



Uniube

UNIVERSIDADE DE UBERABA

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA

A EDUCAÇÃO BÁSICA - MESTRADO PROFISSIONAL

PAULO SÉRGIO SOUZA SILVA

A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS NO PLANEJAMENTO
ESCOLAR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UBERLÂNDIA, MG
2021

PAULO SÉRGIO SOUZA SILVA

A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS NO PLANEJAMENTO
ESCOLAR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais

UBERLÂNDIA, MG
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38a Silva, Paulo Sérgio Souza.
A influência das avaliações externas e internas no planejamento escolar do 5º ano do Ensino Fundamental / Paulo Sérgio Souza Silva. – Uberlândia-MG, 2021.
163 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.
Orientadora: Profª. Drª. Gercina Santana Novais

1. Planejamento educacional. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino fundamental. I. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD: 371.207

PAULO SÉRGIO SOUZA SILVA

**A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS NO
PLANEJAMENTO ESCOLAR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª. Dr.ª. Claudia Rodrigues de Camargo
Rede Pública Municipal de Ensino de
Uberlândia- PMU



Prof. Dr. Cílon César Fagiani
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico esta dissertação à Laudicéia, amada esposa, em comemoração aos nossos 20 anos de casamento, compartilhando a vida, me fazendo crescer a cada vez mais, a quem amo mais a cada dia. E ao Heitor, fruto do nosso amor, pelo seu 16º aniversário.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão é externada primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade de cursar o mestrado, pelo amparo nos momentos difíceis, pois “sem Ti nada o homem pode”.

A meus pais, Sebastião Benedito e Maria Dorotéia, pela primeira educação e pelo incentivo na continuidade dos estudos.

De modo muito especial, à amada esposa pela paciência, apoio, incentivo e ajuda nesse tempo de tantas lutas e conquistas.

Ao Heitor, filho amado, pela paciência em ter o pai presente, mas ausente pelo empenho nos estudos.

Em especial à Professora Doutora Gercina Santana Novais, que foi mais que uma orientadora; que soube orientar e formar o pesquisador em que me tornei. Agradeço pela paciência e dedicação.

À Banca Examinadora, por aceitar avaliar essa dissertação e pelas contribuições tão ricas.

À UNIUBE, por proporcionar a oportunidade desse programa.

Aos professores do programa, pelas oportunidades de crescimento e conhecimento construído com tanto carinho e dedicação.

Ao grupo de pesquisa FORDAPP, pelos maravilhosos encontros formativos.

Às secretárias do Programa, Ângela e Rosa, pela atenção e presteza em todos os momentos.

À Rede Municipal de Educação de Uberlândia, por autorizar a realização dessa pesquisa e pela liberação de um dia para dedicação ao curso.

Às participantes da pesquisa, que doaram seu valioso tempo para ajudar e viabilizar a pesquisa.

À Andréia, pelo apoio e informações sem a qual não seria possível a pesquisa.

À Izilda, pela compreensão, paciência, pelo incentivo e apoio nesse período.

Aos amigos Adriana, Edésio, Marcos e Robson por tantas partilhas.

À Prof^ª. Dr^ª. Luciana, que com tanto carinho fez a revisão.

“O objetivo da ação pedagógica, no contexto da sala de aula, é que todos aprendam e se desenvolvam, o que implica que ninguém seja excluído.”

LUCKESI. 2011 p. 201

RESUMO

A presente dissertação é fruto de pesquisa sobre a influência das avaliações internas e externas no planejamento escolar, vinculadas ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Saberes e Práticas da educação básica e ao projeto guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares. Essa pesquisa foi realizada em duas turmas do quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG e se propôs a analisar a influência dos resultados das avaliações externas, obtidos através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e dos resultados das avaliações internas no planejamento pedagógico anual do 5º ano do ensino fundamental. Foi estabelecido como objetivo geral analisar a influência dos resultados educacionais do 5º ano do ensino fundamental, obtidos e divulgados através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, assim como dos resultados obtidos nas avaliações internas, registrados nas Atas de Resultados Finais, no Planejamento Escolar. Para os objetivos específicos foram eleitos os seguintes: a) refletir sobre a compreensão que professores, supervisor e diretor tem sobre os resultados alcançados pelos alunos do 5º ano, conseqüentemente pela escola; b) refletir em que medida esses resultados implicam alguma alteração no planejamento escolar; c) analisar se a formulação do planejamento escolar e do Projeto Político Pedagógico consideram os resultados alcançados pelo Saeb e por avaliações internas; d) analisar se há diferenças de desempenho educacional na avaliação interna entre negros e brancos, a partir da análise da ficha de matrícula e da ata de resultados finais e se esses resultados influenciam no planejamento escolar; e) analisar se o processo de avaliação interna da escola observa a situação escolar a partir dos resultados do Saeb; f) descrever e analisar quem são os alunos da turma de 5º ano, destacando raça, gênero e renda e a relação destes marcadores sociais com o desempenho escolar. A pesquisa adotou um caminho metodológico de abordagem qualitativa, contemplando revisão bibliográfica, análise documental e trabalho de campo. Os procedimentos de produção de dados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa ancorou-se especialmente nas elaborações de autores do campo da avaliação: Freitas (2014, 2018) Luckesi (1992) e de Bogdan & Biklen (1994); Cellard (2008) sobre pesquisa qualitativa e análise documental. As análises dos dados permitem afirmar que a escola orienta seu planejamento a partir do resultado das avaliações externas. Já os marcadores sociais demonstraram que os alunos negros obtiveram as médias mais baixas, encontrando-se na distorção idade/série e apresentam um maior índice de reprovação.

Palavras-chave: Avaliação externa. Avaliação interna. IDEB. Saeb. Planejamento escolar.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research on the influence of internal and external assessments on school planning, linked to the Professional Master's Program in Education: teacher training for Basic Education, through the line of research Knowledge and Educational Practices and the umbrella project, entitled “Research, Training and Intervention in Education: studies in school and non-school educational contexts. This research was carried out in two classes of the fifth year of elementary school, early years, of a public school in the city of Uberlândia-MG and proposed to analyze the influence of the results of external evaluations, obtained through the National System of Basic Education Assessment – Saeb and the results of internal assessments in the annual pedagogical planning of the 5th year of elementary school. It was established as a primary objective to analyze the influence of the educational results of the 5th year of elementary school, obtained and disseminated through the National Basic Education Assessment System - Saeb, as well as the results obtained in internal evaluations, recorded in the Final Results Minutes, in the School Planning. For the secondary objectives, the following were chosen: a) reflect on the understanding that teachers, supervisor and director have on the results achieved by 5th grade students, consequently by the school; b) reflect to what extent these results imply some change in school planning; c) analyze whether the formulation of school planning and the Pedagogical Political Project consider the results achieved by Saeb and internal evaluations; d) analyze whether there are differences in educational performance in the internal assessment between blacks and whites, based on the analysis of the enrollment form and the minutes of final results and whether these results influence school planning; e) analyze whether the school's internal evaluation process observes the school situation based on the Saeb results; f) describe and analyze who are the students of the 5th year class, highlighting race, gender and income and the relationship of these social markers with school performance. The research adopted a methodological approach of qualitative approach, contemplating bibliographic review, document analysis and field work. The data production procedures were document analysis and semi-structured interviews. The research was based especially on the elaborations of authors in the field of evaluation: Freitas (2014, 2018) Luckesi (1992) and de Bogdan & Biklen (1994); Cellard (2008) on qualitative research and document analysis. Data analysis allows us to state that the school guides its planning based on the results of external evaluations. On the other hand, the social markers showed that black students had the lowest averages, being in the age/grade distortion and had a higher failure rate.

Keywords: External evaluation. Internal assessment. IDEB. Saeb. School planning.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación sobre la influencia de las evaluaciones internas y externas en la planificación escolar, vinculada al Programa de Maestría Profesional en Educación: formación del profesorado de Educación Básica, a través de la línea de investigación Conocimientos y Prácticas Educativas y el proyecto paraguas, titulado “Investigación, Formación e Intervención en Educación: estudios en contextos educativos escolares y no escolares. Esta investigación se llevó a cabo en dos clases de quinto año de primaria, primeros años, de una escuela pública de la ciudad de Uberlândia-MG y se propuso analizar la influencia de los resultados de evaluaciones externas, obtenidos a través del Sistema Nacional. Evaluación de la Educación Básica - Saeb y los resultados de las evaluaciones internas en la planificación pedagógica anual del 5º año de primaria. Se estableció como objetivo primordial analizar la influencia de los resultados educativos del 5º año de primaria, obtenidos y difundidos a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica - Saeb, así como los resultados obtenidos en las evaluaciones internas, registradas en el Acta de Resultados Finales, en la Planificación Escolar Anual Escolar. Para los objetivos secundarios se eligieron los siguientes: a) reflexionar sobre el entendimiento que tienen los docentes, supervisor y director sobre los resultados alcanzados por los alumnos de 5º grado, consecuentemente por la escuela; b) reflejar hasta qué punto estos resultados implican algún cambio en la planificación escolar; c) analizar si la formulación de la planificación escolar; d) analizar si existen diferencias en el desempeño educativo en la evaluación interna entre negros y blancos, a partir del análisis del formulario de matrícula y las actas de resultados finales y si estos resultados impactan en la planificación escolar; e) analizar si el proceso de evaluación interna del colegio observa la situación del colegio con base en los resultados del Saeb; f) describir y analizar quiénes son los alumnos de 5º grado, destacando raza, género e ingresos y la relación de estos marcadores sociales con el desempeño escolar. La investigación adoptó un enfoque metodológico con enfoque cualitativo, incluyendo revisión de literatura, análisis de documentos y trabajo de campo. Los procedimientos de producción de datos fueron análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. La investigación estuvo especialmente anclada en las elaboraciones de autores en el campo de la evaluación: Freitas (2014, 2018) Luckesi (1992) y de Bogdan & Biklen (1994); Cellard (2008) sobre investigación cualitativa y análisis de documentos. El análisis de datos nos permite afirmar que la escuela orienta su planificación en base a los resultados de evaluaciones externas. Los marcadores sociales, por otro lado, mostraron que los estudiantes negros tenían los promedios más bajos, se encontraron en la distorsión de edad / grado y tenían una tasa de reprobación más alta.

Palabras clave: Evaluación externa. Evaluación interna. IDEB Saeb. Planificación escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desigualdade étnico-racial no Brasil	32
Quadro 2: Componentes a serem analisados a partir de Cellard (2012)	44
Quadro 3: Etapas de construção dos DCMs	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População na força de trabalho, desocupada e subutilizada.....	133
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição temporal das 35 teses e dissertações.....	54
: Situações em que o aluno será submetido a avaliação final e reclassificação..	108
Tabela 3: Dados extraídos das Fichas de matrículas.....	115
Tabela 4: Resultados do IDEB 2019.....	119
Tabela 5: Consolidado dos resultados Saeb/SIMAVE 2019.....	120
Tabela 6: Qualificação do corpo docente.....	123
Tabela 7: Consolidado de informações das Avaliações internas.....	128

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	Medo de prova.....	65
Imagem 2:	Xiii deu branco.....	65
Imagem 3:	Imagem comemorativa 25 anos do plano real.....	77
Imagem 4:	A centralidade da Avaliação Externa.....	82
Imagem 5:	Articulação entre os documentos.....	106

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CBC/MG	Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais
CELAM	Episcopado Latino-americano e Caribenho
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
CIE	Coordenadoria de Inspeção Escolar
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
COHAB	Companhia de Habitação de Minas Gerais
CONNEAB	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
COVID-19	(Co)rona (Vi)rus (D)isease de 2019
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais da Prefeitura de Uberlândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
GT 21	Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
OCDE	Organização Europeia para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PET	Plano de Estudos Tutorados
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODAUB	Processamento de Dados de Uberlândia
PSE	Programa Saúde na Escola
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais
SRE	40ª Superintendência Regional de Ensino de MG
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
Sind-UTEMG	Sindicato Único dos trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
SUS	Sistema Único de Saúde
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

PRÓLOGO: HISTÓRIAS RECOLHIDAS	18
Infância e adolescência	19
Juventude e período universitário	23
Vida profissional na educação	24
O mestrado	34
O Projeto de Pesquisa: Motivação	35
SEÇÃO 1: METODOLOGIA: OPÇÕES CONSTITUINTES DO PROCESSO INVESTIGATIVO	39
1.1 Revisão de literatura	39
1.2 Pesquisa documental	40
1.3 Entrevista semiestruturada	41
1.4 Análise dos dados	43
1.5 Local da pesquisa	44
SEÇÃO 2: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	46
SEÇÃO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS, NEOLIBERALISMO E AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	68
3.1 Avaliações nacionais: Políticas neoliberais e exclusão	79
SEÇÃO 4 LEITURA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS	92
4.1 Avaliação interna e planejamento escolar	93
4.1.1 Ata de Resultados Finais: escrita escolar sobre avaliação interna	97
4.1.1.1 Conjuntura política, econômica social e cultural da produção da Ata de Resultados Finais	100
4.1.1.2. O que é incluído e excluído do livro de Ata de Resultados Finais?	106
4.1.1.3 Conceitos chave: elementos para continuar o processo de compreensão da Ata de Resultados Finais	109

4.1.2 A Ficha de matrícula	111
4.1.2.1 Tipo de documento	113
4.1.2.2 Gênero, raça e etnia na ficha de matrícula	114
4.1.3 Projeto Político Pedagógico – PPP	115
4.1.4 Resultados Saeb	118
SEÇÃO 5	
AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E DA DIRETORA SOBRE AVALIAÇÕES E PLANEJAMENTO ESCOLAR	121
5.1 Corpo docente e gestora escolar: Formação acadêmica, tempo de experiência profissional e compreensões sobre avaliação e planejamento escolar	122
5.1.1 Retratos das professoras e diretora e compreensões sobre avaliações e planejamento escolar	123
5.2 Avaliação interna qualitativa nos discursos das participantes	126
5.3 Os marcadores sociais e o desempenho escolar	127
5.4 Avaliações externa e interna no planejamento escolar	134
CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIREÇÃO E SUPERVISÃO	146
APÊNDICE B ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES.....	147
APÊNDICE C QUADRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS	148
APÊNDICE D PLANO DE FORMAÇÃO	150
ANEXO A PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CEP	153
ANEXO B PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CEP Versão 2	158

PRÓLOGO: histórias recolhidas

Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.

Almir Sater

É desafiante a reconstrução de uma trajetória pessoal frente a todos os anseios que foram constituindo-se em decorrência dos processos e momentos vividos e que nos trouxeram até aqui memórias das lutas mais duras, dos momentos em que acreditamos não conseguir superar, mas que foram superados, ensinando a força que realmente temos. Como diz Heidegger (1989, p. 46-47):

[...] compreender-se não diz agarrar um sentido, mas compreender-se em suas possibilidades de ser desentranhadas no projeto ... a antecipação permite compreender-se que o poder ser, onde o que está em jogo é o seu próprio ser, só pode ser assumido por ele mesmo.

Ter um projeto de vida, lutar por conquistá-lo, é o que impulsiona e dá sentido à vida, é o que nos dá forças para seguirmos em frente e define quem somos, pois aprendemos nossos limites e possibilidades. Neste curso de mestrado que outrora parecia uma conquista impossível, várias barreiras tiveram de ser superadas, tanto externas quanto internas, e só assim este projeto foi possível. Nesse percurso relembramo-nos de como chegamos até aqui. Mas concordamos com Bosi (1994, p. 55): “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”, desta forma fortalecemo-nos enquanto pessoas.

Nós somos todas as experiências e opções de respostas que demos a cada situação que se apresentou em nossas vidas, sendo que algumas respostas diferentes, em momentos cruciais, mudariam o que experimentamos depois e, por consequente, o que somos no presente. Da mesma forma, as opções que fazemos agora, influenciam nosso futuro. Além disso, assumimos “[...] a compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Cada escolha e interações com os outros podem levar-nos a incontáveis caminhos. E a cada aula, a cada leitura e diálogo vamos crescendo um pouco mais, construindo e reconstruindo nossas concepções, compreendendo nosso próprio ser e ideologias arraigadas. Todo esse crescimento só é possível quando se assume inacabado, não totalmente preparado, mas disposto a aprender e a crescer sempre.

Desenvolver e crescer em humanidade não são um processo fácil, mas um tanto traumático por precisar abrir mão das certezas que pareciam indubitáveis, muitas vezes passar por crises para abraçar outras que despontam, com a consciência de que podem ainda serem mudadas.

Nessa perspectiva, o curso de mestrado é um momento de grande crescimento intelectual e pessoal ao se aceitar como inacabado. Podem-se assimilar novos conhecimentos e ao mesmo tempo refletir na forma de pensar e agir, crescendo de todas as formas possíveis, revendo criticamente conceitos arraigados, substituindo-os frente aos novos questionamentos e conhecimentos que são apresentados, reformulando-os de forma mais amadurecida e buscando os significados e sentidos desses conhecimentos para a transformação da realidade, especialmente o que refere à educação básica.

Seguindo esse pensamento de ser inacabado, narraremos nossa trajetória pessoal e acadêmica, que nos trouxe ao mestrado e culminou na redação e desenvolvimento do projeto de pesquisa, intitulado “A influência das avaliações externas e internas no planejamento escolar anual do 5º ano do ensino fundamental”.

Infância e adolescência

Nesse momento é importante retomarmos o título do documentário, “Nunca me sonharam”¹, que representa muito bem nossa história de vida. Ele mostra as decisões difíceis a

¹Neste documentário do diretor Cacau Rhoden (2017), se volta ao universo dos adolescentes de 19 anos da escola pública brasileira, mostrando a realidade, os desafios e as expectativas de futuro e as possibilidades de sonhos. O documentário mostra que de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad-IBGE, 2015), 82% das crianças e jovens até 19 anos são atendidas na escola pública e 1,6 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora das salas de aula. O documentário mostra histórias de adolescentes que abandonaram a escola para trabalhar, ou por se sentirem incapazes de acompanhar os colegas de estudo, devido às dificuldades e a crença de que os conteúdos aprendidos não serão importantes para suas vidas. A primeira parte apresenta as dificuldades que os adolescentes enfrentam na escola e desanimam, pois, o que é ensinado está desconectado com suas realidades e não parece ter sentido; assim acontece muitas vezes a castração dos sonhos. É mostrado que mesmo nesta dura realidade, a escola aparece como a oportunidade de libertação, de saída da oprimente realidade. Muitos jovens sonham em fazer uma faculdade e mudar sua vida. Gestores, professores, especialistas e alunos dão depoimentos muito rico e precisos, mostrando que o diálogo aberto com todos os envolvidos no processo de aprendizagem faz a diferença na educação. Os alunos têm muito a contribuir com a educação, como sujeitos do processo e não como objeto, como muitas vezes são vistos, não sendo ouvidos. Essa escuta ativa pode fazer a diferença e diminuir as desigualdades no Brasil. Os adolescentes e as crianças mais vulneráveis socialmente muitas vezes deixam a escola para trabalhar e assim a família ter o que comer, deixando a escola para segundo plano. O documentário fala dos sonhos que os pais jamais sonharam para seus filhos, considerando a realidade vivida, mas estes filhos começam a sonhar a partir da escola, em futuros diferentes e superarem as dificuldades que se impõem. Mostra duas coisas que podem acontecer: 1) O sujeito vê uma chance de mudar e agarra-se a ela e luta pelos seus próprios

serem tomadas, que poderiam ou não mudar toda nossa história dali em diante; por isso, a escolha dele como ponto de partida.

A fala de um jovem do agreste, narrando o fato de que os pais não sonharam uma vida diferente para o filho, uma vez que a única possibilidade que conheceram foi a de uma vida dura no campo, e foi o que tiveram condições de mostrar ao filho e esperavam que ele seguisse essa mesma vida.

Meus pais tiveram uma vida muito dura, lutando para ter o que comer hoje, muitas vezes sem perspectivas do amanhã. Os sonhos de uma vida melhor foram morrendo com o tempo e, em decorrência das dificuldades, passaram a acreditar que a única realidade possível seria aquela. Se não há outro futuro em algum lugar, as opções são ficar e aceitar ou sair daquela realidade e procurar uma vida melhor em outro lugar, mantendo vivos os sonhos e esperanças.

Os filhos são um novo começo, pois acreditam que podem quebrar o ciclo da pobreza e da fome e se dispõem a lutar por esse objetivo. É claro que, infelizmente, a maioria desiste de sonhar e pode acomodar-se, criticando aqueles que continuam a sonhar e lutam para mudar a sua vida, a realidade construída e mantida pelas desigualdades sociais.

Faço parte de uma tradicional família mineira, sendo o segundo dos quatro filhos. Meu pai, agricultor, e minha mãe, costureira, ambos da cidade de Campina Verde/MG, uma pequena cidade do interior. Eles cresceram no campo, chegando à cidade já quase adultos, sem nenhuma profissão requisitada no espaço urbano.

Meu pai cresceu numa fazenda próxima à Campina Verde/MG. A família vivia num pedaço de terra cedido por um fazendeiro, para quem trabalhava. Eram 18 irmãos e todos precisavam trabalhar na roça para a produção do próprio sustento. Deixaram o campo quando o fazendeiro pede a terra cedida. Então, a família muda-se para a cidade.

Minha mãe cresceu no campo, próximo à Campina Verde/MG e trabalhava no campo com os irmãos, que eram oito, sendo ela a mais velha. Também viviam em um pedaço de terra cedido pelo fazendeiro que, em determinado momento, pediu a terra cedida e a família viu-se obrigada a procurar lugar na cidade.

Com dificuldades, aprenderam ofícios importantes na época. Minha mãe aprendeu costura com uma patroa, em troca de trabalho; mas sem recursos para adquirir equipamentos, continuou como doméstica, pois todo o salário era usado para comprar comida e ajudar em outras despesas da casa e na criação dos irmãos e irmãs.

sonhos, construindo seu futuro; b) O sujeito diante das dificuldades desiste de seus sonhos e aceita sua vida do jeito que é, como se fosse um “destino imutável”.

Meu pai aprendeu o ofício de servente de pedreiro e também limpava lotes. Depois de 3 anos de namoro/noivado, aguardando a maioridade, casaram-se. Devido às severas dificuldades financeiras, foram morar em Formosa/GO, onde viveram por dois anos trabalhando na lavoura, onde nasceu o primeiro filho. Depois retornaram à cidade natal, onde fui registrado.

Novamente, por dificuldades financeiras e falta de emprego, migraram para Uberlândia, em 1978, para procurarem emprego e tentarem uma vida melhor. Tudo o que possuíam coube dentro de uma Kombi. Passaram por muitas vicissitudes, trabalhando com diárias na construção civil, como servente, e depois fez curso de pedreiro. Ainda assim era muito difícil, pois nem sempre conseguia trabalho, continuando com severas dificuldades financeiras.

Interessante refletir sobre os sonhos de futuro para as pessoas que crescem na zona rural, sem conhecerem a cidade, energia elétrica, água encanada, rede de esgoto, ou mesmo calçados. Estudar numa escola com salas multisseriadas, muitas vezes com professores não habilitados, tendo que caminhar vários quilômetros e atravessar rio para se chegar à escola, sem qualquer estrutura.

Além de tudo, enfrentava-se também o fantasma da reprovação em massa, praticada pela escola, deixando cada criança à sua “própria sorte”, sem considerar a realidade vivenciada pelos alunos, pois precisam trabalhar para ajudarem a família. A escola era uma prioridade secundária, pois a primária é trabalhar para poder comer, ajudar a cuidar dos irmãos, que geralmente são muitos.

Mesmo depois de conhecer a cidade, não se sabe qual trabalho conseguir, pois só conhece o trabalho no campo. Sem profissão, as dificuldades agigantam-se. Faz-se bico,² aceitando qualquer trabalho para garantir a comida. Muitas vezes nem mesmo esse objetivo é alcançado. O que se sonha de futuro para si e para os filhos? Quais as perspectivas de mudança? Quais sonhos ainda são possíveis?

Tudo começou a mudar quando meu pai finalmente conseguiu um emprego na Universidade Federal de Uberlândia, como auxiliar de limpeza, em 1978, criando condições de comprar comida, alugar uma casa e até comprar uma máquina de costura para mamãe trabalhar, pois naquele momento, morava de favor debaixo de uma lona, no corredor externo da casa de uma comadre.

² Bico aqui é entendido como trabalho informal. O trabalhador faz um acordo para atender a uma necessidade do contratante, geralmente prestação de serviços manuais como capina, servente, limpeza, etc.

Em 1982 fiz o pré-escolar na Escola de Educação Básica (ESEBA), escola vinculada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e que na época era exclusivamente para os filhos dos funcionários. Em 1983 conseguimos uma casa popular num conjunto habitacional, através da Companhia de Habitação de Minas Gerais (COHAB), no bairro Luizote de Freitas II, sendo uma das primeiras famílias do conjunto.

Depois de passar a noite na fila, minha mãe conseguiu vaga para os dois filhos mais velhos. Estudei da primeira até a antiga oitava série na Escola Estadual Prof. Leônidas de Castro Serra. Nestes anos, a mamãe trabalhava de costureira diuturnamente e desde cedo já distribuía as tarefas da casa, como fazer a comida, varrer, limpar e lavar louça. Logo, eu também já trabalhava como vendedor ambulante de vários produtos, conforme a época do ano. Meu irmão mais velho, aos 12 anos já assinou carteira de trabalho.

Aos 14 anos, em 1991, tive o primeiro emprego formal, na fábrica de ração da Granja Planalto, como auxiliar de limpeza, chapa, oficial de produção de ração e por fim, manipulador de fórmulas.

Em 1987 fiz o primeiro curso profissionalizante, denominado “datilografia e noções de correspondência comercial”. A partir daí muitos outros cursos foram feitos e o gosto pelo estudo ganhou novo sabor. Em 1990 li todos os livros da coleção de literatura Vaga-lume³; às vezes lia dois por semana, mesmo com outros afazeres. A partir de 1991 o único tempo disponível para estudar era o horário do trajeto dentro do ônibus da empresa, de casa para o trabalho e vice-versa.

Posteriormente cursei o antigo segundo grau na Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, do outro lado do Bairro Luizote de Freitas, o que dificultava, porque chegava às 18h15min do trabalho. Eram 20 minutos para comer algo e sair, senão chegava atrasado e não estaria autorizado a entrar. As aulas de filosofia e sociologia eram no pré-horário, 18h10min às 19h. Tinha a opção de jantar apressado ou frequentar a aula. Nessa época não havia o lanche no segundo grau e eu chegava à minha casa 23h30min, após a aula. Mesmo assim ia direto do trabalho para a escola e não perdia as referidas aulas.

Foi esse o primeiro contato com a filosofia, uma nova forma de pensar e ver o mundo, que estava retornando à escola, após a abertura e a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ainda não havia professores habilitados na área, bem como em várias outras disciplinas. A

³ A Coleção Vaga-lume foi uma coleção lançada pela Editora Ática, com histórias cujo objetivo era incentivar o gosto pela leitura do público infante juvenil.

maioria dos professores era universitária. Neste mesmo período, nossa primeira experiência “docente” ocorreu como catequista, aos sábados.

A reprovação era um fantasma que assombrava, pois de 10 turmas de primeiro ano lotadas, com cerca de 40 alunos, a maioria desistia ou era reprovada. Havia na época opção de cursar o científico, para quem pretendia cursar faculdade, ou a contabilidade para aqueles que pretendiam ter uma profissão técnica e não cursarem faculdade. Nessa escola, naquela época, os alunos optantes pelo científico formaram duas turmas, com aproximadamente 25 alunos em cada uma.

Juventude e período universitário

Em 1996, iniciamos a faculdade de licenciatura em filosofia, tempo de grandes transformações e amadurecimento de todas as formas. Uma formação sólida, estruturada, humanista, com professores muito comprometidos com o ensino, exigentes na medida certa. Enquanto cursava faculdade, fiz trabalho voluntário no telecurso 2000, para adultos no fundamental II, lecionando história da quinta à oitava série, aprendendo e aplicando o método do projeto, sendo este o segundo contato com a docência.

A opção de ensino da história ligava-se à atuação junto aos menos favorecidos, olhando a história a partir do olhar das classes populares. No curso era estudada a história geral de determinado período, concomitante com a história da filosofia do mesmo período, oferecendo uma visão de conjunto, para além apenas das teorias filosóficas, mas também o contexto em que elas foram produzidas e sua influência histórica. Essa opção do curso promoveu uma forma de olhar para a história e para a filosofia a partir do olhar das classes populares, o que influenciou muito na formação e vida profissional.

Um dos professores do curso, muito ligado ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) e à política, trabalhou a questão da importância do sindicato e da luta dos professores, principalmente vinculada às humanidades, para garantir os empregos e a formação crítica dos alunos. Compreender a importância da atuação dos sindicatos foi fundamental na formação, associada ao compromisso com a educação emancipatória.

Em 1998, o curso de filosofia foi concluído na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Regressando à Uberlândia, inicia-se uma nova etapa.

Vida profissional na educação

A atuação na educação começa com a catequese de crianças e adolescentes e durante a faculdade, com a prestação de serviço voluntário no telecurso 2000, lecionando história para adultos, na época ainda 5ª à 8ª séries, em bairros cujos moradores possuíam baixo poder aquisitivo. Também o estágio supervisionado é feito em escola pública estadual.

Desde o ensino médio surgiu o desejo de lecionar filosofia na escola pública, com o objetivo de incentivar os jovens a continuarem seus estudos e unirem a possibilidade de sonhar com a possibilidade de cursar uma faculdade. Para se atingir esse objetivo é preciso oferecer uma formação filosófica sólida e fomentar, ao mesmo tempo, a autoestima, para que persistam em seus sonhos.

O juramento feito na colação de grau de fato foi assumido na vida. Sempre me lembro do que foi jurado e ele se tornou como um lema de vida, a saber:

O homem que venceu na vida é aquele que viveu bem, sorriu muitas vezes e amou muito. Que conquistou o respeito dos homens e o amor das crianças; que preencheu um lugar e que cumpriu uma missão. Que deixou o mundo melhor que o encontrou. Que procurou o melhor nos outros e deu o melhor de si. Assim, tendo eu mesmo por testemunha e sob pena de perder o respeito por minha própria palavra, eu me comprometo buscar e defender a busca do saber em tudo que eu faço e em todos os lugares onde eu esteja. De corpo, cabeça e coração. Eu me comprometo a crescer de todos os modos possíveis, de todos os jeitos sonhados até que a vida considere-me apto para a morte. (Juramento do autor da presente dissertação em sua colação de grau, 1998).

Em 07 de fevereiro de 1999, com 22 anos de idade, inicia-se oficialmente a carreira de professor de filosofia, história e sociologia nas escolas públicas estaduais em Uberlândia, o que se estende até os dias atuais. Nesse período, vivenciando várias pedagogias, como exemplo a escola nova, tradicional e liberal e ações governamentais, das mais diversas possíveis.

Seguindo o juramento, participei da diretoria e do conselho estadual do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais Sind-UTE/MG. Em 2002, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) emitiu o parecer 668/2002 (MINAS GERAIS, 2002), entendendo que a revogação da portaria 399/89 (BRASIL, 1989) também revogava os direitos adquiridos durante a sua vigência, salvo aqueles que já tinham a carteira emitida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa carteira deixou de ser emitida em junho de 1998, devido ao artigo 48 § 1, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que passou para as universidades a função de registrar seus respectivos diplomas. A portaria 399/89 (BRASIL, 1989) estabelecia que um curso de licenciatura poderia

oferecer até 3 habilitações, seguindo os critérios definidos pela mesma, que era uma carga horária mínima exigida e o estágio supervisionado em cada disciplina.

Sendo assim, no seu entender, o professor “nato” de filosofia e sociologia eram os formados em pedagogia, devido à habilitação em “filosofia da educação” e “sociologia da educação”, e os licenciados em filosofia e sociologia só poderiam assumir aulas na ausência de um pedagogo, impedindo inclusive os licenciados concursados e nomeados de tomarem posse em concurso público em suas devidas habilitações; portanto, na prática, foram cassadas as habilitações.

Foi tempo de grande dificuldade e luta para toda a classe dos professores de filosofia e sociologia. Em 2003 foi criada uma associação dos graduados em filosofia do Estado, em que assumimos a coordenação geral, juntamente com outro colega, pois o estatuto estabelecia uma coordenação compartilhada, mantendo um viés fortemente democrático e não autoritário. Começamos uma luta política pelos direitos legítimos junto ao Sind-UTE MG, em reuniões com deputados e em eventos, conscientizando os estudantes da situação.

O caso foi levado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), pelo prefeito de Muriaé, MG. O Conselho analisou e emitiu o parecer 37/2003 (BRASIL, 2003), em dezembro do mesmo ano. Sobre o objeto do pedido em questão:

Os consultentes falam de conflitos surgidos em setembro de 2002, quando foi publicado parecer do CEE/MG 668/2002, que levou à anulação da lotação de professores da rede estadual nomeados, empossados e em exercício. (BRASIL, 2003, p. 1).

Como no Brasil cada Estado legisla sobre suas questões, a portaria do MEC 524/1998, que revogou a referida portaria 399/89 (BRASIL, 1989), teve as mais diversas interpretações, sendo a mais grave a adotada pelo (CEE/MG) e Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais SEE/MG de retroagir e cassar os direitos adquiridos pelos professores licenciados à época da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), revogada pela LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Desta forma, a questão que se apresenta é o que aconteceu com todos os licenciandos que estavam cursando ou concluindo seus cursos nesta data, e mesmo os que já estavam licenciados e em exercício. Por mais absurdo que pareça, o próprio parecer nos diz:

É comum que se pergunte se a atual legislação retroage a ponto de vulnerar os direitos dos profissionais que estão em exercício do magistério. [...] a revogação de uma portaria suspende seus efeitos para aqueles que estão em

vias de concluir seus estudos e auferir prerrogativas vantajosas dela decorrentes? Em outras palavras, a que legislação ficará jungido o estudante que ingressa em um curso universitário: à lei do momento do ingresso no curso ou à lei do momento em que sua conclusão começa a gerar efeitos? (BRASIL, 2003, p. 2).

Vamos apresentar argumentos expostos pelo 37 CNE/CEB sobre este ato flagrantemente ilegal, em afronta direta ao artigo 5º inciso XXXVI da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF), que nos diz “a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada” (BRASIL, 1988):

Os professores que obtiveram seus títulos profissionais em cursos regidos pela Lei 4.024/1961, alterada pela Lei 5.040/1968 e pela Lei 5.692/1971, e que passaram a ter que atender às demandas da Lei 9.394/1996 em editais de concursos, atos de nomeação e posse e até mesmo em procedimentos de designação temporária vivem uma situação injusta. A anulação de direitos consumados dos professores que já atuam na educação básica traria, de imediato, efeito nocivo à própria qualidade da educação. Existe mais de 1 milhão de professores atuando na educação básica, os quais têm habilitação profissional obtida em cursos que não atendem as Diretrizes Curriculares recentemente aprovadas, mas que atendiam a legislação da época em se efetivou seu preparo profissional inicial. A nova lei, anulando o que a anterior dispunha, não pode desprofissionalizar centenas de milhares de professores. A insistência em fazer retroagir a lei e vulnerar os direitos dos profissionais da educação, deles exigindo que tivessem satisfeito no passado as normas editadas no futuro, tem tido efeitos perversos para a educação, trazendo insegurança generalizada para alunos e famílias, dado que sua própria formação pode ser questionada, diante de seus professores não terem supostamente habilitação profissional. É inadmissível que professores que se submeteram a provas e tiveram o valor de seus títulos julgados e avaliados, e que, uma vez aprovados, tiveram o resultado de concurso homologado, foram nomeados e tomaram posse de seus cargos, tendo inclusive assumido o efetivo exercício, vejam todos os seus direitos subjetivos e consumados denegados sob o argumento que uma lei nova retroagiu no tempo e anulou diversos atos do Poder Público que não podem ser realizados sem a devida provisão legal. Ora, em 2003 foram aprovadas novas diretrizes para a duração dos cursos de bacharelado, das quais decorreram inclusive questionamentos judiciais. Acaso isso significa que um advogado, em meio a uma audiência em um Fórum, poderia ser colhido com a notícia que seu diploma perdeu valor porque seu curso, concluído em data anterior, não satisfaz exigências posteriores? Igualmente inadmissível seria pensar que um médico pudesse ser surpreendido em meio a uma cirurgia cardíaca pela notícia de que sua habilitação profissional foi anulada em decorrência de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina. Além de vulnerar direitos profissionais legítimos, essa retroação coloca sob insegurança todos aqueles que dependem da atuação desses profissionais. Se esses procedimentos são cabalmente inadmissíveis para o caso de advogados e médicos, por que não seria para o caso de professores? É possível fazer tabula rasa de tudo quanto foi disposto sobre a valorização do magistério? (BRASIL, 2003, p. 10-12).

Diante do exposto, pode-se perceber que o parecer procura mostrar que a retroatividade da lei, em prejuízo dos cidadãos, é inadmissível na legislação brasileira desde seus primórdios, herdando da legislação portuguesa, e até hoje é um princípio comum e natural na legislação. E quando se coloca a mesma situação para outras profissões como advogados e médicos, causa estranheza e espanto, porém, quando se fala em educação, não causou tanta estranheza. Diante de tudo o que foi exposto a conclusão não poderia ser outra, vejamos:

Voto no sentido de que se reconheça que a revogação da Portaria MEC 399/89, em junho de 1998, não abalou a certeza dos efeitos futuros esperados pelos alunos de cursos de licenciatura plena de Filosofia e de Ciências Sociais, os quais os cursavam àquela época. Todos os que ingressaram em data entre a edição da portaria e sua extinção praticaram, em boa fé, um contrato que previa os efeitos futuros descritos expressamente naquela norma. O contrato então consumado era válido e constituiu, portanto, ato jurídico perfeito. O respeito a ele remonta ao patamar constitucional. A participação dos profissionais com licenciatura curta em concurso para o magistério, de acordo com o disposto nos Pareceres CNE/CEB 26/2000 e CNE/CEB 04/2003, reconhece o direito subjetivo de seus portadores. No entanto, coerentemente, é necessário reconhecer o direito adquirido que emana de todo e qualquer ato jurídico perfeito. Não há base legal para questionar a habilitação profissional dos referidos professores nas disciplinas nas quais alcançaram destaque em concurso público. Elas e eles satisfizeram as exigências do quadro legal que lhes serviu de referência e têm direito ao gozo dos direitos e vantagens que auferiram. Não há base legal para cercear, constranger ou condicionar seu exercício profissional no presente ou no futuro. (BRASIL, 2003, p. 13).

