



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

SIOMARACI FERRAZ DA SILVA BRESSAN

**AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE LAGES (SC):
POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE DESEMPENHO E POR
PERFORMANCE**

LAGES
2013

SIOMARACI FERRAZ DA SILVA BRESSAN

**AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE LAGES (SC):
POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE DESEMPENHO E POR
PERFORMANCE**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na Linha de Pesquisa I – Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

LAGES
2013

Ficha Catalográfica

Bressan, Siomaraci Ferraz da Silva.

B843a Avaliação externa da educação municipal de Lages(SC):
políticas e práticas avaliativas de desempenho e por
performance / Siomaraci Ferraz da Silva Bressan. --

Lages (SC), 2013.

177f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto

Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da

Universidade do Planalto Catarinense.

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE DESEMPENHO POR PERFORMANCE: UM
ESTUDO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE LAGES - SC”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 06/12/13

Profª. Dra. Lurdes Caron (Orientador)

Profª. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (Examinador Externo – UEPG)

Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Examinadora PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador – PPGE/UNIPLAC-Suplente)

Profª. Dra. Marina Patricia de Almeida
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação
UNIPLAC

**Siomaraci Ferraz da Silva Bressan
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013**



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

ATA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e treze, às quinze horas, na Sala 3307 do CCJ/UNIPLAC, reuniram-se os professores: Profa. Dra. Lurdes Caron (Orientadora); Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (Examinadora Externa – UEPG); Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Examinadora PPGE/UNIPLAC); Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente), com a finalidade de arguirm a mestrand a: **SIOMARACI FERRAZ DA SILVA BRESSAN** sobre sua Dissertação intitulada: **“POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE DESEMPENHO POR PERFORMANCE: UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE LAGES - SC”**. Aberta a sessão foi passada a palavra à mestrand a, para que na forma regimental procedesse a apresentação de seu tema de dissertação. Após foi arguida pelos membros da Comissão. Tendo sido ouvidas as explicações da mestrand a, a Comissão Examinadora emitiu os seguintes pareceres: Profa. Dra. Lurdes Caron aprovada; Profa. Dra. Mari Ângela Brandalise aprovada; Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida aprovada; Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa aprovada. Assim a dissertação foi considerada aprovada conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Fica a mestrand a alertada para que dentro de um mês apresente as correções finais e dentro do prazo regimental de 60 dias, a partir desta data, segundo o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresente as cópias da versão definitiva à UNIPLAC. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos e tendo lida e aprovada, foi a presente assinada pelos membros da Comissão e mestrand a. Comentários da Banca:

Segun as orientações sugeridas pelos arguidores, durante a sessão os membros sugerem avaliação externa da ed. municipal de Lages - SC, políticas e práticas avaliativas de desempenho e por performance. Os membros da banca sugerem que o Trab seja publicações.

Profa. Dra. Lurdes Caron (Orientadora) _____ *Caron*

Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise: (Examinador Externo – UEPG) _____ *Brandalise*

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Examinador PPGE/UNIPLAC) _____ *Maria de Lourdes*

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente) _____ *Geraldo*

A todos os alunos e professores das escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, alicerce de minha vida.

Aos meus pais, que me fortaleceram com seu apoio, proporcionando segurança para eu seguir meu caminho com confiança.

Ao meu querido filho, João Gabriel, e ao meu esposo, Ivar José, pela compreensão demonstrada nesse momento dedicado exclusivamente aos estudos.

Aos meus familiares e amigos, pela torcida para que esse trabalho fosse concretizado.

À orientadora, professora Dra. Lurdes Caron, que ultrapassou o trabalho de orientação, tornando-se grande companheira no entender minhas limitações e no desbravar caminhos para compreender o objeto de pesquisa. Obrigada por sua postura serena, sua dedicação e conhecimentos para que alcançássemos a qualidade necessária à construção desta dissertação.

À professora Dra Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Malú), especialmente pela sua atenção e disponibilidade em acompanhar e colaborar em todos os encaminhamentos necessários para a realização deste estudo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pelas contribuições em todo o período de estudo.

Aos membros da banca examinadora que contribuíram com suas leituras e sugestões, fundamentais para que pudéssemos lapidar o texto, ampliar e refinar conhecimentos.

Aos sujeitos da pesquisa, que se disponibilizaram a contribuir com este estudo, pelos relatos, experiências e percepções compartilhadas e que consubstanciaram esta dissertação.

A minha amiga Verinha, companheira de mestrado, meu ombro amigo em todas as horas.

A todos os colegas do curso de mestrado, parceiros na construção do conhecimento.

