nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com todos os seres e situações complexas” (Morin, 2003).

Apesar da complexidade da realidade histórico-cultural humana, deve-se, honestamente, esforçar-se para apresentá-la às novas gerações e ter a certeza de que, caso desejem, transformá-la, por meio da percepção da compreensão de sua geração, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, o que implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la. Implica ainda, numa “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem e mulher atuantes, pensantes transformadores e não seres adaptados fatalistamente a uma realidade desumanizante (Freire, 1981).

Analisamos aspectos do sistema escolar de Catalão (GO) e ampliamos os entendimentos, investigando o contexto nacional por meio de reportagens sobre os campos formativos de várias regiões brasileiras. A revisão teórica nos revelou que, há pelo menos 25 anos, vem sendo implantado no Brasil um complexo sistema de avaliação que visa medir sujeitos de diferentes localidades a partir dos mesmos critérios. Trata-se de uma organização pautada em demandas econômicas propostas por organismos internacionais rapidamente

acatadas pelo Estado brasileiro (Gatti, 2002, 2009, 2013; Freitas, 2013; Bauer, 2013; Horta Neto, 2014; Bonamino, 2013).

De modo mais amplo, observamos que, nos municípios e estados em que o poder público optou pelo aumento da nota do IDEB como forma de organização dos sistemas educacionais públicos, foram eleitos alguns instrumentos que auxiliaram no processo de reorganização dos mesmos. Dentre esses, destacamos o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, desenvolvido pelo CONCED em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. É um programa que tem o apoio e a cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, e da Fundação Roberto Marinho. Busca “articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar” (Freitas, 2009), elaboradas no final da década de 1990 e cuja meta principal é o “desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno”, de acordo com a página do programa na internet.⁴⁵ O público-alvo do Progestão é constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação.

Na tabela abaixo, apresentamos 24 estados (dentre os 27 da Federação Brasileira) que aderiram ao Programa Progestão:

⁴⁵ <http://www.consed.org.br/consed/progestao> (Acesso em: 07/04/2016.)

Figura 16: Estados brasileiros que aderiram ao Progestão

Estado da Federação	Partido do governador
Acre (AC)	PT
Amapá (AP)	PDT
Amazonas (AM)	PROS
Rondônia (RO)	PMDB
Roraima (RR)	PP
Tocantins (TO)	PMDB
Sergipe (SE)	PMDB
Alagoas (AL)	PMDB
Bahia (BA)	PT
Ceará (CE)	PT
Maranhão (MA)	PC do B
Pará (PA)	PSDB
Paraíba (PB)	PSB
Piauí (PI)	PT
Rio Grande do Norte (RN)	PMDB
Espírito Santo (ES)	PMDB
Minas Gerais (MG)	PT
Rio de Janeiro (RJ)	PMDB
São Paulo (SP)	PSDB
Goiás (GO)	PSDB
Mato Grosso (MT)	PSDB
Mato Grosso do Sul (MS)	PSDB
Paraná (PR)	PSDB
Rio Grande do Sul (RS)	PMDB
Santa Catarina (SC)	PSD

Fonte: Arquivo da autora

Os partidos que aderiram ao Programa são PMDB (08), PSDB (06), PT (05), PC do B, PP, PROS, PDT, PSD (01 de cada partido). Observa-se que, em cada um dos 24 estados que aderiram ao Programa Progestão, é feita parceria com as prefeituras dos municípios que

podem inscrever as equipes gestoras das escolas municipais urbanas e rurais. Em Catalão (GO), no ano de 2015, diretores e diretoras passaram pela formação do Progestão.

As análises parecem destacar que alguns grupos econômicos brasileiros têm por alvo delinear a organização das unidades escolares em cada município. Por meio da formação dos gestores, esses grupos projetam a forma como a gestão escolar deverá encaminhar a formação dos/as trabalhadores/as e reforçam que os referenciais de organização das práticas educativas devem estar voltados para os escores dos testes. Para esses empresários, os/as professores/as não são capazes de preparar tecnologicamente a mão de obra brasileira para as demandas do capital (L. Freitas, 2013). Ao patrocinar programas como o Progestão, visam garantir o controle e a organização das unidades escolares.

O Programa PROGESTÃO foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONCED,⁴⁶ órgão que se autodenomina parceiro dos Poderes Públicos na discussão da política de educação nacional, na realização de ações, estudos e outras atividades da área educacional. Diz, em seu Estatuto, que é representante e interlocutor qualificado das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, junto aos órgãos consultivos e deliberativos da área da educação. Considera que seu papel é imprescindível em qualquer debate que se faça em todos os níveis e esferas de Poder, acerca das políticas públicas educacionais.

Em seu Estatuto, o CONCED esclarece que tem por objetivo articular junto aos Conselhos de Secretarias Municipais de Educação, para uma atuação harmoniosa no tocante à política educacional, podendo apoiá-los tecnicamente. Em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o PROGESTÃO tem apoio e a cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho. A pesquisa identificou que grupos de empresários brasileiros propõem uma política nacional econômica que passa por sugerir a forma como o sistema escolar público deve formar os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as brasileiros/as. Não nos surpreende que dentre esses grupos destaquem-se donos da mídia brasileira, responsáveis pelas reportagens apresentadas nas revistas *Veja*, *Escola Pública* e *Nova Escola*, que, conforme analisado, incentivam a reorganização do sistema escolar com vistas aos escores dos testes e à busca de altos índices no IDEB brasileiro.