Esse parecer fez uma grande mudança, pois a insegurança jurídica, a perda do direito de lecionar caiu por terra e finalmente foi reconhecida a habilitação e licenciatura de todos os professores formados, na vigência da revogada legislação.

Mesmo diante desse parecer, a SEE/MG continuou a negar o direito líquido e certo, prejudicando, nas designações de 2004, todos os professores nesta situação, sob alegação de não ter recebido oficialmente o parecer.

No dia 15 de janeiro de 2004 foi feita a instrução 001/2004 SEE/MG, estabelecendo um prazo até o dia 20/01 para que os professores apresentassem recurso para serem reclassificados na lista de classificação para contrato, mas a informação foi divulgada no dia 19/01, com o prazo de um dia. A maioria não recebeu a informação e ficou novamente prejudicada mais um ano. A SEE/MG alegou que a responsabilidade é do professor; como não recorreu no tempo estabelecido, perdeu seu direito o ano todo.

A instrução trouxe um quadro indicativo de habilitações, provando que o professor licenciado em pedagogia, nem mesmo durante a vigência da portaria 399/89 (BRASIL, 1989)

teve o direito de lecionar filosofia ou sociologia e que sempre o professor nato de filosofia é o licenciado pleno em filosofia.

Essa questão é colocada no memorial para mostrar a luta que se precisou travar para poder exercer o magistério, nas palavras de Paulo Freire, “educar é lutar”. Não bastou fazer uma faculdade no momento em que a mesma ainda era elitizada, não bastou ter um diploma, foi preciso lutar pelo reconhecimento do poder público do direito adquirido.

Essa luta foi importante para a formação e o aprofundamento pessoal do que é ser professor no Brasil, influenciando decisões futuras. Essa situação gerou uma união entre os professores o que culminou na criação de uma associação dos professores de filosofia que passou a fiscalizar o cumprimento da norma legal e impedir que pedagogos assumissem as aulas de filosofia e sociologia na presença de licenciados devidamente habilitados, o que manteve a classe unida.

O Sindicato não podia agir na questão, pois envolvia três grupos de professores filiados, e todos deviam ser defendidos pelo mesmo, e para tomar um lado, teria de ficar contra os outros, o que a questão política impedia, na ocasião. Mesmo assim, compor a diretoria e o Conselho Geral era fundamental para manter a ligação do grupo com o sindicato e manter presentes as demandas. Por meio de greves e pressão política foi conquistado o primeiro concurso público para a área de filosofia e sociologia.

Tendo sempre em mente o Juramento, reunimos o grupo de professores da cidade e organizamos uma associação combativa pelos direitos dos licenciados em filosofia e mesmo após a publicação e entrega do mesmo aos sistemas de ensino, foi preciso que o grupo ficasse vigilante e atento nas designações, para assegurar que os licenciados tivessem seus direitos resguardados, devido a algumas resistências enfrentadas, mesmo diante do parecer e dos preceitos legais.

Professores de outras áreas também procuraram o sindicato para terem dúvidas esclarecidas sobre a nova situação e foi preciso que fizéssemos esse atendimento frente ao Sind-UTE. Diante de alguns casos negados pela 40ª SRE, encaminhamos e submetemos os documentos comprobatórios com relatório à Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Escolar e Acompanhamento Funcional em Belo Horizonte, que respondendo em poucos dias, determinando à 40ª SRE a garantia dos direitos assegurados aos professores. Porém, sempre recusando-se a rever as designações que prejudicaram esses professores que, muitas vezes perdiam aulas próximas a suas casas para conseguirem mais longe, em outras designações.

Em dezembro de 2001 casei-me com a minha cara metade, o amor da minha vida, a mulher que Deus preparou para ser a minha companheira perfeita para toda a vida, sempre me

inspirando, fazendo-me acreditar que vencer é possível, sempre me fazendo crescer e vencer os muitos desafios.

Em 2002 toda essa situação supracitada veio à tona, conseguindo poucas aulas e passando por dificuldades financeiras. Mas em julho de 2002 assumi aulas de filosofia geral no curso de administração na Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), até julho de 2003, quando não teve turma formada. A partir 2005 tornei-me professor horista da Faculdade de Teologia e Educação de Minas Gerais (FATEMIG), onde lecionei módulos de Antropologia filosófica, Filosofia da Religião, Introdução à Filosofia, Filosofia da Ciência e Filosofia da Educação.

Em dezembro de 2005 nasce o único filho, e nos anos seguintes fez-se necessário deixar a militância para dar mais atenção à família, uma vez que a mesma não ajuda financeiramente, mas ao contrário, demanda investimentos de recursos e tempo. Infelizmente algumas decisões difíceis precisam ser tomadas.

Ainda fiel ao juramento, sempre mantendo o estudo, fiz várias pós-graduações *lato sensu*, a saber: Ética e Filosofia Política; História da Filosofia Moderna e Contemporânea: Tópicos Especiais (Curso Interrompido); Gestão de Recursos Humanos; Ciências Sociais e Religião; Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e Gestão Escolar.

Em 2006 foi feito o Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC/MG – MINAS GERAIS, 2006) e fui convidado para representar a 40ª Superintendência de Ensino nas discussões finais da elaboração do mesmo e orientação e repasses aos professores de filosofia da Regional de Uberlândia. Participamos também da revisão do programa de filosofia para o vestibular e do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia (PAIES/UFU, 2007).

Nessa revisão foram acrescentados os níveis de exigência, detalhando o que seria exigido em cada tema do conteúdo programático, bem como a organização por eixos temáticos, tornando mais claro o que seria exigido de domínio do candidato no processo seletivo. Acrescentaram-se também as sugestões para adoção da interdisciplinaridade.

A comissão foi dividida por área de especialização. Cada membro escreveu os níveis de exigências e fez a revisão de um ou mais subtemas do conteúdo programático. Depois cada um, na sequência do conteúdo, apresentou a proposta para a comissão e esta discutiu, retirou, acrescentou ou melhorou a redação. Em seguida, votou pela aprovação do novo Conteúdo Programático.

Em novembro de 2007 o Governo do Estado de Minas Gerais tornou efetivados os designados, sem concurso público. Com abertura do concurso público para as carreiras da educação em 2011, o governo enviou carta a todos os efetivados, informando que não precisavam fazer o concurso público, pois estavam garantidos em seus cargos. Assim, estando com o cargo garantido, poderia fazer o concurso para outra carreira.

Em 2011 fiz o curso de pós-graduação *Latu Sensu* em “Gestão do Trabalho Pedagógico: Inspeção, Orientação e Supervisão” e o concurso para inspetor escolar para o Estado de Minas Gerais e para a Prefeitura Municipal de Uberlândia, sendo aprovado nos dois e tomando posse em 13/03/2013, na Coordenadoria de Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), estando até o presente.

Em 2018, também aprovado no concurso para professor de filosofia na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, tomando posse em apenas 6 aulas em 19/12/2020, devido à pandemia de coronavírus (COVID-19). As nomeações de 12/03/2021 ficaram suspensas até o mês de outubro, retornando com as perícias médicas, antes realizadas nas regionais; foram transferidas para Belo Horizonte, com o deslocamento por conta do candidato, o que inclusive levou alguns aprovados a desistirem das vagas.

Nascer negro e pobre no Brasil como em qualquer outro lugar exige muito mais da pessoa; a cobrança é maior e o reconhecimento, menor. A ideologia dominante que vamos recebendo ao longo da vida, por meio de expressões, como exemplo: “alunos do noturno não conseguem entrar numa faculdade”, “quem faz faculdade particular não consegue entrar no mestrado”, “crianças que não têm boa alimentação até os três anos, não desenvolvem bem a inteligência”, “nem tente, você não é capaz, isso é coisa de branco”. São apenas exemplos de frases altamente ideológicas, corriqueiramente reproduzidas e introjetadas na mente das pessoas, tanto negras como não negras.

A vivência ratifica resultados da pesquisa desenvolvida por Carneiro (2005), evidenciando que o racismo faz parte da sociedade brasileira e oprime a população negra, relegando-a a um lugar de subalterno, no qual o primeiro desafio é a desconstrução dessa ideologia e da luta contra o racismo estrutural. É importante salientar que

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência

material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Diante do racismo estrutural da sociedade, há apenas duas opções: aceitar e assumir o lugar de perdedor a vida toda, limitando e podendo-se, por desacreditar que é possível um mundo diferente ou optar por lutar a cada dia, para enfrentar a ideologia dominante, superar a si próprio, enfrentando desafios para a construção de um mundo melhor para todos. A opressão ideológica, sofrida pelas classes dominadas historicamente dentro do sistema capitalista, por si já se constitui em um grande obstáculo a ser enfrentado para que haja a conscientização de que há outras possibilidades.

De fato, a ideologia opressora vive no imaginário popular, e enfrentá-la não é tarefa fácil, pois é preciso vencê-la em nós e ao mesmo tempo ajudar outros a também vencê-la, mesmo que muitas vezes o outro tenha se acomodado e a vê com estranha naturalidade, mesmo diante de suas evidentes rupturas com o Estado democrático de direito. Silva (2016, p. 6) afirma:

Nos lugares onde o preconceito é de marca, a probabilidade de ascensão social está relacionada, com a intensidade e a quantidade de marcas fenotípicas que o indivíduo venha a possuir, fazendo com que o preconceito racial fique disfarçado sob o preconceito de classe, com o qual tende a coincidir. Ou seja, a maior presença ou a ausência de traços fenotípicos negros podem determinar maior dificuldade ou não na ascensão social dos indivíduos.

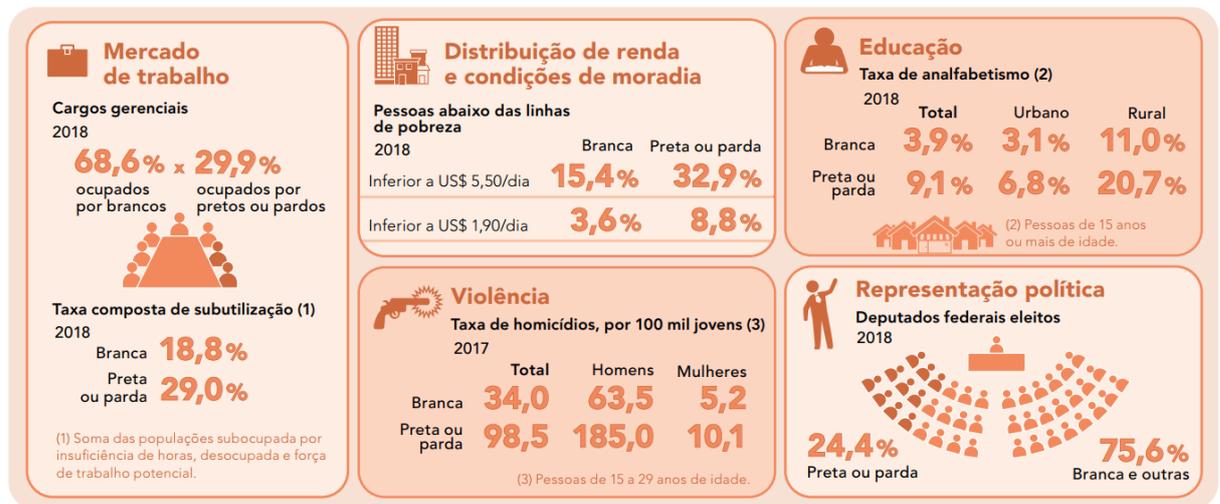
No Brasil, conforme as marcas fenotípicas têm-se maior ou menor dificuldade de ascensão social. É muito comum inclusive descaracterizar o negro com frases, como por exemplo: “fulano, não é tão escuro assim”, “é negrinha, mas é até bonitinha”, “fulana é negra, mas é até clarinha”. São falas preconceituosas, que procuram de alguma forma, justificar algum sucesso de uma pessoa negra, afastando a questão da cor da pele, tentando embranquecer a pessoa para justificar o porquê de algum sucesso.

Neste ponto há que se pensar sobre a separação que o governo do Brasil faz dos negros em “pretos” e “pardos”, até onde essa caracterização contribui ou não para a manutenção desse preconceito existente na sociedade brasileira. O que se percebe é a separação dos casos de sucesso para manter a ideologia de que o grupo continua “inferior”.

Cada dia é preciso lutar. Provavelmente todos os negros já vivenciaram situações de racismo, preconceito, das mais diversas formas. Não é fácil. Houve escolas onde fui o único professor negro. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019) mostram que enquanto 24% dos brancos com 25 anos ou mais cursaram faculdade, entre os negros, apenas 10% cursaram. “Outro dia uma professora disse que fui o “único professor negro

que teve na escola” e esse fato inspirou-a, fez com que ela também acreditasse que poderia conseguir. É preciso que os negros assumam mais posições de destaque, pois segundo o IBGE, apenas 29,9% dos cargos de gerência são ocupados por negros. Vejamos um panorama da conjuntura nacional sobre a questão racial no Brasil:

Quadro 1: Desigualdade étnico-racial no Brasil



Fonte: IBGE (2019, p. 2)

De acordo com IBGE (2019), apesar de a população negra constituir 55,8% da população nacional, 115.965.000 cidadãos, enquanto o percentual de brancos é de 43,1% da população nacional, perfazendo um total de 89.663.000 cidadãos, quando comparamos esses dados do IBGE, referentes ao ano de 2018, último ano da divulgação dos dados. Em todos os quesitos do quadro anterior, a população negra leva desvantagem em relação às oportunidades de materialização de direitos sociais e humanos, e esses resultados revelam racismo estrutural.

Segundo os dados do IBGE (2019), três vezes mais negros são assassinados, mais dois terços das pessoas que estão abaixo da linha de pobreza são negras, há mais do que o dobro de analfabetos brasileiros que são pretos e 24,4% dos deputados federais são pretos ou pardos; estes representam 55,8% da população, contra 75,6% brancos e demais. Vivemos em um país que trata toda essa desigualdade como se fosse algo natural, parece não causar estranheza nas pessoas.

A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política. (IBGE, 2019, p. 11).

O próprio IBGE reconhece essas desvantagens no referido documento. Como podemos perceber, não há igualdade no Brasil, pois para se falar em igualdade é preciso que as condições sejam iguais desde o começo da escolarização, e não apenas a partir do ponto que se referencie, por exemplo, avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por tudo o que foi exposto, há que se compreender que esse pesquisador negro está inserido em um grupo social e que não pode deixar de posicionar-se a partir dessa condição que influencia sua forma de perceber a realidade que nos cerca.

As condições de desigualdade inerentes à sociedade brasileira só podem ser superadas através de uma luta coletiva da comunidade negra. Muito se tem avançado, principalmente com a questão das quotas nas universidades, fruto das lutas dos movimentos negros. Não podemos deixar de destacar o homicídio de João Alberto Freitas, em 19 de novembro de 2020⁴, em um hipermercado localizado no município de Porto Alegre. A certeza da impunidade leva a crimes diante das câmeras sem nenhum constrangimento, mas a comunidade negra deu uma resposta ao crime e as autoridades, sem alternativa, não deixaram sem punição.

Quando a comunidade negra vai à luta e ocupa as ruas força a sociedade a movimentar-se, porque na sociedade capitalista nenhuma empresa quer perder 116 milhões de possíveis consumidores e o Carrefour teve uma expressiva queda das vendas no dia seguinte ao homicídio, vendo-se obrigado a posicionar-se. Se a comunidade negra unir-se de fato, deixando de comprar e fazendo uma forte campanha contra empresas racistas, dificilmente estas se manteriam no mercado.

Observamos que apenas 24,4% dos deputados federais são negros, e poucos negros participam dos cargos de confiança, principalmente daqueles que cuidam das políticas públicas. Se a comunidade negra unir-se, tem força suficiente para eleger o Presidente da República e formar a maioria do congresso, pois os negros correspondem a 54% da população em 2020, segundo o IBGE (2019).

A superação das desigualdades depende da luta coletiva da comunidade negra e para isso, cada negro precisa se reconhecer negro e fortalecer o movimento. Depende ainda de políticas públicas que visem à reparação das desigualdades e legislação voltadas para essa demanda e o enfrentamento da discriminação do preconceito, combatendo o sentimento de impunidade presente na sociedade, que desencoraja a denúncia e encoraja os ataques.

⁴ O caso de homicídio contra um cidadão negro em loja do Carrefour que chocou o país às vésperas do dia da consciência negra. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/policia-conclui-inquerito-e-indicia-6-pessoas-por-morte-de-homem-no-carrefour-301209/> Acesso em: 15nov. 2021.

O mestrado

Após 3 tentativas de entrar no mestrado em educação, sem sucesso, em 2019 fomos aprovados em dois processos seletivos do mestrado em educação. Em 2020 deu-se início a essa nova etapa da vida. Após duas semanas de aula, houve o fechamento das escolas de educação básica e universidades, por causa da pandemia da COVID-19, trazendo uma nova realidade para todos. O programa de mestrado logo se adaptou e em 15 dias iniciaram-se as aulas, através de meios remotos. Foi uma realidade muito dura para todos. A Universidade de Uberaba (UNIUBE) perdeu muitos alunos da graduação; perdemos muitos amigos, colegas e parentes e ainda convivemos com negacionistas, mesmo diante dessa terrível realidade.

Negacionistas são pessoas adeptas ao movimento negacionista, que foi teorizado pelo historiador Henry Rousso para referir-se àqueles que negavam a existência histórica do holocausto na segunda guerra mundial. Porém, desenvolve-se para além de negar essa única realidade histórica, atingindo várias esferas sociais, como afirma Morel (2021, p. 2-3):

Há o negacionismo científico, que tem como principais expoentes atualmente o movimento antivacina e o terraplanismo. Há o negacionismo climático, ancorado na negação do colapso ecológico em curso. Observamos também um crescente negacionismo histórico, baseado na negação de acontecimentos históricos amplamente conhecidos, como a ditadura militar no Brasil e o holocausto. Poderíamos acrescentar ainda outro negacionismo bastante presente na realidade brasileira, até mesmo constituinte do projeto de Estado-Nação no Brasil: o negacionismo do racismo, ancorado no mito da democracia racial. Os negacionismos são diversos e heterogêneos, formando um fenômeno complexo. Ainda assim, eles se articulam. O negacionismo do racismo, por exemplo, está articulado ao negacionismo histórico nos movimentos recentes de negacionismo da escravidão brasileira. O negacionismo da pandemia, por sua vez, está articulado ao negacionismo científico: quem nega a gravidade da Covid-19 parte, muitas vezes, da negação dos discursos científicos. Sem perder de vista as especificidades do negacionismo da pandemia no Brasil, é importante situá-lo também dentro de um movimento mais amplo.

Esse movimento ganha muita força no Brasil quando lideranças políticas fazem apologia abertamente, popularizando-o cada vez mais. Nesse movimento muitas pessoas passam a assumir esse comportamento sem consciência, acreditando mesmo que esses fatos históricos não aconteceram. Porém, há aqueles que o fazem conscientemente, de forma planejada, para atingir o fim almejado. Mesmo diante de milhares de mortes diariamente, hospitais superlotados, milhões de casos de COVID-19, os adeptos alegam existir uma conspiração para a divulgação de notícias falsas, negando categoricamente a existência de uma pandemia

mundial ou afirmando que só o Brasil toma atitudes de prevenção “desnecessárias” no mundo todo, aumentando o real número de casos e óbitos, por interesses políticos.

Mesmo diante desse contexto, com as mudanças do trabalho para o home office, bem como as aulas e eventos do programa de mestrado, aumentando a carga horária e as dificuldades, fomos vivendo um dia de cada vez e chegamos ao final do mestrado, muito mais amadurecidos em relação às várias dimensões da vida. Nesse contexto, delimitamos o tema do projeto de pesquisa: avaliações internas e externas e planejamento escolar.

O Projeto de Pesquisa: motivação

Este projeto de pesquisa nasce da reflexão acerca das experiências narradas e da nossa vivência, em 1994, ao término do antigo segundo grau, relativa ao primeiro contato com o Saeb. Uma prova foi aplicada em dezembro, do conteúdo de física, a qual sequer o enunciado era compreensível. Eram perguntadas coisas de que nem fazíamos ideia do que era, e o professor aplicador simplesmente disse: “é uma prova do governo, não tem importância, marca qualquer coisa.” À época fiquei curioso do porquê de uma prova sem nenhuma importância e que não interferia em nada para a vida.

Anos mais tarde, no trabalho na Secretaria Municipal de Educação / Coordenadoria de Inspeção Escolar (SME/CIE), ao acompanhar as avaliações e seus respectivos resultados, chamou a atenção observar que há escolas com mais estrutura física e melhores condições de atendimento, mas que não conseguem atingir as metas, enquanto outras, com muito menos estrutura e condições conseguem resultados melhores. Este ponto foi intrigante e instigador para o desenvolvimento desse projeto.

Outra experiência ocorrida em uma escola pública de educação básica também foi marcante para o delineamento desse projeto. Uma nova diretora, ao receber os dados do Saeb, vendo que a escola estava estacionada e que a realidade que se apresentava, a partir das avaliações internas, era muito ruim, pois os alunos não estavam alfabetizados, decidiu intervir.

Preocupando-se com os futuros resultados desses alunos nas provas que seriam aplicadas no final do ano, a diretora elaborou um plano audacioso para alfabetizar os alunos, preparando-os em apenas três meses. Primeiro, dissolveu as três turmas e (re) enturmou, conforme o nível de alfabetização dos alunos. Escolheu as professoras que tinham afinidade com a alfabetização.

Na turma com mais dificuldade colocou mais uma professora para ajudar os alunos e deu todo o suporte necessário (cópias, materiais didáticos, áudio e vídeo), o que as professoras precisavam, sem se preocupar com a cota de xerox para cada aluno e professora.

No prazo estipulado, reorganizando as turmas, enturmando alunos no mesmo nível de alfabetização, colocando uma professora para auxiliar, aumentando a quota de xerox, e oferecendo todo o suporte pedagógico disponível, em prioridade, o resultado esperado foi alcançado. Os alunos ficaram parcialmente alfabetizados “dentro do possível”, mantendo o Ideb da escola dentro da meta projetada para aquele ano. A ação tomada não estava de acordo com a pedagogia de turmas heterogêneas, mas alcançou o resultado desejado de 5.6 para 5.7, esperava-se uma queda no resultado.

Em vista de uma avaliação em curto espaço, foi possível atingir a meta. Se a escola colocasse como meta uma alfabetização universal e crítica⁵, conseguiria desenvolvê-la? É preciso formar alunos leitores e produtores de saber, o que não se faz às pressas, mas com uma estrutura permanente, atendendo as particularidades de todos os alunos, oferecendo suporte pedagógico a todos os professores.

Neste momento apresentamos as motivações que levaram à elaboração do projeto de pesquisa, não estamos problematizando ou discutindo teoricamente essas experiências. Entendemos que o curso, as leituras e a pesquisa que levarão as elaborações teóricas e serão tratadas posteriormente. As experiências que causam estranheza nos levam a questionar a realidade e nos conduzem à pesquisa, mas os resultados podem não ser o que se acredita a princípio, por isso a necessidade de sempre estar aberto à aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, elegemos a questão central desse estudo: Os resultados educacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e os resultados obtidos nas avaliações internas, registrados nas atas de resultados finais do quinto ano do ensino fundamental, influenciam no Planejamento escolar?

Elegemos como questões complementares: Os resultados das avaliações externas e internas são discutidos entre docentes, supervisor e diretor? As avaliações externas e internas interferem no planejamento escolar do quinto ano do ensino fundamental, especificamente no planejamento anual dos professores e na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP)? O processo de avaliação interna da escola observa a situação escolar, a partir dos resultados do Saeb?

⁵ Consideramos alfabetização universal e crítica aquela que leva o aluno a ler, compreender, interpretar textos e produzir conhecimento de forma crítica.

Como objetivo geral decidimos analisar a influência dos resultados educacionais do 5º ano do ensino fundamental, obtidos e divulgados através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos resultados obtidos nas avaliações internas, registrados nas atas de resultados finais, no Planejamento Escolar, desenvolvido por professores, supervisor e diretor.

Para os objetivos específicos foram eleitos os seguintes itens:

- Refletir sobre a compreensão que professores, supervisor e diretor têm sobre os resultados alcançados pelos alunos do 5º ano, conseqüentemente pela escola.
- Refletir em que medida esses resultados implicam em alguma alteração no planejamento escolar da escola.
- Analisar se a formulação do planejamento escolar e do Projeto Político Pedagógico considera os resultados alcançados pelo Saeb e por avaliações internas.
- Analisar se há diferenças de desempenho educacional na avaliação interna entre negros e brancos, a partir da análise da ficha de matrícula e da ata de resultados finais e se esses resultados impactam o planejamento escolar.
- Analisar se o processo de avaliação interna da escola observa a situação escolar a partir dos resultados do Saeb.
- Descrever e analisar quem são os alunos da turma de 5 anos, destacando raça, gênero, renda e a relação destes marcadores sociais com o desempenho escolar.

Para apresentar os resultados da pesquisa, esse relatório de pesquisa, além do Prólogo, é composto de cinco seções e das considerações e proposições.

No Prólogo são apresentadas e entrecruzadas narrativas sobre a história de vida e a escolha do tema da pesquisa, contemplando o processo de construção do objeto de estudo, a justificativa e objetivos da pesquisa.

A primeira seção trata das escolhas metodológicas que constituíram o processo investigativo.

A segunda seção trata da revisão bibliográfica, desenvolvida por meio de buscas e análise das dissertações, das teses e dos artigos, com uso das palavras-chave avaliações externas, Saeb e planejamento escolar; avaliação interna e planejamento escolar relações étnico-raciais e resultados educacionais publicados de 2016 a 2021, buscando conhecer o que se produziu sobre o tema, identificar lacunas e delimitar melhor o objeto de estudo, no caso dos

autores consagrados como Luiz Carlos de Freitas e Cipriano Luckesi, buscamos textos também anteriores a esse período.

Na terceira seção refletimos sobre conceituação de políticas públicas, uma vez que o Saeb é uma das políticas públicas implantadas pelo governo, dentro de um contexto maior de fortalecimento da política econômica neoliberal, que propõe a privatização de tudo o que pode gerar lucro para o capital, um Estado mínimo afastado dos direitos sociais. Mostramos, com base na revisão bibliográfica que, a partir desta concepção, os sistemas de educação passaram a ser avaliados e classificados por meio de provas externas, vinculadas a uma proposta internacional de controle e regulamentação da educação, atendendo interesses financeiros do grande capital.

Na quarta seção são apresentados os resultados das análises dos documentos que compõem o corpus da pesquisa feita, buscando descrever e analisar quem são os alunos, do 5º ano da Escola Municipal (EM) Ruben Alves, os resultados das avaliações internas e externas e seus efeitos no Projeto Político Pedagógico e no Planejamento Escolar Anual.

A quinta seção apresentará os resultados das análises e das interpretações das narrativas das participantes da pesquisa sobre as avaliações externa e interna, a influência dos resultados das avaliações externas e internas no Planejamento Pedagógico Anual da Escola e o impacto das relações étnico-raciais nos resultados das avaliações internas.

Nas considerações e proposições, além dos resultados mais recorrentes e recomendações, são propostos elementos para a elaboração junto aos profissionais da escola, sendo esta o local da pesquisa, de um Plano de Formação sobre avaliações internas e externas e seus efeitos na escolarização dos estudantes.

Espera-se que seja uma leitura agradável e que ela possa contribuir com enriquecimento teórico para a reflexão sobre os efeitos resultados do Saeb e das avaliações internas no planejamento escolar, a partir do estudo de uma realidade micro, mas que possa oferecer elementos para pensar a realidade também de outras escolas e da educação como um todo.

SEÇÃO 1 – METODOLOGIA: OPÇÕES CONSTITUINTES DO PROCESSO INVESTIGATIVO

A metodologia de uma pesquisa é a parte mais preocupante de um planejamento, pois precisa atender às exigências acadêmicas, vinculadas ao objetivo e às questões de pesquisa, para se obter resultados confiáveis. Daí questões surgem com grande força: Qual metodologia é a mais adequada para essa pesquisa, em particular? Qual a melhor abordagem a ser tomada? Quais instrumentos de produção de dados seriam mais apropriados para uma verdadeira interação com os sujeitos da pesquisa que, ao mesmo tempo, possam proporcionar a incursão do pesquisador com rigor científico necessário para uma reflexão profunda, sem julgamentos e, acima de tudo, com respeito mútuo?

A reflexão sobre essas questões induz a fazer a opção pela abordagem qualitativa, que pressupõe relacionamento direto com o público a ser pesquisado, exigindo a inserção do pesquisador no espaço pesquisado, onde o fenômeno aconteceu ou ocorre, na busca de melhor compreendê-lo.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nesta perspectiva, o desenho da pesquisa desenvolvida é descritivo-diagnóstica da realidade situada, de abordagem qualitativa, contemplando revisão de literatura, pesquisa de campo e documental.

1.1 Revisão de literatura

Para auxiliar na delimitação do objeto de estudo e se ter acesso ao conhecimento sobre a temática dessa investigação, foram identificados dissertações, teses e artigos produzidos no período de 2016 a 2021⁶, acerca da avaliação externa do Saeb e do planejamento escolar, bem

⁶ Essa delimitação temporal visa ao acesso aos conhecimentos atualizados e aos aspectos tratados de forma mais recorrentes sobre o tema pesquisado.

como da avaliação interna, garantindo a atualidade das pesquisas. Utilizaram-se na realização dessa busca as palavras-chave: avaliações externas, Saeb e planejamento escolar; avaliação interna e planejamento escolar. A partir dos conteúdos das entrevistas foram acrescentadas as palavras-chave relações étnico-raciais e resultados educacionais. Os resultados dessa revisão serão expostos na seção 2.

1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental traz dados oficiais, fatos, acontecimentos e lembranças que embasam a pesquisa, conferindo-lhe caráter científico e validando as conclusões. Isso porque

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ; LUDKE, 2018, p. 45).

É importante levar em conta a necessidade de verificação da origem e autenticidade desses documentos, pois delas dependerão, também, a confiabilidade dos resultados da pesquisa e o rigor acadêmico. Por isso, May (2004) sugere ao pesquisador alguns questionamentos que podem contribuir para a análise mais detalhada sobre a autenticidade de documentos pesquisados.

Os dados são genuínos? São de uma fonte primária ou secundária? São de fato o que parecem ser? São cópias autênticas dos originais? Foram corrompidos ou adulterados? A autoria pode ser validada? Os documentos estão datados e localizados? São registros precisos dos eventos ou processos descritos? Os autores dos documentos são dignos de crédito? (FOSTER apud MAY, 2004, p. 220).

A partir destas ponderações, foi feita a organização do corpus da pesquisa. Em seguida, a análise crítica e cuidadosa de documentos. Os documentos analisados foram:

- a) Ficha de matrícula: o documento contém informações particulares sobre cada aluno, data de nascimento, filiação, endereço, doenças, necessidade de cuidados especiais, opção de cursar a disciplina de ensino religioso e o número do telefone dos responsáveis.

- b) Ata de Resultados Finais: apresenta os resultados do processo educacional de cada turma e aluno, obtidos por meio de avaliações internas.
- c) Projeto Político Pedagógico: apresenta diagnóstico da situação da escola e seus projetos pedagógicos para o futuro e as orientações pedagógicas para a ação na escola.
- d) Relatório dos resultados do Saeb: mostra o histórico de resultados do Saeb e a situação da escola, comparando com o resultado médio do município, Estado e Brasil.

1.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada “é o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente na educação; aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (ANDRÉ; LUDKE, 2018, p. 40). Optando por essa forma de entrevista, pretende-se que os entrevistados tenham mais liberdade de relatar suas experiências e visões acerca do objeto da pesquisa, podendo acontecer de forma presencial ou através dos meios digitais, conforme as condições do momento.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houve um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (ANDRÉ; LUDKE, 2018, p. 39).

Na entrevista, o encontro entre entrevistador e entrevistado deve acontecer de forma respeitosa, muito harmônica e tranquila para que os relatos possam ser livres de interferências que possam vir a induzir a resposta, comprometendo assim os relatos.

A entrevista, ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (ANDRÉ; LUDKE, 2018, p. 41).

Com as entrevistas semiestruturadas, procede-se à produção de dados. Foram utilizados dois roteiros; um roteiro para a direção e supervisão e outro, para professores (Apêndices A e B), que possibilitaram aproximar mais dos sujeitos que atuam na realidade pesquisada, facilitando a manifestação sobre fatos, os sentimentos e as concepções diante do objeto de pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, versando sobre a formação acadêmica dos entrevistados, a forma como entendem e fazem o processo de avaliação escolar, a compreensão dos resultados do Saeb e da avaliação interna, as influências nos resultados dessas avaliações no planejamento escolar; por fim, a questão dos marcadores sociais: socioeconômicos, étnicos raciais e de gênero e influência nos resultados educacionais.

Inicialmente a intenção era fazer as entrevistas padronizadas de forma remota, para facilitar acesso aos entrevistados, através do *Google Forms*. Porém, devido às aulas da disciplina de “Processos Investigativos em Contextos Escolares”, em que se estudou a pesquisa em educação, com o amadurecimento do projeto, decidiu-se por entrevista semiestruturada, por ser mais adequada à pesquisa pretendida, trazendo a possibilidade de ouvir e produzir mais dados para além do que seriam produzidos na entrevista padronizada, enriquecendo assim a pesquisa.

Devido à pandemia da COVID-19, as pesquisas acadêmicas precisaram adaptar-se às novas situações e, em vista dessa nova realidade, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) elaborou novas Orientações para procedimentos em pesquisas em qualquer etapa em ambiente virtual, através do ofício circular número 2/2021, de 24 de fevereiro de 2021. O projeto já estava na base da Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), ocorrendo a aprovação através do parecer 4.583.957, em anexo, em 10 de março de 2021. Para atender às novas orientações do CONEP, foi encaminhado um adendo informando sobre a utilização das novas orientações para as entrevistas em ambiente virtual.

As entrevistas aconteceram através do aplicativo de reunião *Google Meet*, por meio de conta institucional da UNIUBE. O convite foi muito bem recebido pelos elegíveis, mas alguns não conseguiram viabilizar a participação. Isso porque a pandemia trouxe para a realidade educacional um desgaste físico e emocional imenso, principalmente em relação aos processos de ensino e aprendizagem, à necessidade de uso imediato de novas tecnologias sem preparação suficiente, às muitas horas de trabalho além do usual e adoecimento.

As razões prevalentes da impossibilidade de participação foram disponibilidade de tempo ou casos de doença, óbito na família, falta de disponibilidade devido à sobrecarga de trabalho. Compreende-se e solidariza-se com cada brasileiro educador, que enfrenta ou

enfrentou essa grande luta desigual. Praticamente todos os profissionais da educação perderam colegas de trabalho, amigos ou familiares durante a pandemia. Houve também uma professora que abandonou a educação e mudou-se de cidade, e outros com quem não se conseguiu contato.

Devido a estes ocorridos não foi possível entrevistar todos os profissionais (diretor, supervisor e professores) como planejado, mas foram entrevistadas 03 professoras e a diretora, o que ofereceu uma visão da realidade escolar.

As entrevistas aconteceram nos horários combinados, conforme a disponibilidade de cada entrevistado, e a duração foi de 28 minutos até 1 hora e 45 minutos. Essa variação deu-se pela quantidade de elementos que o entrevistado trouxe à pesquisa, a partir de sua vivência com as duas turmas de 5º ano de 2019, da Escola Municipal Ruben Alves⁷.

Alguns dados foram produzidos antes das entrevistas, de maneira a potencializar o diálogo com o entrevistado, através da leitura e análise dos documentos: resultados das avaliações internas, alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), alunos reprovados, relação falta/desempenho, média de notas das turmas, relação de médias de alunos por gênero e por etnia.

1. 4 Análise dos dados

Para a análise e interpretação dos dados recorreu-se às elaborações de Cellard (2008) sobre análise documental. Os documentos foram analisados a partir dos seguintes aspectos: qual documento será analisado e tipo de documento; contexto: conjuntura política, social, econômica e cultural da produção do documento; tempo e espaço, local em que o documento foi produzido; autoria, autenticidade e confiabilidade; origem social, procedência relação entre os autores e o que eles descrevem; natureza do texto; conceitos chave; lógica interna; conceitos: importância e sentido. Após analisar cada aspecto, foram elaboradas anotações preliminares.

Cellard (2008) divide a análise de documento em duas etapas, sendo a primeira uma análise preliminar do documento, abordando contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza e conceitos chave, que devem ser analisados a partir da temática, questões e objetivos da pesquisa, alinhando-se com o quadro teórico.

A segunda parte é composta pela junção das partes e interpretação coerente, baseando-se sempre no questionamento inicial e na base teórica, comparando com outros documentos, para depois fazer a produção com as conclusões do pesquisador.

⁷ Nome fictício utilizado para proteger o sigilo da identidade da escola na pesquisa.

O quadro 2 a seguir mostra de forma didática as etapas para a análise de documentos:

Quadro 2: Componentes a serem analisados a partir de Cellard (2008)

DOCUMENTO EM ANÁLISE	TIPO DE DOCUMENTO	CONTEXTO: CONJUNTURA POLÍTICA, ECONÔMICA SOCIAL E CULTURAL DA PRODUÇÃO DO DOCUMENTO Tempo/espaço	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE (ORIGEM SOCIAL, PROCEDÊNCIA RELAÇÃO ENTRE OS AUTORES E O QUE ELES DESCREVEM.	NATUREZA DO TEXTO	CONCEITOS-CHAVE E LÓGICA INTERNA CONCEITOS – IMPORTÂNCIA E SENTIDO	ANOTAÇÕES PRELIMINARES
----------------------	-------------------	---	---------	---	-------------------	--	------------------------

Fonte: Cellard (2008)

A partir da análise preliminar dos documentos (PPP, ficha de matrícula, Ata de resultados finais e resultados do Saeb/SIMAVE) e dos registros das narrativas dos entrevistados, realizaram-se análises articuladas dos dados produzidos para se responder às questões orientadoras da pesquisa.