RESUMO

Essa pesquisa procurou analisar políticas avaliativas de desempenho e por performance realizada pela Secretaria de Educação Municipal de Lages (SC) nos quintos anos das escolas de ensino fundamental. Em Lages (SC), no ano de 2001 a 2012 foi desencadeada uma política de avaliação externa direcionada às escolas públicas municipais e que teve repercussão entre professores, alunos e gestores das escolas avaliadas. Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa empreendida com o objetivo principal de analisar essa política pública educacional para compreender de que maneira os resultados e ações influenciaram as práticas docentes e validade desse processo para a qualidade educacional em Lages. Com base na concepção histórico-crítica, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com os métodos de estudo bibliográfico, para compor o quadro teórico, pesquisa documental, para descrever o histórico da avaliação externa, e a coleta de dados efetuada na pesquisa de campo. Os documentos pesquisados foram os relatórios emitidos pela entidade de classe contratada da Secretaria de Educação Municipal, atas de reuniões para devolução dos resultados e provas aplicadas com os alunos do quinto ano do ensino fundamental das escolas avaliadas. Os dados coletados mediante realização de entrevistas com questões semiestruturadas foram categorizados conforme os procedimentos relacionados por Bardin para a análise de conteúdo. A partir dos procedimentos de pesquisa apresentamos uma contextualização do sistema de avaliação de desempenho e por performance no cenário nacional, estadual e municipal; destacamos as consequências desses processos para a educação; situamos o professor e sua formação diante de procedimentos avaliativos; descrevemos o sistema de avaliação externa do ensino fundamental das escolas municipais de Lages e os resultados das escolas pesquisadas. Quanto aos dados empíricos, apresentamos a análise das respostas dos sujeitos pesquisados (professores, gestores e secretária de educação em exercício em 2012) aos questionamentos voltados para a compreensão do conhecimento desses sujeitos a respeito da avaliação externa, a validade desses procedimentos segundo suas percepções, os problemas detectados e as sugestões para que a avaliação das escolas públicas municipais não seja apenas uma política pública, mas uma ação concreta em direção à qualidade do ensino municipal. Os resultados apontaram a insatisfação por parte dos professores quanto aos procedimentos adotados, o que envolve elaboração de provas, conteúdos, enunciados, aplicação, devolução dos resultados e ações desencadeadas a partir dos números obtidos ao final de cada ano desde 2001 até 2012. As sugestões revelam a necessidade de objetivos claros para a finalidade da avaliação externa, a permanência do professor em sala de aula durante a aplicação das provas com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, avaliações que levem em consideração não somente os números, mas o contexto da prática pedagógica, a realidade social, cultural e econômica dos alunos que não alcançam resultados satisfatórios e um processo de avaliação cumulativa, que denote o real desenvolvimento do aluno e não o que ele apresenta em uma avaliação única, objetiva e ao final do ano letivo.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho; Avaliação por Performance; Política Pública Educacional; Ensino Fundamental

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze performance evaluation policies and by performance conducted by the Education Department of Lages (SC) in the pedagogical practice of the fifth year of elementary schools. In Lages (SC) from the year 2001 to 2012 was triggered a policy of external evaluation aimed at public schools and had considerable repercussions among teachers, students and school managers evaluated. This paper presents the results of research undertaken with the main objective of analyzing this public education policy to understand how the results and actions influence the teaching practices and validity of this process for the educational quality in Lages. Based on the historical-critical design, we have developed a qualitative research based on the methods of literature research to compose the theoretical framework, literature research to describe the history of the external evaluation and data collection was conducted in the research field. The documents researched were reports issued by the class entity contracted by the Education Department, meeting minutes for return of results and tests applied to the fifth graders of the evaluated elementary schools. The data collected through interviews with semi-structured questions were categorized according to the procedures related by Bardin to content analysis. From the research procedures was presented a contextualization of the system performance evaluation and by performance at the national, state and municipal levels; were highlighted the consequences of these processes for education; was located the teacher and his training on evaluation procedures; described the system of external evaluation of the elementary schools of the city of Lages and results of schools surveyed. As for empirical data, we present an analysis of the responses of the subjects studied (teachers, administrators and education secretary in office in 2012) to questions aimed at understanding the knowledge of these subjects regarding the external evaluation, the validity of these procedures according to their perceptions, problems detected and suggestions for the evaluation of public schools not to be just a policy, but a concrete action towards quality of municipal school. The results indicated the dissatisfaction among teachers about the procedures adopted, which involves preparation of tests, content, statements, application, returning the results and actions triggered from the figures obtained at the end of each year from 2001 to 2012. The suggestions reveal the need for clear objectives for the purpose of the external evaluation, the permanence of the teacher in the classroom during the application of the tests with students of the first year of elementary school, assessments that take into account not only the numbers, but the context of teaching practice, the social, cultural and economic reality of students who do not achieve satisfactory results, and a cumulative assessment process, which denote the actual development of the student and not what he presents in a single and objective assessment at the end of the year school.

Keywords: Performance Evaluation. Evaluation by Performance; Public Policy Education; Elementary Education

Se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a 'vida' e impedir o isolamento da escola em relação a esta.