Em nível nacional, ainda identificamos um grupo que se autodenomina Centro de Debates de Políticas Públicas - CDPP,⁴⁷ com sede na Rua Ibiapinópolis, no Jardim Paulistano,

⁴⁶ <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos> cesso em 25/04/2016

⁴⁷ Site disponível em: <http://cdpp.org.br/>

São Paulo.⁴⁸ O grupo, que é formado por 40 sócios, se autodenomina uma espécie de “reservatório de ideias, um *thinking tank*”. No conselho do grupo, aparecem nomes como os de José Berenguer, presidente do JP Morgan no Brasil, José Olympio Pereira, do Credit Suisse, e Pedro Moreira Salles, um dos acionistas do Itaú Unibanco. O presidente do CDPP é o ex-presidente do Banco Central, Affonso Celso Pastore, um dos sócios-fundadores. O grupo de empresários, em linhas gerais, advoga a menor presença do Estado na economia. Elaboraram o documento “Sob a Luz do Sol: uma agenda para o Brasil”.⁴⁹

O documento foi apresentado em 09 de agosto de 2014 pelo Centro de Debates de Políticas Públicas, também conhecido como Casa Ibiá. Visa, de acordo com o grupo, “desinfetar o Brasil”. Para os autores, a luz do sol é como “um poderoso desinfetante”,⁵⁰ por isso o nome sugestivo dado ao documento. Nas páginas 12-15, eles indicam as seguintes propostas para a educação – compreendida como fundamental para a elevação da produtividade:

Currículo mínimo, avaliações de larga escala, IDEB como medidor de repasses para Estados e municípios (mais “eficientes” devem receber mais), pagamento de produtividade e bonificação aos “bons professores” e demissão dos “piores”, Piso Salarial LOCAL, incentivo ao funcionamento de organizações sociais tipo escolas *charter*, intervenção e fechamento nas “piores” escolas.

As propostas apresentadas como solução para “desinfetar” o Brasil guardam semelhanças consideráveis entre as variáveis identificadas no contexto escolar de Catalão (GO) e entre as variáveis identificadas nos quatorze municípios que reorganizaram seus sistemas de ensino público buscando a melhoria da educação escolar no Brasil. São propostas, pelo que vimos no segundo capítulo desta dissertação, alardeadas pela mídia brasileira, denunciadas como tendo recebido dinheiro para essa propaganda (Bonamino, 2013; Bonamino, Sousa, 2012).

Compoem um conjunto de mudanças, amplamente implantado no sistema escolar público, um tipo de “GERME- Movimento Global de Reforma Educacional” tomado pelo Estado Brasileiro, como “bala de prata” que para Horta Neto (2014) viaja mundialmente através da mídia (Afonso: 2000 e 2009).

⁴⁸ Reportagem da *Folha de São Paulo*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/09/1519367-economistas-abrem-versao-de-casa-das-garcas-em-sao-paulo.shtml>

⁴⁹ Documento disponível em: <http://cdpp.org.br/novo/sob-a-luz-do-sol/>

⁵⁰ O site o grupo CDPP utiliza uma epígrafe que compara a *luz do sol ao melhor desinfetante*, de autoria de Louis Brandeis, Juiz da Suprema Corte Norte-Americana (1856-1941).

As informações do documento parecem revelar-nos uma concepção de elementos de outro setor na educação, talvez próprios da macroeconomia. Ele incentiva as concessões privadas, a revisão da centralidade das negociações multilaterais com o Mercosul e expansão de negócios com a União Europeia, Ásia e EUA, a autonomia “operacional” do Banco Central e das agências reguladoras. Atravessam as políticas educacionais de reorganização do campo escolar público brasileiro e solapam diretamente a formação dos/as trabalhadores/as brasileiros/as, que se volta para o mercado.

Depreendem-se do grupo CDPP aspectos que parecem seguir políticas econômicas de organismos internacionais para países como o Brasil. Por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵¹, criada após a Segunda Guerra (1939 - 1945), é formada, principalmente, por um grupo de representantes de países ricos.⁵² O grupo de países ricos alega ocupar uma espécie de “*thinking tank*”, reservatório para ideias em nível mundial, igualmente como o CDPP, quer se constituir em nível nacional. Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a primária expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação.

O Brasil não integra a OCDE, porém faz parte de uma estratégia por ela denominada envolvimento ampliado (*enhanced engagement*), que estabelece um vínculo com países emergentes, nesse caso Rússia, Índia, China, África do Sul, Indonésia e Brasil, que ainda não passaram pelo protocolo de associação, já que “o processo de adesão é complexo e pode ser demorado, pois envolve uma série de exames que visam avaliar a capacidade de um país para cumprir as normas da OCDE em muitas áreas. Isso torna difícil para acolher novos membros ao mesmo tempo”. Mesmo assim, a Organização elabora levantamento e análise de dados nos mais diversos aspectos econômicos e sociais desses países. (DAROS JR., 2013, p. 4)

Atualmente, a OCDE é estruturada de forma a atuar sobre as mais variadas áreas, como economia, ciência, comércio, emprego, mercado financeiro e educação, por meio de levantamento de dados, análise, discussão e orientação aos países na forma de publicações compostas das estatísticas e resultados das pesquisas e recomendações. Para tanto, são

⁵¹ Dezesesseis países reuniram-se em 1947 em Paris para criar a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), sendo eles Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia, a fim de estabelecer práticas para uma estreita cooperação nas suas relações econômicas, com o objetivo de recuperar o desenvolvimento econômico, aumentar seu comércio, diminuir os entraves e manter a estabilidade nas economias dos países signatários.