Tendo em vista o exposto, as análises dos dados contemplaram quatro eixos de análise, definidos *a priori*, considerando objetivos e questões de estudo, e *posteriori*, evidenciados durante a análise dos documentos:

1. Influência dos resultados educacionais das avaliações externas e internas no Planejamento escolar Anual da Escola.
2. Compreensão dos professores, supervisor e diretor sobre os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas, conseqüentemente, pela escola.
3. Impactos dos resultados alcançados pela avaliação externa/Saeb e por avaliações internas no Projeto Político Pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas: atividades de ensino e de avaliação.
4. Relações étnico-raciais e desempenho escolar.

1.5 Local da pesquisa

O local da pesquisa é uma escola da rede pública municipal da cidade de Uberlândia-MG. A cidade, segundo o IBGE (2021), possui 706.597 habitantes no ano de 2021, ano com dados disponíveis. As despesas pagas pela prefeitura foram R\$1.824.601437,93⁸ sendo que

⁸ <https://www.uberlandia.mg.gov.br/portal-da-transparencia/despesas/> Acesso em: 27 nov. 2021.

deste valor R\$538.715.377,62 foram gastos com a educação municipal pela SME, no ano de 2019, ano da pesquisa.

Uberlândia é a referência regional da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, sendo sede da regional da educação, segurança pública, saúde e também da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na educação, a taxa de alfabetização de 6 a 14 anos era de 98% em 2010, último dado disponível no IBGE (2021). O IDEB da cidade em 2019 foi de 6,3 para o Ensino Fundamental I. O número de estudantes matriculados no ensino fundamental em 2019 era de 83.967 alunos e 23.813 no ensino médio. Professores em 2020 eram 4.366 no ensino fundamental distribuídos entre 181 escolas, das quais 53 eram escolas municipais e 02 (OSCs) conveniadas com a Prefeitura.⁹

A SME é um órgão com diversos setores, cada um responsável por sua função. Dessa forma pode-se observar a estrutura e o tamanho da SME e da PMU, neste universo amplo, com diversas realidades distintas. Foi escolhida uma escola para participar da pesquisa.

O critério para a escolha da escola foi a localização estratégica, que possibilita o acesso de alunos de diferentes bairros e condições sociais, além de ser uma escola de referência, ou seja, com crescimento evidenciado em sua avaliação externa, mostrando uma média maior que a média do município, Estado e Brasil, conforme os dados do Saeb. Porém, sem estar muito acima para uma amostra mais próxima da realidade da cidade.

Foram incluídas as turmas do quinto ano do fundamental 1, por ser o último ano da etapa e serem avaliados pelo Saeb, possibilitando a viabilidade da pesquisa.

A escola recebeu um nome fictício de EM Ruben Alves, homenageando o grande educador que inspirou e continua inspirando gerações de professores. A escola atende do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, contando com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), perfazendo um total de 1193 alunos, distribuídos em três turnos, já incluídos 126 alunos na EJA e 76 alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O abandono escolar correspondeu-se a dois alunos e 6% dos alunos estavam com atraso escolar, conforme o censo escolar. Lembrando sempre que esses dados se referem ao ano de 2019.

⁹ Dados consultados em: IBGE. **Panorama do município de Uberlândia**: Educação. Rio de Janeiro: IBGE Cidades, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama> Acesso em: 20 out. 2021.

SEÇÃO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção foram apresentados e analisados os trabalhos identificados e selecionados de dissertações, teses e artigos, utilizando como critério para a seleção a aproximação desses trabalhos ao objeto de estudo e às contribuições teóricas e metodológicas para essa investigação. Para cumprir o objetivo, inicialmente foi feito um levantamento de trabalhos, utilizando as palavras-chave avaliações externas, Saeb e planejamento escolar; avaliação interna e planejamento escolar, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no catálogo de teses e dissertações da CAPES, na Scielo e no Google Acadêmico, publicados no período de 2016 a 2021.

Identificamos 24 publicações, entre dissertações e teses. Observamos os títulos que contemplavam os termos avaliação externa, avaliação interna e aspectos da realidade escolar. Aquelas anteriores a 2016 e com a divulgação não autorizada foram excluídas. Para refinar a escolha, foram lidos os resumos, à busca de uma ligação à pesquisa e duas dissertações foram elegíveis, pois dialogavam com a temática e com a base teórica eleita para ancorar a produção e análise dos dados da pesquisa. Ao serem digitados os termos “Planejamento escolar, Saeb, avaliação externa” a BDTD apresentou nove resultados, alguns repetidos e outros eliminados pelos critérios estabelecidos.

A partir dos critérios foram selecionadas três dissertações de mestrado e a seguir, vamos expor as contribuições das referidas pesquisas e reflexões dessas dissertações para a pesquisa.

A dissertação de mestrado de Santos (2018), intitulada “Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais”, do município de Garanhuns, no agreste pernambucano, investigou as implicações dos resultados do Saeb na gestão de três escolas municipais.

Essa pesquisa oferece contribuições para a presente pesquisa, porque enquanto essa procura compreender a relação entre resultados obtidos pelo Saeb e planejamento escolar ligado ao trabalho dos professores, aquela procura compreender o mesmo efeito no trabalho dos gestores. A pesquisa tem foco na gestão escolar e apresenta conhecimentos complementares para essa pesquisa sobre avaliação externa e planejamento e há pontos comuns em que as pesquisas se entrelaçam e que serão abordados na seção de análise dos dados produzidos.

A referida pesquisa trouxe dados históricos sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a crise econômica enfrentada na época, que o levaram a buscar empréstimos no exterior e “o Brasil passou por um processo que culminou no aumento da dependência aos mecanismos internacionais, no sentido da necessidade de ajuda externa para superação de

crises” (SANTOS, 2018, p. 17). Com a dependência foram feitos acordos que visavam ao alinhamento com as políticas neoliberais, divulgando a ideia de que esse alinhamento traria o desenvolvimento nacional. O MEC, na gestão do ministro Paulo Renato de Souza faz a consolidação das políticas de avaliações externas na educação básica associando-as ao desenvolvimento econômico do Brasil, vejamos:

Associa o investimento em educação ao desenvolvimento econômico, atrelando as medidas neoliberais ao setor educacional, por meio da implantação de um novo modelo de escola e gestão educacional, que atendessem as exigências do mercado, pautados na racionalidade e na eficácia. (SANTOS, 2018, p. 18).

Hoje se sabe que isso não aconteceu e não se percebe esse desenvolvimento prometido. Outra contribuição do referido trabalho foi a escolha do foco do olhar. Enquanto foca-se na avaliação escolar e em seus efeitos no planejamento escolar, definindo uma escola como local de pesquisa, o olhar pesquisador foi mais abrangente, discutindo dados de outras avaliações, entrecruzando a partir do olhar do gestor e do sistema, relacionando PNE, PDE e IDEB, não abordando especificamente o trabalho dos professores. Isso foi importante para se avaliar os dados produzidos sob outra perspectiva, percebendo-se outras possibilidades de análise sobre avaliação externa e planejamento escolar.

Em relação à metodologia de pesquisa, as elaborações de Santos (2018) despertaram para a problematização sobre olhar a pesquisa apenas como observador-crítico. Despertou ainda para a necessidade de se acrescentar outra possibilidade de observação, reconhecendo que a resistência é possível, ancorada nas proposições marxistas de organização de classe e aliada às proposições de Paulo Freire (1996), no que se refere à luta, à transformação, à revolução, dentre outros, os quais são funções indissociáveis da educação. Apesar de Santos não tomar como referência as elaborações de Freire, acredita-se que os autores dialogam bem nessa questão (intervenção transformadora), embora distanciados no que se refere à abordagem metodológica.

O materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico-metodológica de pesquisa apresenta muitas contribuições para o estudo de políticas públicas em âmbito geral, bem como de políticas educativas. Outra contribuição importante do materialismo histórico-dialético é sua capacidade de romper com a perspectiva positivista e a matematização estabelecida pela ciência moderna, ou seja, nessa perspectiva, qualidade e quantidade não são opostas, são complementares para uma análise do real. Esse é um aspecto da perspectiva marxista que supera a dicotomia qualitativo/quantitativo. (SANTOS, 2018, p. 24-25).

A presente pesquisa está atenta à questão quantidade/qualidade a partir das proposições de Freitas (2014, 2018). Essa proposição de Santos (2018) vem agregar e dar mais sustentação à possibilidade de se dialogar com as teorias marxistas. Neste ponto, retoma-se trecho do texto dissertativo:

A partir das categorias do materialismo histórico-dialético, possamos vir a contemplar as políticas de avaliação como parte do todo da política educacional brasileira e do contexto histórico de suas formulações, contradições e embate de forças produtivas. (SANTOS, 2018, p. 31).

Segundo Santos (2018), as avaliações estão alinhadas com a política neoliberal e como pesquisador é preciso tomar partido; não é possível obter o conhecimento de uma política tão nefasta e se calar, mas infelizmente um dos resultados é a falta de criticidade por parte das equipes escolares. Não foi observada na pesquisa nenhuma oposição ou discussão sobre as avaliações externas, e muitas vezes estas são avaliadas como positivas. A preocupação é com a nota e não com as problemáticas acerca da prova em si.

Nem todas reconhecidas pelos sujeitos em seu viés “perverso”, pelo contrário, os sujeitos fazem sua análise desses métodos de forma positiva e acreditam que alguns deles são necessários ou indispensáveis para elevar os escores. A preocupação é com a preparação para o teste e não exatamente para melhorar a qualidade do ensino. (SANTOS, 2018, p. 92).

Desta forma, dá-se um alerta importante: “Concluimos então que a educação pode ser concebida de diferentes maneiras, de acordo com a ordem hegemônica vigente, pode assumir um caráter emancipatório ou um viés neoliberal”. (SANTOS, 2018, p. 92).

Chamou a atenção o órgão responsável pelas avaliações externas em Pernambuco, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed)¹⁰ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que também é responsável pelo SIMAVE, o que induziu a pesquisa sobre a abrangência e identificou-se: 18 estados, 11 cidades e 04 redes privadas que são atendidas em suas demandas por avaliar os estudantes, conforme divulgado pelo site do Caed¹¹.

A conclusão a que Santos (2018) chega é a de que as avaliações externas influenciam todo o trabalho da escola, começando pelo trabalho do diretor, porém os resultados alcançados não são a expressão real da aprendizagem dos alunos, porque há uma preparação explícita para a realização das provas, dificultando a educação como um todo, a partir da realidade dos alunos.

¹⁰ Para saber mais consultar: <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html> .

¹¹<https://portalavaliacao.caedufjf.net/>

Quando pensamos os resultados das avaliações, é importante destacar que muitos fatores podem interferir nesses resultados, tais como: processos fraudulentos, dificuldades de aprendizagem, condições de vulnerabilidade socioeconômicas, erros na aplicação das avaliações, e sobrecarga de trabalho escolar, considerando as demandas externas. Essas políticas de avaliação, impostas de “cima para baixo”, geram pressões para adotar conteúdos nas aulas, com o objetivo, apenas, de melhorar os indicadores de desempenho. (SANTOS, 2018, p. 110).

A equipe de profissionais participantes do Caed ligada à UFJF determinam o que os professores deveriam ter ensinado em suas turmas naquele ano, desprezando a realidade vivenciada pelos alunos, com vistas a atender interesses e demandas do mercado.

Outra dissertação de mestrado selecionada foi elaborada por Leopoldo (2020), com o título “Avaliação em larga escala e formulação de políticas públicas: estudo em uma escola no município de São Bernardo do Campo”, na qual foi estudada a relação dos resultados do Saeb e as políticas públicas em uma escola da rede municipal de São Bernardo do Campo.

Em relação à análise do governo FHC, período de fortalecimento das políticas neoliberais, destaca-se que o Brasil, para fazer empréstimos devido à crise financeira, fez acordos com as diversas entidades financeiras e como garantia, dentre outras, assumiu o compromisso com a adequação da educação brasileira. Vejamos:

Exemplo dessas entidades estrangeiras são o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o World Bank (Banco Mundial - BM), sistema mundial integrado com o mercado econômico, os quais, com frequência surpreendente, firmam contratos com entes governamentais nacionais que passam pelo tema educação pública. (LEOPOLDO, 2020, p. 17).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assume mais uma função, que é avaliar e mensurar, de acordo com os interesses do mercado estrangeiro, a educação brasileira.

Na dissertação constam-se três etapas do Estado avaliador, sendo que a primeira fase “é marcada pela globalização de baixa intensidade,” na qual é feita pouca interferência, fazendo apenas uma “intermediação necessária dessas Organizações junto aos Estados na construção das suas políticas educacionais” (LEOPOLDO, 2020, p. 33). O objetivo é ser discreto e verificar como o país implanta as recomendações; essa primeira fase foi aplicada em países periféricos e semiperiféricos.

Na segunda fase, o neoliberalismo assume um papel mais explícito, fazendo a vinculação das políticas públicas aos interesses internacionais, como ocorreu no governo FHC. Assim, entende-se

[...] o Estado-avaliador como explicitamente vinculado àquelas influências internacionais na formulação das políticas públicas educacionais, exercidas pelas mesmas entidades, mas aqui com uma crescente vertente política – o que denomina de “comparativismo avaliador” – voltada a transformações socioeconômicas pretendidas por tais organizações internacionais. (LEOPOLDO, 2020, p. 33).

Na terceira fase acontece a finalização do processo, colocando a educação à mercê do mercado, tratando-a como uma mercadoria na linha de produção, medindo e avaliando o processo e o produto final, através das avaliações externas.

A terceira fase é denominada como “pós-Estado-avaliador” é marcada pela expansão capitalista nas políticas de privatização e mercantilização da educação e, por consequência inafastável, das avaliações. Caracterizada pela transnacionalização da educação, através da padronização e modularização curriculares, pela privatização dos sistemas e agências de avaliação mediante a influência e interesse do Banco Mundial. (LEOPOLDO, 2020, p. 33).

Assim, é feito o processo de implantação da política neoliberal, aproveitando-se das fragilidades monetárias dos países periféricos e do convencimento, ou melhor, da imposição dos países ricos, principalmente em momentos de crise do capitalismo. Para o neoliberalismo, os países precisam equilibrar suas finanças e aplicarem corretamente os recursos conforme as orientações neoliberais e eles apresentam-se como aqueles que salvarão os países da crise, ensinando-os a gerirem os próprios recursos. Nesse contexto, Leopoldo (2020, p. 34) afirma:

[...] insucesso da educação nos países da América Latina é resultado da não aplicação integral daqueles conceitos e princípios neoliberais, culpando três entes/fatores pelo fracasso: Estado (por ser incompetente para oferecer um ensino de qualidade), sindicatos (porque exigem acesso amplo e gratuito da população ao ensino) e sociedade (acostumada a receber, passiva e gratuitamente, a educação estatal).

Nessa perspectiva, a solução de todos os problemas está na privatização da educação, pois o Estado incompetente deixaria de existir e a sociedade passiva se tornaria ativa diante da organização privada, que faria a gestão competente e eficiente, mas sem esquecer-se do enfraquecimento ou fechamento dos sindicatos, deixando cada um fazendo acordos coletivos de trabalho, onde os descontentes podem sair da empresa, mas jamais exigir direitos.

Nesse ponto as dissertações de Leopoldo (2020) e Santos (2018) convergem-se, pois chegaram às mesmas conclusões acerca dos interesses das políticas neoliberalistas. A divulgação dos resultados, além de “medir” a aprendizagem, também serviu para se fazer a propaganda do projeto neoliberal de educação e o marketing do fracasso do modelo atual, promovendo a associação entre a ideia de uma educação “melhor” para as classes populares e avaliação externa, porém, como já mencionado antes, escondeu um lado perverso, como mostra Leopoldo (2020, p. 40):

Na esteira da mercantilização do ensino, o modelo empresarial emprestado à educação possui controles de mercado a serem aplicados ao desempenho dos alunos, à titulação dos professores e à visibilidade de cada escola em avaliações externas, os quais dão ensejo à criação de indicadores que, estrategicamente, servem ao *marketing* do modelo.

A referida dissertação trouxe também a apresentação da cidade, o local da pesquisa e seus indicadores, o que inspirou a acrescentar mais dados sobre a cidade, na qual a escola local da presente pesquisa está situada, bem como o tamanho da rede municipal de educação e seu desenvolvimento no IDEB.

Em relação à metodologia, chamou a atenção o uso do método hermenêutico “faremos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, a análise bibliográfica e documental, conjugada à hermenêutica dos dados discursivos e estatísticos” (LEOPOLDO, 2020, p. 60), método diferente do usado nessa pesquisa e que se mostrou adequado para a investigação do objeto de estudo.

Na pesquisa esclarece-se que o Orientador Educacional era o responsável por fazer a ligação entre a secretaria de educação e a escola, porém este “não reagiu em nenhum momento às angústias e dificuldades relatadas pelos (as) docentes”, o que demonstrou uma aceitação, “revelando uma aparente normalidade diante das circunstâncias observadas” (LEOPOLDO, 2020, p. 60), mas que também demonstrou a insatisfação dos professores com a avaliação e a falta de oportunidade de expressá-la. A pesquisa não analisou as queixas desses professores.

Além de o Estado não propiciar meios para ouvir os professores, a pesquisa também não encontrou qualquer política pública de apoio à escola, em relação aos resultados do Saeb:

Não foram observadas alterações no currículo escolar, na formação dos professores, na dinâmica das aulas, no tempo destinado ao ensino. Não foram detectadas, ainda, quaisquer ações do órgão municipal central – seja ele de qualquer Secretaria ou Departamento, inclusive da Secretaria de Educação, ou mesmo do Poder Legislativo – que estivessem vinculadas a mudanças no ensino-aprendizagem atreladas ao resultado da escola na avaliação SAEB

ocorrida em 2017. Ações que buscaram compor uma boa imagem da equipe perante as autoridades municipais responsáveis pela cidade, dentro de uma lógica que privilegiou o desempenho num determinado *ranking* em detrimento da qualidade e, mais importante, da necessidade de ensino da comunidade local. (LEOPOLDO, 2020, p. 74).

Concluiu-se que a escola não tem qualquer meio de diálogo ou mesmo de apoio por parte do poder público, mas é cobrada pelos resultados, quando colocada no ranking. Desta forma, a escola como um todo assume a responsabilidade dos resultados, sem qualquer apoio do Estado.

No que se refere ao referencial bibliográfico, o único autor de referência comum, em relação à base teórica adotada em nossa pesquisa, foi Paulo Freire. A dissertação de Leopoldo (2020) foi importante para a pesquisa, porque trouxe um olhar diferenciado sobre outras abordagens, ideias e outros elementos sobre a escola pesquisada, contribuindo assim com a presente pesquisa, no que se refere à ampliação do referencial teórico e das reflexões sobre o tema avaliação e planejamento escolar, no contexto de fortalecimento das políticas neoliberais.

Outra contribuição da pesquisa de Leopoldo (2020) foi a identificação da falta de consciência crítica sobre as avaliações externas e as políticas neoliberais e seus efeitos sobre a educação. Eis suas conclusões:

Professores e outros agentes escolares – como pais, diretores, coordenadores – em sua maioria não têm consciência do anseio hegemônico neoliberal que está por trás do processo educacional recebido pela população. Acreditam – porque atingidos pelos valores propagados pelo ideário liberal – que boa escola é aquela que alcança as “boas notas” nos testes em larga escala e atingem as metas definidas pelos governos. Também não compreendem aqueles agentes, que tais influências terminam “doutrinando”, “treinando” a sociedade a seguirem padrões de comportamento típicos de um país. (LEOPOLDO, 2020, p. 78).

Observa-se que a vida acelerada acaba levando a comunidade escolar a não discutir as políticas públicas, mas, muitas vezes, aceitando sem questionar e assimilando o que elas vão propondo.

A questão étnico racial e a avaliação escolar apareceram na pesquisa realizada, de tal forma que não foi possível ignorar e não trazê-la à pesquisa. À medida que as entrevistas foram sendo realizadas e os documentos analisados, fortaleceu-se a percepção da necessidade de se acrescentar outra palavra-chave: relações étnico-racial e resultados educacionais, dando continuidade à revisão bibliográfica. Assim, foram buscados teses, dissertações e artigos nos bancos de dados já mencionados e foi selecionado o artigo “Estado da arte sobre educação e

relações étnico-raciais (2003-2014): história da educação de crianças e jovens negros(as)”, elaborado por Carvalho (2020), com base na pesquisa acerca das produções sobre temas pertinentes à educação dos negros no período de 2003 a 2014, publicado em 2020.

O objetivo da pesquisa realizada por Carvalho (2020, p. 3-4) foi assim definido:

A Pesquisa “Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte” objetivou mapear e sintetizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 e 2014, no Brasil, por meio da leitura de teses e dissertações realizadas nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, bem como de artigos publicados em periódicos Qualis A e B na área da Educação, e de livros produzidos pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos. A Pesquisa selecionou e analisou 494 artigos, 476 dissertações e 122 teses da área de educação.

Essa pesquisa trouxe informação e análise sobre o que estava sendo produzido no Brasil, naquele período, acerca da referida questão e estava atrelada às várias associações e grupos de pesquisa sobre o tema. Vejamos:

Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em seu processo de construção do projeto e de desenvolvimento, o Estado da Arte abarcou a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e o CONNEAB (Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros). (CARVALHO, 2020, p. 3).

Como já foi demonstrado, a pesquisa não é neutra; as experiências e vivências do pesquisador interferem no olhar sobre o objeto de pesquisa e ao mesmo tempo desperta para querer buscar sempre mais. Desta forma, o trabalho dividiu-se em três categorias de temas pesquisados, dentre os 35 trabalhos publicados:

Este artigo objetiva perscrutar dados quantitativos dos 35 trabalhos discentes (teses e dissertações), sobretudo os pormenores dos 17 estudos agrupados na subcategoria “Educação de crianças e jovens negros (as)”, que foram reunidos na Categoria “História da Educação da População Negra” da Pesquisa “Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”. (CARVALHO, 2020, p. 3).

A finalidade desse trabalho foi contribuir com a reflexão sobre a repercussão da lei 10.639/2003¹² na produção científica no Brasil. Para se alcançar o objetivo da pesquisa houve a participação de pesquisadores das seguintes universidades: Universidade Federal de Minas

¹² Lei da inclusão do conteúdo de História e Cultura Africanas e afro-Brasileiras nos currículos escolares em forma de projeto.

Gerais (UFMG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e também dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e coordenação de pesquisadores ligados ao GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED. Foi, portanto, um trabalho coletivo.

Os resultados demonstraram a pouca produção de trabalhos acadêmicos sobre os temas, no período estudado. Na presente revisão queremos enfatizar que as pesquisas demonstraram a pouca produção de trabalhos acadêmicos sobre os temas no Brasil conforme pode-se apresentar na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição temporal das 35 teses e dissertações

Ano	Nº de Teses e Dissertações
2003	0
2004	0
2005	2
2006	1
2007	2
2008	4
2009	4
2010	7
2011	2
2012	5
2013	6
2014	2
TOTAL	35

Fonte: Silva, Regis e Miranda (2018) apud Carvalho (2020 p. 7-8)

As pesquisas realizadas no período de 2003 a 2014, segundo Carvalho (2020), priorizaram a questão de historiografia da educação, concentrando-se no período final do império e na primeira república, mostrando como era a educação dos negros naqueles períodos, em especial no período da lei do ventre livre, e a educação após a Proclamação da República, em que crianças negras sofreram muita discriminação por parte de professores e colegas brancos, que as consideravam incapazes de aprender e as culpabilizavam pelo fracasso escolar, entendido como a condição de acompanhar os alunos brancos em igualdade, sem debater as condições de estudo e currículo escolar eurocêntrico. “O que podemos destacar é que pelo menos dois períodos e/ou eventos históricos tiveram um número maior de pesquisas: a Lei do Ventre Livre e a Primeira República.” (CARVALHO, 2020, p. 27).

Ainda com toda a dificuldade que se apresentava, a comunidade negra insistia em colocar os filhos na escola e acreditavam que assim melhorariam a vida dos filhos, garantindo-lhes um futuro melhor. Todavia, a classe dominante,

[...] pelo contrário, constituíram-se estratégias que previam a sua entrada lenta no movimento civilizatório e a sua contínua subordinação ao grupo social dominante. Os jovens negros estiveram presentes no processo de formação da nova nação brasileira, entretanto, não foi proporcionado a eles condições efetivas para ascenderem à condição de aluno, sobrando apenas a opção de servirem de mão-de-obra livre, submissos, conforme interesses do mercado. (CARVALHO, 2020, p. 21).

Dessa forma, os negros não tiveram chance alguma de se ascenderem socialmente. Foram por todo o tempo da primeira república e mesmo depois subjugados à condição de servidão, sempre com os piores trabalhos e salários. Carvalho (2020) destaca que,

Por se tratarem de pesquisas que versam sobre a História da Educação da População Negra, há uma preponderância de pesquisas de cunho histórico documental. Muito provavelmente devido ao fato de 80% dos trabalhos analisados serem dissertações de mestrado, há uma ocorrência maior de estudos de caso. (CARVALHO, 2020, p. 23-24).

O que leva a refletir sobre a pouca quantidade de pesquisa de doutorado sobre as questões étnico raciais. Pesquisas mostram que os alunos negros são os que mais reprovam, assim quanto mais elevado o nível de estudo, menos negros vão alcançando. Assim foi observada a concentração de pesquisas em dois momentos específicos, além da escassez. A conclusão que Carvalho (2020, p. 27-28) elabora:

Pensamos que há uma necessidade de estudos mais vigorosos que se debrucem sobre os pontos de pauta mais generalizados que marcaram o movimento negro nos seguintes períodos: Ditadura Empresarial-Militar de 1964-1985; período constituinte; exigências do movimento negro na discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e concluída em 1996 (Lei nº 9.394); pontos convergentes do movimento negro nos debates do Plano Nacional de Educação, em especial na proposta construída pelos movimentos sociais e sindicatos/associações ligados à educação (Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira), consolidada no II Congresso Nacional de Educação entre outros. Abordagens mais específicas ou interseccionais que tenham recortes étnico-raciais sobre gênero, orientação sexual, juventude, população camponesa também são imprescindíveis.

Diante da necessidade de pesquisas sobre os temas que ainda são poucos estudados, Silva (2018) desenvolveu um estudo que abrangeu artigos, dissertações e teses que abordaram

questões relativas à educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais agregando informações sobre as pesquisas, que confirmam os resultados de Carvalho (2020) e traz novos elementos.

Para realização da presente pesquisa, identificaram-se 38 artigos que, em sua maioria, registram resultados, experiências de educação em estabelecimentos de ensino, bem como considerações, avaliações, reflexões, sugestões no que diz respeito à educação étnico-racial. Também foram analisadas 7 teses e 51 dissertações, realizadas entre os anos 2004 e 2014. (SILVA, 2018, p. 124).

Confirmou-se nessa pesquisa que a maior parte das produções são dissertações de mestrado, 51, enquanto teses de doutorado são a minoria, apenas 7 produções ao longo de 10 anos. A pesquisa apresentou a configuração do racismo na sociedade:

Racismo que configura a adoção da ideologia de superioridade natural dos brancos sobre os demais, notadamente sobre os negros. O racismo se manifesta, de forma aberta ou velada, por meio de expressões que qualificam os negros como inferiores aos brancos. Mas, manifesta-se principalmente nas políticas educacionais universalistas, em virtude do racismo institucional, que privilegia a brancos. **Diversos estudos observaram nas instituições escolares situações que geram experiências de racismo, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas negras, qualificando-as como inferiores, violentas, indolentes, perigosas.** A associação entre ser negro e ser pobre é frequentemente confirmada nos diversos artigos analisados. (SILVA, 2018, p. 130, grifo nosso).

As instituições escolares, estando inseridas numa sociedade racista, muitas vezes também acabam por praticar o racismo institucional, quando diante de cenas de racismo, assumem postura benevolente para com o autor, gerando traumas na criança negra, confirmando a superioridade do branco diante do negro.

Esse tipo de atitude precisa acabar, mas para isso é preciso assumir a existência do problema e buscar soluções. Não se resolve o problema silenciando-se, como mostra Silva (2018, p. 130): “Outra constatação importante é de que a ação mais comumente utilizada para combater o racismo nas escolas é o ‘silenciamento’ por parte dos professores, equipe pedagógica e direção das escolas”.

Silenciar é incentivar o crescimento do racismo, é deixar que ele continue a acontecer. A escola brasileira privilegia a cultura, os valores e os conhecimentos europeus. A Europa é o centro do saber escolar, em detrimento de todas as outras culturas e conhecimentos desenvolvidos por vários povos, ao longo de séculos:

Na segunda categoria de agrupamento dos artigos, em relação ao etnocentrismo, os artigos afirmam que a escola é um espaço em que os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas, notadamente, as culturas afro-brasileira e indígena, relegadas a segundo plano, quando não omitidas. Um deles aponta que o material didático está repleto de conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos negros e povos indígenas, o que pode contribuir para o fracasso escolar dos alunos pertencentes a esses grupos. (SILVA, 2018, p. 132).

A pesquisa feita por Silva (2018) tratou justamente sobre os efeitos da forma depreciativa e preconceituosa de que são tratadas todas as culturas e povos não-europeus na escola, especialmente no livro didático, o que tem contribuído para se retirar condições de escolarização dos alunos negros na escola, sendo os mais reprovados e muitas vezes tratados como menos inteligentes.

Em síntese, a análise dessa produção acadêmico-científica sobre educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, centrada em questões relativas a manifestações de racismo, etnocentrismo e outras discriminações, mostrou que o maior avanço nesse processo foi o de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais. (SILVA, 2018, p. 134).

Silva (2018) reconhece a recorrência da proposta de que o combate ao racismo precisa ser feito não só com crianças negras, mas com todos os estudantes. A escola precisa assumir uma postura diferente, que consiga atender à diversidade cultural de seus alunos, olhar para a contribuição de todos os povos que formaram a sociedade brasileira, promover a conscientização de como a sociedade ainda funciona e mostrar que é possível fazer diferente.

É difícil contrapor-se a essa proposta, entretanto para fazê-lo, precisa-se enfrentar mecânicas de desigualdades construídas pelos colonizadores europeus e por seus seguidores, ao longo dos tempos, desde o século XVI até o atual século XXI. (SILVA, 2018, p. 136).

A dificuldade reside-se no racismo, por este ser estrutural na sociedade e já estar na mente das pessoas; afinal foram 500 anos inculcando as ideias racistas e discriminatórias e é preciso desconstruir para reconstruir sob novas bases. Mesmo na escola há resistência de se assumir uma nova postura, mas é preciso que cada vez mais pessoas assumam uma nova postura e passem a ensinar as outras.

A pesquisa também apresentou dados sobre os pesquisadores, mostrando que a maioria são mulheres que pesquisaram a referida temática, sob a orientação de mulheres:

Cabe mencionar que nas 58 dissertações e teses examinadas, mulheres mostraram mais interesse do que homens para pesquisar questões relativas à educação das relações étnico-raciais em instituições de ensino. Exemplo está no fato de 88% das pesquisas de mestrado terem sido realizadas por estudantes mulheres, bem como orientadas por 85% de doutoras. (SILVA, 2018, p. 125).

Essa constatação possibilita aprofundar-se ainda mais na compreensão da relevância da discussão das questões das relações étnico raciais, feitas nessa dissertação, pois colabora com as produções acadêmicas e pesquisas sobre o tema, que ainda é tão carente no Brasil.

Além das observações feitas anteriormente sobre a necessidade de se buscar trabalhos sobre relações étnico-raciais e desempenho escolar é importante mencionar que embora o critério adotado foi de manter a revisão bibliográfica dentro do prazo estabelecido, de cinco anos no período de 2016 a 2020, não foi possível selecionar, no referido período, um texto que se mostrasse potente sobre conceito e função do planejamento para ancorar também a investigação sobre os efeitos da avaliação no planejamento escolar. Ao se pesquisar no Google Acadêmico e no Scielo, não foram encontrados artigos que ajudassem a enfrentar o conceito de planejamento e seus usos. Por esse motivo foi identificado e selecionado um texto clássico de Luckesi (1992) para apoiar a pesquisa e a seguir, registradas reflexões sobre o mesmo.

O texto “Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica”, de Luckesi (1992) trouxe importante contribuição para a pesquisa, mostrando o caráter político do planejamento escolar.

O ser humano, para alcançar qualquer resultado, precisa ter clareza de seu objetivo e planejar o caminho a seguir, para alcançar os resultados. Porém, para sobreviver, muitas vezes, precisa modificar o meio para atender suas necessidades:

O agir que articula fins e meios parece ser a maneira mais consistente do agir humano, desde que, por seu modo de ser historicamente construído, o homem não se contenta com uma forma "natural" de ser; ao contrário, tem necessidade de modificar o meio para satisfazer suas necessidades. (LUCKESI, 1992, p. 115).

As necessidades humanas podem ser naturais ou culturais, sendo naturais, aquelas necessárias à vida como comida, bebida, vestimentas, por exemplo; as culturais, são aquelas produzidas pela sociedade, como celulares e a internet, por exemplo, que hoje é vital para a sociedade, mas não é vital para o existir humano.

Para planejar é preciso antes ter um objetivo claro, para satisfazer uma necessidade natural ou cultural. Todo planejar é intencional e político porque vai intervir nas relações e no modo de agir de quem planeja e de quem é afetado, direta ou indiretamente.

Assim, Luckesi (1992, p. 117) diz: “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.”

O ato de planejar traz consigo a ideologia de quem planeja, pois o fim a ser alcançado passa inevitavelmente pela política. O planejamento pode abrir discussão sobre os métodos para se chegar ao fim ou somente estabelecer o que cada um vai fazer, ou mesmo não dar ciência do fim e apenas distribuir tarefas, ir interferindo nas ações daqueles que sofrem a ação. O planejamento, desta forma, vai estar ligado a uma posição política, seja esta conservadora ou progressista, trazendo consigo valores e aspirações de quem planeja; não há um planejamento ideologicamente e politicamente neutro.

Não somos, pois, indiferentes ao mundo no qual vivemos. Assumimos posição. Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida - dos mais simples aos mais complexos -, ele está tomando posição, manifestando-se temo não-neutro. O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. (LUCKESI, 1992, p. 118).

Quando se analisam resultados da pesquisa, observa-se que o planejar está vinculado a um objetivo, que no caso seria atingir a nota no Saeb/SIMAVE e, com isso possibilitar a escola estar bem colocada num ranking. Há uma aparência de neutralidade e de que se está fazendo o que precisa ser feito, e Luckesi (1992) apresenta mais uma pista:

Apesar desse fato constitutivo do ato de planejar, a prática do planejamento em nosso país, especialmente na Educação, tem sido conduzida como se fosse uma atividade neutra, sem comprometimentos. Por vezes, o planejamento é apresentado e desenvolvido como se tivesse um fim em si mesmo; outras vezes, é assumido como se fosse um modo de definir a aplicação de técnicas efetivas para obter resultados, não importando a que preço. (LUCKESI, 1992, p. 118).

O ato de planejar aparenta ser apenas um ato técnico, saber responder as questões propostas e organizar o que será feito. Muitas vezes um plano é entregue no início do ano para se cumprir obrigação, mas o mesmo não traz um significado e geralmente nem se volta a ele

para se fazer atualizações, como se o plano sempre funcionasse sem imprevistos. Assim, o planejamento vai perdendo sua função.

Planejar, nas escolas em geral, tem sido um modo de operacionalizar o uso de recursos-materiais, financeiros, humanos, didáticos. As denominadas semanas de planejamento escolar, que ocorrem no início de cada ano letivo, nada mais têm sido do que um momento de preencher formulários para serem arquivados na gaveta do diretor ou de um intermediário do processo pedagógico, como o coordenador ou o supervisor. (LUCKESI, 1992, p. 120).

O planejamento, ao contrário do que se tem definido tradicionalmente, “não é um ato puramente técnico”, mas está ligado às concepções políticas, sociais, filosóficas e axiológicas dos indivíduos, com fins objetivos e subjetivos; reconhecer isso é importante para a compreensão do planejamento.

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (LUCKESI, 1992, p. 119).

Nessa perspectiva, a compreensão do planejamento com um fundo político pressupõe que não é uma pessoa quem o faz, mas precisa ser uma construção coletiva da equipe escolar. Isso porque o planejamento vai mostrar como aquela equipe reflete o mundo, com suas concepções políticas; por isso os gestores precisam fomentar a discussão e a participação de toda a equipe; não deve a gestão, o diretor e os supervisores a elaborarem os planejamentos e imporem-os à equipe.

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, **o que fazer e como fazer**. Na medida em que é o conjunto de profissionais da Escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto, coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo. Cremos que o papel do diretor de um estabelecimento de ensino é coordenar a construção de diretrizes da instituição como um todo e atuar para prover as condições básicas para que tais diretrizes possam efetivamente sair

do papel e transformar-se em realidade para que o projeto se transforme em construção. (LUCKESI, 1992, p. 124, grifo nosso).

A persistência da equipe em participar do planejamento dá-se pela necessidade de construir sua identidade enquanto equipe e enquanto escola e mostrar quais são os objetivos e que tipo de escola e educação oferece à sua comunidade. O planejamento está ligado à avaliação escolar, porque é ela que vai mostrar a distância que se está dos objetivos e o que precisa ser retomado, para que eles sejam concluídos. A avaliação, como o planejamento, também cumpre um papel ideológico e político, podendo ser usada pelos mais diversos objetivos e por isso a necessidade da clareza nos objetivos que a escola quer alcançar, mas também dos objetivos políticos, sociais, filosóficos e axiológicos.

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 1992, p. 125).