⁵² Atualmente os países são Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade francesa e flamenga), Canadá (Quebec), Chile, Coréia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Países-Baixos (Holanda), República Eslováquia, Reino Unido, Suécia e Suíça.

firmados acordos de cooperação e intercâmbio com países não membros, mais de 100, no que tange a projetos de desenvolvimento e estabilização econômica (Daros Jr., 2013). “A OCDE sustenta que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico e o emprego” (Maués, 2010), e por isso desempenha influência em relação à formação escolar. Ela se manifesta por meio da publicação de documentos, relatórios de pesquisa e do “aconselhamento” dos países membros e signatários.

Dentre os vários recursos utilizados por essa instituição está o Programme international pour le suivi des acquis des élèves [Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos] (PISA), um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente. Este programa tem como objetivo produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência, servindo como parâmetro da performance exigida pela sociedade do conhecimento. Além dos aspectos diretamente vinculados às áreas mencionadas, o exame também se propõe a verificar a capacidade que os alunos têm de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências pessoais. (MAUÉS, 2010, p. 2)

O PISA, segundo nos informa a autora, foi criado em 1997 e ocorre a cada três anos, tendo o último sido realizado em 2006, envolvendo 67 países, incluindo os membros da OCDE e países convidados, como é o caso do Brasil. Da América Latina, participaram da última versão do exame Argentina, Colômbia, Uruguai e México, além do Brasil. Nesse processo, ao comparar a escola e a empresa, a OCDE defende que sejam utilizados na escola os princípios reguladores do mercado. A agenda da OCDE para a educação vem servindo de inspiração aos países como parâmetro para a definição de políticas, e “isso ocorre com a participação efetiva do Estado e com a aquiescência dos diferentes níveis de ação, seja o Ministério da Educação ou Secretarias, direção de estabelecimentos e os próprios professores” (Maués, 2010, p. 4).

De acordo com Luiz Freitas (2013), os/as docentes não possuem capacidade para propor a educação escolar que seja ideal para formar trabalhadores e trabalhadoras para o capital no nível de desenvolvimento em que se encontra, em pleno século XXI. É necessário que os empresários assumam o seu controle. Isso talvez explique a existência de programas como o Progestão e outros.

Na busca de adequação ao estágio do capital internacional, o Estado brasileiro se “assemelha mais a um aparato coercitivo especializado, um tipo de empreendimento privado. Desde o fim do século XVIII, o industrialismo e o cientificismo foram as principais ideologias dominantes na Europa” (Ashis, 2000). Desse modo, o desenvolvimento torna-se tema principal na ideologia do Estado. A OCDE foi criada com a finalidade de auxiliar na

recuperação das economias, no pós-guerra, nos lembra Daros Jr. (2003), bem como para reforçar os laços comerciais e garantir a estabilidade social dos países signatários, tendo como função a articulação supranacional, a manutenção da ordem capitalista mundial.

Mesmo surgida num momento de instabilidade social e política, concretizou a hegemonia norte-americana, por meio de investimentos que permitiram afastar o avanço do comunismo nos países europeus ocidentais mais afetados pela II Guerra Mundial. A partir das transformações ocorridas no quadro das relações econômicas mundiais e no decorrer das décadas vindouras, a OCDE ampliou seu escopo de atuação, alcançando países além das fronteiras europeias, incluindo o Brasil e outros países da América do Sul (Daros Jr., 2013).

Ressaltamos que o papel do Estado em países como o Brasil, enquanto agente civilizador, “surge na maioria das sociedades do Sul através da conexão colonial, montada nos ombros do homem branco” (Ashis, 2000). Nascem subordinados aos países europeus e aos Estados Unidos. Essa condição de subalternidade lhes impõe que persigam as proposições de normas e modelos que passam invariavelmente pela prescrição de organismos como OCDE, criados com objetivos de gerir o capital internacional, num modelo de subserviência e total aderência às suas diretrizes por países como o Brasil; e até mesmo “a natureza da educação, como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas, se vincula ao destino do trabalho” (Mészáros, 2005).

Isso é emblemático ao analisarmos sistemas escolares em Catalão (GO), em Sobral (CE) e em Novo Horizonte (SP) e nas demais cidades brasileiras, que perseguem um índice e deixam perceber que o sistema político, econômico, midiático e social brasileiro se curva aos expedientes dos países ricos e busca a todo custo o tipo de desenvolvimento que lhes é imposto perseguir. Sacrificam a autenticidade, a cultura, as diferenças e a humanidade dos/as seus/suas trabalhadores/as ao se dobrarem às arbitrariedades dos países que se consideram superiores, num movimento que nasce desigual e sempre será desigual. A educação, que deveria ser o expediente de emancipação humana, é transformada pela sociedade capitalista em “mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista” (Mészáros, 2005).

Morin (2003, 2011, 2013) propõe que a educação do futuro seja atravessada pela reforma do pensamento e do ensino, ligada à religação dos saberes dentro da dimensão da complexidade humana. Para isso, preconiza que

[...] são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações

indivíduos-sociedade-natureza. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuros. (MORIN, 2011, p. 13)

A pesquisa realizada a partir do sistema escolar municipal de Catalão (GO) e ampliada para o contexto nacional brasileiro, por meio das reportagens que propagandeiam a ampla reforma do sistema escolar, segundo as diretrizes dos interesses do capital, permitiu analisar aspectos de um sistema escolar profundamente contrário às proposições de Morin (2003 2011, 2013). Um sistema que propõe um ensino altamente técnico, autoritário, simplificado, em que a complexidade humana não é privilegiada. Está centrado em preparar os/as estudantes para realizar testes e alcançar uma variável que os/as torne competitivos/as economicamente em relação a países ricos num movimento de subserviência.

Essa disposição, por parte do Estado brasileiro, legitima determinações autoritárias, como filmar as aulas dos/as professores/as do sistema escolar da cidade de Boa Vista do Tupim (BA), na Chapada Diamantina, para que docentes alinhem as aulas às diretrizes das matrizes de referências dos testes de um modo cada vez mais fiel. Também legitimam a elaboração de projetos sociais, como na cidade de Sobral (CE), que propôs o projeto “Mãe Social”, no qual mulheres são treinadas e remuneradas e passam a frequentar as residências das crianças com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de “ensinar” as mulheres da comunidade como criar e educar os/as filhos/as, de acordo os ditames, dentre outros, do capital internacional.

Não é difícil enumerar disposições autoritárias no sistema escolar brasileiro e do sistema municipal de Catalão (GO). As crianças são submetidas a constantes avaliações. Docentes organizam as práticas educativas com vistas aos escores dos testes, descartando o trabalho com disciplinas de Humanidades, como a História. Privilegiam Português e Matemática num movimento de preocupações voltado para o treino dos/as estudantes. Enquanto historiadora e professora, alerta para os perigos da retirada da disciplina de História, pois fica perceptível um sistema escolar montado para internalizar e fortalecer uma estranha lógica, uma forma de sonhar “sonhos alheios”!

Os modelos adotados constituem-se em sistemas escolares reorganizados para internalizar “a lógica autoritária do capital”. Modelo que para Mészáros (2005) pode ser interrompido com uma “contra-internalização”, em que as classes dominadas sejam capazes de modificar o modo de internalização dos seus pares. Mészáros (2005, pp. 57-58) explica sua concepção:

A abordagem educacional precisa adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contra consciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua missão educativa.

O modelo de “internalização dos sujeitos” direcionado pela lógica do capital pode ser colocado em “xeque” por meio das proposições de Rüsen (2010), ao defender que o aprendizado histórico desenvolve-se no processo mental de construção de sentido, sobre a experiência no tempo, e se realiza através da narrativa histórica cujas competências se desenvolvem e servem enquanto orientação temporal dos sujeitos. Um modelo de internalização do conhecimento que se dá a partir da elaboração de respostas e perguntas, feitas aos conhecimentos acumulados para ser apropriada pelos sujeitos carentes de orientação.

Está indicada a retomada da disciplina de História como “coleção de exemplos” em que a consciência histórica, ou seja, “o conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que exerce na cultura humana” seja o modo de orientação em situações reais da vida presente, permitindo que os sujeitos conheçam a realidade passada para compreender o presente:

Mistura “ser” e “dever” em uma narração significativa que refere a acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente conferem uma perspectiva futura. Um aprendizado histórico organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Em que ganha importância componentes estéticos e políticos da consciência da história e da cultura histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2010, pp. 47-48)

Os processos de internalização e aprendizagem dos sujeitos, que ocorrem no amplo e complexo sistema escolar, modestamente analisado, permitem-nos afirmar seguramente que servem aos interesses do capital. Mészáros (2007) nos lembra de que essas mesmas instituições escolares se adaptaram no decorrer do tempo às determinações reprodutivas em mutação desse sistema. Processos assim têm sido denunciados desde a década de 1960, pelo educador brasileiro Paulo Freire (2000), que, do mesmo modo que o pensador húngaro, acreditava que “mulheres e homens podem mudar o mundo a partir da realidade concreta” Mészáros (2005). Na visão de Freire, “nós nos refazemos na luta para fazer o futuro” num processo em que os sujeitos se modificam. Ele propõe mudança nos processos de internalização do conhecimento pelos próprios sujeitos, tranquilamente capazes de realizar tal

mudança, na perspectiva freireana. Tais proposições dialogam com as contribuições de Rüsen (2010, pp. 38-39), quando afirma:

Se pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

De acordo com Freire (2000), “o momento de que uma geração faz parte revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos”, compreensões históricas percebidas também em Rüsen (2010) e que devem ser conhecidas e interpretadas pelos sujeitos da aprendizagem. O sujeito, ao “saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino, abre o caminho à intervenção no mundo”. Apenas os humanos são capazes de se distanciar dos objetos (cognoscíveis) e assumir uma posição epistemológica; isto é, são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Nesse sentido, é ressaltada a “unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo”. Talvez, aqui, eu consiga externar a força desse intento de tentar dialogar com aquele pai, na carvoaria, citado anteriormente, quando indagou o que a professora conseguira extrair daqueles petizes. Pode-se imaginar que, sem pretender, aquela observação dizia algo a respeito da totalidade daquelas crianças, suas unidades indissolúveis e a reflexão sobre o mundo. Conscientizar-se demanda “ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade”, nos inspira Freire (Freire, 1979).

Implica em movimento, tanto para Freire (1979) quanto para Rüsen (2010), que ao propor a “matriz disciplinar”, isto é, a explicação teórica da constituição de sentido, carências e funções de orientação, estabelece inter-relação entre narrativa do que foi o passado e o real vivido. “A conscientização é um compromisso histórico”. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. Conscientização, significa “olhar” criticamente para a realidade, desvelando-a para compreendê-la, para “conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a estrutura dominante” (Freire, 1979).