Assim, Luckesi (1992) contribui com a pesquisa, trazendo elementos importantíssimos para a compreensão da avaliação escolar, pois a mesma não é neutra e faz parte de um planejamento, de um contexto maior e será usada conforme os objetivos políticos/ideológicos que a cercam. Compreender a não neutralidade de ação do planejamento e da avaliação precisa levar à reflexão das ações para manter o status quo ou não, levando alunos e professores a pensarem criticamente as avaliações; isso não somente com a preocupação nos resultados, mas nas implicações que a ação de educar apenas com foco no Saeb traz para a educação e para os alunos. O texto criou condições de se ter um olhar diferenciado para os resultados educacionais e planejamento escolar, em relação às avaliações externas e internas.

Outro artigo, fora do prazo estipulado para a revisão foi escolhido porque não foi encontrado outro que ancorasse a pesquisa, com a propriedade deste, descrevendo a forma como funciona a pedagogia tradicional e a avaliação neste contexto, bem como a importância da avaliação para o planejamento do ensino, uma dimensão do planejamento escolar.

No artigo de autoria de Melo e Bastos (2012), intitulado “Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento” “é discutida a importância da avaliação para orientação e planejamento do ensino e aponta a responsabilidade dos professores como avaliadores” (MELO; BASTOS, 2012, p. 180). Nele é feita comparação da forma de avaliação tradicional e construtivista, mostrando pontos fortes de ambas. O artigo traz luz sobre o entendimento da avaliação tradicional, a mais aplicada nas escolas.

A função da avaliação é a questão central desse tema, pois historicamente, conforme o objetivo da avaliação e as expectativas da sociedade, esta vai moldando-se conforme os interesses, principalmente os governamentais.

A trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere. (MELO; BASTOS, 2012, p. 182).

Em várias situações da vida moderna são feitas avaliações: quando se compra alguma coisa, quando os noivos decidem se casar, a escolha do momento certo de enviar os filhos para a escola e para qual escola. Com esses exemplos pode-se perceber a presença da avaliação na vida humana de forma natural na tomada de decisões cotidianas. Essa forma de avaliação acontece de forma espontânea sem a preocupação com o rigor sistemático das provas e exames, não se fala em reprovação.

Já uma colação de grau tem um rigor diferenciado. O critério deixa de ser a observação espontânea. São apresentadas sucessivas provas e a pessoa precisa alcançar uma média para ser aprovada em cada uma e, ao final de todas essas avaliações, atingir a devida aprovação. Todos os avaliadores sentem-se satisfeitos, concedem-lhe o direito de participar da colação de grau e do grupo de profissionais de determinada área do conhecimento.

Observa-se nas propostas que são avaliações com funções diferentes. Na primeira, o observa avalia e toma uma decisão. Na segunda, são escolhidas pessoas qualificadas, avaliados como capacitados para decidir se aquela pessoa avaliada está apta ou não para receber um título.

As situações trazem experiências e objetivos diferentes para avaliação, mostrando que ela está vinculada aos objetivos e concepções de cada pessoa ou grupo social e não é única.

Na avaliação escolar, dentro de um sistema de ensino complexo e exigências ao professor, a questão é como fazer uma avaliação que consiga atingir seus objetivos e atender todas as forças envolvidas.

Para o professor, o grande dilema da avaliação está centrado no aproveitamento escolar, em como decidir se o aluno passa ou não de série, uma decisão que pode influenciar muito na vida do aluno e aumentar não somente os índices de repetência, mas também os de evasão escolar. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efetue de maneira justa e coerente. (MELO; BASTOS, 2012, p. 182).

Esse dilema é muito importante, porque não se pode avaliar apenas o certo e o errado; é preciso ver o conjunto de efeitos que a nota causará na vida daquele aluno, da escola e do sistema educacional, mas tudo fica sob a responsabilidade única do professor decidir como ser justo e coerente com esse conjunto de fatores. É, na verdade, um grande dilema pelo qual todos os professores passam.

Melo e Bastos (2012) concluíram que há falta de formação nos cursos de licenciatura sobre avaliação escolar e por isso muitos professores não sabem como lidar com a questão. Nesse caso de não formação, retoma-se o conhecido, que é a maneira com que se vivenciaram as provas em sua trajetória acadêmica. Os referidos autores constataram:

Muitos professores não sabem como avaliar, e a prova acaba se transformando em um processo de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos alunos, ou ainda em vingança do professor, momento em que esse se delicia ao ver o desespero dos alunos diante das questões. (MELO; BASTOS, 2012, p. 182-183).

Aqui há duas posições: a tradicional, que tem como exigência que o aluno tenha decorado a matéria e a outra é a da “vingança” do professor para muitas vezes disciplinar a turma, partindo da premissa de que uma prova “fácil” é a recompensa pelo bom comportamento; neste caso questiona-se o compromisso com a aprendizagem dos conteúdos do currículo escolar, pois a função da avaliação ficou distorcida.

A prova serve apenas para que o aluno devolva um conhecimento pronto, repetindo o que o professor falou em aula. A avaliação tem um sentido amplo e deve ser feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum, em nossa cultura, a prova escrita. (MELO; BASTOS, 2012, p. 183).

Na pedagogia tradicional a prova torna-se uma questão de memória. Sai bem quem se recorda do que o professor falou em sala e repete o mais aproximado possível o que ouviu. Não cabe ao aluno discutir ou problematizar, apenas repetir. Porém, esta não é a única preocupação, pois a avaliação tem dois lados; se de um lado avalia o aluno, do outro lado avalia-se o trabalho desenvolvido pelo professor.

A avaliação do rendimento do aluno tem sido uma preocupação constante dos professores, pois faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, e ainda porque o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino. Nesse sentido, o rendimento do aluno reflete o trabalho desenvolvido em classe pelo professor, uma vez que, ao avaliar os alunos, o professor está também avaliando seu próprio trabalho. (MELO; BASTOS, 2012, p. 183).

Por todos esses aspectos, percebe-se que a avaliação escolar é uma preocupação constante dos professores e dos sistemas de educação. Todos querem saber o quê? E até onde os alunos estão aprendendo e como está sendo desenvolvido o trabalho docente? Assim, o controle do currículo tornou-se uma ferramenta importante.

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de transmissor de informações, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações. Nesse contexto, o aluno é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao aluno o papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem. (MELO; BASTOS, 2012, p. 184).

Na pedagogia tradicional de educação o centro é o professor. Ele é o transmissor, aquele que sabe as coisas, enquanto o aluno é passivo, considerado sem conhecimento prévio; apenas decora o ensinado. Ainda hoje essa concepção é a mais presente.

Essa forma de educação tem sido muito debatida, porque desvaloriza completamente os alunos, suas experiências e conhecimentos, enquanto coloca no sistema educacional todo acesso ao conhecimento, desprezando conhecimento adquirido fora dele. Observa-se também a necessidade de alunos obedientes para “pacientemente, memorizar e repetir” sempre o que é “depositado” pelo professor.

Quando o foco é a prova, a educação torna-se tradicional e bancária, repetindo nas provas o que foi “depositado” nas aulas, exigindo sempre mais resultados e desprezando os processos de ensino aprendizagem. Essa pedagogia tradicional é a mais praticada. Segundo Melo e Bastos (2012), entre outros motivos, isso acontece por ser mais fácil para o professor, que muitas vezes ainda é o centro do processo educacional e não o aluno.

Ser professor da linha tradicional é até mais fácil do que na nova perspectiva. Ao professor da linha tradicional cabe: saber a matéria, programar o que irá apresentar aos alunos, transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros), e depois cobrar nas provas da mesma forma como ensinou. Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu é aprovado, quem não

conseguiu fazer isso é reprovado e, dessa forma, a missão do professor está cumprida. (MELO; BASTOS, 2012, p. 185).

O sistema educacional é organizado dessa forma e se o professor não seguir o processo corretamente, o supervisor que acompanha e verifica se todos estão seguindo as normas, vista os planejamentos e verifica sua execução e as provas a serem aplicadas, observando se estão de acordo com o planejado; caso contrário pede para adequar. É muito difícil fazer o diferente. Esse modelo de avaliação centrado no professor e nas provas gera nos alunos o medo da prova. Os pais, ao receberem as provas, olham com alegria e orgulho ou tristeza e decepção e essa é uma das consequências dessas provas que têm traumatizado os alunos. Nessas duas charges podemos observar pontos importantes:

Imagem 1: Medo da prova



Fonte:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/10/quem_tem_medo_prova.png¹³

Imagem 2- Xiii deu branco



Fonte: <http://b.programasemente.com.br/xiii-deu-branco/>

¹³ A imagem foi recuperada em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/10/quem_tem_medo_prova.png no dia 28 nov. 2021. Entretanto, esse site menciona como fonte original um endereço não acessível atualmente: <http://www.diaadia.pr.gov.br/multimeios>

Essas duas charges demonstram de forma lúdica o sentimento de muitos alunos diante de provas. A avaliação escolar precisa assumir um lugar diferente para cumprir sua tarefa no processo escolar. Vejamos as propostas apresentadas por Melo e Bastos (2012), a partir de uma visão construtivista.

A avaliação escolar é uma constante na prática do professor e um importante instrumento pedagógico que ajuda a tomar decisões e planejar estratégias. Para que a avaliação deixe de ser tão temida, o aluno deve saber como está sendo avaliado e a avaliação precisa ser transformada em oportunidade para que o aluno demonstre ter adquirido competência como estudante. (MELO; BASTOS, 2012, p. 200).

Primeiramente os alunos precisam entender a prova não como um monstro, mas com a tranquilidade de que é algo para ver até onde caminhou, para que alunos e professores possam conversar e melhorar o ensino, para que todos possam aprender juntos.

Na relação entre professor e aluno, o que se tem observado é uma certa dicotomia entre as concepções prévias dos alunos e as escolares. As primeiras, muitas vezes vindas do senso comum, são consideradas sem importância pela escola ou mesmo erradas, devendo ser substituídas pelas concepções oficiais da escola, pois essas sim são as corretas. Tal postura deixa de levar em conta o ponto de partida do processo de construção do conhecimento no aluno. (MELO; BASTOS, 2012, p. 192).

O ensino precisa oportunizar e criar condições para que o aluno consiga desenvolver-se e aprender; para isso, a avaliação precisa ocupar o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem:

A finalidade do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno. Assim, ele deve estar preparado para ler textos de revistas, jornais e manuais e demonstrar que possui recursos para a abordagem de situações complexas, interpretando coerentemente, mesmo que não tenha nenhum contato com os autores dos mesmos. (MELO; BASTOS, 2012, p. 188).

Os referidos autores propõem que a avaliação escolar seja uma parte do processo escolar, não com todo o peso que tem sido colocado sobre ela, mas que os professores possam repensar as funções das provas a partir de uma nova concepção processual e formativa, cujo objetivo não seja a nota, mas a apuração do que foi apreendido e do que não foi apreendido. Nessa perspectiva, avaliar, planejar e intervir coletivamente e com vistas ao desenvolvimento

de uma educação emancipatória e favorável ao fomento da autonomia do estudante seriam atos políticos pedagógicos, vinculados à democratização da educação.

SEÇÃO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS, NEOLIBERALISMO E AVALIAÇÕES EXTERNAS

Nesta seção o objetivo é situar o contexto das avaliações externas da educação a partir da grande área das políticas públicas, conceituando-as e compreendendo sua formação, estruturação e a forma como são utilizadas pelos diversos governos. Nessa reflexão, evidenciar a corrente de pensamento dominante no mundo atual, o neoliberalismo é fundamental para entender o porquê das avaliações externas e como elas vinculam-se aos interesses do capital em manter o status quo. Porém, os discursos dos defensores associam as avaliações externas à melhoria da educação, ocultando os verdadeiros interesses.

O primeiro grande desafio é conceituar políticas públicas, termo que se tornou muito recorrente e vem sendo associado a um discurso que sempre vincula essas políticas aos interesses de todos, ocultando disputas e interesses presentes na elaboração e efetivação das mesmas.

Como Sócrates, na Grécia antiga, procurando a clareza conceitual, mas sem encontrá-la, coloca as bases de sua filosofia, aqui se faz necessário encontrar e problematizar uma definição que auxilie na fundamentação da pesquisa para melhor compreender a política pública de avaliações nacionais e de avaliações internas.

Historicamente a área de políticas públicas surge nos Estados Unidos da América (EUA), na primeira metade do século XX.

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações. Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. (SOUZA, 2006, p. 3).

Em sua origem vê-se uma preocupação com “aquilo que o governo faz ou deixa de fazer”, procurando entender as razões que o levam a agir desta ou daquela forma. Acreditava-se ser possível entender tecnicamente as ações do governo dentro da área da ciência política.

Porém, é preciso destacar que não houve unanimidade no entendimento do estudo das políticas públicas, na Europa; ele volta-se para a discussão do papel do Estado. Assim,

Na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. (SOUZA, 2006, p. 3).

A opção americana é potente por tratar das ações do governo, contemplando dimensão prática e frequentemente é utilizada em trabalhos acadêmicos, mas nessa reflexão é importante agregar outros elementos para melhor compreender as políticas públicas.

Nos anos 30 houve a tentativa de “conciliar conhecimento científico acadêmico com a produção empírica dos governos” (SOUZA, 2006, p. 4). Desta forma, se buscava uma racionalidade nas ações governamentais, lembrando que a época o tecnicismo estava em evidência. Cada vez mais foi observado que o governo não age puramente pela racionalidade, mas sofre outras influências; logo, “além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.” (SOUZA, 2006, p. 4).

A partir dos resultados destas investigações tornam-se cada vez mais evidentes as forças que influenciam as ações do governo e é possível se afastar da visão, diga-se, romântica, de um governo que age puramente pelo que é racional, científico, e com base no bem comum.

À busca de uma definição, Souza apresenta duas que tiveram grande contribuição:

Peters: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: **quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.** (SOUZA, 2006, p. 4, grifo do autor).

Aqui já temos uma conceituação bastante sólida para a definição que se procura, pois quando se fala em políticas públicas fala-se em ações do governo, que trazem impactos para os cidadãos; geralmente nem todos são impactados, porém elas interferem na vida da população.

Uma fórmula que jamais se pode perder de vista em qualquer análise de política pública é a proposta por Laswell, como menciona Souza (2006), “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” Nossa reflexão acerca da política pública da avaliação educacional externa precisa responder a essas questões, porém, o exame das forças envolvidas exige uma análise mais profunda, pois envolvem sistema político/econômico, grandes empresários, órgãos de fiscalização internacionais e acordos internacionais assinados pelo Brasil.

Retomando a busca por uma definição que possa ancorar a pesquisa, Souza apresenta uma síntese:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 7).

Essa síntese separa bem o ideal nas ações governamentais e sua relação com a prática na vida dos cidadãos. É por essa questão que as políticas públicas não ficam restritas a uma área do conhecimento, mas várias que se debruçam sobre ela, procurando compreendê-la. Nessa perspectiva, Souza (2006, p. 6) argumenta que:

Uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

A educação sofre interferência direta das forças políticas de grupos privatistas que pressionam o governo para implantação de propostas e, ao mesmo tempo, há movimentos sociais com ações de resistência a essas políticas.

Durante as campanhas políticas, a maioria dos candidatos tem um projeto de política pública de educação. Mesmo que depois de eleitos, abandonem a defesa da educação pública. É importante reconhecer que há um forte clamor popular por mais escolas e mais qualidade na educação, o que facilita o apoio dos pais aos candidatos que discursam a favor da qualidade da educação pública.

É importante ressaltar ainda a questão da agenda política e seus vínculos com determinada concepção e papel do Estado na promoção dos direitos sociais, determinante das prioridades do governo. No Brasil, não existe uma cultura difundida da leitura dos Planos de Governo que os candidatos propõem, talvez pela não cultura da leitura, tampouco de acompanhar e analisar a história dos candidatos, no exercício da representação política.

As definições acerca da agenda política constituem os planos de ação e as prioridades do governo e, assim sendo, é fundamental retomarmos as questões que Laswell propôs “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”? As respostas para essas perguntas contribuem também para demonstrar que as políticas não são neutras.

No atual momento pandêmico, causado pela COVID-19, em que a maioria dos brasileiros sofre com os cortes profundos nos recursos financeiros destinados à ciência e à tecnologia, à pesquisa, à educação, à criação de posto de trabalho, à garantia dos direitos humanos, à preservação do meio ambiente e até mesmo para a saúde, faz-se necessário perguntar: Quem está ganhando com tudo isso? Por que o governo tem feito esses cortes? Que diferença essas políticas fazem na vida dos brasileiros?

Como resultado da reflexão sobre essas políticas é importante registrar o fato de que as consequências são claras: mais de 600.000 mortos pela COVID-19; aumento de preços e empobrecimento da população; desemprego recorde¹⁴; crise hídrica¹⁵ e elétrica, histórico desmatamento¹⁶ e incêndios que têm devastado áreas gigantescas; aumento do número de homicídios; incluem-se também feminicídios¹⁷; sentimento de impunidade em relação aos crimes de ódio, especialmente raciais.

Claro que em função desta agenda há pessoas e organizações ganhando muito para incentivarem essas ações. Mas o tema, por ser muito profundo, merece uma pesquisa exclusiva. Por isso aborda-se ainda, de forma sucinta e indicativa sobre a necessidade de outras pesquisas, pela profunda ligação com o tema pesquisado. No ano de 2019 já ocorreu o aprofundamento do desmonte das políticas públicas sociais, seguindo o mesmo princípio que levou o Brasil a um desastre sem proporções em relação à quantidade de mortes em decorrência das estratégias, das ações ou ausência de ações do Governo em relação à Covid-19.

Por tudo isso, a agenda é da maior relevância. Souza (2006, p. 11) esclarece:

À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afetam os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado

¹⁴ Para saber mais consultar: <https://www.ibge.gov.br> e https://impactosocialdacovid.fiocruz.br/#section_00

¹⁵ Para saber mais consultar: <https://jornal.usp.br/atualidades/problemas-no-abastecimento-de-agua-podem-ocorrer-em-2021>

¹⁶ Para saber mais consultar: <https://www.ecycle.com.br/relatorio-aponta-que-79-do-desmatamento-em-2021-aconteceu-no-brasil>

¹⁷ Para saber mais consultar: <https://www.cut.org.br/noticias/indice-de-feminicidio-aumenta-em-2020>

problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas.

Pode-se observar que o governo se vê obrigado a agir e colocar na agenda questões não planejadas, mas que por algum motivo causam grande clamor popular e provocam um desgaste político. Os grupos ideológicos que participam da base de apoio ao governo, principalmente aqueles que financiam as campanhas políticas também influenciam ou mesmo podem até ditar a agenda governamental, focando em seus próprios interesses. Outra força política são os grupos organizados, de grande visibilidade social, que conseguem fazer pressão política sobre o governo, como exemplo, as bancadas de representação.

Souza (2006) apresenta uma síntese sobre as diversas definições e modelos das políticas públicas:

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 17-18).

Essa síntese parece atender a busca por uma definição de políticas públicas, pois elas são a soma de todas as ações do governo, sofrendo influência de vários atores político-sociais que definem as prioridades e onde serão injetados os maiores recursos, e dos acordos internacionais que atendam aos interesses políticos dos grupos que compõem o que poderia ser denominado de classe dominante. A partir da ideia e objetivos dos grupos dominantes são

organizadas as políticas de ações do governo para os mais diversos grupos sociais. Todas as políticas públicas implicam um processo de avaliação para acompanhar sua implementação e o estágio em que se está e o que ainda precisa ser feito.

Para além da conceituação de políticas públicas, é fundamental identificar os vínculos das políticas com uma concepção de Estado mínimo, controlador e regulador, afastado da responsabilidade, por materializar direitos sociais, promotor de políticas neoliberais.

Nesse contexto, é relevante rememorar que o neoliberalismo nasce após a segunda grande guerra, quando a Europa estava arrasada pelos intensos combates ali travados e precisava reconstruir-se e reestruturar sua economia. Ao mesmo tempo, o combate aos regimes totalitários levou à tomada de poder dos partidos sociais democratas e à política do Estado de bem-estar social. Foi um momento de grande lucro e desenvolvimento para o capitalismo.

Nesse momento, Friedrich Hayek já observava que a regulação do mercado, a política intervencionista e o bem-estar social seriam problemas para os interesses do capital e teorizou sobre o neoliberalismo. Perry Anderson (1995, p. 19) nos relata:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria.

O objetivo era retirar o máximo de intervenção do Estado para que as empresas tivessem a liberdade de se auto-regulamentarem, sem se preocuparem com o Estado. Essa política contrapunha-se ao Estado do bem estar social que no Brasil deu-se parcialmente no governo do presidente Getúlio Vargas, que criou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, além de outros órgãos e empresas estatais como a Petrobrás, por exemplo. A proposta era o fortalecimento do Estado e do controle social, uma vez que o medo de uma revolução socialista, como aconteceu na Rússia, era constante. Nesse período estava acontecendo a guerra fria e a URSS tinha recursos e interesses em ajudar países que quisessem fazer a revolução socialista.

Com o forte crescimento da economia, o neoliberalismo não alcançou espaço; porém, com a crise de 1973, tudo mudou e os olhos do capitalismo voltaram-se para o neoliberalismo, vendo-o como o grande salvador da crise e do sistema capitalista.

O capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 20).

As bases do neoliberalismo voltam-se contra sindicatos, trabalhadores e com os gastos sociais do governo, segundo o qual o Estado de bem-estar social “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995 p. 20). Essa teoria econômica volta-se exclusivamente para o mercado e visa ao lucro cada vez maior das grandes organizações, desprezando os direitos sociais, pois estes trariam gastos desnecessários às organizações e inclusive às políticas de salário mínimo. Porém, a crise que começa na década de 1970 e a diminuição da concentração de renda e do lucro levam a remediar a situação.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p. 20).

Desde então se implantou uma política de desmonte das conquistas trabalhistas e sociais no Brasil com justificativas e discursos de convencimento, que vão ganhando espaço no imaginário popular. Vários países foram aderindo ao neoliberalismo, conforme a direita foi chegando ao poder, prometendo soluções para a grave crise. Foram seguindo a agenda que, a partir de 1980 vai ganhando força.

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE

– Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. (ANDERSON, 1995, p. 21).

O primeiro efeito foram os impactos nas políticas públicas nos anos 80, com controle de gastos, evitando destinação de recursos para financiar políticas sociais, equilibrando entradas e saídas, gerando superávit para pagamento de credores.

O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Assim, do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. (SOUZA, 2006, p. 1-2).

No Brasil, o golpe de Estado e a implantação da ditadura militar de 1964, promovendo um controle social e um alinhamento com a política de extrema direita diante da crise econômica, não conseguiram manter o objetivo e mostram desgaste diante de parcela do empresariado. Essa situação, associada a outros fatores, leva à abertura e ao fim do regime no início dos anos 80, com o movimento das “diretas já”. Esse movimento não consegue aprovar as eleições diretas e Tancredo Neves é eleito presidente pelo Congresso Nacional, mas falece antes de assumir e o vice-presidente, José Sarney cumpre o mandato, sem, contudo, conseguir controlar a inflação e estabilizar a economia. A derrota da proposição de eleições diretas mostrou a força das forças de direita.

A denominada direita é representante das classes mais abastadas, defensora do neoliberalismo, para resolução dos problemas relativos à redução nos lucros, por reforçar um status quo, no qual os mais ricos mantêm seus privilégios, enquanto os mais pobres continuam sem condições dignas de vida e o mercado segue, sem regulamentação ou interferência do governo, pois este se deve ocupar de outras agendas.

Mas qual conceito de neoliberalismo pode-se assumir a partir da revisão bibliográfica? A definição que Dumevil (2007) apresenta parece contemplar bem a que buscamos:

Pode-se definir o neoliberalismo como uma *configuração de poder* particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras. (DUMENIL, 2007, p. 2).

Desta forma, o neoliberalismo apresenta-se como um modelo dentro do capitalismo, que visa a aumentar a concentração de renda, fazendo os mais ricos cada vez mais ricos, enquanto os mais pobres ficam cada vez mais pobres. Essa separação é adequada para o sistema capitalista, que faz uso do argumento de que se as empresas se enriquecerem poderão expandir-se e oferecerem mais empregos. Para tanto, os direitos trabalhistas são entraves a serem combatidos.

No ano 1994, na gestão do então ministro da economia, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi criado o plano real, com o objetivo de conter a inflação e criar uma moeda forte. O olhar sem criticidade faz parecer que o referido Plano só teve um lado bom para toda a sociedade, mas na verdade também defendeu os interesses da política neoliberal.

Imagem 3: Imagem comemorativa 25 anos do plano real

25 anos do Plano Real

O Brasil antes e depois

ANTES DO REAL

Inflação descontrolada na década anterior

- Perda da noção de valor das coisas
 - Todos contra todos tentando se defender da inflação
- Sistema financeiro e setor público se beneficiavam com a inflação
- Aumento da desigualdade social: população mais carente sem proteção financeira contra o aumento de preços

3 ETAPAS DO PLANO REAL

AJUSTE FISCAL EMERGENCIAL

cutte de gastos e flexibilidade orçamentária

URV

De março a junho de 1994, Os preços da economia eram declarados em URV, "a moeda de conta". O BC atualizava diariamente o valor da URV em Cruzeiros Reais, "a moeda de pagamento"

O REAL

Em 1º de julho, uma URV (que valia CR\$2.750) foi convertida em um Real. A nova moeda de pagamento, de conta e reserva de valor do Brasil

AS PRÁTICAS QUE ACABARAM COM A CHEGADA DO PLANO REAL

-  Remarcação frenética de preços
-  Troca frequente de moeda brasileira
-  Ampla indexação formal e informal

DEPOIS DO REAL

O sucesso do Plano Real construiu as bases para a estabilidade macroeconômica, favorecendo:

- Redução da desigualdade de renda
- Reformas institucionais para garantir o equilíbrio fiscal duradouro
- A reforma do sistema financeiro para assegurar a solidez e eficiência em ambiente com preços estáveis
- Aperfeiçoamento da supervisão bancária
- Fortalecimento do mercado de crédito
- Adesão às melhores práticas internacionais: Metas para a inflação e Acordos da Basileia
- Promoção da cidadania financeira
- Fortalecimento do papel do BC na defesa da estabilidade de preços, dada a consolidação da aversão social à inflação

URV, O GRANDE DIFERENCIAL

A URV foi uma moeda de transição, entre março e junho de 1994, que atuou exclusivamente como "unidade de conta". A URV era indexada ao dólar americano – enquanto o meio de pagamento em circulação, o Cruzeiro Real, perdia seu valor por conta da inflação

URV - Cotação diária em CR\$	
01/03/1994	URV = CR\$647,50
02/03/1994	URV = CR\$657,50
...	
29/06/1994	URV = CR\$2.698,46
30/06/1994	URV = CR\$2.750,00
01/07/1994	URV foi abolida

Os preços, uma vez convertidos em URV, pouco se elevaram, enquanto o correspondente em cruzeiros reais elevava-se todos os dias

Esperava-se que os agentes econômicos aprendessem a não ajustar os preços com base na inflação passada. Assim, a URV serviu para travar a chamada inflação inercial

Em julho de 1994, todos os preços em URV foram convertidos na nova moeda, o real. Uma URV valia um real, e a URV foi extinta



No ano 2000 FHC, agora presidente da República Federativa do Brasil, dá mais um grande passo dentro da política neoliberal, sancionando a lei complementar 101, de 04 de maio de 2000, que ficou conhecida como Lei de responsabilidade fiscal, com a promessa de combater o endividamento e o mal-uso do dinheiro público, bem como a corrupção. Porém, nada aconteceu; os três pilares que a lei deveria resolver continuaram acontecendo.

Art. 1º—Esta Lei Complementar estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição.

§ 1º A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívidas consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar. (BRASIL, 2000).

Essa lei especifica bem o controle de gastos públicos que deve ser assumido por todos os gestores, colocando o Brasil com mais um passo na cartilha neoliberal. O próximo passo seria a venda das estatais brasileiras, diminuindo o tamanho do Estado e sua força de intervir junto ao mercado e a criação de agências reguladoras, deixando o mercado se regular sem a interferência estatal.

A lei 13467 de julho de 2017 alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estabelecida no Decreto Lei 5452 de 1º de maio de 1943, retirando a função dos sindicatos e criando comissões dentro das empresas para representar os empregados, sem liberação. Pode-se deduzir a partir das proposições de Perry Anderson (1995)¹⁸, o objetivo era quebrar os sindicatos e deixar cada trabalhador prosseguir por si mesmo, pois os sindicatos exigem melhores salários e condições de trabalho, o que gera custos e diminui o lucro.

O movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 20).

Em 2018, ainda em campanha pela presidência da República, o candidato Jair Messias Bolsonaro, representante da extrema direita, já dizia “o trabalhador terá que escolher entre mais

¹⁸ Em 1995 Anderson, não se referia a lei brasileira de 2017, mas a lei está de acordo com os objetivos do neoliberalismo explanados no referido texto.

direito e menos emprego, ou menos direitos e mais emprego”¹⁹, em entrevista ao Jornal Nacional, aos 27 de agosto de 2018.

A educação pública e gratuita, decorrente de políticas públicas sociais não faz agenda para desenvolvimento e por isso são feitos cortes nos orçamentos, dificultando cada vez mais o acesso dos mais pobres. Mas por outro lado, a educação pode gerar grande lucro; por isso ocorre a transferência de recursos para a iniciativa privada, para as mãos de grandes empresários e Organização da Sociedade Civil OSC, que recebem os recursos e ocupam-se do atendimento. A educação é transformada em serviço e entregue ao mercado.

O neoliberalismo defende que as pessoas não nascem iguais e nunca serão iguais, não importa o que se faça. Assim, cada um deve agarrar a oportunidade que conseguir e dessa forma apresentar-se ao mercado de trabalho. Não se considera a condição em que a pessoa esteve a partir do nascimento. O discurso justificador é a meritocracia.

Entende-se que a escola deve ser única para todos. As condições particulares não seriam um problema da escola; já diz um ditado popular: “a escola é para todos, mas nem todos são para a escola”. Esse ditado traz consigo a visão neoliberal de exclusão das diversas camadas populares da sociedade, pois a escola seria igualitária, mas os alunos mais pobres, negros, com necessidades especiais etc. não teriam as mesmas oportunidades e, por conseguinte, não estariam em condições de igualdade.

Para o neoliberalismo, não cabe ao Estado alterar as “condições naturais” que acontecem durante a vida e do nascimento das pessoas. Cada um deve enfrentar a sua vida e as suas condições desiguais e chegar ao mercado de trabalho na sua desigualdade a partir dali e enfrentar as condições que o mercado de trabalho apresentar, com resignação. O indivíduo é responsável pelo “êxito e fracasso”.

3.1 Avaliações nacionais: políticas neoliberais e exclusão

Buscando entender melhor a relação entre as políticas neoliberais e a exclusão escolar, buscou-se junto a Freitas (2014, 2018) a base teórica para desvelar e discutir a questão. A partir de 1990 o neoliberalismo vê com desconfiança as instituições públicas, considerando-as ineficientes, em desacordo com seus princípios:

¹⁹Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/politica/bolsonaro-diz-no-jn-que-trabalhador-tera-de-escolher-entre-direitos-e-emprego/> Acesso em: 13 out. 2021.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Com tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido ao mínimo e - mais importante - sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural. (FREITAS, 2018, p. 31).

A partir dessa lógica, tudo aquilo que pode gerar lucro deve ser privatizado, e a educação, preparação das crianças para a vida adulta e o mercado de trabalho precisa alinhar-se à lógica do mercado. O neoliberalismo, na segunda onda, começou um novo controle sobre a educação “pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliações externas” (FREITAS, 2014, p. 1187).

Quando se fala em novas tecnologias, pode-se trazer o diário de classe digital, que antes era restrito à escola; com a informatização, passa a ser acessível a qualquer um que tenha acesso ao sistema. Durante a pandemia, o acesso dos professores através do login e acesso destes à plataforma google for education poderia ser usado como registro do horário de trabalho.

A partir desses princípios, observa-se ser cada vez mais frequente o uso de novas tecnologias populares e não populares, visando à familiarização, com vistas à preparação para o mercado de trabalho. Além disso, há o fortalecimento da gestão escolar gerencial, com foco no produto e não nos processos educacionais. Esse tipo de gestão enfraquece a autonomia didático- pedagógica do professor em sala de aula, fortalece responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar a partir do próprio aluno e a valorização das avaliações externas, que medem e quantificam a aprendizagem restrita e, por consequência, o trabalho pedagógico.

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos” nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois “estão derrubando as médias e o bônus da escola” etc. (FREITAS, 2014, p. 1099).

As avaliações externas são amplamente divulgadas pela grande mídia, porém, sem qualquer reflexão crítica, o que acaba por gerar uma opinião pública favorável, mas que

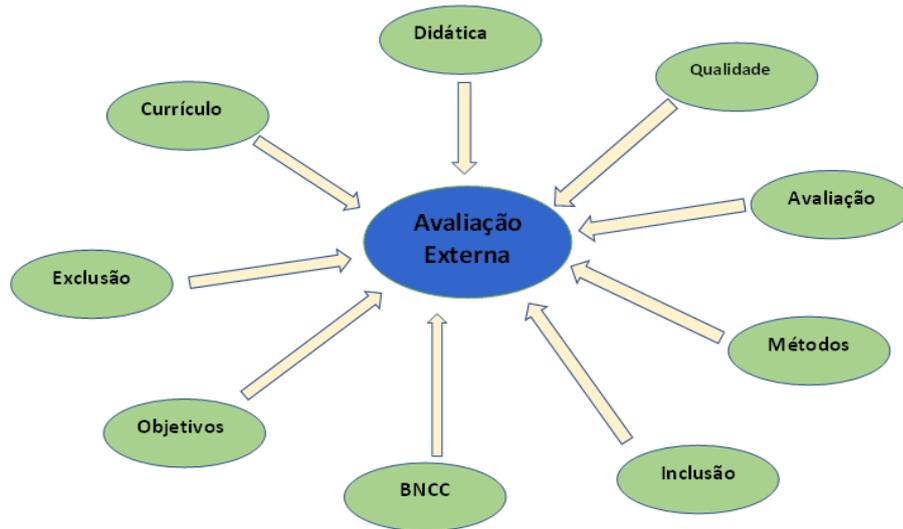
internamente traz grandes contradições e exclusão de alunos das classes sociais mais pobres. Para que o projeto neoliberal pudesse funcionar seria necessário o controle, como numa cadeia de produção e por isso a sala de aula passou a ser disputada, e a avaliação externa precisa cumprir essa função, fazer a educação semelhante a uma fábrica, com foco no produto, controle em todas as suas fases e no resultado final.

[...] procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz *das mesmas formas vigentes de organização pedagógica*, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional, em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial. A categoria da avaliação – no binômio objetivos avaliação – *tinha centralidade no processo de organização pedagógica* da sala de aula e da escola modulando as demais categorias. Ela não era um mero “fechamento do processo”, uma simples “verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido” como se propusera na didática clássica, mas uma categoria que orientava todo o processo do começo ao fim. Superação da forma escolar atual, ou seja, a organização do trabalho pedagógico verbalista, restrita às funções sociais de exclusão e subordinação em sua dupla dimensão (na sala de aula e na escola), tinha a ver com a superação da categoria objetivos avaliação que funcionava, a mando das funções sociais da escola atual, como uma trava potente e um impedimento para a liberação de novas formas para as demais categorias (objetivos, conteúdos e métodos). (FREITAS, 2014, p. 1188, grifo do autor).

A avaliação perde o seu caráter de diagnóstico da aprendizagem para retomar ou avançar o ensino, conforme o desenvolvimento dos alunos e da turma e agora se torna ação de medição e controle da educação. Com a medição e divulgação dos resultados, as escolas ficam pressionadas a alcançarem os melhores resultados, na perspectiva de serem colocadas entre as melhores.

A avaliação externa assume o lugar central para onde convergem todas as etapas e processos escolares, tornando-se assim o foco de tudo o que a escola faz.

Imagem 4: A centralidade da Avaliação Externa



Fonte: Elaborado pelo autor

O neoliberalismo não tem problema com o analfabetismo, porém com as mudanças tecnológicas vê-se obrigado a oferecer um pouco mais de conhecimento, mas não o suficiente para a formação de uma consciência crítica e por isso passou a adotar um currículo mínimo, um “padrão cultural básico de instrução”. Para tanto, foi necessária a adoção de matrizes de referência para alinhar o que é ensinado ao que é cobrado nos exames.

É esta centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução. O passo seguinte previsível era tentar controlar o outro elemento do par objetivos avaliação já que por este elemento, os objetivos de ensino, os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola. (FREITAS, 2014, p. 1189).

O esforço é oferecer conhecimento, mas também manter o controle. As duas necessidades são antagônicas, pois se as classes populares obtiverem mais conhecimento, também poderá levar a um movimento contra o próprio sistema, como diz Paulo Freire (1996, p. 41):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 41).

Essa fala de Freire é contrária aos objetivos da escolarização estabelecidos pelos neoliberais, pois para eles, a necessidade é a conformação à situação de explorado, acreditando-se que é livre para competir no mercado, sendo o único responsável, por exemplo, pela sua formação, enquanto a escola ofereceria o básico mínimo às classes populares. Daí a necessidade de a BNCC, uma política de centralização de currículos incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como uma competência a ser desenvolvida pelo estudante. Essa habilidade como ali estabelecida colabora para a ausência de indignação, por exemplo, em relação à política econômica imposta e às violências dela decorrentes. A intenção é educar as emoções.

Os reformadores não ignoram as interações culturais, eles apenas se sentem os “novos colonizadores” que trarão a “boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade. A isso chamam de “responsabilidade social das empresas”. Com isso, tiram o foco da pobreza que eles mesmos geram e colocam os holofotes, primeiramente, sobre a escola. O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090, grifo do autor).

Apesar de condenar as classes populares ao mínimo de conhecimento necessário, os empresários criam as OSCs de ações sociais que “retribuem” à sociedade parte do lucro alcançado, mostrando sua “bondade” para com as classes populares, porém não dizem que desconta tudo em impostos. As “ações sociais” cumprem um papel importante ao apresentarem uma falsa preocupação com a educação, com as políticas, com toda criança na escola, alfabetização na idade certa. Apresentam uma inclusão num sistema altamente exclusivista, mas que dá esperança de que essas crianças conseguirão ter uma vida melhor que a de seus pais, maquiando e disfarçando a realidade.