Enquanto ser de “raízes espaço-temporais” (Freire, 1981), homens e mulheres se situam em contextos sociais, culturais, espaciais e temporais determinados e distintos. Estão

no tempo e abrem uma janela no tempo; dimensionam-se, têm consciência de um ontem e de um amanhã, ou seja, estabelecem relações temporais, “seu futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente”. Precisamos saber o que/quem fomos no passado (reconhecer nossa ancestralidade), o que somos (no presente) para sabermos o que seremos (no futuro).

Uma última volta ao diálogo com a indagação daquele pai, na carvoaria, permite pensar que no processo de ensino institucional devem-se estabelecer conexões a partir da individualização das experiências históricas. Os sujeitos (re)elaboram suas identidades dentro de padrões históricos do real (Rüsem, 2010). Nesse caso, o erro não está na imitação, mas na “passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica”, defende Freire (1981). A tarefa fundamental de homens e mulheres em pleno século XXI é serem sujeitos e não objetos de transformação. O Brasil é composto por todos os brasileiros e as suas ações. Todo o trabalho se soma com a riqueza nacional. E, definitivamente, uma formação esdrúxula e reducionista não nos auxilia. Somos muitos e devemos ter nossas compreensões e nossas experiências somadas aos processos formativos, como sugeriu aquele senhor, acerca de seus filhos na carvoaria. E, por fim, devemos nos posicionar contra uma realidade organizada a partir de ingerências internacionais, a partir de “sonhos alheios”!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, após ter analisado questões que se referem ao processo de humanização das novas gerações de homens e mulheres pelo sistema de ensino público, considero que saí deste processo, sobretudo, com minha identidade fortalecida: filha de trabalhadores e professora da Educação Básica. Minha escolha profissional e a permanência na educação pública escolar foram fundamentais para minha trajetória de vida e para vencer as barreiras vividas por meus pais e pela geração deles (décadas de 1940 e 1950). A eles foi imposto um dado modo de ver a vida e lhes foi negado transitar por vários espaços, dentre os quais a própria sala de aula da escola pública brasileira.

Este trabalho buscou investigar a forma como os sistemas escolares de alguns municípios brasileiros têm sido reorganizados, especialmente quando se voltam para a busca de alguns índices educacionais. Analisamos primeiramente a educação municipal de Catalão (GO), a partir de algumas variáveis que identificamos na realidade escolar. Ampliamos a compreensão sobre a problemática por meio de um conjunto de reportagens das revistas *Escola Pública*, *Veja* e *Nova Escola*. Essas reportagens apresentaram elementos de quatorze municípios brasileiros que se sobressaíram no IDEB. Ganham centralidade nas reportagens aspectos que permitiam diálogos, análises e considerações com acontecimentos que impactavam a cidade de Catalão.

Ao problematizar as variáveis educacionais apresentadas no conjunto de localidades observadas e as escolhas feitas em Catalão (GO), percebemos que a maioria guardava bastantes semelhanças. A partir dos dados sobre a forma como os municípios pareciam reorganizar seus sistemas escolares, traçamos um panorama sobre as características da educação oferecida pela escola pública brasileira. Parece ser tendência, de um modo geral, que se tenha como meta alcançar e/ou melhorar os índices dos municípios no IDEB. Mas importa pensar sobre as escolhas e responsabilidades que se somam ao processo de formação.

As preocupações em torno da elevação dos índices educacionais parecem ter encaminhado os poderes públicos a estabelecer como critério e diretriz nas escolas o que é cobrado em avaliações como a Provinha Brasil (2008), a ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização (2013) e a Prova Brasil (2005). Essas avaliações privilegiam as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e desconsideram Humanidades, como a disciplina de História. O ensino formal do município absorveu esse modelo, defendendo que, a partir do

ensino de Português e Matemática, o aluno consegue se desenvolver de forma autônoma, o que é um grande mito.

Partir de elementos da dinâmica escolar da cidade de Catalão, na qual estou inserida enquanto professora há pelo menos duas décadas, foi importante para entender alguns processos que *a priori* não estavam muito claros para esta historiadora. As análises estabelecidas no decorrer desta pesquisa foram se readaptando paulatinamente. A princípio, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) se desenhava enquanto objeto e único interlocutor. Mas este foi ampliado e descortinou-se um grande conjunto de instrumentos educacionais que, pelas pesquisas, parecem repetir-se no amplo sistema de ensino público brasileiro.

Esse entendimento foi importante, pois possibilitou a ampliação desta pesquisa e nos ajudou a perceber que esses conjuntos não estão no sistema escolar por acaso, são proposições e sugestões de organismos econômicos internacionais e nacionais, alguns dos quais estão historicamente no poder. As análises permitem ponderar que se somam ações e deixam ver que esses grupos desejam influenciar a forma como nós, professores/as, de todo o país, e particularmente no sudeste de Goiás, organizamos nossas aulas destinadas aos/às futuros/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

As pesquisas permitiram acompanhar as ações de vários grupos que procuram colocar suas proposições na educação brasileira e defender suas lógicas de sociedade. Por meio de discursos e formulações diversas, esses grupos políticos e econômicos travestiam construções conceituais difusas, como “desenvolvimento”, conceito que têm usado para credenciar e/ou descredenciar alinhamentos e/ou ajustamento às compreensões educacionais desses sujeitos.

Entre outros expedientes, verifica-se que a publicização das notas de alunos, que, supostamente, condensaria o patamar da instituição escolar, é utilizada pelos defensores dessa dinâmica avaliativa como sinônimo de visibilidade nacional e internacional de um processo amplo e complexo, que é a formação das novas gerações de brasileiros. Por sua vez, essa compreensão parece disparar um efeito cascata, em que cada localidade (Catalão (GO) é um exemplo) quer se projetar, cada Estado (assim como Goiás) e, no caso, também o Brasil quer o mesmo; todos perseguem o mesmo sonho: destacar-se educacional e economicamente.

Este é o “sonho alheio” que está colocado para a escola pública brasileira: ensinar o que dá ao Brasil possibilidade de destacar-se economicamente! O Estado brasileiro, a escola pública, os/as professores/as, os/as trabalhadores/as e as crianças são chamados/as a dar sua contribuição. O Estado contribui por propor testes e índices e por exigir mais empenho da

classe educativa. Ao propor esta pesquisa, a preocupação central eram as mudanças que vivenciávamos no “chão da sala de aula”. Deparamo-nos com sonhos que não eram nossos.

O utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (FREIRE, 1979, p. 27)

Ao ter de adequar meu planejamento do diário de sala de aula a “sonhos alheios” de grupos como OCDE, CDPP e muitos outros do setor do capital internacional, sentia-me incomodada e, sobretudo, desrespeitada enquanto trabalhadora deste país. Sentia que estava preparando os/as filhos/as dos/as meus/minhas iguais para longe de elementos significativos do seu cotidiano e cada vez mais afeitos ao capital, e não para a humanização.

Estas análises permitem considerações, que esperamos, não sejam ecos solitários. Há um sem-número de pesquisadores/as, tanto brasileiros/as quanto estrangeiros/as, que reforçam que há quase três décadas está em processo de implantação em nosso país uma complexa (re)organização do sistema de ensino escolar público, com caráter autoritário, centralizador e desumanizador dos sujeitos. Observamos pelo menos três gerações de avaliações em curso no Brasil, desde a década de 1980. Em muitos casos, essas avaliações são consideradas “bala de prata” nos sistemas escolares e, aparentemente, espera-se que o problema da qualidade na educação pública seja assim resolvido. Nesse processo, as crianças deixam de ter centralidade no processo de ensino e aprendizagem e, em seu lugar, entra em cena uma variável, numa equação esdrúxula. No que tange aos/às professores/as, são indiretamente avaliados/as e podem ou não receber bonificações, dependendo da variável alcançada.

Compreendemos ainda que há a tendência de alguns grupos que não querem apenas influenciar, propor, acompanhar a dinâmica escolar; querem também gerir a educação das escolas, pois consideram que os professores não têm competência suficiente para educar os/as trabalhadores/as das suas fábricas e indústrias. A pesquisa apresentou um horizonte *sui generis* para a educação das crianças brasileiras, que precisam aprender o que é cobrado nos testes, sonhar sonhos que não são seus. Por outro lado, o ser humano é altamente capaz de inventar e se reinventar cotidianamente; sua marca principal é a capacidade de recriação.

Essa compreensão de (re)organização é coberta por uma parcela da grande mídia brasileira, cujo intento é fortalecê-la e dar-lhe um caráter axiomático. Colocamos ainda que, em determinados aspectos desse processo, nossos pares se dividem entre os/as que defendem

essa (re)estruturação e os/as que a contestam. Procuramos compor uma análise em que as crianças e o processo de ensino pudesse ser pensado em sua composição mais ampla. Somos um país múltiplo. E as crianças parecem não ter sido consideradas nessa compreensão. As avaliações pouco retornam, no sentido de compreensão dos processos e encaminhamentos de novas ações, que não o treino e a repetição para fins de avaliação, dentre outros inúmeros problemas, citados ao longo destas análises.

Ainda a respeito das crianças, nesse processo, talvez possam dizer:

“Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.

Quem devia lucrar só é prejudicado.”⁵³

Por fim, queremos lembrar da provisoriedade das nossas considerações. E que jamais nos propusemos a encerrar a questão, senão somar com o debate. A finalização de um trabalho vem acompanhada de nossas limitações, mas o conhecimento sempre avança, ultrapassa o/a pesquisador/a e estará sempre aberto a novas escolhas e pesquisas.

⁵³ Música: Estudo errado. Letra de Gabriel Pensador (1995). Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html> (acesso em 07/07/2016)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares**. Revista Lusófona de Educação, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf> . Acesso em: 15/12/2015.

ANDRADE, Dalton Francisco de. **A Teoria da Resposta ao Item (TRI)**. Avalia em ação: ensinar com qualidade e valores. São Paulo, n. 3, p. 26-27, 2010.

_____; TAVARES, Héilton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

_____; VALLE, Raquel da Cunha. **Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 18, p. 13-32, 1998.

ARAÚJO, Gabriely. Tutoria: orientação para o ensino. **Revista Escola Pública**. Ago/set. 2015. Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/37/tutoria-orientacao-para-o-ensino-308493-1.asp>. Acesso em: 23/03/2016.