Outra observação importante refere-se ao fato de que essas organizações não realizam concursos para admissão de profissionais. Estes não possuem Plano de Cargos e Carreira, recebem salários menores e frequentemente a carga horária é maior que a dos profissionais da rede pública. Além disso, não desenvolvem um projeto de formação continuada para os profissionais. Essa situação torna mais precárias as condições do trabalho docente.

O neoliberalismo em sua complexidade faz a separação e exclusão na escola, deixando os alunos com justificativas de que não alcançam suas metas porque não teriam “dom”, de que estudo não é para eles, ao mesmo tempo em que se defendem dizendo terem oferecido o mínimo necessário para que cada um consiga ir atrás sozinho para alcançar os conhecimentos necessários.

Classificação do desempenho nas avaliações (abaixo do básico, básico, proficiente, avançado) a qual é justificada com fundamento em outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e *mérito de cada um*. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considerada uma “desculpa para não ensinar”. (FREITAS, 2014, p. 1190-1091, grifo do autor).

O direito resume-se ao básico comum a todos, mas todo o conhecimento possível de ser adquirido na educação básica é oferecido somente às classes com recursos para pagarem por ele. A ideologia do aproveitar as oportunidades que são oferecidas esconde em si a situação

daqueles a quem não é oferecida oportunidade nenhuma, a não ser de trabalhar desde cedo para ajudar a “manter a casa”.

Outra questão é como não mostrar essa realidade da falta de oportunidade e exclusão dentro do sistema educacional e, ao mesmo tempo, conseguir apoio popular para as políticas neoliberais para a educação. Disfarçam a falta de oferta de um ensino de qualidade, abaixando o nível de exigência, fazendo parecer que houve uma melhora na educação, quando na verdade o que mudou foram os critérios de avaliação.

Sob a pressão da nova realidade econômica mundial, trata-se, na verdade, de mudar “a altura da vara” que controla o processo de exclusão, permitindo que na sua base mais gente salte por ela, mas sem que ela deixe de cumprir sua função excludente – não só no sentido de eliminação do aluno da escola, o que politicamente é cada vez mais indesejável, mas principalmente no sentido de generalizar a “exclusão por dentro” estabelecendo trilhas diferenciadas de progressão no interior do sistema educacional associadas às trajetórias de vida socioeconômicas –, e o mais importante: fazendo isso sem perder o controle político e ideológico da escola e sem mudar as relações sociais causadoras das desigualdades primárias. Novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação. (FREITAS, 2014, p. 1190-1091).

O neoliberalismo já está a 30 anos nessa implantação da nova forma de fazer a educação. Nesse tempo tem se utilizado da grande mídia para o convencimento das pessoas que não têm conhecimento para recusarem seus planos, que permanecem, como citado, oculto em suas exposições.

A escola pública sofre ataques de todos os lados, reclamações da baixa qualidade da educação, porém as escolas privadas não são examinadas. Isso porque se avaliarem e não forem boas as médias, seria derrubada a tese de que a escola privada é boa enquanto a pública é ruim. Portanto, seria legítimo o desejo de privatizar tudo, para que as escolas adotem um padrão industrial.

O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. Isso exige que se desmoralize o magistério e os profissionais da educação, que se mobilize as forças conservadoras e de senso comum da “sociedade” em apoio às suas teses (incluindo os pais), e que se privatize a operação das escolas. (FREITAS, 2014, p. 1091).

A construção de aceitação e convencimento já vem a 30 anos sendo desenvolvidos para que todos aceitem como se fosse alguma coisa natural, e assim assistirem sem reação. Em cada

momento histórico o projeto neoliberal foi sendo aprofundado paulatinamente, provocando mudanças profundas.

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte. Consideremos que nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saesp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1092, grifo do autor).

As escolas cada vez mais se organizam em torno do Saeb. Nos anos de 2020 e 2021, com a pandemia de COVID-19, o controle chegou ao seu ponto máximo. O Governo, elaborando os conteúdos a serem aplicados e denominaram Plano de Estudos Tutorado (PET)²⁰, que foram divulgados para alunos e professores, já determinando o que seria ensinado e em que semana. Professores e alunos ficaram reféns dos conteúdos impostos. Ao fim do bimestre, o governo liberou uma avaliação diagnóstica para verificar a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o trabalho dos professores e direção escolar.

A Prefeitura de Uberlândia, se organizou rapidamente, as aulas foram suspensas em 17/03/2020, e em três semanas, no dia 06/04/2020 já disponibilizou as primeiras atividades para os alunos desenvolverem remotamente. Os PETs, atividades auto-instrucionais foram elaboradas inicialmente pelo CEMEPE através de professores voluntários (professores da rede municipal que estavam em recesso). No retorno remoto esses professores ficaram cedidos para continuarem seu trabalho e também na produção de PETs e vídeos aulas.

²⁰ PET foram materiais desenvolvidos pelo governo durante a pandemia para que os alunos desenvolvessem atividades em casa nesse período.

A partir de maio de 2020, professores e analistas de cada escola passaram a organizar um PET da escola, sendo disponibilizados dois PETs e os professores das escolas atendiam e tiravam dúvidas dos alunos remotamente e faziam a correção desses PETs. O critério de promoção dos alunos era a carga horária cumprida por meio da entrega dos PETs para aqueles que não participaram ou não fizeram 75% das atividades. Foi disponibilizado um PET para reclassificação, que recompôs 100% da frequência.

Com o avanço do tempo de quarentena, o CEMEPE chamou professores da rede, a PMU fez convênio com a TV Universitária e passou a criar videoaulas transmitidas pelo site eletrônico youtube e pelo canal aberto da Tv universitária local. As escolas e o CEMEPE passaram a encaminhar os PETs, que eram disponibilizados impressos na escola e virtualmente para aqueles alunos com acesso aos meios digitais.

Para facilitar o acesso, a SME adquiriu o plano do google for education para que todos os professores e alunos pudessem usar a ferramenta para desenvolverem as atividades de forma remota. Para apoiar o uso da ferramenta foram feitas formações e uma equipe tecnológica foi disponibilizada para ajudar nas dúvidas e gestão da ferramenta.

Os neoliberais aproveitaram da pandemia para testarem a política educacional a ser implantada, com aulas pela televisão e internet, uso das tecnologias e controle da sala de aula, pois o Saeb, nesse caso, seria mais uma avaliação sob controle: o que é e como é ensinado. Ou seja, garante o currículo e aprendizagem mínimos em tempo pré-determinado. Caso o aluno não aprenda, é responsabilidade dele mesmo, porque teve a oportunidade, como todos os outros. No contexto da pandemia cresceu a pressão por testagem externa.

Claro que esse princípio neoliberal despreza toda e qualquer condição do aluno. Por exemplo, foi disponibilizado um único PET para alunos do AEE. Como se sabe, o público do AEE tem várias necessidades e condições diferenciadas. Jamais seria possível contemplar todas as especificidades, mas o governo neoliberal sempre afirmará que cumpriu seu dever de disponibilizar e se o aluno não consegue, não seria uma questão para o governo, mas sim um obstáculo a ser superado pelo aluno.

O trabalho do professor torna-se prisioneiro das determinações externas e das avaliações externas feitas pelo governo, fazendo com que o professor perda autonomia, tornando-se como um operário na linha de produção, colaborando na fabricação de um produto.

Esta nova posição da avaliação, por meio da pressão de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas tivesse efeito. Baseia-se na imitação

da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). Esta nova posição da avaliação, por meio da pressão de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas tivesse efeito. Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). (FREITAS, 2014, p. 1093).

É a destruição do trabalho docente, retirando toda e qualquer liberdade. Até mesmo o que o professor diz em sala de aula passa a ser alvo de críticas e denúncias, controlando de tal forma que o aluno não seja exposto a nenhum pensamento crítico, sempre subserviente à política neoliberal. A avaliação interna fica atrelada à externa, o que já é uma realidade em muitas escolas públicas no Brasil e, com certeza no mundo, como Freitas (2014) identifica.

É neste ponto que a avaliação externa de larga escala se conecta com a avaliação interna à escola e modula, em especial, os processos de avaliação informal atingindo os professores e a criança. As relações entre as avaliações externas de larga escala e as *avaliações formais* internas à escola ocorrem em vários momentos, mas, especialmente, no que conhecemos como “simulados” destinados a preparar para os testes e também na organização das provas internas regulares da escola que acabam voltando-se para o mesmo objetivo. As consequências mais duras, no entanto, são potencializadas quando as avaliações de larga escala se conectam às *avaliações informais* feitas pelo professor durante o processo de ensino em sala de aula. (FREITAS, 2014, p. 1096, grifo do autor).

A avaliação interna, feita na sala de aula cotidianamente entre alunos e professores deveria ser mais abrangente do que aquela feita exclusivamente para preparar o aluno para uma prova externa, a serviço do capital, pois envolve verificar aquilo que o aluno aprendeu do conteúdo, seu convívio e relacionamento com os outros alunos e com os adultos, além dos valores trazidos. Esses três aspectos são retomados quando é preciso, e orientado para uma nova direção, quando é o caso. O aluno é acompanhado de forma integral.

Processos avaliativos no interior da escola se diversificam em procedimentos de caráter formal e informal e abrangem diferentes dimensões. Em geral, a avaliação mais conhecida é a que examina quanto o aluno aprendeu de um determinado conteúdo ensinado, a *avaliação da*

aprendizagem. Mas isso está longe de cobrir toda a gama de processos avaliativos da sala de aula. Há muito mais que isso. Pelo menos outras duas dimensões estão permanentemente sendo avaliadas: o próprio *comportamento* do aluno na sala e seus *valores e atitudes*. No interior da sala de aula o professor lida o tempo todo com estas três dimensões da avaliação (aprendizagem, comportamento e valores) por meio de processos que podem ser tanto formais (provas, testes, trabalhos etc.) como informais (juízos de valor sobre o comportamento do aluno ou sobre seu desempenho, comentários públicos ou dirigidos especificamente ao aluno em atenção individualizada etc.). (FREITAS, 2014, p. 1096, grifo do autor).

No entanto, o neoliberalismo quer tomar espaço em toda a vida da criança. A finalidade seria moldar o trabalhador de forma que este atenda aos seus interesses. Pretende ocupar também mais um espaço em que até então o professor era o responsável, através das habilidades socioemocionais. Estas passaram a fazer parte da BNCC, como já mencionado, sendo uma forma de padronizar até mesmo sentimentos e comportamentos. A intenção seria inculcar nas crianças a obediência e depois, no adulto, esta poderá manifestar a não contestação da ordem vigente e a pura obediência aos padrões, sem questionamentos. Nas futuras negociações coletivas o patrão sempre terá mais força na negociação. Se os representantes não souberem impor as conquistas, podem ir perdendo-se cada vez mais em nome do acúmulo de capital nas mãos de uns poucos detentores deste.

Em relação a estes, o que se observa em países que já fazem uso destas abordagens, é que os processos de responsabilização tendem a recuperar procedimentos de controle conservadores sobre o comportamento e sobre os valores dos alunos. A padronização vai além do conhecimento. Tais processos estão hoje evidentes nas tentativas de se elaborar a avaliação de larga escala das chamadas “habilidades socioemocionais”, ou em pressões que são feitas junto à família para que controlem valores e atitudes das crianças na escola, sob pena de perderem a vaga. O clima escolar vai ganhando contornos que revelam a intensificação do controle disciplinar onde a obediência (e não a auto-organização dos estudantes) é valorizada. Tudo que for diferente do padrão cultural assumido é considerado indisciplina, ou comportamento inadequado a ser “corrigido”. (FREITAS, 2014, p. 1100-1101).

O neoliberalismo tem crescido cada vez mais e ganhado espaço com os chamados partidos de extrema direita, como foi o governo Trump nos EUA, Bolsonaro no Brasil e Romeu Zema no Estado de Minas Gerais, os quais chegam ao poder com a desconfiança no poder e na gestão pública, procurando meios de fazer a política do Estado mínimo, deixando o mercado livre para agir da forma que achar melhor, desmontando as regulamentações. A educação caminha no sentido do controle e na manutenção do status quo, mantendo o pobre sempre pobre, mas justificando a sua falta de mérito, a ideia de que ele não consegue progredir porque não

tem as competências necessárias e não por falta de oportunidades e ou exclusão impostas pelo sistema.

O indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido - em confronto com seus semelhantes - sem interferência do estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário - exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado. (FREITAS, 2018, p. 24).

Esse é o objetivo do projeto de educação majoritária, moldar o trabalhador que fica refém de um mercado sem nenhuma proteção, vendo-se obrigado a aceitar as condições a ele impostas, sem questionar ou culpando-se pelo próprio fracasso. O bom trabalhador é o que atende a esses requisitos. Uma escola de qualidade para o neoliberalismo é aquela que segue a cartilha, trabalha ensinando o mínimo, focado nas avaliações externas, que reproduz a exclusão social dos alunos, responsabilizando-os por seus fracassos.

O Saeb mede apenas a aprendizagem da escola pública, porque as escolas particulares já teriam a lógica do mercado embutida, não precisam ser medidas. A ideia neoliberal é que a administração pública é ruim, enquanto que a privada seria ótima. Para se ter qualidade é preciso privatizar; assim as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) ocupam cada vez mais espaço, recebendo os recursos públicos.

O objetivo é a privatização da escola pública, pois o neoliberalismo desconfia da capacidade do Estado de dar uma educação segundo suas expectativas.

O discurso neoliberal é o da meritocracia. Cada um alcança êxito por mérito pessoal, não se importando com os demais, pois se os demais não conseguiram, é porque não tiveram o mérito, gerando um sentimento de conformismo na população, pois se a família é pobre, é porque não tem mérito, merece estar naquela posição.

Essa visão é de conformação e é unilateral, pois se o acesso é desigual, como poderia ter uma saída igualitária? Como falar em mérito? Pois o mérito só pode ser medido em condições totalmente iguais, o que não acontece no sistema de ensino.

Os alunos oriundos de famílias com as melhores condições, mesmo estando na mesma escola e que alcançam resultados melhores, inclusive nos exames, dessa forma terão condições

melhores de acesso ao ensino superior. Aqueles que estiverem mais bem posicionados socialmente conseguem melhores colocações no mercado de trabalho ou mesmo abrindo seu próprio negócio, enquanto a maioria nem consegue trabalhar na área em que se graduou.

SEÇÃO 4 – LEITURA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Nesta seção são apresentados os resultados das análises dos documentos que constituem o corpus da pesquisa, com a finalidade de refletir acerca de quem são os alunos do 5º ano da EM Ruben Alves²¹ e dos resultados das avaliações internas e externas e seus efeitos no PPP e no planejamento escolar. Refletir ainda sobre os impactos dos marcadores sociais, gênero, raça e classe social nos resultados das avaliações internas.

Para cumprir os objetivos dessa seção, cabe dividi-la em subseções. Na primeira subseção são analisados documentos produzidos pela escola: Ata de Resultados Finais, Ficha de Matrícula e PPP. Na segunda, são apresentados e analisados os documentos relativos ao resultado do Saeb da escola, e também do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Os documentos analisados foram produzidos em três momentos distintos: o PPP em 2016, durante o último ano do governo do PT na cidade de Uberlândia, que orientou sua produção através de amplo debate e participação da comunidade escolar; Ficha de matrícula produzida durante o ano escolar de 2019, a Ata de Resultados Finais do referido ano e os resultados do Saeb, produzidos entre no final do ano de 2019 até meados de 2020, publicados em setembro de 2020.

Nesse momento é importante destacarmos que a Ata do Conselho de Classe e os comprovantes de renda não puderam ser analisados, pois não se teve acesso a esses documentos.

A análise dos documentos, desenvolvida com base nas formulações de Cellard (2008) sobre pesquisa documental foi orientada pelos objetivos, questões de estudo e referencial teórico adotado. Cada documento foi amplamente analisado e interpretado, procurando mostrar o fundamento, a finalidade, o porquê da sua existência e quais são as suas contribuições para a composição de respostas para as questões orientadoras da pesquisa. Foi mostrada a sua origem, a forma como é produzido, importância para a escrituração escolar, bem como a conjuntura na qual ocorreu a produção e como este se torna oficial.

Esses pontos são cruciais para se compreender e interpretar os resultados educacionais a partir do nosso objetivo, que é o de analisar se os resultados educacionais internos e externos influenciam no planejamento escolar. Por essa questão, o ano de 2019 e o 5º ano do ensino fundamental foram escolhidos para a pesquisa. As avaliações externas para o 5º ano acontecem a cada dois anos. Em 2019 os alunos fizeram a avaliação.

²¹ Nome fictício.

4.1 Avaliação interna e planejamento escolar

A análise da avaliação interna depende da sua escrituração, ou seja, dos documentos produzidos a partir do resultado dos alunos, mas é fundamental reconhecer que esses alunos, antes da inserção na escola, fazem parte de uma sociedade dividida em classes sociais, que marginaliza pessoas por diversas questões como renda, gênero e étnico-raciais. Essa discriminação já vivida por esses alunos traz influências sobre a experiência escolar. Mas as experiências escolares podem ser atravessadas por processos discriminatórios.

Assim, a reflexão aqui apresentada contempla a análise sobre os resultados da avaliação interna, do planejamento escolar e efeitos dos marcadores sociais nesses processos.

Nessa perspectiva, dialogou-se com Chagas e França (2010), que desenvolveram uma pesquisa também com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I, discutindo o preconceito, o racismo e a trajetória escolar. Para os referidos autores, o desenvolvimento tecnológico não levou a igualdade entre as pessoas; manteve-se a desigualdade social e racial. A escola onde os alunos deveriam ter uma vivência de aprender a respeitar as diferenças, preparando-se para formar uma sociedade mais justa, reproduz a discriminação racial, com efeitos perversos.

Estudos mostram que, na escola, comportamentos discriminatórios em relação a criança negra estão presentes através de apelidos pejorativos, o silêncio sobre o racismo, a imagem deturpada dos negros nos livros didáticos, e ausência de elogios e demonstrações de afeto por parte dos professores, o que pode atrapalhar o rendimento de alunos negros. Além disso, pesquisas mostram que currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos de outros grupos étnicos que compõem a sociedade de modo que, para não entrar em conflito com o grupo dominante, os valores destes são ocultados ou apresentados de forma passiva. (CHAGAS; FRANÇA, 2010, p. 3-4).

No currículo escolar, o negro frequentemente é o escravo subalterno, o rebelde e bandido que não aceita a ordem social, ou o habitante de um país pobre no continente africano, ou fazendo festa nas senzalas, nas rodas de capoeira, trabalhando ou apanhando durante a escravidão.

Aparecem sempre como inferiores aos demais, o que não leva a uma identificação positiva para as crianças negras. Ao contrário, a Europa é retratada como o continente dos brancos vencedores, do desenvolvimento, da prosperidade, das ciências e das técnicas, sempre com um ar de superioridade para com os demais e por isso teriam feito a colonização derrotando os indígenas, primeiros habitantes das Américas. Os valores europeus são impostos como se

fossem os melhores, a escola é eurocêntrica, o que propicia a identificação com esses valores em detrimento de outros.

Os resultados da pesquisa realizada por Machado (2011), “Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental”, confirmam observações mencionadas anteriormente.

No cotidiano escolar, não é raridade encontrarmos estudantes que tenham sofrido algum tipo de violência relacionada à cor da pele ou ao nível de queratinização do cabelo. Vale lembrar que tais atos, são reforçados de forma oficial, pelos textos trazidos principalmente pelas mídias didáticas que oficializam a “inferioridade” da população negra. Essa população, geralmente, é apresentada nos contextos escolares sob o ponto de vista eurocêntrico, geralmente caricaturada, em situação de subserviência e/ou folclorizada. Desta forma, torna-se permanente a hierarquização dos saberes, o que contribui para a produção da ignorância acerca dos saberes que “devem” ser esquecidos, Sousa Santos (2008). Tais sujeitos acabam por se sentirem excluídos em função de suas diferenças. Esta exclusão inviabiliza as possibilidades de os diferentes atores estabelecerem entre si, relações de alteridade. As posturas desqualificantes podem expulsar crianças e jovens negros e negras do processo de aprendizagem e/ou de uma vida digna, como sujeito de direitos. (MACHADO, 2011, p. 136).

Na consciência ou inconsciência dos professores, Chagas e França (2010) identificaram a valorização de alguns alunos em detrimento de outros, por critérios que trazem à tona discriminação sócio étnico racial:

Há um conjunto de informações imputadas pelo meio social como a valorização dos ‘mais limpinhos’, ‘mais bem-vestidos’, ‘mais branquinhos’ que irão direcionar o trabalho individual do professor com seus alunos. Ou seja, originada nos preconceitos sociais veiculados pelo professor, a profecia auto realizadora é anterior ao contato com os alunos – sendo que os considerados ‘capazes’ recebem mais atenção e oportunidades de participação em sala de aula; em contrapartida, os outros são vistos como incapazes e, então, desestimulados, mostram-se indiferentes ao processo educativo – podendo até querer sobressair pela sua indisciplina ou falta de interesse. (CHAGAS; FRANÇA, 2010, p. 4).

Fica evidente o fato de que alguns alunos não identificados como os ‘mais limpinhos’, ‘mais bem-vestidos’, ‘mais branquinhos’ foram deixados de lado, e considerando que, segundo o IBGE (2019), a população negra é mais pobre que a população branca; há entrecruzamento dos marcadores de classe e raça quando os professores desistiram deles, pois seria desperdício de tempo; tempo este que poderia ser dedicado aos “considerados capazes”. A escola desiste de alguns alunos, perde a confiança no sucesso deles e os abandona dentro da escola. Ao chamar

atenção para serem vistos, mesmo através da indisciplina, são prontamente taxados de indisciplinados e punidos com suspensão. Chagas e França (2010) nos relatam:

Antes, é preciso haver uma reforma na lógica que rege o funcionamento das escolas, pois a exclusão é praticada no seu interior, através dos mecanismos que a escola se utiliza de reprovação e repetência. Visto que, atrelado a isso, outro processo que acontece e é significativo diz respeito à internalização da exclusão, relacionada ao modo naturalizado de como os excluídos vivenciam a exclusão. Pode-se afirmar que a exclusão e a inclusão estão intrinsecamente relacionadas ao longo da escolarização, já que se afetam mutuamente. (CHAGAS; FRANÇA, 2010, p. 5).

As autoras mostram que a reprovação e repetência são um mecanismo de internalização, aceitação do seu fracasso como estudante e como qualquer outro sonho que possam ter. Tomar consciência do próprio fracasso leva a atitudes como o desinteresse pela escola, com uma consequente evasão escolar. No emprego, esse estudante está preparado para o fracasso; já tem a autoestima ferida, pronta para aceitar a exclusão social depois da exclusão escolar.

Quando se diz “a exclusão e a inclusão estão intrinsecamente relacionadas”, é preciso entender que a inclusão de todas as crianças na escola deve ser um dever do Estado. Porém a escola exclui aqueles e aquelas avaliados como incapazes; ao mesmo tempo em que as incluem, também as excluem.

Mas a exclusão começa antes da escola e posteriormente vai perseguindo a população negra por toda a vida:

Pois, estudos comprovam que os negros sempre se encontram em desvantagem, se comparados aos brancos, em relação à ocupação, emprego, renda, alfabetização e anos de estudo. Afinal, a taxa de analfabetismo é mais elevada para negros; no ensino médio, a taxa de escolarização de negros não chegava à metade dos brancos e a defasagem idade-série no ensino fundamental é característica para alunos negros. Essas discrepâncias entre brancos e negros remetem à discriminação presente tanto no contexto escolar, como no mercado de trabalho. (CHAGAS; FRANÇA, 2010, p. 5-6).

Pode-se perceber que a exclusão escolar não é um ato isolado, é apenas o começo. Os negros são sempre discriminados em todos os locais. A população negra enfrenta discriminação, que está impregnada na sociedade brasileira, mas há os movimentos que reivindicam melhorias de condições de vida para a população negra e o fim do racismo estrutural.

Em seu estudo de Chagas e França (2010) observaram a falta de critérios claros nas avaliações.

Verificou-se que as professoras não tinham seus critérios de avaliação bem definidos – o que é uma realidade compartilhada pelo sistema de ensino brasileiro, como um todo - de forma que a escola adotava um conjunto de conceitos, mas não conseguia lhes atribuir significado; sendo necessário um debate na escola sobre avaliação para esclarecer o assunto. Admitir que o racismo existe no Brasil sim, e que se alastra no aparelho educacional é um passo importante para ser capaz de detectar e denunciar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino e, muitas vezes, passivamente absorvidos pela sociedade. (CHAGAS; FRANÇA, 2010, p. 6).

Algumas escolas e sistemas de ensino adotam avaliação por conceitos, baseando-se nas observações diárias dos professores sobre os alunos. Nesse caso, as conclusões são alarmantes, porque se a avaliação não possui critérios revelados e refletidos, a revisão dos resultados é dificultada. O professor da turma atribui os conceitos, mas como já foi aqui discutido, é influenciado pelo sistema complexo de exclusão de crianças negras. Frequentemente essas crianças não conseguirão alcançar as melhores médias ou os resultados esperados por elas mesmas, por mais que se dediquem.

Ao falar da desigualdade na escola, Bourdieu (2004) demonstra que a escola tem uma “função de conservação social”. Desta forma, aqueles mais prejudicados socialmente também serão mais prejudicados na escola.

Os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última. (BOURDIEU, 2004, p. 51-52).

Um passo importante é admitir a existência do racismo. Todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmarem a não existência do racismo na escola, como será melhor discutido na próxima seção. Não reconhecem que a questão étnico-racial possa influenciar de qualquer modo o desempenho dos alunos na escola. Afirmam haver uma harmonia e igualdade.

Portanto, não se reconhece que a escola pratica racismo e discriminação contra crianças negras e pobres, mas então como explicar os dados de reprovação e distorção idade/série altamente desfavorável a essa etnia? Para enfrentar qualquer problema, é preciso reconhecer sua existência.

Chagas e França (2010) chegaram à seguinte conclusão em sua pesquisa:

Os alunos negros possuem uma maior dificuldade em permanecer na escola, obtendo taxas de escolarização, geralmente, inferior à de brancos. Essa diferença na velocidade de sucesso de alunos brancos e não-brancos pode revelar preceitos de discriminação no interior da escola, já que os negros recebem conceitos de avaliação menores do que os outros grupos. (CHAGAS; FRANÇA, 2010, p. 9).

Reconhecer o preconceito e o racismo, conscientizar, pensar mudanças profundas no interior da escola pública e nos meios de avaliação utilizados é o caminho para que se possa construir uma escola que de fato seja inclusiva para todos.

Nesse processo, os estudos produzidos sobre essa temática podem auxiliar na revelação do preconceito e racismo. Nessa direção, os documentos produzidos pela escola para a coleta de informações antes da entrada dos alunos tornam-se também importantes, porque mostrarão indícios da visão das famílias sobre seus filhos e, de certa forma, o modo de perceber sua realidade. Esses documentos contêm ainda informações sobre cuidados especiais que a criança possa precisar durante sua permanência na escola, que também podem interferir nos resultados educacionais.

É preciso considerar também que a escola está inserida em uma sociedade marcada por relações desiguais de gênero, raça, etnia e classes sociais e é parte dessa rede de relações. Por conseguinte, essas relações devem ser observadas na análise dos documentos sobre resultados de avaliações e planejamento escolar dos professores.

Optou-se por iniciar a apresentação dos resultados dos documentos pelo exame da Ata de Resultados Finais. Isso porque é o documento mais importante para essa pesquisa, no que tange a avaliação interna. Os demais contribuíram trazendo elementos fundamentais para a compreensão da Ata. O último será o resultado do Saeb, que é o documento que traz o resultado das avaliações externas. E finalmente foram entrecruzados os resultados dos documentos.

4.1.1 Ata de Resultados Finais: escrita escolar sobre avaliação interna

A Ata de Resultados Finais possui campos definidos com a identificação da turma, quantidade de dias e horas trabalhadas naquele ano, número de matrícula, nome completo e as notas e faltas em cada disciplina, de forma bem-disposta para que facilmente possam ser identificados os resultados de cada aluno.

O Regimento escolar cita a Ata de Resultados Finais como documento obrigatório, fazendo a legalização e a legitimidade desse documento, mas não especifica sua função ou qualquer explicação do mesmo e ou encaminhamentos em função do ali registrado.

Todo ano a escola recebe as orientações do diário escolar, por meio de um ofício encaminhado às escolas pela Coordenadoria de Inspeção Escolar, que faz parte da organização da Secretaria Municipal de Educação, é órgão responsável por acompanhar e fiscalizar o bom andamento de toda a escrituração escolar. Nesse ofício é explicado como preencher diário de classe e a Ata de Resultados Finais é gerada com base nos dados do referido diário.

Pretende-se demonstrar também, neste espaço, que a Ata de Resultados Finais é o principal documento da escrituração escolar para uma análise dos resultados educacionais do processo de avaliação interna das turmas. Para melhor compreender e interpretar o referido documento, identificaram-se também os fundamentos do mesmo: leis, resoluções, memorandos, ofícios e orientações federais, estaduais e municipais que regulamentam e orientam a escrituração escolar.

O livro de Ata de Resultados Finais é um documento que reúne os dados quantitativos referentes às notas e faltas dos alunos. Esses dados são transcritos dos diários de classes, preenchidos pelos professores, organizados bimestralmente e depois consolidados no final do ano letivo. A partir do diário de classe é gerada a ficha individual, reunindo as informações sobre notas das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história e as faltas destas disciplinas e das demais que são trabalhadas por meio de projetos, a saber: educação física, arte, ensino religioso e linguagem/literatura, não atribuindo nota, computando somente a frequência. Ao final do ano, essas informações são consolidadas em um único documento, chamado de Ata de Resultados Finais.

A Ata de Resultados Finais na rede pública municipal de Uberlândia-MG, até o ano de 2014 era feita em livro próprio, adquirido em papelaria, preenchido à mão e arquivado na secretaria escolar. Sempre que necessário, recorre-se a ele para ter acesso às informações das turmas.

No ano 2015 foi implantado o diário de classe eletrônico, com sistema webacademico²², criado pela Empresa de Processamento de Dados de Uberlândia (PRODAUB), a partir do modelo do diário escolar físico, acompanhado e monitorado pela Coordenadoria de Inspeção Escolar e pelo setor de estatísticas da educação. O sistema webacademico informatizou toda a escrituração escolar. Dessa forma o professor preenche o diário de classe eletrônico online e o sistema webacademico automaticamente gera praticamente toda a escrituração de saída²³ dos

²²O sistema Webacademico é o sistema criado pela SME da Prefeitura de Uberlândia para gerir toda a escrituração e as informações escolares informatizando praticamente toda a secretaria.

²³ Escrituração de saída refere-se a toda escrituração produzida a partir do trabalho escolar, difere-se da escrituração de entrada que se refere aos dados trazidos de fora da escola, como declaração de

dados dos alunos, inclusive a Ata de Resultados Finais, que é impressa pela equipe da secretaria escolar, encadernada, assinada e arquivada em local próprio, na secretaria da escola.

Ponto também importante, com base na análise do documento, a enfatizar, é a legitimidade e a confiabilidade desse documento, pois é um documento construído a muitas mãos, ao mesmo tempo que é o documento que valida e encerra o ano escolar. Trata-se de um consolidado decorrente da inclusão de dados feito pelos professores das turmas, no caso em análise, do quinto ano. As turmas em questão têm cinco professores, o professor regente de turma leciona as cinco disciplinas que atribuem nota, e todos participam da construção desta ata de resultados finais.

A supervisão e orientação escolar têm um papel fundamental, porque de acordo com o regimento escolar, deve-se acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, fazendo orientações para a melhoria do trabalho, o que impacta na Ata de Resultados Finais. Faz também o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, comunicando aos pais sobre as situações que requerem mais atenção. Dessa forma, os pais ficam atualizados do aprendizado de seu filho, segundo as narrativas dos professores das turmas durante as entrevistas.

A legitimidade da Ata de Resultados Finais é conferida pelo secretário escolar e pelo diretor escolar. Ambos têm fé pública; para tal existe o ato legal e emissão de autorização para secretariar ou dirigir escola a título precário, para o caso de a pessoa não ter a formação mínima exigida. No caso de candidato à função comprovar a formação escolar mínima exigida pela resolução CEE/MG 397/94 (MINAS GERAIS, 1994), que o habilite à função. A autoridade competente emite uma declaração, atestando a validade da formação.

Em ambos os casos, o requerimento precisa ser validado pelo inspetor escolar, que é a autoridade competente para inspecionar todos os atos escolares, atestando a veracidade dos fatos e documentos apresentados, conforme o artigo 19 da resolução CEE/MG 397/94 (MINAS GERAIS, 1994). Esse trâmite é feito em Uberlândia, pela quadragésima superintendência estadual de ensino - 40ª SRE. Cumprindo esses trâmites, a Ata de Resultados Finais pode ser legitimamente assinada pelo secretário escolar e pelo diretor escolar, tornando-se um documento público oficial e validado como a expressão da verdade sobre a vida escolar dos alunos.

transferência, histórico, ficha de matrícula e etc. que irão fornecer as informações dos alunos. A partir delas a escola irá promover o ensino e a partir daí a escrituração de saída.

Ainda que estando assinada e validada, a Ata de Resultados Finais é acompanhada e conferida pelo inspetor escolar, para confirmar que os dados ali apresentados estão fidedignos. Portanto, pelo caráter desse documento, pode-se perceber a preocupação com a fidedignidade, e por isso é tão conferido.

4.1.1.1 Conjuntura política, econômica social e cultural da produção da Ata de Resultados Finais

É importante ressaltar que o ano 2019, o ano em foi produzido o documento em análise, aconteceu a consolidação das Diretrizes Curriculares Municipais da Prefeitura de Uberlândia (DCMs), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação é a Base (BRASIL, 2017), que deveria ser implantada em 2020. Um pouco da história política da BNCC.

Foram divulgadas quatro versões distintas do documento. A 1ª e a 2ª versão foram divulgadas em 2015 e 2016, respectivamente, sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e definiam as aprendizagens essenciais para todas as etapas da educação básica; a 3ª versão e a versão final foram divulgadas em abril e em dezembro de 2017, já com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) na presidência do país, estipulando as competências a serem desenvolvidas apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (EF). Portanto, o golpe jurídico parlamentar que depôs a até então presidente eleita Dilma Rousseff, atravessou a construção da BNCC, sobretudo porque alterou a composição de atores do cenário político, incluindo o Ministério da Educação (MEC). (ANDRADE; BORBA, 2018, p. 122-123).

A BNCC surge a partir da previsão legal da Constituição Federal de 1988, bem como da LDBEN e das discussões do Plano Nacional de educação (PNE), porém apropriada pelos detentores do capital, transformou-se em política de centralização e regulação do currículo escolar. O contexto de aprovação da base deu-se após o golpe jurídico parlamentar contra a presidenta Dilma, o impedimento da candidatura do ex-presidente Lula à presidência da República e retrocessos, no que se referem aos direitos sociais.

Os avanços relativos aos compromissos com a democratização da educação de qualidade social expressos nos objetivos, metas e prazos estabelecidos no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), na destinação de recursos para financiar a educação pública etc., juntamente com a popularização de teorias críticas da educação, sofrem ataques e direitos conquistados são destruídos.

O processo de elaboração e de implantação da BNCC deu-se de modo que, no âmbito da aparência, garantisse uma discussão democrática e consensual; porém, desde sua apresentação, em 2015, a participação da comunidade foi controlada pelo governo, por meio da coleta de opiniões pela internet. Após isto, todas as providências para a garantia da implantação dessa política têm sido centralizadas pela União, para que se garanta que esteja presente como diretriz para a gestão escolar o material didático e a formação de profissionais, bem como a avaliação institucional, que será tanto mais positiva quanto mais fiéis forem as diretrizes propostas. (FILIPE *et al.*, 2021, p. 15).

Com essa aparência procurou-se compartilhar com a sociedade a responsabilidade por todo e qualquer efeito negativo e críticas à BNCC. O discurso governamental é de que a educação deve superar as divisões e diferenças regionais e que todos aplicando os mesmos conteúdos, irá unificar e melhorar a educação diante os órgãos internacionais tornando-a equiparada à educação dos países desenvolvidos.

[...] a BNCC, assim como os PCN, estimula o Ensino dos conteúdos a serem avaliados por meio do sistema de avaliação nacional – o qual, por sua vez, se inspira em avaliações de rendimento escolar dos organismos internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, doravante, OCDE) – estimulando a competição entre as escolas, pois nele se sugere a classificação das escolas. (FILIPE *et al.*, 2021, p. 11).

Com o uso da testagem, o que se faz é criar uma competição entre as escolas, na qual o importante não é a educação de qualidade e sim a preparação para um teste externo, tirando a liberdade de alunos e professores de desenvolverem um currículo situado. O que se pretende é uma preparação para um novo mercado de trabalho, onde não há emprego para todos. Uma crise civilizacional que provoca ondas de refugiados e imigrantes pelo mundo, assim como no Brasil, e ações marcadas pela indiferença.

A realidade vivida pela comunidade deixa de ser considerada; as condições de acesso e permanência, tudo é deixado de lado e, ao mesmo tempo, responsabiliza e pune a escola pela reprovação, abandono dos alunos, pressionando uma aprovação automática para não abaixar a nota atribuída à escola.

O documento abstrai as críticas e os limites da teoria das competências, impondo-se como uma teoria da aprendizagem unívoca e consensual, uma decisão de natureza técnica, quando, na verdade, trata-se de decisão política, vinculada à demanda do capital por formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais. Esses desafios dizem respeito às competências para sobreviver numa sociedade que vive uma das piores crises de falta de trabalho para a maioria da população mundial devido às reestruturações produtivas na

conjuntura posterior à crise mundial da década de 1970, mas que é difundido como realidade irrefutável e irreversível, restando à escola o papel de preparar os cidadãos para serem, antes, proativos. (FILIPE *et al.*, 2021, p. 13).

Essa decisão política de um lado exige que os trabalhadores sejam “proativos” para a procura de empregos ou formas de gerar renda de forma informal, sem qualquer direito ou segurança mínima socialmente. Por outro lado, Filipe *et al.* (2021) mostra que esse novo modelo de trabalhador sabe ser resiliente, que não questiona as questões sociais e deve aceitar que sua condição de vida é de sua única responsabilidade. Um trabalhador acrítico, que não se levanta contra as questões sociais injustas, não discute as questões políticas que produzem exclusões.

Os objetivos proclamados para a escolha dessas dez competências gerais guardam uma contradição: prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do *status quo*. Além disso, fomentam um desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo em que são autônomas e determinadas. (FILIPE *et al.*, 2021, p. 8).

A BNCC é uma política neoliberal, alinhada ao capital interno e externo, num grande esforço mundial para impor uma política única para a educação dos trabalhadores de forma global. Vejamos:

A adoção acrítica da pedagogia das competências, por parte do Estado, justifica-se enquanto consenso mundial, e tem orientado pedagogicamente redes educacionais da maioria dos municípios e dos estados brasileiros, bem como na Austrália, em Portugal, na França, na Polônia, nos Estados Unidos da América, no Chile e no Peru. Mesmo porque, o domínio delas é condição básica para um bom posicionamento no ranking internacional da Educação que é sistematizado a partir dos resultados do programa internacional de avaliação do rendimento escolar, o PISA, enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE. (FILIPE *et al.*, 2021, p. 12).

As escolas públicas ficam pressionadas pelas políticas educacionais globais, que são feitas por um grupo seletivo e imposto para todos. Enquanto a BNCC apresenta-se como uma revolução, uma mudança que traz justiça e igualdade configura-se como determinação de aprendizagem mínima reservada para toda a classe trabalhadora, podendo as classes mais abastadas ter uma educação diferenciada:

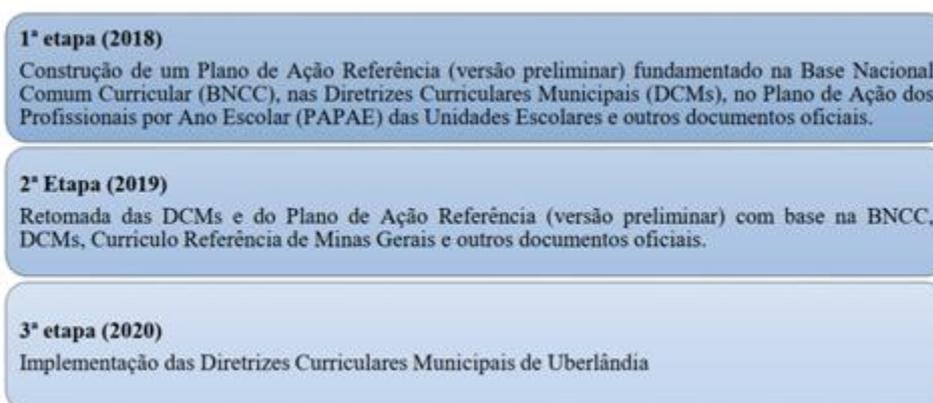
A ideia das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. A proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico, definido pelos organismos internacionais promotores da conferência como necessário para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, e não ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, cujos conteúdos são reservados às escolas das elites. (FILIPE *et al.*, 2021, p. 6).

Assim, a BNCC atravessa a discussão e tomada de decisão sobre avaliações externas e internas. Por conseguinte, é preciso que cada vez mais pesquisadores posicionem-se e mostrem o outro lado da BNCC, que não está nas propagandas do governo e dos gestores vinculados ao neoliberalismo e à educação com base em currículo mínimo.

No ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) promoveu a formação de Grupos de Trabalho (GT) com os profissionais da rede por representação de cada área do conhecimento, bem como por ano de ensino, no caso, de berçário da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, para discutir essa determinação e o currículo a ser implantado, tendo em vista a obrigatoriedade de implementação da BNCC.

O quadro 3 registra as etapas de construção das DCMs, fundamentadas na BNCC.

Quadro 3: Etapas de construção dos DCMs



Fonte: CEMEPE, 2019 apud Uberlândia (2020, p. 28)

Nesse quadro observamos o movimento de construção das DCMs a partir do fomento de um processo que envolveu não um pequeno grupo de especialistas, mas fomentando a capacidade de elaboração com os principais agentes de qualquer mudança que se faça na educação, os professores. Pode-se observar nesse trecho como se deu esse trabalho:

Dessa forma, em 2019, mais uma vez os profissionais da educação de Uberlândia foram convidados a participarem do processo de escrita coletiva das Diretrizes Municipais, com o objetivo de orientar as práticas educativas realizadas em todas as Unidades Escolares. Importa destacar, também, que essa metodologia de redação conjunta é uma das características históricas da educação municipal. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 33).

Uma vez que já havia acontecido uma ampla formação sobre a forma de trabalho da BNCC com todos os professores da RME em 2018, quando foram realizados vários encontros, preparando direção e analistas pedagógicos que, por sua vez, seguindo as orientações, fizeram as formações com todos os professores e Profissionais de Apoio Escolar (PAE), sendo que foram usados sábados escolares e alguns dias letivos, em que os alunos foram dispensados mais cedo. A SME organizou para que a formação sobre a BNCC chegasse a todos.

Em 2019, para a finalização das DCMs foram formadas comissões por representatividade de servidores de todas as escolas municipais e Organização da Sociedade Civil - OSC parceiras. As comissões foram assim formadas: na educação infantil, por grupamento, a saber: berçário, G1, G2 G3, 1º e 2º períodos²⁴; no fundamental 1, por ano escolar; em ambos os casos as aulas especializadas de ensino religioso, artes e educação física formaram comissões separadas, mas integrando-se no final a mesma DCM. Já no fundamental 2 as comissões foram formadas por disciplina. Muitos professores começaram a implantar a BNCC, trabalhando com competências e habilidades, apesar de ainda não estar concluída. Dessa forma, naquele ano excepcionalmente, como revelado nas entrevistas com professores, havia dois currículos sendo desenvolvidos, um em vigor legalmente e o novo, que ainda estava sendo discutido coletivamente. Assim, os alunos ficaram entre os dois currículos. Cada professor avaliou conforme o seu planejamento.

Não é objetivo dessa pesquisa fazer a comparação e diferenciação que a BNCC trouxe para a educação, pois ela exige uma pesquisa exclusiva, devido à sua complexidade. No ano de 2019 não foram exigidos dos alunos os conhecimentos indispensáveis da BNCC. O assunto foi apresentado porque acabou influenciando no planejamento escolar e na avaliação realizados pelos professores, apesar de nenhum ter os planejamentos de 2019. Todos foram unânimes durante as entrevistas ao afirmarem que utilizaram em suas aulas o indicado pela BNCC.

Para essa pesquisa teve-se às concepções usadas pela SME, para a implementação da BNCC a nível municipal, considerando a própria Base, as orientações estaduais pelo Currículo Referência e as orientações da UNDIME:

²⁴ Aqui foi utilizada a classificação por grupamento anterior ao DCMs/BNCC, porque refere-se a um momento anterior à sua implantação.

O Currículo escolar pode ser concebido de diferentes formas. Nestas Diretrizes, partiu-se do princípio de currículo para além de um documento orientador que indica concepções teóricas e metodológicas no processo educativo, representando o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção da identidade de nossos estudantes. ... A RME, em colaboração com os profissionais que nela atuam, possui um permanente caminho de construções curriculares. Considerar este contínuo percurso é valorizar a história, agregar elementos para reelaborar novos rumos, constantemente (re)planejados e (re)visitados. A cada tempo histórico, com seus diferentes contextos socioculturais, as DCMs são produzidas. Nesse movimento, o currículo escolar é entendido como um terreno de produção de conhecimentos, articulados com a realidade social, constituindo a identidade dos estudantes. (UBERLANDIA, 2020, p. 25).

O currículo foi discutido por profissionais das escolas e especialistas das diversas áreas a partir da BNCC e do Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, organizados em comissões onde foi discutida a melhor forma de aplicar a BNCC à realidade dos alunos da rede pública municipal.

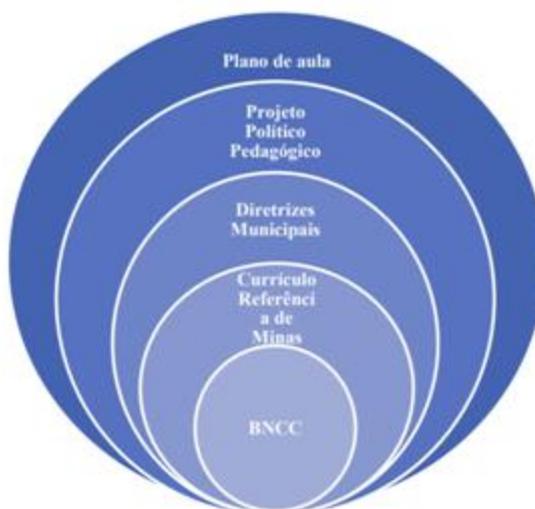
É importante destacarmos acontecimentos importantes, que provocaram a necessidade da reformulação, várias disposições legais importantes neste período de 2010 até 2017 que levaram à necessidade desta atualização. A DCMs do Ensino Fundamental I, faz um apanhado das consideradas mais importantes.

No período entre 2008 e 2010, mais uma vez, profissionais da Rede foram convidados para uma nova revisão das DCMs. Na circunstância, alguns ajustes foram necessários para a adequação do documento às Leis de Nº 8.069/91 (ECA); 10.639/2003 (Cultura Afro) e 11.645/2008 (Cultura Afro e Indígena). Em 2013, em âmbito nacional, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e no contexto municipal, instituída a Lei nº 11.444: “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”. No ano seguinte (2014), entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 – 2024. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 26).

Apesar do trabalho coletivo desenvolvido e da dinâmica adotada para a construção das DCMs, não se encontrou a mesma disposição para atualizar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Em 2019, durante a consolidação das DCMs, o PPP continuava o mesmo de 2016.

Na imagem 5, a seguir pode-se perceber a forma como os documentos orientadores, a exceção do PPP, articulam-se para produzir os efeitos desejados, que é o ensino para os alunos.

Imagem 5: Articulação entre os documentos



Fonte: UNDIME, 2019 apud Uberlândia (2020, p. 27)

Observa-se um descompasso desses documentos que deveriam estar alinhados, e inclusive na imagem acima pode-se ver a importância do PPP para se fazer a mediação entre DCMs e a sala de aula teoricamente, pois na prática isso não aconteceu, pela falta da atualização do PPP. Verificar o impacto desse abismo que se formou seria uma nova pesquisa e o intento nessa subseção foi revelar a conjuntura de produção da Ata de Resultados Finais, marcada pela determinação da implantação da BNCC, do impacto dessa base nos currículos, no ensino-aprendizagem e nas avaliações e seus resultados, que serão analisados nas próximas seções.

4.1.1.2 O que é incluído e excluído do livro de Ata de Resultados Finais

A leitura e a análise do Livro de Ata de Resultados Finais permitem observar que no referido livro não há dados acerca da situação do aluno e do percurso feito até a obtenção dos resultados, além das notas obtidas nas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciência) e das faltas. Ou seja, não há dados e observações sobre a produção ou encaminhamento, em função dos resultados das avaliações internas.

Há exigência de cumprimento do direito do aluno ao acesso às atividades denominadas de “recuperação”, pois enquanto não for registrada a atividade “recuperação” o discente permanece no sistema webacademico registrado como cursando o ano letivo, conforme artigo 24 da lei federal 9394/96 (BRASIL, 1996) a LDBEN e do artigo 78 da resolução SEE/MG 2197/12 (MINAS GERAIS, 2021). Portanto, essa vinculação obriga o cumprimento da norma

legal do direito à recuperação anual, pois após o oferecimento da “recuperação” é possível definir a situação final da turma.

Ao analisar a Ata de Resultados pode-se observar um aluno reprovado com notas muito boas, acima de 70% em quatro matérias e uma única matéria com a nota acima de 55%, por exemplo. Nesses casos, a ata dos resultados pode trazer à luz situações nas quais não foram observados o artigo 78 da resolução SEE/MG 2197 de 2012 (MINAS GERAIS, 2012) e o ofício circular 211/2014 (MINAS GERAIS, 2014), que aclarou mais ainda a questão da aprovação.

Art. 80 A promoção e a progressão parcial dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser decididas pelos professores e avaliadas pelo Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do aluno, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu Componente Curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem do aluno e da interdisciplinaridade. (MINAS GERAIS, 2012).

Uma boa estratégia para se tomar uma decisão sobre o desempenho final dos alunos, dentre outras, é utilizar como parâmetro "faixas de resultados", quando a escola adota escala numérica. Assim, ao invés de "reprovar" quando a média mínima para aprovação é 5,0 ou 6,0, e o resultado final do aluno for 4,8 ou 5,8, utiliza-se uma faixa mais abrangente, por exemplo: resultado entre 4,5 e 4,9, ou 5,5 e 5,9, o aluno seria aprovado. Um décimo a mais ou a menos não tem nenhum significado efetivo sobre o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno. Mais que se basear nos números, nas estatísticas, que medem aspectos cognitivos do desempenho do aluno, sugerimos considerar, também, o desenvolvimento do aluno na área socioemocional que, com certeza, foi trabalhada pela escola e professores durante o ano letivo. (MINAS GERAIS, 2014, p. 03).

Para que a norma legal seja cumprida, cada professor verifica seus lançamentos e no Conselho de Classe os resultados são discutidos e definidos. Os supervisores escolares conferem os lançamentos. O secretário escolar confere se está correto, imprime e assina validando o fechamento, e por fim, o diretor escolar também confere e estando tudo certo, assina. O inspetor escolar, no início do ano escolar seguinte, inspeciona para ver se não há nenhum problema. Caso qualquer um destes encontrar quaisquer problemas, retoma o documento para que as correções necessárias sejam feitas. Devido ao caráter do documento, são feitas essas conferências e se houver situação em que a norma legal supracitada não tenha sido observada, é possível corrigir e assim resguardar o direito do aluno, se for o caso.

O Sistema Webacademico é configurado para atender a norma legal em sua plenitude, não tendo como analisar os casos particulares que venham a fugir da regra, pois este é baseado simplesmente nos dados apurados dos resultados e comparação com o estabelecido para

aprovação do aluno, e muitas vezes é preciso analisar todo o processo de aprendizagens do aluno e, como mostra a circular supramencionada, cinco pontos em uma única matéria não pode ser o único aspecto a ser considerado para que o aluno perda todo o ano de estudos; isso porque ele tem a oportunidade de recuperar sua aprendizagem naquele conteúdo deficitário.

No 5º do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Uberlândia não há estudos suplementares ou progressão parcial; uma única disciplina reprova o aluno, conforme pode-se observar no quadro explicativo abaixo, que mostra as situações possíveis para a finalização do ano do aluno, definidas como aprovação ou reprovação.

Tabela 2: Situações em que o aluno será submetido a avaliação final e reclassificação

SITUAÇÕES	Caso A	Caso B	Caso C	Caso D
FREQUÊNCIA	Igual ou Superior a 75%	Inferior a 75%	Inferior a 75%	Igual ou Superior a 75%
APROVEITAMENTO	Igual ou Superior a 60%	Inferior a 60%	Igual ou Superior a 60%	Inferior a 60%
SITUAÇÃO DO ALUNO	APROVADO	RECLASSIFICAÇÃO (Frequência) e AVALIAÇÃO FINAL (Aproveitamento)	RECLASSIFICAÇÃO (Frequência: Trabalhos em todos os componentes curriculares, devendo o aluno obter resultado satisfatório).	AVALIAÇÃO FINAL (Nos componentes curriculares com aproveitamento inferior a 60%).

Fonte: “Orientação do diário de classe do Ensino Fundamental 2019”, da coordenadoria de inspeção escolar de 2019. p. 05.

A partir desse quadro podem-se perceber com clareza os critérios selecionados para definir os resultados conclusivos dos alunos, apresentados na referida Ata. No Sistema Webacademico todos os dados precisam estar corretamente lançados e os diários fechados, isto é, com as recuperações lançadas para aqueles que não cumpriram os critérios acima. O Conselho de Classe faz uma análise, considerando todo o percurso e as circunstâncias na vida que interferiram em sua aprendizagem e as formas com que o aluno as enfrentou, de acordo com o relato de todos os entrevistados.

Como foi dito anteriormente a Ata de Resultados é construída automaticamente no sistema webacademico a partir dos lançamentos e fechamentos feitos pelos professores e supervisionados pela supervisão escolar e pela secretaria escolar. Portanto, reafirma-se que é um documento público construído a partir dos dados inclusos no sistema, pela equipe escolar.

Faz-se necessário ter entendimento de que esse livro traz apenas os resultados, portanto, é preciso compreender todo o processo desenvolvido até chegar-se a ele. Para isso, é necessário analisar os outros documentos que vão fundamentá-lo para se ter uma visão do porque aquele aluno ficou retido ou não. Muitas informações ficam na ficha de matrícula e elas também podem nos ajudar a compreender alguns resultados, por exemplo, saber quem são esses alunos, quais têm necessidade do Atendimento Educacional Especializado, os alunos que apresentam algum déficit de aprendizagem, que precisam de mais ajuda dos professores ou de suporte pedagógico, com alguma atividade adaptada.

Destaca-se que parcela significativa do processo de escolarização fica oculto naquele resultado criando a demanda, para que possamos pensar e buscar outros elementos para melhor compreender esses dados, ou seja, não basta ter resultados, é preciso também compreender como estes foram produzidos.

Outro ponto importante é articular a análise da Ata de Resultados Finais à análise dos resultados do sistema de avaliação da educação básica Saeb. Isso porque o livro de Ata de Resultados Finais apresenta o resultado da avaliação interna, as médias que os alunos atingiram através de todo o processo avaliado pela escola, que nem sempre estão de acordo com as avaliações externas, como será mostrado no decorrer deste texto.

A diferença aqui é interessante; enquanto o livro de Ata de Resultados Finais mostra como os alunos se saíram internamente, considerando tudo o que foi feito, atingindo nas turmas em questão 7,6²⁵, enquanto esses mesmos alunos são submetidos à prova externa, sem se considerar nada do processo, atingem 6,5²⁶, uma diferença de 1,1. Do outro lado, uma prova que apenas mede de forma igualitária todos os alunos, de todas as realidades e culturas do território nacional, com vistas a mostrar uma média da educação brasileira e assim compará-la com a de outros países, sempre desprezando as culturas e as diferenças entre eles.

4.1.1.3 Conceitos chave: elementos para continuar o processo de compreensão da Ata de Resultados Finais

Os conceitos chave presentes são os aproveitamentos dos componentes curriculares, reprovado, aprovado, avaliação interna e processo de avaliação das aprendizagens, que são articulados de maneira a expor resultados de avaliações internas.

²⁵ Resultado obtido fazendo a média das notas do livro de ata de resultados finais.

²⁶ De acordo com o resultado do IDEB de 2019. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>

O aproveitamento dos componentes curriculares é a somatória das notas obtidas durante o ano escolar, bem como a somatória das faltas, exigência de 60% do aproveitamento das notas e 75% de aproveitamento da frequência escolar, conforme a LDBEN e o regimento escolar.

Já o campo “Resultado Final” é a apuração da situação final do aluno que vai para além de simplesmente aprovado e reprovado. Este apresenta a situação do aluno, que pode não estar neste binômio, pois são diversas as situações que podem levar o aluno a não chegar ao final do ano frequente na turma específica em que começou o ano escolar. As situações possíveis, a partir do regimento escolar, das orientações do histórico escolar e das orientações do diário de classe eletrônico de 2019 são:

- Aprovado, o aluno que completou com êxito os dois critérios em todas disciplinas.
- Reprovado, o aluno que não completou um ou os dois critérios para a aprovação.
- Reclassificado, o aluno fez exame especial e foi inserido em outro ano escolar.
- Remanejado, o aluno que trocou de sala na escola.
- Transferido, o aluno que deixou a escola para estudar em outra.
- Desistente refere-se ao aluno que deixou de frequentar a escola.
- Óbito refere-se ao aluno que faleceu durante o ano escolar.

Continuando a apresentação dos campos e conceitos presentes na Ata de Resultados Finais temos a matrícula rede e a matrícula escolar.

A matrícula rede é o número de registro do aluno na rede municipal e é inalterado, independente da escola municipal ou Organização da Sociedade Civil – OSC, parceira onde o aluno se matricule. Já a Matrícula escolar corresponde ao número de registro de matrícula do aluno na escola, que é incluído no livro de matrícula e é único em cada escola; portanto, terá um em cada escola onde estudar.

A Ata de Resultados, como ato normativo, traz as publicações de autorização da escola, a rede à qual esta pertence. Logo, em primeiro lugar, juntamente com o endereço da escola, mostra que ela está regularizada junto ao Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Conceito importante, porque cumpre o protocolo da afirmação da legalidade de todas as informações nela contidas.

O texto que se apresenta logo em seguida: “Aos 22 de dezembro de 2019, terminou 200 dias letivos, carga horária de 833:20 horas, o processo de avaliação de aprendizagem...”, continua ratificando a legalidade do processo concluído, pois mostra o cumprimento do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a validação do

ano escolar a partir da exigência mínima de 200 dias letivos e 800:00 horas. Legítima assim todo o processo feito durante aquele ano escolar, já definindo os dias letivos, que segundo a Instrução normativa 2/2019 (UBERLÂNDIA, 2019), da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (SME/PMU):

Art. 8. Considera-se dia letivo aquele em que professores e alunos desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem de caráter obrigatório, independentemente do local onde sejam realizadas. (UBERLÂNDIA, 2019a).

Uma vez cumpridos todos os preceitos legais, a Ata de Resultados Finais vai especificar qual o ano de escolaridade, o nível de ensino, a turma e o turno. Observa-se a especificação para cada turma, de tal forma que a qualquer tempo se consegue retomar essa Ata de Resultados e saber exatamente onde estavam matriculados e todos os resultados obtidos pelos alunos da turma, individualmente.

Esse documento analisado faz-se importante para a pesquisa, porque traz o resultado de todo o processo de avaliação interna. Esses dados não são utilizados para o planejamento escolar dos professores, pois não há o costume de analisá-los com vistas à referida ação. São discutidos para tomar decisão sobre aprovação ou não. Como eles são produzidos, ao final do ano, a análise precisava ser do quarto ano, para conhecer as dificuldades da turma e trabalhar no quinto ano. Nesse ponto houve consenso entre os entrevistados.

4. 1. 2 A Ficha de matrícula

A ficha de matrícula é um documento de entrada do estudante na escola, cujo objetivo é reunir informações básicas e iniciais do aluno. Ela mostra dados sobre quem é o aluno que entra na escola. Os dados coletados são: nome do aluno, data de nascimento, etnia, naturalidade, filiação, endereço, dados da certidão de nascimento, aluno com deficiência, número do cartão do Sistema Único de Saúde (SUS), cartão de vacina, se a família é participante do programa Bolsa Família, se participará ou não do ensino religioso, quem são as pessoas autorizadas a buscar o aluno na escola e o número de telefone dos responsáveis e informações sobre a questão alimentar, caso tenha alguma necessidade especial.

A Certidão de nascimento é o documento base para o fornecimento das principais informações, sendo necessária a apresentação original e a cópia para a efetivação da matrícula. São copiados: nome, data de nascimento, naturalidade, nome dos pais. Além da conferência pelo responsável e pelo diretor escolar, também podem ser conferidas pelo inspetor escolar.

O inspetor escolar é o profissional responsável por acompanhar, supervisionar e inspecionar toda a escrituração escolar, orientando o seu correto preenchimento, corrigindo eventuais falhas. Este profissional representa a SME na escola, acompanhando o cumprimento das orientações; seu trabalho é muito importante para que todas as escolas da rede municipal de ensino sigam as mesmas orientações; este mostra à SME a realidade vivenciada pelas escolas, sendo fundamental para a elaboração de normas e regulamentos da SME.

A ficha de matrícula é dividida em dois blocos, a saber: O primeiro, “Identificação do aluno e dados variáveis”, que apresenta os principais dados do aluno. Eis abaixo a análise de cada item que compõe este bloco:

- Nome do aluno: É a informação mais importante da ficha, pois designa a quem a ficha é destinada, sendo que este nome deve ser constado por inteiro, contendo os acentos, igual à certidão de nascimento; não pode haver erro.
- Data de nascimento: Outra informação de alta relevância para a educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental, sendo o critério para matrícula.
- Filiação: Informação sobre quem são os responsáveis pelo aluno. Na maioria das vezes são os pais, mas há também questão de adoção e questões monoparentais, já presentes na certidão de nascimento, que são colocadas neste campo.
- Naturalidade: A cidade natal e o Estado de nascimento.
- Nacionalidade: O país de nascimento.
- Cor/raça: A etnia declarada do aluno, sendo muito importante para o censo e para a vida escolar, no que tange inclusive para as cotas de ingresso ao ensino superior.
- Número de matrícula na rede e na escola: Assim que efetivada a matrícula, é gerado um número único de matrícula em toda a rede de ensino da SME, e um único da própria escola.
- Endereço: residencial do aluno, que também é um critério para a classificação dos estudantes para a vaga escolar, conforme o inciso X do artigo 3º, da lei 9394/96 e que na matrícula deve ser ratificado com comprovação.
- Número de matrícula da certidão de Nascimento: Este número de matrícula da certidão de nascimento é a identificação da mesma, garantindo sua segurança.
- E-mail: Caso os responsáveis tenham. Com a pandemia de COVID-19, a própria escola gera para todos os alunos da rede um e-mail institucional, para uso educacional.
- Identidade: Registro Geral para aqueles que já o possuem.
- Passaporte: Para aqueles que são estrangeiros.

- CPF: Para aqueles que já o possuem.
- Transporte público escolar: Para aqueles que moram em regiões onde a prefeitura disponibiliza o transporte por questões de distância e impossibilidade de atendimento no bairro, ou que moram na zona rural.
- Atendimento diferenciado: Para os casos em que há necessidade de atendimento hospitalar ou domiciliar, em casos em que não se é possível a locomoção.
- Deficiência, transtorno Global do Desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação: Para aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE), devidamente laudado.
- Diabetes Mellitus: Para alunos portadoras da doença.
- Cartão do Sistema Único de Saúde (SUS): Para acompanhamento do programa saúde na escola (PSE), para acompanhar o cadastro do aluno.
- Cartão de vacina: O PSE acompanha a vacinação dos alunos e faz as intervenções necessárias para sua devida regularização junto à escola e à família.
- Família é participante do programa Bolsa Família: A escola encaminha mensalmente informação da frequência desses alunos ao programa, pois frequentar a escola é um dos critérios para o recebimento do benefício.
- Autorização de veiculação de imagem: Para que a escola possa fazer alguma divulgação de seus trabalhos.

Essas informações compõem o primeiro bloco, e o segundo traz os “dados educacionais (ensino regular)”. O bloco, bem menor, apresenta a data da matrícula/rematrícula, tipo de ensino, ano e turma em que o aluno irá estudar, participação nas aulas facultativas de ensino religioso, se está de estudos suplementares, ou seja, não foi aprovado em alguma disciplina do ano anterior, o nome das pessoas responsáveis por buscar o aluno, acompanhado do número de telefone; número da camiseta para o uniforme escolar e um campo para observações, onde se queira acrescentar algum dado e ou informação.

4.1.2.1 Tipo de documento

A ficha de matrícula é um documento público reservado à secretaria escolar; fica guardada na pasta do aluno, juntamente com as cópias dos comprovantes que servirão de base

para sua escrita, podendo, a qualquer momento, ser retomada para quaisquer conferências de dados.

A conjuntura de sua escrita já foi analisada, pois foi elaborada no mesmo ano da Ata de Resultados. Portanto, a análise dessa conjuntura não necessita ser feita novamente.

Sobre a legitimidade e validação do documento, segue o que já foi explanado no tocante à ata de resultados finais. O cabeçalho é padronizado e nas assinaturas há a assinatura do responsável a mais, portanto, não há necessidade de reescrever.

A criação do documento se dá sempre que o aluno chega à escola, pelo secretário escolar que recebe as cópias dos documentos pessoais para preencher as informações necessárias e depois pergunta sobre a autodeclaração étnica e se vai optar por frequentar as aulas de ensino religioso. Percebe-se que os autores são o secretário e o responsável pela criança. Essa ficha de matrícula é atualizada anualmente, confirmando as informações, principalmente endereço, telefone e cartão de vacina, que podem sofrer mudanças, bem como o grupamento do aluno. Ela será importante para quantificar os dados, para se fazer uma observação mais abrangente.

4.1.2.2 Gênero, raça e etnia na ficha de matrícula

Nas fichas de matrículas, os responsáveis pelos alunos fazem as declarações e através do levantamento das informações pode-se tabular e obter os dados; assim as turmas são descritas. Esses dados poderão ser interpretados juntamente com os resultados das avaliações internas.

Analisando as fichas de matrícula, verificam-se os dados quantitativos das turmas; considerando as informações ali declaradas, são considerados como negros aqueles que se declararam pretos ou pardos. Ao somar e tabular as fichas de matrículas, chegam-se aos resultados, consolidados na tabela 3.

Tabela 3: Dados extraídos das Fichas de matrículas

Dados extraídos das Fichas de Matrículas		
	TURMA1	TURMA 2
Total	32	33
M	21	14
F	11	19
B	23	19
N	09	14
MB	16	11
MN	05	03
FB	07	08
FN	04	11
AEE	1 MB+1MN	2MB+2MN+1FN
BF	1FN+1MB	1MB+1MN+1FB

Legenda: M – Masculino; F – Feminino; B – Branco; N – Negro e BF – Bolsa Família; MB – Masculino Branco; MN – Masculino Negro; FB – Feminino Branco; FN – Feminino Negro; AEE – Atendimento Educacional Especializado. Elaborado pelo autor

Na tabela pode-se observar que há mais negros, meninas e alunos participantes do AEE e participantes do programa bolsa família do governo federal na turma 2. A questão que se pode inquirir é saber se nessa turma houve alguma influência no resultado das avaliações internas dos marcadores sociais (raça, gênero e classe social).

Os grupos que sofrem mais discriminação social são, na grande maioria, negros; já entre os que recebem bolsa família, que são famílias mais pobres, há um aluno e uma aluna branca e um aluno negro. Esses resultados carecem de outras investigações sobre demandas por inclusão no Programa Bolsa Família, dificuldades criadas pelo governo e o corte de verbas para se atender esse programa, assim como o efeito do empobrecimento da população em geral, embora a maior parte desta população empobrecida seja constituída de negros (IBGE, 2019, p. 5).

No decorrer do texto é possível comparar esses dados com os resultados das avaliações internas, uma vez que as avaliações externas não apresentam os resultados por aluno.

4.1.3 Projeto Político Pedagógico - PPP

O projeto político Pedagógico (PPP) é um documento público, de caráter normativo, que apresenta a visão de mundo e educação da escola, apresentando diagnóstico sobre a realidade e suas perspectivas de futuro. O PPP é um documento pedagógico importante na escola, pois mostra a escola à comunidade, que também é convidada a participar de sua elaboração.

O documento em questão foi produzido no ano de 2016, em todas as escolas municipais, época quando no governo federal aconteceu o impeachment da presidenta Dilma Roussef (PT), após 5 anos e meio de governo, através de uma união da extrema direita para tomar o poder, ao mesmo tempo em que o ex-presidente Lula (PT) foi condenado por vários crimes supostamente praticados durante sua gestão, mas em 2021 ficou provada em decisões do STF que o juiz era não tinha competência, ou seja, um juiz de outro local deveria proceder ao julgamento, e também provou-se que a defesa de Lula estava correta ao acusar o referido juiz de parcial²⁷. Em 2016 o vice presidente Michel Temer (MDB) assumiu o poder. Um ano muito agitado, em meio a uma grande crise política e financeira que prejudicou a população, com queda do número de empregos e falta de recursos financeiros nos estados e municípios.

No governo no Estado de Minas Gerais, é o segundo ano governamental de Fernando Pimentel (PT), em meio à grave crise financeira supracitada. Na Prefeitura de Uberlândia é o último ano da gestão do prefeito Gilmar Machado (PT) que, em meio à grave crise financeira e com retenção de recursos do município e do Estado por parte do governo federal, foram parcelados os salários dos servidores. Sob forte pressão procura-se fazer o possível para concluir parte de seus projetos para a cidade, por exemplo, construindo e inaugurando escolas públicas com gestão pública, fomentando a reformulação dos PPPs das unidades escolares e do Plano de Cargo e Carreira dos servidores municipais e implementando a formação continuada com os profissionais da educação.

O ano de 2016 foi um ano eleitoral, para prefeitos e vereadores; por isso, os embates políticos acirram-se e o prefeito tem limitações legais em suas ações, o que deixou o ano bem atípico.

Na SME, a lei municipal 11.444/2013, que trata do direito de ensinar e aprender estava sendo desenvolvida a partir de uma visão de educação popular, que trazia toda a comunidade

²⁷ Para saber mais: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/stf-mantem-decisao-que-declarou-sergio-moro-parcial-ao-condenar-lula/>

para discutir as questões escolares e participar da elaboração dos projetos educacionais, fortalecendo os conselhos escolares e as instituições.

Nesta lei estavam previstos os fóruns de debate, nos quais os casos de alunos com vulnerabilidades eram debatidos em rodas de conversa com todas as instituições que poderiam, de alguma forma, ajudar na superação das dificuldades.

Nesse momento os PPPs foram elaborados com forte convite à participação de toda a comunidade escolar, em todas as etapas. Depois de elaborados, publicados no site do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), ficando os mesmos disponíveis para qualquer pessoa acessar e consultar. A autoria do PPP é, portanto, coletiva, com participação de toda a comunidade escolar, porém, sua validação, autenticação e confiabilidade só se dá pelas assinaturas e carimbo do diretor escolar, do inspetor escolar e da 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), validando o mesmo.

Os conceitos chave presentes no documento analisado são: Identificação da entidade, concepções pedagógicas, princípios, objetivos, diretrizes, política de projetos, avaliação, análise de resultados, descrição de funções, programa de convivência democrática, destinação de recursos e projetos e ações para melhoria da educação.

A análise do PPP da EM Rubem Alves mostrou que a escola tem por visão e objetivo acolher todos os estudantes, sem qualquer distinção, recebendo alunos de diferentes lugares e condições sociais, disponibilizando profissionais e recursos pedagógicos, o que faz dela uma referência, inclusive no AEE, com 79 estudantes matriculados, segundo o censo de 2019. Na relação ensino aprendizagem, o objetivo da EM Rubem Alves é:

Formar cidadãos com consciência social, crítica, solidária, democrática, aonde o aluno, inclusive o portador de necessidades especiais, vai gradativamente, percebendo seu papel de agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações sociais, através da ampliação de suas experiências e vivências, da sua relação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitando as especificidades da modalidade de ensino adotado pela escola. (UBERLÂNDIA, 2016. p. 36).

Não explicita a concepção de avaliação, mas indica a elaboração de Planos visando a melhorar os resultados do Saeb, como consta no artigo 105, parágrafo IV “tomar conhecimento da avaliação externa da unidade municipal escolar e aprovar planos que visem à melhoria da qualidade de ensino”. O artigo destina essa responsabilidade para o conselho escolar, que é presidido pelo diretor escolar, com representatividade de toda a comunidade. Não há previsão de nenhuma discussão sobre esse tema com o corpo docente.

Mas apesar de não estar no PPP da escola a discussão com o corpo docente sobre os resultados do Saeb, todas as professoras entrevistadas foram unânimes em declararem a grande preocupação em se discutir os resultados com os colegas, por meio de reunião e apresentação dos resultados, e traçar estratégias para melhorar cada vez mais os índices da escola.

É interessante refletir sobre essa questão, uma vez que a SME criou um documento, uma planilha de acompanhamento dos resultados da avaliação interna bimestralmente, além de reuniões para se discutir os resultados e promover intervenções necessárias para melhorar cada vez mais a qualidade da educação municipal. Não consta no PPP analisado menção ao trabalho de reflexão coletiva sobre os resultados das avaliações internas e indicações em relação ao Planejamento escolar, com base nesses resultados.

4.1.4 Resultados do Saeb

Inicialmente, é importante destacar-se que o Relatório dos Resultados do Saeb são de responsabilidade do INEP. O referido órgão é responsável pela organização/aplicação das avaliações e divulgação dos resultados que compõem o IDEB. Destacar ainda que também existe a avaliação feita pelo Sistema de Ensino Estadual, que aplica o SIMAVE e divulga os resultados, usando matrizes próprias de referência e, no caso do Estado de Minas Gerais, há um convênio com o Caed/UFJF, responsável por promover toda a dinâmica das avaliações.

O contexto de produção do documento analisado foi o ano de 2019, porém a divulgação aconteceu em meio ao ano de 2020, durante a vigência da declaração de Pandemia por causa do coronavírus causador da COVID-19, com o fechamento das instituições não essenciais, isolamento social, lotação dos hospitais, abertura de leitos de UTI e a não existência de remédios e ou vacinas; muitas escolas promovendo o ensino remoto aos estudantes.

Os resultados são importantes para mostrar a educação antes da pandemia e, com certeza, serão objetos de comparação com os de 2021, buscando verificar os efeitos da pandemia na educação. Apresenta-se a tabela 4, com os resultados e as metas relativos à Escola Municipal Rubem Alves.

Tabela 4: Resultados do IDEB 2019

Resultados e metas projetadas IDEB do Ensino Fundamental anos iniciais - 2019			
Entidade/Esfera	Metas projetada	Ideb observado	Situação
EM Rubem Alves	6,1	6,5	Ultrapassada
Uberlândia	6,4	6,0	Não alcançada
Estado MG	6,4	6,3	Não alcançada
Brasil	5,7	5,9	Ultrapassada
Todos os Estados	5,9	6,1	Ultrapassada
Todos municípios	5,4	5,7	Ultrapassada
Todas as escolas privadas	7,4	7,1	Não alcançada
Todas as escolas públicas	5,5	5,7	Ultrapassada

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> Adaptado pelo autor

Analisando os resultados do IDEB, publicados após o início dessa pesquisa, pode-se observar que a meta de 6,1 foi alcançada e ultrapassada, com 0,4 acima da projeção. No histórico da escola, desde 2009, a escola intercala subidas e descidas no IDEB, alcançando 6,5 em 2019, o que pode demonstrar os resultados de uma ação pedagógica voltada para as avaliações externas. Retoma-se essa questão na seção de análise das entrevistas.