Alvares, Claude. **Estado. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Trad.: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clase. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASHIS, Nandy. **Estado. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Trad.: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clase. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALMANT, Ocimara. Ideb: Somente 4 Estados cumprem todas as metas estabelecidas pelo MEC. **iG São Paulo** 05/09/2014. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-05/somente-4-estados-cumprem-todas-as-metas-estabelecidas-pelo-ideb.html>. Acesso em 20/11/2015

BARBOSA, Juarez Costa. A violência. In: GOMEZ, Luiz Palacín. **História Política de Catalão**. Coleção Documentos Goianos. n.º 26. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 36, Goiânia-GO, 2013.

_____; PIMENTA, Claudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz et al. **Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?** São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BIBIANO, Bianca. Primeira lição das melhores escolas públicas. **Veja**. 25 set. 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/continuidade-1-licao-das-melhores-escolas-publicas/> Acesso: 30/07/2015.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Notas de campo. In: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____; MUYLAERT, Naira da Costa; MOTA, Océlia. Avaliação nacional da educação básica e sistemas de ensino: quais as relações? In: SOUZA, Donald Bello; DUARTE, Maria Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. (ORGs.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____; SOUSA, Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BRASIL. **Matrizes de Língua Portuguesa da 5º ano do Ensino Fundamental**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/29> . Acesso em: 21/07/2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Portaria n. 931: 21 de março de 2000**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DF, 2005.

_____. **Portaria n. 1.795: de 27 de dezembro de 1994**. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Ministério da Educação e do desporto, Brasília, DF, nº 246, seção 1, p. 20. 767- 20. 768, 28 dez. 1994.

_____. MEC/INEP. **Portaria n. 69: 4 de maio de 2005**. Estabelece a sistemática da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC no ano de 2005. Brasília: DF. 2005.

_____. MEC/INEP. **Portaria n. 89: de 25 de maio de 2005**. Institui a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB no ano de 2005. Brasília: DF. 2005.

BROOKE, Nigel. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____; Cunha, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Ed). **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Volume 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

CNTE. **Caderno de Resoluções do 31º Congresso Nacional da CNTE: O PNE na visão dos(as) trabalhadores(as) em educação / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. (jan. 2011) – Brasília: CNTE, 1990.

CNTE. **Caderno de Resoluções do 32º Congresso Nacional da CNTE: educação, desenvolvimento e inclusão social, 16 a 19 de janeiro de 2014, Brasília/DF, Brasil**. Brasília: CNTE, 2014.

CARVALHO, José Murilo. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual**. Dados. Vol. 40. N. 2. Rio de Janeiro, 1997.

CHAUD, Antônio Miguel Jorge. **Memorial do Catalão**. Goiânia, Ed. da UFG, 2000.

CHAUL, Nasr Fayad. Catalão e a política na Primeira República. In: GOMEZ, Luiz Palacín. **História Política de Catalão**. Coleção Documentos Goianos nº 26. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CUNHA, Célio; JESUS, Wellington Ferreira; IOSIF, Ranilce Guimarães. (Orgs.). **A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas**- Brasília: Liber Livro, 2014.

DAROS JR, Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de políticas educacionais**. Nº 13/ Janeiro-Junho de 2013.

Esteva, Gustavo. **Estado. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Trad.: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clase. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

_____. **O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios**. Revista Brasileira de Educação, n. 17, p.127-133, maio/jun./ago. 2001.

FERREIRA, Anna Raquel; MAZZOCO, Bruno; MEIRELLES, Elisa. Foco na aprendizagem. **Nova Escola**. Edição 277, Novembro 2014.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. **Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 989-1014, out. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **O papel da educação na humanização.** Revista da FAEBA, Salvador, nº 07, Jan/junho, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional no Brasil:** pontuando uma história de ações. Eccos Revista científica, São Paulo, SP, v. 4, n. 1, 2002.

_____. **Avaliação educacional.** Blog. Sobral: O “feijão e arroz” de Veveu do PT. 16/11/2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/11/16/sobral-o-feijao-com-arroz-de-veveu-do-pt/> Acesso em: 23/02/2016.

_____. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da Auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. **Políticas Públicas de Responsabilização na Educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Guia de tutoria pedagógica.** Fundação Itaú. Disponível em: http://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/tutoriapedagogica.pdf?V24jDF.33d88JXFd1WEef_RdXbQUSj4e. Acesso em: 12/12/2015.

GATTI, Bernadete A. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília, 2013.

_____. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Revista de Ciências da Educação · nº 9 Maio/Agosto 2009.

_____. **Avaliação educacional:** pontuando uma história de ações. Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

_____. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em Larga Escala: primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

GOMEZ, Luiz Palacín. **História Política de Catalão.** Coleção Documentos Goianos n.º 26. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

GOULART, Nathália; MAGGI, Leticia. **A lição da pequena Novo Horizonte: educação pública de qualidade para todos.** 03/03/2013. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/a-licao-da-pequena-novo-horizonte-educacao-publica-de-qualidade-para-todos>. Acesso em: 13/05/2015.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História.** Trad.: Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HORN, Geraldo Balduino. **O Ensino de história e seu currículo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HORTA NETO, João Luiz. As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília, 2013.

_____. IDEB: Limitações e usos do Indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. Os efeitos das avaliações externas sobre as políticas educacionais do Governo Federal do Brasil. CUNHA, Célio; JESUS, Wellington Ferreira; IOSIF, Ranilce Guimarães. (Orgs.). **A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas-** Brasília: Liber Livro, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Necessária Meta - Avaliação das Políticas de Avaliação.** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001.

JORNAL TRIBUNA DA BAHIA. **Escola tem o maior IDEB na Bahia.** 17/07/2010. Disponível em <http://www.tribunadabahia.com.br/2010/07/17/escola-tem-o-maior-ideb-na-bahia> Acesso em 20/11/2015.

KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco. **Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI).** Nota técnica do INEP/MEC sobre a TRI. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf

KLEIN, Ruben. Aspectos Metodológicos e Técnicos: Delineamentos Assumidos nas Avaliações, Limites e Perspectivas de Aprimoramento. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:**

implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. **Utilização da Teoria da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.** Meta-Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, maio/ago. 2009.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In Fontes Históricas. (ORG) Pinsky, Carla Bassanezi. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINARDES, Jefferson. As relações entre currículo, Pedagogia e Avaliação no contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MAUÉS, O. C. **A política da OCDE para a educação e a formação docente.** A nova regulação? Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2010.

MELO, Manuel Palácios da Cunha. Sistemas de Avaliação e reforma educacional: Possibilidades e desafios. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. (Org.). **Formação continuada, interdisciplinaridade e inclusão social.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** Trad.: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad.: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas Sobre a Avaliação da Qualidade de Sistema Educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortês, 2013.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortês. Brasília, DF; Unesco, 2011.

NOJOSA, Ronald Targino. **Teoria da Resposta ao Item (TRI)** – modelos multidimensionais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, p. 123-166, jan./jun. 2002.

NORNAN, Gall. **Quem somos? Para onde vamos? Tudo bem?** Documento do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial Associado à Fundação Armando Alvares Penteado. Edição N 49. São Paulo, 2014. Disponível em: http://pt.braudel.org.br/publicacoes/braudel-papers/downloads/portugues/bp49_pt.pdf Acesso em: 10/10/2015.

OLIVEIRA, Lila. Como Sobral (CE) conseguiu alcançar um dos melhores Ideb do país. **Revista Escola Pública**. Especial IDEB. SET./ 2015. Disponível em <http://revistaescolapublica.com.br/textos/43/olhar-global-338992-1.asp>.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

OSSANE, Ana Célia. Estados da Região Norte têm baixo desempenho no IDEB. Manaus, 06/07/2012. **A Crítica.com**. Disponível em: http://acritica.uol.com.br/noticias/Manaus-Amazonas-Amazonia-Estados-Regiao-Norte-desempenho-IDEB_0_731926804.html acessado em 20/11/2015.

PAGE, Kent. **Mães sociais ajudam a "limpar a área" para reduzir a mortalidade de menores de 5 anos no Brasil**. Sobral, Estado do Ceará, Brasil, 26 de agosto de 2013. UNICEF BRASIL. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_26031.htm. Acesso em 04/01/2016. 17 h 20 min

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PESCARINI, Tânia. Boas práticas: Em Gurupá (PA), ensino com matriz curricular que valoriza a realidade local transforma a educação do município. **Revista Escola Pública**. Disponível em <http://revistaescolapublica.com.br/textos/43/cultura-regional-na-sala-de-aula-338989-1.asp> Acesso em: 20/09/2015.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. **O sistema de avaliação brasileiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, Inep/MEC, v. 79, n. 191, p. 65-73, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO. **Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, da rede Municipal de ensino de Catalão**. LEI Nº 2.872 , de 18 DE NOVEMBRO DE 2011.

Prost, Antoine. Doze lições sobre a História. Trad.: Guilherme João de Almeida Freitas Teixeira. 2ª Edição- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROSA, Eriziane M. S; BUENO, Angélica; FREITAS, Eliane M. A produção do conhecimento histórico e o Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Catalão-GO. **Enciclopédia Biosfera** - Edição V. 10 Nº 20/2015, Edição Especial. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/seminario.htm>

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; RODRIGUES, Fernanda Ferreira Belo. O ensino de língua materna e a educação matemática. In: MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. (Org.). **Formação continuada, interdisciplinaridade e inclusão social**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2008.

RÜSEN, Jorn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

_____. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral**. Trad.: Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno "Mais", p. 3. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>

SILVA, Isabelle Fiorelli. A perspectiva de gestão da educação da UNESCO e sua relação com o modelo de gestão brasileiro. 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/183.pdf

SOARES, Tufi Machado. **Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos**. Pesquisa Oper., v. 25, n. 1, p. 83-112, 2005.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação Externa e em Larga Escala no Âmbito do estado Brasileiro: Interface de experiências Estaduais e Municipais de Avaliação da Educação Básica com Iniciativas do Governo Federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. V. 02. Florianópolis: Insular, 2013.

_____; ARCAS, P. H. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo**. Educação: In: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

TAKASHI, Fábio. Semiárido cearense tem escolas públicas com nível de países ricos. **Folha de S. Paulo**. 12/11/2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704915-semiarido-cearense-tem-escolas-publicas-com-nivel-de-paises-ricos.shtml>

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Teoria da resposta ao item: Uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.

TREVISAN, Débora. As lições do primeiro colocado no IDEB: Porto Ferreira, que tem a média mais alta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, considera prioridade a atenção total à aprendizagem. **Nova Escola**. Edição 203, Maio 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/licoes-primeiro-colocado-ideb-425190.shtml>. Acesso em: 18/05/2015.

UNICEF. **Aprova Brasil, o direito de aprender:** boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil/Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2. ed. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 21, p. 7-91, jan./jun. 2000.

VEJA.COM. **Escolas de MG passam a exibir placa com nota do Ideb**. 03/12/2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/escolas-de-mg-passam-a-exibir-placa-com-nota-do-ideb>. Acesso em 20/11/2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2004.