O IDEB da escola supera em 0,6 a média do município e do Brasil e em 0,2 a média do Estado. Em comparação mais detalhada com o Brasil, observa-se que o IDEB da escola só fica abaixo 0,6 pontos da média das escolas privadas.

Mas pode-se questionar como se deu a produção desses resultados e seus impactos no fomento de formação ampliada dos estudantes. Pode-se examinar esses dados em relação aos padrões de desempenho avaliados pelo SIMAVE, através de avaliações aplicadas e verificadas pelo Caed/UFJF e chega-se aos seguintes resultados: Em Matemática, o Estado obteve 226,7, enquanto que o município obteve 223,6, um percentual menor que o do Estado, porém, a escola obteve 230,7, sendo, portanto, 4,0 pontos superior ao Estado e 7,1 pontos acima da média do município.

Já em Língua Portuguesa, o Estado obteve uma média de 217,1 o município 218,9 e a escola alcançou 228,5; dessa forma a referida escola obteve 11,4 pontos acima da média do Estado e 9,6 acima da média do município, confirmando que a escola se destaca com esses resultados.

A confiabilidade dos dados está ligada à sua divulgação em meios oficiais dos órgãos responsáveis por elas.

Tabela 5: Consolidado dos resultados Saeb/SIMAVE 2019

	IDEB	SIMAVE Mat.	SIMAVE L. P.
EM Ruben Alves	6,5	230,7	228,5
Uberlândia	5,9	223,6	218,9
Estado de MG	6,3	226,7	217,1
Brasil	5,9	---	---

Fonte: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados> Adaptado pelo autor

A partir da tabela pode-se ter uma visão mais clara da posição da escola nas avaliações, em comparação com o conjunto de instituições escolares em que a escola se insere. Não foram observados, no entanto, os resultados das escolas do mesmo bairro; somente comparados com a média da cidade.

Esses resultados serão retomados na seção de análise das entrevistas com as participantes da pesquisa, à busca de compreensão, verificando se o planejamento escolar é afetado pelos resultados da avaliação externa.

SEÇÃO 5 - AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E DA DIRETORA SOBRE AVALIAÇÕES E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Nesta seção apresentamos e interpretamos os resultados das análises dos registros das entrevistas semiestruturadas, concedidas por quatro professoras e pela diretora da escola. Destaca-se que após a transcrição das entrevistas, leram-se e analisaram-se os registros com uso de procedimentos de análise documental (CELLARD, 2008).

Dessa forma, foi realizada análise preliminar, contemplando as seguintes dimensões: contexto, autor ou autores, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto, conceitos-chave e a lógica do texto, consolidado em Quadro no apêndice C, para ancorar a compreensão e interpretação dos documentos.

Em seguida foi feita a análise, contemplando a reunião de todas as partes e interpretação, considerando a questão central do estudo, os objetivos e a base teórica da pesquisa. Nesse processo foi possível criar eixos de análise mistos, pois a partir dos objetivos, da questão orientadora da pesquisa e da base teórica - metodológica, foram lidos e analisados documentos, orientados por três eixos de análise, a priori.

Durante esse processo foi evidenciado outro eixo, das influências das relações étnico-raciais nos resultados educacionais. Por conseguinte, busca de base teórica sobre relações étnico-raciais e educação. Assim, foram estabelecidos os eixos de análise:

1. Influência dos resultados educacionais das avaliações externas e internas no Planejamento Pedagógico Anual da Escola.
2. Compreensão dos professores e diretor sobre os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas; conseqüentemente pela escola.
3. Impactos dos resultados alcançados pela avaliação externa/Saeb e por avaliações internas no Projeto Político Pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas: atividades de ensino e de avaliação.
4. Relações étnico-raciais e desempenho escolar.

Para a apresentação dos resultados desse processo analítico foi organizada esta seção, em quatro subseções. A primeira apresenta as participantes da pesquisa. A partir das narrativas das entrevistadas, destacando a qualificação, a experiência do corpo docente, a gestão escolar e as compreensões dessas profissionais sobre resultados alcançados pelos alunos nas avaliações

externas e internas. A segunda vai mostrar a concepção de avaliação interna a partir do discurso das entrevistadas. A terceira apresenta reflexões sobre as narrativas das participantes sobre os efeitos de marcadores sociais nos resultados das avaliações internas e externas. Na terceira subseção serão analisados os efeitos dos resultados do Saeb/SIMAVE e das avaliações internas no planejamento escolar. Retomaram e entrecruzaram resultados da análise documental, apresentados e analisados na seção anterior, com as análises das entrevistas, visando a melhor compreender e responder as questões orientadoras do estudo.

5.1 Corpo docente e gestora escolar: formação acadêmica, tempo de experiência profissional e compreensões sobre avaliação e planejamento escolar

A análise dos registros das entrevistas concedidas por participantes, 4 professoras, todas devidamente habilitadas em curso superior de licenciatura na área que atuavam, com acréscimo de pós-graduação lato sensu, mostraram que não são professoras iniciantes,²⁸ pois o período da experiência é entre 5 a 25 anos. Gatti escreve sobre a presença feminina na docência da educação básica:

[...] como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (GATTI, 2010, p. 1362).

Quanto à declaração sobre raça, a professora Regina, afirmou: “sou a única professora negra das turmas”. Para melhor compor retratos das participantes da pesquisa a seguir, apresenta-se cada professora e a diretora, a partir dos registros das entrevistas semiestruturadas, destacando a questão étnico-racial, buscando identificar e analisar também a compreensão das mesmas sobre avaliações internas e externas.

²⁸ Esse dado é relevante devido à discussão sobre demandas formativas e exigências da prática docente. “[...] a importância de que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores parece ser uma conclusão efetiva, tanto no Brasil quanto fora dele. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 54).

5.1.1 Retratos das professoras e diretora e compreensões sobre avaliações e planejamento escolar

Na tabela 6, a seguir, é descrita a formação de cada participante da pesquisa, mantendo o sigilo do nome. Decidiu-se nomear todas com nomes fictícios, iniciados com a letra erre (R).

Tabela 6: O corpo docente

Nome fictício	Número de aulas na turma	Formação acadêmica	Tempo de experiência docente	Raça.
Rute	16	Graduação em pedagogia; acrescida de pós-graduação lato sensu em inspeção, supervisão e orientação; e em educação especial.	11 anos de docência e acumula mais um cargo de supervisora, com 14 anos de experiência. Atualmente ambos efetivos na escola pesquisada, em turnos distintos	Branca
Raquel	16	Graduação em Pedagogia; acrescida de pós-graduação lato sensu em gestão educacional.	6 anos de experiência. Assumiu mais 16 aulas, para atender uma turma que estava sem professor. É docente efetiva de outra escola. Assumiu a turma em agosto/2019	Branca.
Regina	4	Graduação em Normal superior acrescida de pós-graduação lato sensu em supervisão escolar	25 anos de docência, iniciada em 1994. Efetiva na escola desde 2003	Negra.
Régia	2	Graduação em educação física acrescida de pós-graduação lato sensu em psicomotricidade	5 anos	Branca.

Fonte: Dados das entrevistas, elaborados pelo autor.

A diretora escolar Rosana possui licenciatura em pedagogia acrescida de pós-graduação lato sensu em Educação Especial, mais de 10 anos de experiência docente do primeiro ao quinto ano, experiência na vice direção e 11 anos à frente da direção da escola.

A diretora relatou que baseava sua gestão no diálogo aberto com sua comunidade e por isso conversa com cada pai/mãe antes da matrícula, com o intuito de conhecer o aluno e a família e também apresentar e expor sobre as normas da escola.

Segundo a professora Raquel, *“Os alunos do quinto ano, como já estavam há alguns anos na escola, já eram bem conhecidos”*. Para demonstrar a importância desse modo de gestar, retoma fato ocorrido na escola: uma das professoras regentes assumiu a turma em agosto devido à licença da titular e nesse processo de substituição destaca a importância *“deste diálogo para trabalhar com os alunos, pois até as dificuldades de cada aluno eram conhecidas e o diálogo com as famílias, contínuo”*. (Diretora Rosana, Entrevista, 2021).

Em relação à comunicação, relata a existência de um site para apresentar a escola, levar informações sobre os acontecimentos na mesma e convidar para os eventos abertos à comunidade. No referido site era disponibilizado inclusive “um mini PPP” com as principais informações do trabalho pedagógico da escola. Nele constam-se as seguintes informações sobre avaliação.

O processo avaliativo acontecerá sob forma de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação formativa será desenvolvida diariamente, a fim de sanar as dúvidas surgidas durante o desenvolvimento do trabalho e a avaliação somativa será dividida em 2 etapas, a avaliação processual (60% do valor do bimestre) e o produto final (40% do valor do bimestre). São 100 pontos distribuídos ao longo do ano, da seguinte forma. (ESCOLA PARTICIPANTE, 2016, p. 43).

Todas as entrevistadas mencionaram avaliação processual com observação das ações diárias dos alunos, avaliando de forma global todas as participações e interações destes. A prática da escola, de centralizar a ação pedagógica do segundo semestre nas avaliações externas não está conforme o descrito no PPP, que foi escrito em outro contexto, três anos antes e carece de atualização, pelas mudanças que a escola teve ao longo desse tempo.

Alguns professores também mantinham um grupo de whatsapp com os pais de sua turma, facilitando o contato com as famílias. A intenção é conversar sobre questões coletivas das turmas e informar datas das avaliações, matérias, dentre outros.

Nos casos em que o aluno deixava de frequentar a escola e não respondia as mensagens do aplicativo, esse fato era comunicado à supervisora, e se não tivesse sucesso, era passado para a diretora. Também foram relatados casos de a professora Rute em companhia da direção ir à casa de alunos faltosos para conversarem com a família.

Segundo a diretora Rosana, os alunos, servidores, pais e outros membros da comunidade sempre encontravam a porta aberta e alguém da gestão, diretora ou a vice-diretora para ouvir e

procurar atender as demandas, além de presença constante de membros da direção nas entradas e saídas dos turnos, com os quais os pais podiam tirar alguma dúvida rapidamente. Frequentemente era necessário aguardar em fila para ser atendido, mas todos eram atendidos. A diretora aposentou-se e no início de 2020 encerrando sua gestão na escola e a carreira na educação.

Segundo a diretora Rosana, os resultados do Saeb/SIMAVE eram apresentados em reuniões para toda a equipe escolar, pois segundo ela, este é o medidor da qualidade do ensino ofertado. Além da reunião eram colocados cartazes na sala dos professores, com os resultados, para que todos tivessem acesso aos mesmos.

Essa concepção dialoga com o exposto por Santos (2018), quando traça os objetivos implantados pelo neoliberalismo para a gestão escolar, seguindo a lógica do mercado gerencial pautado por resultados. A média da escola no Saeb/SIMAVE demonstraria, nesta lógica, a qualidade do trabalho da diretora junto à sua equipe.

Na gestão gerencialista são adotados mecanismos de aferição de resultados, uma vez que essa política está pautada justamente no alcance desses resultados. Dessa forma, as avaliações em larga escala têm um papel central na difusão e implantação de uma gestão gerencial, pois são tidas como os mecanismos de aferição desses resultados. (SANTOS, 2018, p. 71).

Essas narrativas sobre resultados do Saeb/SIMAVE corroboram resultados de pesquisa, mostrando adesão às avaliações externas e efeitos desses resultados para a escola e para a vida dos alunos avaliados. Assim, nota-se também adesão ao discurso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP:

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. (UNDIME, 2020).

A diretora e as professoras apresentam uma concepção de avaliação escolar externa que corrobora com a do INEP; dessa forma a gestão e a equipe preocupam-se em promoverem a divulgação dos resultados, responsabilizando todos pelos resultados alcançados, positivos ou negativos. Esse modo de agir, segundo Santos (2018), dá-se por que dessa forma todos podem avaliar a qualidade da gestão.

É colocado, nas avaliações em larga escala, atualmente, grande poder, como reguladoras do trabalho das gestões educacionais e escolares, pois essas políticas defendem que resultados baixos, ocorrem por falta de bons gestores. (SANTOS, 2018 p. 67).

Os professores eram fortemente incentivados a usar provas de exames anteriores para preparar os alunos para fazerem a avaliação. A gestão tinha como foco do trabalho pedagógico a avaliação do Saeb. Portanto, havia grande preocupação com os resultados e empenho em sua melhora sempre, por meio de preparação para a prova.

Em relação às narrativas sobre os resultados do Saeb/SIMAVE, para se verificar aproximação com as informações escritas no PPP foi relevante analisar a visão que o referido documento apresenta quanto à avaliação escolar e compará-lo com as narrativas sobre as práticas escolares.

Ao se realizar esse processo, percebe-se que o mesmo não oferece informações detalhadas que permitam conclusões sobre alinhamento do que está contido no referido documento e as práticas escolares, relatadas nas entrevistas, mas é possível afirmar que há referência à discussão e interpretação dos resultados e projeção das metas.

No que se refere à gestão escolar, nas entrevistas, em nenhum momento foi citado qualquer envolvimento do conselho escolar na questão. Desse modo é importante relatar que conforme entrevista da diretora, a direção escolar conversa com os pais, mães ou outros responsáveis, mas não foi mencionado o Conselho escolar como espaço de discussão e tomada de decisão sobre resultados educacionais, como foi observado no PPP.

Observou-se também a ausência de discussão crítica sobre as avaliações externas. Percebeu-se uma aceitação e alinhamento único. Como a escola encontra-se bem posicionada em relação aos resultados, estando acima da média do município, Estado e do Brasil, há certa satisfação com os resultados alcançados e com a visibilidade da escola como uma escola de referência.

5.2 Avaliação interna qualitativa nos discursos das participantes

As duas professoras regentes entrevistadas relataram que as avaliações internas acontecem por meio da observação diária dos alunos, trabalhos e aplicação de provas, com a finalidade de acompanhar aprendizagem e assim poder retomar o ensino de conteúdos com os alunos que estiverem com alguma dificuldade de aprendizagem. O objetivo coletivo era fazer

com que todos conseguissem aprender, mas segundo as professoras, infelizmente em alguns casos não se alcançou tal êxito.

Na escola, nós efetuávamos as provas bimestrais, também estipulava alguns trabalhos avaliativos com os alunos para divisão da nota também, mas a maior nota era da prova bimestral. (Entrevista com Prof.^a Raquel, 2021).

Segundo resultado da análise das entrevistas, dois aspectos interferiram negativamente no trabalho pedagógico com os alunos; 32 alunos por sala e a falta de um horário para fazerem um módulo²⁹ coletivo, para conversarem sobre os alunos.

O diálogo acontece nos seguintes momentos: conversa no corredor, no horário do recreio, quando uma professora vai até a sala da outra e interrompe a aula para conversar, no aplicativo whatsapp, fora do horário de trabalho, em troca de recados através da supervisora escolar e no Conselho de Classe, que acontece quatro vezes durante o ano escolar. (Entrevista com Prof.^a Rute, 2021).

Como observado durante a análise, foram apontados problemas com famílias, crianças sob cuidado das avós, drogas na família, dificuldades financeiras e etc., como impeditivos para resultados educacionais considerados adequados. A escola, sabendo dessas realidades, procurava entender e acolher os alunos, mostrando a escola como um lugar seguro, bem como ajudá-los pedagogicamente e em alguns até mesmo economicamente.

5.3 Os marcadores sociais e o desempenho escolar

Um ponto destacado em todas as narrativas foi o nível de conhecimento dos alunos, considerado bastante avançado e turmas muito boas, referindo-se ao bom comportamento dos alunos. Sobre os marcadores sociais como raça, todas foram unânimes em dizer que não é um ponto levado em consideração, pois alegam não interferir na aprendizagem dos alunos. Argumentam que é considerada sempre a aprendizagem de cada aluno; independentemente de qualquer coisa, todos são tratados de forma igual. Não reconhecem o efeito desse marcador na produção dos resultados educacionais.

Embora o presente estudo tenha se ocupado de resultados das turmas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, é importante verificar nesse espaço micro o que ocorreu

²⁹ Módulo é um horário para os professores da rede pública possuem para prepararem aulas, corrigirem produções dos alunos e reunirem-se com supervisor para planejamento.

em relação aos marcadores sociais (gênero, raça e classe social), isso porque a escola é ponto de relações da sociedade em geral.

Assim, quando foram analisadas as reprovações e observados os marcadores sociais (raça, classe social e gênero), verificou-se que um aluno e uma aluna de cada turma foram reprovados, sendo que na primeira foi um aluno branco e uma aluna negra. O comum foi que ambos eram os únicos da turma beneficiados pelo programa bolsa família; na segunda turma, o aluno e a aluna reprovados eram crianças negras, que neste caso não recebiam bolsa família. Nenhum aluno tinha quantidade de faltas suficientes para reprovação e uma aluna negra reprovada nunca faltou a uma aula sequer, mas esse fato não foi suficiente para alcançar a aprendizagem exigida. Nenhum aluno com deficiência foi reprovado nas turmas analisadas.

Ao se refletir sobre esses dados, observou-se que apesar de não serem considerados relevantes pela equipe escolar, os alunos considerados mais pobres, que necessitavam de ajuda do governo para viverem foram reprovados. Em uma turma os reprovados eram negros e na outra, um de dois, formando assim um total três de quatro alunos reprovados, eram negros, ratificando a teoria de que negros têm maior índice de reprovação, bem como a não observância das reprovações, com olhar a partir dos marcadores sociais, na produção dos resultados educacionais. Para melhor visualização desses resultados, elaborou-se a tabela 7.

Tabela 7: Consolidado de informações das Avaliações internas

Marcador	Turma 1		Turma 2	
	Média	Nº alunos	Média	Nº alunos
MB	81,6	15	68,4	10
FB	91,1	6	79,9	8
MN	75,6	6	59,6	3
FN	71,4	3	71,6	9
AEE	63,7	2	67,5	5
BF	50,2	2	71,5	3
M	77,6	21	64	13
F	81,2	9	75,7	17
B	86,3	21	74,1	18
N	73,5	9	65,6	12
T	79,4	30	69,8	30
Reprov.	1 FB+ 1 FN	02	2 FP+1MB	3

Legenda: M – Masculino; F – Feminino; B – Branco; N – Negro e BF – Bolsa Família; MB – Masculino Branco; MN – Masculino Negro; FB – Feminino Branco; FN – Feminino Negro; AEE – Atendimento Educacional Especializado; T – Transferido; Reprov. – Reprovado. Elaborado pelo autor

Para refletir sobre os marcadores sociais e sua influência nas avaliações internas foi feita a média de notas de cada aluno e depois da turma; a partir daí foram tabulados por marcador social, disponível a partir da ficha de matrícula e feita a média por marcador social, para se ter uma visão de cada turma e como ficaram os resultados educacionais. A equipe escolar pontuou nas entrevistas, como mencionado anteriormente, que esses marcadores não interferem no trabalho desenvolvido, porém ao se fazer esse levantamento, foram encontrados dados que não corroboram com essa compreensão.

Na primeira turma houve uma média de 79,4, porém ocorreu uma diferença de 12,8 pontos por média entre alunos brancos e negros, enquanto na segunda turma a diferença foi de 8,5 pontos. E observa-se também que a segunda turma que tinha mais meninas, alunos participantes do AEE e negros, teve uma média de 9,6 pontos a menos que a outra turma que tinha mais alunos brancos.

Outro ponto de destaque foi a média que as alunas brancas atingiram nas duas turmas, alcançando as maiores médias; esse resultado, segundo a observação das professoras, deveu-se ao fato de que elas “eram mais esforçadas”, porém em comparação com as alunas negras na primeira turma, são incríveis 20,2 pontos de diferença. Neste ponto observa-se uma defesa da meritocracia, sem análise do contexto.

Considerando o exposto, faz-se necessário problematizar a teoria da democracia racial, proposta por Gilberto Freire, em 1930. Freire defende que no Brasil não existiria racismo ou preconceitos de raça; todos os cidadãos eram respeitados, sem qualquer discriminação. Marçal & Lima explicam:

Ao argumentar que a constituição do povo brasileiro se deu de forma pacífica e harmônica entre as três culturas que constituem essa nacionalidade – a europeia, a indígena e a africana – ,o escritor difundiu a ideia de que o Brasil estava isento do racismo que assolava os outros países. Essa característica impar, preconizada pelo sociólogo, tornou-se motivo de orgulho nacional. (MARÇAL; LIMA, 2015, p. 56).

Essa teoria ainda persiste na ideologia que nega que aconteça o racismo contra os negros e principalmente quando afeta a escola; negar o racismo reforça-o. É interessante que quando perguntado sobre esse tema, as professoras dizem que há o racismo nas escolas. Algumas testemunham que já presenciaram, mas quando questionadas se as questões raciais interferem nos resultados educacionais, negam haver racismo na referida escola e afirmam que todos são tratados de forma igualitária, independente de qualquer marcador social, conforme relatado por

todas as entrevistadas. Parece que a teoria da democracia racial é a usada para a base do discurso e da visão de mundo das participantes da pesquisa.

Na década de 1950, a UNESCO fez um estudo no Brasil, para entender essa “democracia racial” e um dos pesquisadores que participaram do estudo foi Florestan Fernandes. O estudo chegou à seguinte conclusão:

A ideia de que o Brasil seria uma *democracia racial* foi questionada, transformando-se então em um *mito, em uma falsa ideologia*, que serviria tão somente para aplacar os anseios reivindicatórios dos negros, responsabilizando-os pelo estado de precarização da população negra e isentando a sociedade nacional de qualquer inclinação racista. (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 185).

A pesquisa mostrou o contrário, que existe um racismo de fenótipo e a discriminação racial institucional na sociedade brasileira. Mesmo com as denúncias feitas e os resultados das pesquisas apontarem nessa linha, ainda há uma considerada parcela da sociedade que, por diversos motivos, ainda acredita na teoria de Gilberto Freire e mesmo em pesquisas apontando outro caminho, o caminho do negacionismo.

A expressão que resume todos esses estudos é a de que no Brasil não existe problema racial. Nesses trabalhos, o Brasil se configura em uma sociedade multirracial de classes, onde a cor não é o principal critério que favoreça ou dificulte a mobilidade social. A competência individual, o nível educacional, as relações de apadrinhamento ou de compadrio são fatores mais importantes que a cor no processo de mobilidade ascendente ou descendente. (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 190).

Esse modo de pensar e defender uma igualdade formal entre as pessoas, já foi discutido na seção apresentada na base teórica, quando foi tratado sobre o neoliberalismo. O objetivo é deixar o negro, bem como todos os não privilegiados por sua própria conta, em situações desiguais, culpabilizando a própria pessoa por um sistema corrompido, onde as avaliações são iguais, mas as condições de escolarização são desiguais.

A sociedade de classes, que se caracteriza pela igualdade jurídica de todos os cidadãos, fez com que surgisse a necessidade de se desenvolver mecanismos sociais que garantissem, em nome de uma desigualdade natural, a acomodação dos negros ao sistema de atribuição de posições e vantagens assimétricas. Esses mecanismos garantiriam um suprimento abundante de mão de obra, além da perpetuidade no usufruto de posições de autoridade e de prestígio que a ordem escravista assegurava aos brancos e aos senhores. (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 184).

Cabe rememorar que por ocasião da abolição da escravidão no Brasil, os fazendeiros preferiram contratar mão de obra européia branca trazendo italianos e muitos outros, sendo que havia mão de obra disponível, mas muitos antigos senhores não queriam pagar salário para os libertos, mesmo sem qualquer indenização, submetidos à situação de pobreza. Essa nova situação aprofundou ainda mais a situação de pobreza e exclusão da população negra, à qual foi negado até o trabalho.

A discriminação racial não se extinguiu com o fim da escravidão. Ao contrário, ela atualmente serve como um meio de direcionar aos brancos a quase exclusividade dos recursos e das posições sociais mais valorizadas. Com isso, a persistência da discriminação racial faz com que a mobilidade social dos negros fique prejudicada, mantendo-os, em grande número, nas camadas mais baixas da sociedade. (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 187).

O que pode-se perceber é que, conforme aponta Silva & Tobias (2016), os trabalhadores europeus brancos assumiram os postos de trabalho e com o tempo os negros também foram contratados para os empregos que sobravam dos brancos, ficando sempre hierarquizados socialmente, com os piores salários. Mesmo no século XXI o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) mostra que o negro recebe um salário menor, em todos os quesitos pesquisados.

Em 2018, enquanto o rendimento médio das pessoas ocupadas brancas atingiu R\$ 17,0 por hora, entre as pretas ou pardas o valor foi R\$10,1 por hora. Em relação ao nível de instrução, as pessoas ocupadas de cor ou raça preta ou parda receberam rendimentos por hora trabalhada inferiores aos das pessoas brancas, independentemente do nível considerado. (IBGE, 2019, p. 4).

A exclusão perpetua-se até o presente, pois como afirma Freitas (2018), há uma exclusão interna que acontece dentro do sistema educacional neste ponto, refletindo sobre a distorção idade/série; buscou-se o censo escolar, que apontou 15% das turmas nesse critério. Assim, foi retomada a Ata de Resultados Finais e as fichas de matrícula para conhecer quem são esses alunos e se são negros ou não. Da segunda turma, os dois alunos reprovados, um menino e uma menina, ambos negros, já estavam em distorção idade/série e essa situação foi agravada mais ainda com essa nova reprovação. Na primeira turma, uma aluna negra reprovada já estava em distorção idade/série, que agora também agravada, e um aluno branco reprovado não estava em distorção idade/série. Dessa forma, 3/4 dos alunos reprovados eram negros que já estavam em distorção idade/série; possivelmente já foram reprovados em outros anos escolares anteriores.

Na primeira turma, 2 alunos brancos, sendo um do AEE, que estavam em distorção idade/série foram aprovados e somente a aluna negra do grupo foi reprovada. Na segunda turma eram 6 alunos em distorção idade/série; destes, 5 eram negros, 3 alunas e 2 alunos; apenas um aluno branco, participante do AEE. Destes, os 2 reprovados da turma são um aluno e uma aluna, ambos negros, já em distorção idade/série. Também dessa segunda turma nenhum aluno do AEE foi reprovado.

Porém, uma situação chamou a atenção, que foi o caso de um aluno negro, com 13 anos de idade. O mesmo já com um histórico de três reprovações e novamente foi reprovado, ou seja, em 5 anos de escola, foi reprovado 4 vezes; com 14 anos repetiu o quinto ano e chegará ao sexto ano completando 15 anos em julho, sendo que deveria estar no nono ano e não no sexto. A escola foi inclusiva para esse aluno? Será que ele sofreu a exclusão interna? Por que a equipe não olha com estranheza para essa situação? São as questões que nos inquietam.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças as diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2004, p. 53).

Bourdieu (2004) mostra que a estratégia de ignorar a questão étnico racial não é uma solução plausível, pois seus estudos demonstraram que quando a escola trata todos os alunos como iguais, a partir de um ideal de aluno, ela reforça as desigualdades, fazendo com que os menos favorecidos e os mais favorecidos continuem em seus respectivos lugares.

Essas questões estão ligadas a ideologias já mencionadas, principalmente ao mito da democracia racial e do racismo estrutural. Há autores como Peter Fry que ainda defendem a democracia racial, nas palavras de Silva e Tobias (2016, p. 193-194):

Apoiando-se nessa concepção antropológica do mito da democracia racial e na influência que essa ideia trouxe às relações raciais no Brasil, Fry teme que as políticas diferenciadas, que levam em conta a cor em sua aplicação, como as ações afirmativas e as cotas para negros, ao imaginarem um Brasil de raças e grupos étnicos estanques, venham conseqüentemente a criar o que não existe. Ao comentar sobre as políticas de ação afirmativa que levam em conta a cor, mais especificamente a política de cotas raciais, em artigo escrito para a revista *Estudos avançados*, Yvonne Maggie e Peter Fry colocam em dúvida a pertinência desse tipo de política no Brasil. Em primeiro lugar, esses autores, que representam essa corrente de pensamento, defendem que esse tipo de política pode incentivar animosidades raciais porque acreditam que não se pode vencer o racismo celebrando o conceito de raça, visto que o racismo, em tese, não existiria se o próprio conceito de raça não existisse. Em segundo lugar, eles não estão convencidos de que a solução universalista foi de fato

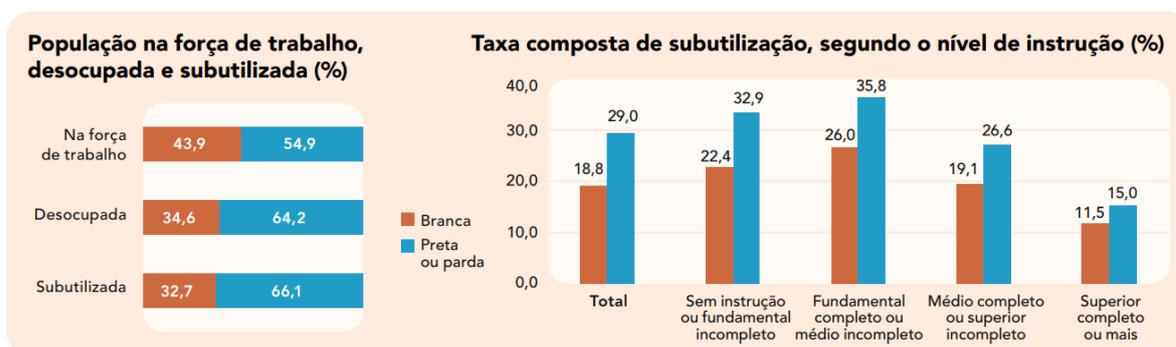
esgotada. Em terceiro lugar, acreditam que, no lugar de políticas de cotas e de ações afirmativas com recorte racial, deveria se apostar em políticas dirigidas às regiões mais pobres, que atingiriam automaticamente os negros, porque os pobres majoritariamente são negros. Ao contrário do que fez Florestan Fernandes ao considerar a democracia racial como mito, como algo que carece de verdade, esses estudos a reabilitaram. Essa corrente de pensamento fez com que ela se transformasse na ideia que organizaria e influenciaria as relações sociais entre negros e brancos no Brasil. A democracia racial seria, para esses autores, responsável por uma relação de maior proximidade entre os diversos grupos raciais e pela condenação da discriminação por grande parte da sociedade brasileira.

Apesar dos resultados de pesquisas, há autores que se colocam contra todo movimento negro que luta por afirmação, reparação e a construção de uma sociedade mais igualitária. Resultados da pesquisa permitem afirmar que o não olhar para a questão racial prejudica os alunos negros, pois são os que mais são reprovados, que menos apresentam resultados definidos como adequados nesse modelo de ensino. Em todos os quesitos pesquisados os alunos negros ficaram em desvantagem nas avaliações internas³⁰.

É preciso dizer que mesmo entre alunos pobres, os brancos ainda levam vantagem sobre os negros. É preciso desmistificar que a questão da cor não tem importância e olhar com muita seriedade para os dados que o próprio governo publica. Mas há pouca vontade política de fazer qualquer coisa para mudar esse cenário. Já se passaram 133 anos da abolição e a sociedade não mudou; ainda discrimina e subjuga a pessoa simplesmente pela cor da sua pele.

Quando o olhar estende-se sobre o mercado de trabalho, percebe-se exatamente qual é a realidade que esses alunos de hoje podem enfrentar amanhã, pois apesar de ter mais negros na população, o mercado emprega mais os brancos e os negros ficam com a maior parcela de mão de obra desocupada ou subutilizada. Vejamos esses dados divulgados pelo IBGE no gráfico 1:

Gráfico 1: População na força de trabalho, desocupada e subutilizada



Fonte: Brasil (2019, p. 2)

³⁰ O Saeb e o SIMAVE não fazem a identificação da raça dos alunos em suas publicações, o que torna impossível a aferição deste marcador social.

Nesse ponto, de fato a escola prepara para o mercado de trabalho, pois a exclusão acontece na escola e segue por toda a vida. É um conjunto de fatores, toda uma estrutura racista que leva à exclusão; de todas, a pior é a exclusão interna, que prejudica o aprendizado e o avanço, mesmo depois de conseguir entrar na escola ou mesmo faculdade.

Por fim, a adoção da meritocracia tratando pessoas com diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e às condições de aprendizagem como iguais, culpabilizando o aluno, é cruel e desumano.

É relevante destacar que ao participar da entrevista semiestruturada e serem questionados sobre esse marcador social, alguns participantes assumiram que jamais tinham refletido sobre a questão e que passariam a observar esse marcador social na sala de aula.

5.4 Avaliações externa e interna no planejamento escolar

Nesta subseção são apresentadas reflexões sobre efeitos no planejamento escolar das avaliações internas e externas, destacando aspectos do referido planejamento. Nessa subseção será analisada cada entrevista semiestruturada e depois, entrecruzadas as informações dadas pelas entrevistadas.

Na pergunta sobre a “Influência dos resultados educacionais das avaliações externas e internas no Planejamento do quinto ano da Escola”, a análise das respostas mostrou uma forte influência da avaliação externa, pois as professoras precisam olhar para os resultados e a partir dele conversarem com a supervisora escolar e fazer um planejamento que atenda ao Saeb, com diagnóstico inicial e foco na avaliação.

Basicamente o quinto ano permanece pelo menos no segundo semestre quase que exclusivamente voltado para as provas. Na visão das professoras, não há como dissociar as avaliações externas das internas, pois elas relacionam-se de forma intrínseca; uma depende da outra e é resultado concomitante. Se a média do IDEB está ruim, é porque a avaliação interna também está. É preciso reforçar o modo de avaliar do Saeb nas provas internas para alavancar o resultado da escola.

Se a média do IDEB está dentro ou acima da meta, quer dizer que a avaliação interna está no caminho certo e é preciso persistir e melhorar ainda mais. Assim, diretora Rosana relata *“a média do IDEB é que avalia o trabalho da escola. Seria o termômetro de tudo o que a escola faz, afirmando ou negando a qualidade do que é ofertado ao aluno”*.

Um ponto interessante foi a necessidade de alterar a ordem do conteúdo a ser ministrado para atender o conteúdo exigido no Saeb. O foco era a prova e não o ritmo, a sequência própria

das professoras ou a necessidade e a realidade dos alunos. Quando a professora Rute relata que “todo planejamento, principalmente o da matemática precisou ser remodelado em vista da prova”, mostra a forte influência, a centralização e o treinamento para a prova.

Sobre a compreensão acerca dos resultados alcançados, a gestão vê como “mecanismo norteador, que mostra a qualidade do trabalho que a escola tem feito” o que foi acompanhado pelas professoras; inclusive outra fala chama a atenção: “Se a nota é boa, é porque algo de bom foi feito”. Todas concordam que o IDEB é “altamente” importante e defendem que os professores olhem para ele e, a partir dele, façam seu planejamento. A compreensão é de que o Saeb faz com que professores trabalhem melhor porque são cobrados e ao serem cobrados, fazem um trabalho melhor e com qualidade. A única crítica observada é a necessidade de o professor olhar para cada aluno individualmente e não só no coletivo, como faz o Saeb.

Percebe-se por meio da análise das entrevistadas que de fato o resultado apresentado pelo IDEB é o que norteia o trabalho da escola e mostra sua qualidade para todos, lembrando que a escola está cima da meta prevista. Há uma aceitação dos resultados e uma naturalização do moldar o planejamento escolar a partir desses resultados. Ainda observou-se crítica às escolas que não procedem dessa mesma forma.

Em 30 anos de propaganda neoliberal e ainda mais no governo Bolsonaro, declaradamente de extrema direita e neoliberalista, essas ideias já estão disseminadas como se fossem coisas boas. As escolas acabaram como que se acostumando a serem ranqueadas pelo SAEB/IDEB e a trabalharem nesse modelo de estudar ou lecionar com vistas à avaliação governamental, no final.

A preocupação identificada foi de se preparar bem para sair com uma boa nota e não ficar entre as piores médias da rede, pois se acontecem resultados ruins, vem cobrança de todos os lados. Inclusive há redes que premiam financeiramente com um abono as escolas conforme a nota obtida na avaliação externa, criando uma pressão dentro da escola sobre os professores das turmas avaliadas.

Assim, pode-se afirmar a partir de Leopoldo (2020, p. 33) que o Brasil já atingiu a terceira fase de implantação do modelo neoliberal para a educação.

O discurso neoliberal mostra seu poder de convencimento ideológico, que foi penetrando na sociedade brasileira e parece ser algo bom medir o conhecimento oferecido pela escola e fazer um ranking das “melhores escolas”, mostrando à sociedade para que a mesma cobre mais “qualidade”, mas na verdade esconde um lado cruel que é a adaptação e o treinamento para uma prova, engessamento do ensino e do currículo, manutenção do status quo

da sociedade. Esses aspectos nunca são mencionados e por isso apenas um lado é mostrado e o mesmo parece convincente, à primeira vista.

Sobre a pergunta “Impactos dos resultados alcançados pela avaliação externa/Saeb e por avaliações internas no Projeto Político Pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas: atividades de ensino e de avaliação”, a visão da equipe é de que se as duas avaliações não conversarem entre si, se não estiverem interligadas, não têm sentido; é preciso que andem de mãos dadas e, por isso as provas da avaliação interna seguem o padrão e inclusive usa questões do Saeb/SIMAVE com o objetivo de preparar e treinar os alunos para que estes saiam bem nelas.

As professoras regentes são as principais responsáveis por prepararem os alunos, bem como cuidarem da alfabetização. Na rede pública municipal os alunos têm 25 módulos/aula semanais; destes, 16 módulos são lecionados pela professora regente; os outros 9 módulos/aula são divididos entre os professores, denominados de regente 2, de linguagem/literatura, artes, educação física e ensino religioso. A supervisão escolar faz o diálogo entre os conteúdos. O que dificulta são os horários de módulo, pois quando um está no horário de módulo, outros estão na sala de aula e por isso houve a reclamação da falta de entrosamento entre as professoras da turma, durante as entrevistas.

As professoras regentes dois não são tão cobradas por resultados do Saeb. Algumas relataram que sabem que existe essa avaliação, que a escola tem uma média, mas é uma “preocupação da regente”. Portanto, não há esse trabalho com todas as professoras, mesmo que sejam feitas reunião com todos os professores da escola e que haja cartaz na sala dos professores com os resultados, alguns não se percebem como parte deles.

A professora Rute relatou que “a cobrança aumentou muito a partir de 2017. Antes era comentado, mas não era tão cobrado”. No ano de 2017 foi iniciada a gestão municipal do prefeito Odelmo Leão Carneiro e da secretária de educação, Célia Tavares. Pelo relato da professora, foi nessa gestão que o IDEB passou a ocupar um lugar central nas discussões.

Sobre os resultados do Saeb/SIMAVE, a SME faz-se um consolidado de toda a rede e a secretária de educação dialoga com os diretores a situação da rede como um todo e depois através dos inspetores escolares dialoga-se com os diretores a particularidade de cada escola sobre os motivos que levaram à queda, manutenção ou melhora no IDEB da escola. Os diretores, por sua vez, reúnem-se com a equipe de supervisores e orientadores educacionais, discutem os resultados e depois estes se reúnem com os professores. O foco maior, porém, são os casos em que há queda no IDEB, pois há certa responsabilização das escolas, que dividem com as famílias e com a SME.

Por fim, destaca-se que foram confirmados resultados a que também se chegou, na seção sobre o referencial teórico, sobre os impactos das avaliações externas: estreitamento curricular. Foi percebido que a preocupação central com o Saeb tem limitado o trabalho dos professores e retirado a liberdade pedagógica, levando a um treinamento para as provas, à responsabilização do próprio aluno pelo denominado fracasso ou sucesso, desprezando todas as condições de produção desses resultados. Há preocupação da equipe escolar com os resultados das avaliações externas e o ranqueamento negativo da escola. Para isso, há um plano de ação com base nos resultados das avaliações externas, fato que apareceu de forma recorrente nas entrevistas.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Ao investigar as influências das avaliações externas e internas no planejamento escolar do quinto ano de uma das escolas da rede pública municipal de Uberlândia, a expectativa é que essa investigação traga contribuições para a reflexão sobre a utilização dos resultados das avaliações e o caminho a ser seguido pelos profissionais da educação. Assim iniciar uma intrigante jornada investigativa em sua própria realidade.

Iniciou-se em março de 2020 o processo formativo e investigativo, mas na terceira semana, devido a ocorrência da pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas e em 15 dias retornaram de forma remota, o que trouxe novos desafios e dificuldades para a pesquisa. Com a pandemia o trabalho tornou-se mais árduo, com longas jornadas e aprendizagens de novas tecnologias. Isso tornou a pesquisa mais difícil de ser realizada. Alguns professores e a supervisora não puderam conceder entrevista devido à carga excessiva de trabalho, adoecimento e luto. Foi dada sequência na pesquisa, mesmo diante de tantas atribulações, utilizando-se ambiente on-line para a produção de dados.

Na introdução deste texto o pesquisador foi apresentado em sua trajetória, com a história do projeto de pesquisa até a produção dessa dissertação, pois se compreende que essa narrativa informa o leitor sobre as razões das opções sobre a investigação. Compreende-se ainda, que a pesquisa não é neutra, não cabe a tradicional relação sujeito-objeto. Assim como Brandão & Streck (2006, p. 41, grifo nosso) esclarecem, “*deve-se reconhecer o caráter político e ideológico da atividade científica e pedagógica.*”

Com essa compreensão desenvolveu-se a pesquisa, com enfoque qualitativo, contemplando revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A questão central foi assim definida: os resultados educacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e os resultados obtidos nas avaliações internas, registrados nas atas de resultados finais do quinto ano do ensino fundamental influenciam o Planejamento escolar Anual da Escola? Foram eleitas como questões complementares: Os resultados das avaliações externas e internas são discutidos entre os docentes, pedagogo, diretor e orientador do AEE? As avaliações externas e internas interferem no planejamento escolar do quinto ano do ensino fundamental, especificamente, no planejamento anual dos professores e na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP)? O processo de avaliação interna da escola observa a situação escolar a partir dos resultados do Saeb? E no decorrer do texto expõem-se reflexões sobre os resultados do processo investigativo. Por conseguinte, optou-se

por apresentar aqui reflexões sobre resultados mais recorrentes e proposições com base nos resultados da pesquisa.

A pesquisa mostrou que os resultados das avaliações externas são o centro do planejamento escolar. Essas avaliações medem e quantificam os resultados do desempenho dos estudantes, forçando um comportamento da equipe da escola para que esta obtenha melhores resultados e se destaque enquanto entidade educativa. Isso porque são produzidas hierarquização e valorização das escolas em função desses resultados. As avaliações externas impactam a avaliação interna da escola. Uma parte significativa do tempo escolar, do trabalho docente e discente é dedicada ao treino, para bom desempenho no teste. Dessa forma, reduz a possibilidade de formação ampliada e vinculada às demandas e necessidades de discentes e docentes.

Chegar ao final dessa pesquisa não foi uma tarefa fácil devido à necessidade de conciliação do trabalho com a pesquisa, à presença da pandemia, que trouxe consigo mudanças nas relações de trabalho, à grande carga de leituras do trabalho e do mestrado, casos de doença na família e também pessoalmente, amigos que perderam vida pra COVID-19, diminuição do poder de compra, dificuldade para pagar o curso, sem bolsa. Em meio a todo esse conjunto de situações, a pesquisa foi feita, o que em si já foi uma grande vitória.

A responsabilidade do pesquisador sobre avaliações externas é de se posicionar de um dos lados, não se posicionar, ficar como observador e assumir um viés neoliberal, desvinculando-se da educação das classes populares e da função de todo pesquisador desta área. Por esse motivo posiciona-se e argumenta-se que a pesquisa acadêmica não pode ficar restrita às universidades; esta precisa chegar a quem realmente precisa discutir criticamente seus resultados, ou seja, os professores, os grandes agentes da educação, pois só a partir desse momento a pesquisa poderá de fato beneficiar e fazer a diferença para quem constrói a educação básica.

O Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Formação Docente para a educação básica tem como objetivo, conforme a apresentação na página do curso:

O Curso tem como objetivo precípua formar profissionais qualificados para o exercício da prática docente, avançada e transformadora, visando atender às demandas sociais, organizacionais, assim como do mercado de trabalho educacional, em espaços escolares e não escolares. (UNIUBE, 2021).

Assim propõe-se a diminuir a distância entre a academia e a escola, pois se entende que a pesquisa precisa chegar à escola, para que possa fomentar diálogos com os profissionais da educação, contribuindo com a educação básica, que é a proposta do curso.

Assim sendo, diante dos resultados da pesquisa e com a finalidade de contribuir, especialmente em processos de ação reflexiva com os profissionais da Escola Municipal Rubem Alves, local do estudo, decidiu-se por apresentar proposições formativas. As referidas proposições são ancoradas no reconhecimento de que é preciso refletir sobre os rumos da educação básica pública e gratuita, das avaliações e dos atravessamentos dos marcadores sociais nos resultados dessas avaliações, especialmente o étnico racial. Para tanto, são apresentadas proposições para serem discutidas com os profissionais da referida escola, no apêndice D.

Por fim, os resultados de presente pesquisa permitem afirmar que as avaliações externas têm ocupado cada vez mais um espaço central nas escolas, e tornam-se perversas para todos os grupos em desvantagens sociais, especialmente os mais pobres e negros. Dessa forma, é preciso que cada vez mais pesquisadores somem às pesquisas sobre esses temas e, principalmente, estudem as questões étnicas raciais nos resultados dessas avaliações, pois há poucas pesquisas.

Espera-se que essa pesquisa tenha contribuído com as demais sobre o tema e que possa estimular outros pesquisadores a desejarem aprender mais e continuarem a pesquisa. Essa pesquisa encerra-se, mas outras virão, com mais aprofundamentos e novos desafios.

Essa pesquisa desenvolvida não esgota o tema de forma alguma, mas é um convite para que mais pesquisadores venham acrescentar e ampliar o debate acerca das avaliações escolares tanto externas como internas, debate tão necessário e relevante nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- ANDRADE, M. C. P.; BORBA, R. C. N. O golpe, a bncc e os conservadorismos: pensando o ensino religioso na educação brasileira. **Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 2, n. Esp, p. 121–139, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1772>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs). **Pesquisa Participante**: O saber da Partilha. Aparecida, SP: Ideias e Letra, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: versão final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/206/197>. Acesso em: 08 set. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei 5692/1971**: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-1971-1971-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 37 de 03 de dezembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cnerquivos/pdf/ceb37_2003.pdf. Acesso em: 19 jun.2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 28 de junho de 1989**. Brasília, DF: DOU, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Lei complementar nº 101 de 04 de maio de 2000**: estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARVALHO. M. P. Estado da Arte sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (2003-2014): História da Educação de Crianças e jovens negros(as). **História da Educação**, São Luís, v. 24, e97754, p. 1-32, mar. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/heduc/a/CmRkGM5WFyr8kDP3BYbSp3z/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 nov. 2021

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 204- 230.

CHAGAS, L. C.; FRANÇA, D. X. (2010). **Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-36.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

ESCOLA PARTICIPANTE. **Mini Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2016.

FILIPPE. F. A.; SILVA D. S.; COSTA A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 29 n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>. Acesso em: 12 set. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. Expressão popular. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/05/Reforma-Empresarial-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**: Parte II. Petrópolis: Vozes, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama do município de Uberlândia**: Educação. Rio de Janeiro: IBGE Cidades, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama> Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 set. 2020.

LEOPOLDO, R. A. **Avaliação em larga escala e formulação de políticas públicas**: estudo em uma escola no município de São Bernardo do Campo. 2020. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2475> Acesso em: 25 set. /2021.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Série Ideias n. 15, São Paulo: FDE, 1992. p. 115 - 125. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021

MACHADO, S. M. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental**. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6020> Acesso em: 01 dez. 2021.

MARÇAL, J. A.; LIMA, S. M. A. **Educação escolar das relações étnico-raciais**: história e cultura afro-brasileiras e indígena no Brasil. Curitiba: Inter Saberes, 2015.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In:_____. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 204-230.

MELO, É. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1936/1919>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 2197/2012**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2021.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE/MG 397 de 16 de setembro de 1994**. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/pareceres/download/25-ano-2009/6602-parecer-668> Acesso em: 20 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Ofício circular SEE/MG 211 de 11 de novembro de 2014**: orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, dos estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE Nº 2197/2012. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.blogcajuru.com/2014/11/oficio-circular-n-2112014-see-mg.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC/MG) de Filosofia**: proposta curricular (Ensino Médio). Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://girandonovale.wordpress.com/2016/02/04/download-conteudos-basicos-comuns-cbc-ensino-medio/> Acesso em: 20 jun. 2021.

MOREL, A. P. M. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00315147, jan. 2021. • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00315> Acesso em: 12 set. 2021.

Nunca me sonharam; Título original: Nunca me sonharam; Lançamento: 2017 (Brasil); Direção Cacau Rhoden. Duração: 84 min. Gênero: Documentário.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PETRONILHA B. G. S. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 nov. 2018.

SAEB. **Dados do Ideb/Inep**. 2019. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 27 maio 2021.

SANTOS, J. R. R. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32825>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, R.; TOBIAS, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Rev. Inst. Estud. Bras.** São Paulo, v. 65, p. 177-199, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/6cjqsF7StdxHWd477PPxxrC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 out. 2021.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014**: dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4493.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Orientações do histórico escolar**. Maio de 2013. Texto não publicado.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **DCMs Ensino fundamental 1**. Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Fundamental-1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 02 de 2019**. Uberlândia, 2019a. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/5541.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

UBERLÂNDIA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações do diário de classe eletrônico Ensino Fundamental**. Maio de 2019: Uberlândia, 2019b. Texto não publicado.

UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. Texto não publicado.

UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **Inep debate com Undime propostas para o novo Saeb**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/12-02-2020-09-27-inep-debate-com-undime-propostas-para-o-novo-saeb>. Acesso em: 19 set. 2021.

UNIUBE. **Apresentação do curso**. 2021. Disponível em: <https://uniube.br/conteudo/91/588>. Acesso em: 04 dez. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. Pró-Reitoria de Graduação. **Processo Seletivo 2010-1**. Uberlândia, 2010.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM DIREÇÃO E SUPERVISÃO**

Bloco I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):
1. Fale um pouco sobre sua formação acadêmica, cargo e anos de experiência:
Bloco II - Avaliação escolar.
2. Qual é a proposta avaliativa da Escola?
3. Qual a função da avaliação na escola?
4. Quais as regras para a avaliação? O professor tem autonomia? Ou a escola padroniza?
5. Como é orientada esta metodologia a ser utilizada pelo professor? Existe acompanhamento?
Bloco III - Processo de avaliação da aprendizagem
6. Qual a concepção de avaliação da escola?
7. Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno nesta escola?
8. Que instrumentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos?
9. Em que momentos a aprendizagem do aluno é avaliada?
10. O que acontece quando se percebe que a turma ou aluno não alcança o desempenho esperado?
11. Existe regime de estudos suplementares para o quinto ano?
Bloco IV – Os resultados do Saeb
12. Você acompanha os resultados das avaliações externas? Como a escola está posicionada? dentro ou fora da meta projetada?
13. Os resultados do Saeb, são discutidos internamente na escola? Como?
14. Considera o Saeb importante para o planejamento escolar? Porque?
15. Que postura a escola adota em relação ao Saeb? Os planejamentos didáticos estão voltados para preparar para essas avaliações?
Bloco V – Os marcadores sociais
16. Na escola é discutida a questão da aprendizagem e sua relação com os resultados educacionais e reprovação, a partir dos marcadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero? Como é feita?
17. A UNICEF mostra que em Uberlândia para cada criança branca reprovada há duas crianças negras. Com base em sua experiência, você concorda com esse dado?
18. Com base em sua experiência, as crianças negras têm mais dificuldade de aprendizagem, acesso e permanência na escola? Justifique.
19. Com base em sua experiência, há diferenças na aprendizagem de meninos e meninas? O que observou?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Bloco I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):
1. Qual sua Formação acadêmica?
2. Qual seu Percurso profissional?
3. Quanto tempo você leciona nesta escola?
Bloco II - Processo de avaliação da aprendizagem
4. Como se caracteriza a proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos?
5. Como é desenvolvida a metodologia de avaliação da aprendizagem dos alunos?
6. Que dificuldades são enfrentadas na implementação dessa metodologia?
7. Há uma recuperação da aprendizagem? Como ela funciona?
Bloco III – Os resultados do Saeb
8. Você acompanha os resultados das avaliações externas? Sabe se a escola está dentro da meta?
9. Os resultados do Saeb, são discutidos internamente na escola? Como?
10. Considera o Saeb importante para o planejamento escolar? Porque?
11. É feito algum movimento na escola tendo em vista o Saeb?
12. Que postura a escola adota em relação ao Saeb? Os planejamentos didáticos levam em conta esses resultados? Existe alguma preparação para ele?
Bloco IV – Os marcadores sociais
13. É discutida de alguma forma a questão dos resultados educacionais e reprovação a partir dos marcadores sócioeconômicos, étnico-raciais e de gênero? Explique?
14. A UNICEF mostra que em Uberlândia para cada criança branca reprovada há duas crianças negras. Com base em sua experiência docente você concorda com esse dado?
15. Com base em sua experiência docente, as crianças negras têm mais dificuldade de aprendizagem, acesso e permanência na escola? Justifique.
16. Com base em sua experiência há diferenças na aprendizagem de meninos e meninas? O que observou?

APÊNDICE C: QUADRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Documentos em análise	Contexto	Autoria	Autenticidade e confiabilidade	Natureza do texto	Conceitos-chave e lógica interna
Ata de Resultados Finais	Registros produzidos no ano de 2019, sob governo Federal, em seu primeiro mandato como presidente, após 28 anos como deputado federal: Jair Messias Bolsonaro (PSL); sob o governo estadual em seu primeiro mandato político: o empresário Romeu Zema Neto (Novo); e municipal, em seu terceiro mandado, não consecutivo: o prefeito Odelmo Leão Carneiro (PP).	-Diretor escolar -Secretário escolar	Documento previsto no Regimento Escolar (2016). Autenticidade é verificada pela assinatura do secretário escolar e do diretor em todas as páginas e nos termos de abertura e encerramento	Documento oficial com todo resultado do processo de aprendizagem quantificado dos alunos	os aproveitamentos dos componentes curriculares, reprovado, aprovado, avaliação interna e processo de avaliação das aprendizagens
Ficha de matrícula	Ano de implementação da BNCC. Elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais e das Diretrizes Curriculares Municipais com vistas a BNCC.	-Secretário escolar -Diretor escolar -Responsável	Documento previsto no Regimento Escolar (2016), Autenticidade é verificada pela assinatura do secretário escolar e do diretor	Documento oficial reúne informações, anteriores ao processo de aprendizagem na escola.	Identificação; dados educacionais;
Resultados Saeb	Ano que finda o decenal do Plano Nacional de Educação (PNE). Pela primeira vez, estudantes negros são maioria no ensino superior. Ano de	INEP e SIMAVE	Publicação em sites oficial do governo.	Descritivo da realidade educacional brasileira	Resultados; proficiência; aprendizagem; qualidade;

	<p>institucionalização do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Publicação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). 25º ano do Plano Real.</p>				
<p>Projeto Político Pedagógico</p>	<p>Construído no período de 2014 à 2016, no governo federal ano do golpe contra a presidente Dilma e o vice Michel Temer assume, grande agitação política; no Estado é o segundo ano do governo de Fernando Pimentel; Na prefeitura de Uberlândia é o último ano da gestão do prefeito Gilmar Machado, que enfrentou uma grande crise financeira que levou a parcelamento de salários.</p> <p>Por orientação da então secretária ele é construído mostrando a concepção de educação popular e democrática onde toda a comunidade escolar participa ativamente de sua construção.</p>	<p>Alunos; Responsáveis; Servidores da escola; Assessoria Pedagógica e Inspeção escolar. Secretária de Educação</p>	<p>Assinatura da; direção, inspeção e protocolo na Secretaria Municipal de educação e na Superintendência Regional de Ensino ratificando.</p>	<p>Coletividade, orientador, consenso, normativo, provisório, concepções de educação.</p>	<p>Identificação da entidade, concepções pedagógicas, princípios, objetivos, diretrizes, política de projetos, avaliação, análise de resultados, descrição de funções, programa de convivência democrática, destinação de recursos e projetos e ações para melhoria da educação.</p>

APÊNDICE D: PLANO DE FORMAÇÃO

3.1 OBJETIVOS DO PLANO

3.1.1 Geral

Organizar um grupo de formação/pesquisa com professores para leitura e discussão de teorias e dados sobre avaliação escolar.

3.1.2 Específicos

- Fomentar ações formativas com leituras coletivas e debate sobre autores consagrados como FREITAS e LUCKESI sobre neoliberalismo, educação e avaliações externas e internas; para tanto, é preciso que parte dos horários de módulos e do tempo das reuniões pedagógicas possam ser utilizadas para esse fim.
- Apresentar e discutir com os profissionais da escola os resultados da pesquisa realizada.
- Refletir sobre as práticas e objetivos da avaliação na escola;
- Analisar os resultados educacionais a partir dos marcadores sociais;
- Compreender a necessidade da intencionalidade do trabalho educativo no processo de alfabetização da criança, em relação ao desenvolvimento de sua personalidade;
- Situar a escola como lugar privilegiado de humanização e de cultura e o papel do professor nesse processo;
- Fomentar leitura e debate das leis 10.639/03 e 11.645/08 e de textos sobre os dados estatísticos, sobre a população negra no Brasil, usando outra parte dos módulos.
- Levantamento do desempenho dos alunos por marcadores sociais e realização de uma roda de conversa expondo os resultados, com o objetivo de constatar a diferença no desempenho dos alunos;
- Elaboração de um plano de ação para valorizar a diversidade cultural dos alunos, promovendo uma escola mais acolhedora para todos, especialmente para aqueles que já são excluídos socialmente. As comemorações escolares podem ser espaços profícuos para a promoção de eventos culturais valorizadores da diversidade.
- É preciso conversar sobre uma meta de pelo menos três momentos formativos com os professores por ano, e três com os alunos em momentos festivos; se possível, também com as famílias, pois a escola precisa discutir e levar para a sociedade o combate à xenofobia, ao racismo e aos preconceitos diversos
- Discutir a possibilidade de colocar no PPP esse projeto e torná-lo oficial da escola e assim conseguir recursos do PDDE para a promoção das atividades.

3.2 METODOLOGIA

Salientamos que os processos do ensinar e do aprender mediados pelos professores passam por amadurecimento constante a partir de novos estudos e experiências. A avaliação escolar acompanha e transforma a educação. A lei 11738/2008 estabeleceu o piso nacional do magistério e estabeleceu 1/3 da carga horária docente para os trabalhos feitos em casa para preparação de atividades e correção de atividades bem como formações e reuniões pedagógicas.

Para que o plano de formação possa ser feito é preciso que se utilize destes espaços formativos da escola com um espaço inicial nos dias escolares que antecedem o ano letivo e depois durante o ano um plano de estudo onde tenha no plano este espaço predeterminado.

Com as primeiras leituras/discussões pode-se utilizar de algum espaço entre os módulos coletivos para fazer a discussão em grupos menores.

O plano só é possível com aceite e assimilação da gestão escolar para viabilizar e mostrar aos professores a sua importância.

Acreditamos que as observações dentro da realidade da própria escola façam crescer a curiosidade e o interesse da equipe escolar, pois estarão vislumbrando de forma diferenciada os frutos de seu trabalho e a partir daí uma nova forma de perceber a educação e novos meios para melhorar cada dia mais.

3.2.1 A observação/levantamento de dados

A observação parte do pressuposto que não devemos apenas analisar os dados e sim compreender o processo de construção dos mesmos. Para tanto, se propõe que cada professor faça seu próprio levantamento de dados de sua turma do ano anterior a partir dos marcadores sociais.

Esse levantamento poderá mostrar a cada um a forma como a escola de fato reproduz a sociedade na qual está inserida. Em momento nenhum há a ideia de culpabilizar, mas simplesmente levar à reflexão das práticas escolares como um todo.

A partir deste levantamento de dados e da leitura dos autores consagrados, espera-se uma inquietação e que perguntas surjam questionando os objetivos da avaliação e as condições sociais dos menos favorecidos.

3.3 O grupo focal

Podemos usar o grupo focal para ampliar e debater as questões do grupo de formação, levantando as convergências e as contradições, as aproximações e os distanciamentos entre os sujeitos da pesquisa quanto às práticas escolares.

Esse grupo é preciso que se reúna ao menos três vezes durante o ano para consolidar e partilhar os conhecimentos adquiridos no período, levando cada vez a mais questionamentos sempre voltados à realidade escolar. Assim nos diz Freitas:

[...] os grupos focais se constituam em espaços de reflexão nos quais os participantes tenham oportunidade para se situarem diante de suas experiências escolares a partir dos focos que se apresentarem em cada encontro. (FREITAS, 2002, p. 10).

Por essa dinamicidade escolhemos o grupo focal como um momento de partilha de estudos e experiência, mostrando que a escola não precisa de uma intervenção externa, mas os próprios professores têm as condições de estudar, discutir e fazer uma verdadeira revolução na educação.

4.4 AVALIAÇÃO

A avaliação do processo formativo precisa ser processual e contínua por meio do estudo e das observações, mas sobretudo das discussões no grupo focal, onde há grande possibilidade de crescimento

ANEXO A: PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP/UNIUBE

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A influência das avaliações externas e internas no planejamento pedagógico anual do 5º ano do ensino fundamental

Pesquisador: PAULO SERGIO SOUZA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43261821.4.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.583.957

Apresentação do Projeto:

O desejo da pesquisa é descritivo de uma realidade situada, com uso de entrevista semiestruturada com professores, supervisor, diretor e orientador do AEE, revisão bibliográfica e análise documental. O pesquisador apresenta como justificativa que para a escola alcançar os índices educacionais desejados e equiparados aos países desenvolvidos, é necessário pensar a educação e o processo de produção dos resultados

educacionais. Qualquer mudança requer olhar para a situação atual, observar onde a educação está. Neste sentido, o anuário da educação básica fornece dados atualizados e concretos. Discutir a meta estabelecida: por quem e para quem? e a forma como se pretende elevar a formação dos alunos.

Hipoteticamente, o pesquisador afirma: (a) Os resultados das avaliações externas e internas não interferem na vida da escola, especialmente no que se refere ao planejamento anual pedagógico; (b) A incorporação no planejamento ou não dos resultados das avaliações externas e internas pode fazer diferença da forma como o ensino é praticado e pensado na escola; (c) Os alunos negros são a maioria dos casos de reprovação e abandono escolar.

A trajetória metodológica é descritivo-diagnóstica da realidade situada, de abordagem qualitativa, contemplando revisão de literatura, pesquisa de campo e documental.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.583.957

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Analisar a influência dos resultados educacionais obtidos e divulgados através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e dos resultados obtidos nas avaliações internas e registrados nas atas de resultados finais no planejamento pedagógico anual da escola, desenvolvido por professores, supervisor, diretor e orientador do AEE.

ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre a compreensão que professores, supervisor, diretor e orientador do AEE tem sobre os resultados alcançados pelos alunos, conseqüentemente pela escola;
- Refletir em que medida esses resultados implicam em alguma alteração no planejamento pedagógico da escola;
- Analisar se a formulação do planejamento escolar e do Projeto Político Pedagógico considera os resultados alcançados pelo Saeb e por avaliações internas;
- Analisar se há diferenças de desempenho educacional na avaliação interna entre negros e brancos, a partir da análise da ficha de matrícula e da ata de resultados finais;
- Analisar se o processo de avaliação interna da escola observa a situação escolar a partir dos resultados do Saeb;
- Descrever e analisar quem são os alunos da turma de 5 ano, destacando raça, gênero e renda e a relação destes marcadores sociais com o desempenho escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Embora esta pesquisa ofereça risco baixo de identificação dos participantes, a identidade será mantida sob rigoroso sigilo, no momento da coleta de dados e divulgação dos resultados. Assim, na análise e publicação autorizada, a regra de sigilo será mantida. Por conseguinte, a equipe executora se compromete com o sigilo absoluto sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos também que não haverá qualquer tipo de risco à integridade física dos participantes, pois tal pesquisa não trabalhará com a captação de qualquer tipo de fluidos / substâncias de origem humana.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer: 4.583.957

BENEFÍCIOS:

Os maiores beneficiados serão os alunos da turma pesquisada, bem como a equipe escolar que terá a oportunidade de refletir, com base nos resultados da pesquisa, sobre a relação entre resultados do Saeb, das avaliações internas e planejamento escolar e, também, refletir sobre a questão racial e reprovação dos alunos negros, chamando a atenção para a questão étnico-racial e educação. A partir desta pesquisa a equipe escolar poderá traçar novos planejamentos para trabalhar com esses alunos elevando assim a aprendizagem dos mesmos que já estarão no sétimo ano e terão ainda pelo menos dois anos na escola para serem beneficiados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa documental utilizará um conjunto de documentos a serem analisados: a) Ficha de matrícula: Traz informações sobre cada aluno pesquisado; b) Ata de resultados finais que traz os resultados do processo educacional de cada turma e aluno; c) Planejamentos anuais que mostram como é pensado todo o processo pedagógico para o ano e suas bases; d) Projeto Político Pedagógico que apresenta as orientações pedagógicas para a ação na escola, pode mostrar o trabalho desenvolvido sobre o Saeb.

As entrevistas semiestruturadas - com professores, supervisor (analista pedagógico), diretor, vice-diretor e orientador do AEE - serão gravadas, transcritas e lidas para os/as entrevistados/as. Após esse processo, as gravações serão apagadas. (no TCLE o pesquisador afirma que a entrevista poderá ser através de formulário escrito, entrevista oral presencial ou por meio digitais, da forma que melhor convir às partes).

O método de análise de conteúdo, fundamentado em Bardin, é composto das etapas propostas a saber: pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados.

A pesquisa tem uma abordagem crítica do processo de avaliação e da compreensão dos dados governamentais de modo a oferecer contribuições para o debate sobre avaliações externas, internas e planejamento pedagógico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO - apresenta o número de participantes e está assinada pelo Pró-reitor André Fernandes e pelo pesquisador.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.583.957

TCLE - documento a ser assinado pelos professores, supervisor (analista pedagógico), diretor, vice-diretor e orientador do AEE do 5o ano da Escola Municipal. Está adequado como convite e consta a natureza da pesquisa, objetivos, riscos, possibilidades de ressarcimento e indenização. O documento também informa que o participante poderá ter feedback dos resultados obtidos.

ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO A SER PESQUISADA- Consta a autorização da Diretora da Escola Municipal

CRONOGRAMA-não apresenta o detalhamento da pesquisa. No PB, o cronograma está incompleto e com data anterior à análise do CEP (fevereiro/21). No projeto, o cronograma apresenta período da pesquisa (semestre 1 de coleta, análise e qualificação. E no semestre 2, a defesa). Na declaração do pesquisador há um parágrafo em que ele se compromete a iniciar a coleta de dados após a aprovação do CEP.

ORÇAMENTO - despesas de custeio foram apresentadas.

Recomendações:

Ressalto a importância de que a metodologia proposta poderia ter maior detalhamento e rigor das etapas da pesquisa considerando que no projeto apresentado constam aspectos que não estão contemplados no PB. O mesmo destaque direciono ao cronograma das atividades que em cada documento está apresentado de uma forma e não consta o detalhamento da coleta dos dados com cada participante.

Caso sejam utilizados recursos digitais para a realização de questionários, entrevistas ou quaisquer etapas da pesquisa, recomenda-se que os pesquisadores atentem para o documento disponível no link:http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa aprovada, salvo melhor juízo desse Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 10/03/2021 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.583.957

arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1679693.pdf	13/02/2021 15:19:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopesquisa.pdf	13/02/2021 15:12:06	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao.pdf	13/02/2021 15:09:03	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisador.pdf	13/02/2021 15:03:29	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx	13/02/2021 15:00:52	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolharostoCEPPaulosergio.pdf	02/02/2021 12:10:08	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 10 de Março de 2021

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

ANEXO B: PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP/UNIUBE Versão 2UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: A influência das avaliações externas e internas no planejamento pedagógico anual do 5º ano do ensino fundamental

Pesquisador: PAULO SERGIO SOUZA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43261821.4.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.942.683

Apresentação do Projeto:

Pesquisa aprovada pelo Cep em março de 2021. Houve recomendação para "Ressalto a importância de que a metodologia proposta poderia ter maior detalhamento e rigor das etapas da pesquisa considerando que no projeto apresentado consta aspectos que não estão contemplados no PB. O mesmo destaque direciono ao cronograma das atividades que em cada documento está apresentado de um forma e não consta o detalhamento da coleta dos dados com cada participante." (relator em março de 2021).

Justificativa da Emenda:

A Emenda visa explicar a metodologia das entrevistas em atendimento ao ofício circular nº 02/2021 do CONEP de 24 de fevereiro de 2021, sobre as entrevistas feitas de forma remota. As entrevistas foram feitas dentro do prazo estabelecido após aprovação do Projeto.

=====

=====

A presente relatoria refere-se à documentação protocolada "Emenda" que informa as alterações realizadas em seu projeto, em virtude da emenda, NÃO serão replicadas nos Centros Participantes vinculados e nos Comitês de Ética das Instituições Coparticipantes, quando da sua aprovação.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.942.683

O desejo da pesquisa é descritivo de uma realidade situada, com uso de entrevista semiestruturada com professores, supervisor, diretor e orientador do AEE, revisão bibliográfica e análise documental. O pesquisador apresenta como justificativa que para a escola alcançar os índices educacionais desejados e equiparados aos países desenvolvidos, é necessário pensar a educação e o processo de produção dos resultados educacionais. Qualquer mudança requer olhar para a situação atual, observar onde a educação está. Neste sentido, o anuário da educação básica fornece dados atualizados e concretos.

Discutir a meta estabelecida: por quem e para quem? e a forma como se pretende elevar a formação dos alunos.

Hipoteticamente, o pesquisador afirma: (a) Os resultados das avaliações externas e internas não interferem na vida da escola, especialmente no que se refere ao planejamento anual pedagógico; (b) A incorporação no planejamento ou não dos resultados das avaliações externas e internas pode fazer diferença da forma como o ensino é praticado e pensado na escola; (c) Os alunos negros são a maioria dos casos de reprovação e abandono escolar.

A trajetória metodológica é descritivo-diagnóstica da realidade situada, de abordagem qualitativa, contemplando revisão de literatura, pesquisa de campo e documental.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Analisar a influência dos resultados educacionais obtidos e divulgados através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e dos resultados obtidos nas avaliações internas e registrados nas atas de resultados finais no planejamento pedagógico anual da escola, desenvolvido por professores, supervisor, diretor e orientador do AEE.

ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre a compreensão que professores, supervisor, diretor e orientador do AEE tem sobre os resultados alcançados pelos alunos, conseqüentemente pela escola;
- Refletir em que medida esses resultados implicam em alguma alteração no planejamento

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.942.683

pedagógico da
escola;

- Analisar se a formulação do planejamento escolar e do Projeto Político Pedagógico considera os resultados alcançados pelo Saeb e por avaliações internas;
- Analisar se há diferenças de desempenho educacional na avaliação interna entre negros e brancos, a partir da análise da ficha de matrícula e da ata de resultados finais;
- Analisar se o processo de avaliação interna da escola observa a situação escolar a partir dos resultados do Saeb;
- Descrever e analisar quem são os alunos da turma de 5 ano, destacando raça, gênero e renda e a relação destes marcadores sociais com o desempenho escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Considerando a real necessidade de uma padronização dos procedimentos a serem tomados em entrevistas e coleta de dados em ambientes virtuais, hoje ainda mais devido a pandemia da COVID-19 que assola diariamente nosso país, tomando impossível a entrevista pessoal, por colocar participante e pesquisador em risco de contágio, além do risco da violação de dados sigilosos, por parte de hackers e outros mal-intencionados. Considerando, como previsto no projeto analisado pelo Comitê, que as entrevistas poderiam ser "presenciais ou remotamente, conforme o caso", mas, como houve um inesperado aumento nos contágios e nas mortes por COVID-19, foram necessárias medidas de isolamento mais rigorosas. Dentre as medidas de isolamento adotadas está o fechamento de todas as escolas, o que nos levou a fazer as entrevistas exclusivamente de modo remoto. O projeto de pesquisa contempla: a) Coleta de documentos ficha de matrícula; ata de resultados finais; Projeto Político Pedagógico; Planejamento anual dos professores. b) Entrevista com professores, orientador do AEE e diretor escolar.

Todos os documentos listados ao item "a" foram obtidos por meio de "ambiente virtual", e os do item "b" foram realizadas de forma não presencial. Sendo que há autorização da diretora da unidade para a pesquisa e, portanto, acesso aos dados. Antes do início da entrevista, conforme foi explicado no primeiro contato, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do participante da pesquisa, apresentado e lido para cada participante, bem como o roteiro da entrevista para que o mesmo dê sua anuência de forma verbal gravada, inclusive do uso dos dados para a pesquisa, como prevê o artigo 5º Resolução CNS nº 510 de 2016, assim como a autorização

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**

Continuação do Parecer: 4.942.683

da gravação da entrevista.

Ao término da leitura do TCLE, explicado ao participante seus direitos, a saber: a) Não responder qualquer pergunta, sem necessidade de explicação ou justificativa; b) Se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar explicar; c) Acesso ao teor do conteúdo do instrumento através dos tópicos que foram abordados antes de responder qualquer pergunta, para uma tomada de desisto informada; d) Ter acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento;

Para todos os efeitos, a política de privacidade foi a da plataforma Google disponível para consulta no sítio (<https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>). Assim, foram utilizadas exclusivamente as ferramentas da referida platafo A escolha da plataforma se deve ao fato da UNIUBE — Universidade de Uberaba, adotá-la para uso de sua comunidade, inclusive disponibilizando-as para uso de seus alunos/pesquisadores, sem quaisquer custos para estes, tornando-a assim a plataforma oficial.

Os maiores beneficiados foram os alunos da turma pesquisada, bem como a equipe escolar que teve a oportunidade de refletir, com base nos resultados da pesquisa, sobre a relação entre resultados do Saeb, das avaliações internas e planejamento escolar e, também, refletir sobre a questão racial e reprovação dos alunos negros, chamando a atenção para a questão étnico-racial e educação. A partir desta pesquisa a equipe escolar poderá traçar novos planejamentos para trabalhar com esses alunos elevando assim a aprendizagem dos mesmos que já estarão no sétimo ano e terão ainda pelo menos dois anos na escola para serem beneficiados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de abordagem crítica do processo de avaliação e da compreensão dos dados governamentais de modo a oferecer contribuições para o debate sobre avaliações externas, internas e planejamento pedagógico.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801**Bairro:** Universitário**CEP:** 38.055-500**UF:** MG**Município:** UBERABA**Telefone:** (34)3319-8816**Fax:** (34)3314-8910**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.942.683

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação entregue - PB e Emenda - para essa reunião pretende informar os ajustes para a pesquisa de campo. A redação da emenda ficou confusa, pois utiliza tempo verbal que remete ao futuro, indicando que a coleta de dados ainda será realizada ("Logo após a entrevista o participante receberá um link de acesso a gravação, que pode ser revista na íntegra". "Todas as entrevistas foram feitas dentro do prazo estabelecido no projeto a partir da aprovação do mesmo".).

No PB, o cronograma apresenta o término da mesma em julho de 2021. Logo, minha relatoria foi considerando o término da coleta e os ajustes informados.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, salvo melhor juízo desse Comitê

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 30/08/2021a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_181075_1_E1.pdf	17/08/2021 15:07:19		Aceito
Outros	EmendadoProjeto01.pdf	17/08/2021 15:00:01	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopesquisa.pdf	13/02/2021 15:12:06	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao.pdf	13/02/2021 15:09:03	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de	Declaracao_de_pesquisador.pdf	13/02/2021	PAULO SERGIO	Aceito

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.942.683

Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisador.pdf	15:03:29	SOUZA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx	13/02/2021 15:00:52	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolharostoCEPPaulosergio.pdf	02/02/2021 12:10:08	PAULO SERGIO SOUZA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 31 de Agosto de 2021

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br