(LUIS CARLOS DE FREITAS, 2010)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| ANA– | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| BIRD– | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM– | Banco Mundial |
| CAPES– | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEIM– | Centros de Educação Infantil Municipal |
| CEPAL– | Comissão Econômica para a América Latina |
| EJA– | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEB– | Escolas Municipais de Educação Básica |
| ENADE– | Exame Nacional de Estudantes |
| ENCCEJA– | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM– | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FECOMERCIO– | Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo |
| FM1– | Fundo Monetário Internacional |
| GA1– | Gestor (a) de escola com resultados altos |
| GA2– | Gestor (a) de escola com resultados altos |
| GB1– | Gestor (a) de escola com resultados baixos |
| GB2– | Gestor (a) de escola com resultados baixos |
| GM1– | Gestor (a) de escola com resultados medianos |
| GM2– | Gestor (a) de escola com resultados medianos |
| IBGE– | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP– | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB– | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MEC– | Ministério da Educação e Cultura |
| PA1– | Professora de escola com resultados altos |
| PA2– | Professora de escola com resultados altos |
| PB1– | Professora de escola com resultados baixos |
| PB2– | Professora de escola com resultados baixos |
| PCN– | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCSC– | Proposta Curricular de Santa Catarina |
| PM1– | Professora de escola com resultados medianos |

| | |
|----------|---|
| PM2– | Professora de escola com resultados medianos |
| PNAIC– | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNUD– | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROMASE– | Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino |
| SAEB– | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SARESP– | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SCIELO– | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEML– | Secretaria de Educação Municipal de Lages |
| TECLE- | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UDESC– | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC– | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO– | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura |
| UNICEF– | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNICAMP– | Universidade de Campinas |
| UNIPLAC– | Universidade do Planalto Catarinense |
| USP– | Universidade de São Paulo |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1: PERFIL – IDADE | 111 |
| GRÁFICO 2: PERFIL – ESTADO CIVIL | 112 |
| GRÁFICO 3: PERFIL - GÊNERO | 112 |
| GRÁFICO 4: PERFIL - FORMAÇÃO | 113 |
| GRÁFICO 5: CURSO DE GRADUAÇÃO | 113 |
| GRÁFICO 6: INSTITUIÇÃO FORMADORA DA GRADUAÇÃO | 114 |
| GRÁFICO 7: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO | 114 |
| GRÁFICO 8: TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA | 115 |
| GRÁFICO 9: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DE GESTOR | 115 |
| GRÁFICO 10: CARGA HORÁRIA | 116 |
| GRÁFICO 11: SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS | 116 |
| GRÁFICO 12: PARTICIPARAM DA AVALIAÇÃO EXTERNA | 117 |
| GRÁFICO 13: APROVAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA | 119 |
| GRÁFICO 14: MATERIAL DA AVALIAÇÃO EXTERNA E SEU SIGNIFICADO .. | 129 |
| GRÁFICO 15: RETORNO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA | 132 |
| GRÁFICO 16: INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 134 |
| GRÁFICO 17: CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA À PRÁTICA PEDAGÓGICA | 137 |
| GRÁFICO 18: PLANEJAMENTO, PPP E AVALIAÇÃO EXTERNA | 139 |
| GRÁFICO 19: PONTOS POSITIVOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA | 141 |
| GRÁFICO 20: NECESSIDADE DE REVISAR A AVALIAÇÃO EXTERNA | 144 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 29 |
| 2.1 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 41 |
| 2.2 ESTADO DA ARTE..... | 45 |
| 2.3 QUADRO TEÓRICO..... | 53 |
| 3 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE: LIMITES E POSSIBILIDADES | 56 |
| 3.1 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE..... | 56 |
| 3.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE NO BRASIL..... | 68 |
| 3.3 CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE..... | 77 |
| 3.4 O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PERFORMANCE..... | 81 |
| 4 AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA MUNICIPAL DE LAGES (SC) ENTRE 2001-2012 | 86 |
| 4.1 AVALIAÇÃO EXTERNA A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 E 2007..... | 89 |
| 4.2 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PARA AS ESCOLAS MONITORADAS PELA SEML..... | 99 |
| 5 AVALIAÇÃO EXTERNA DA SEML PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES: A VOZ DOS ENVOLVIDOS | 109 |
| 5.1 PERFIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 111 |
| 5.2 ANÁLISE DOS DADOS..... | 116 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 146 |
| REFERÊNCIAS | 155 |
| APÊNDICES | 165 |
| ANEXOS | 168 |

1 INTRODUÇÃO

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também.

(PHILIPPE MEIRIEU, 1994)

A forma como a avaliação de desempenho¹ e por performance² vem ocupando espaço na ação pedagógica tem chamado a atenção dos profissionais da educação, no sentido de que pode ser utilizada como disputa entre escolas se o foco for direcionado apenas para os resultados quantitativos. Particularmente, esse tema tem nos envolvido em constantes questionamentos a respeito da sua complexidade e levou-nos ao desafio de refletir sobre a essência do ato de ensinar e de aprender. Isso lembra as palavras de Freitas (2012, p. 09), de que a avaliação não se constitui “[...] um jogo inevitável de cartas marcadas”.

Entendemos a avaliação que pretenda ser diagnóstico de um processo educacional não pode centrar-se somente em resultados pontuais, porque isso inviabiliza uma percepção mais abrangente de todo o procedimento educativo. Por isso, há necessidade de que esse sistema seja pensado por todos os sujeitos envolvidos com a educação, principalmente a comunidade escolar, antes de ser considerado ponto de partida para mudanças estruturais de um processo educacional. Se não for desse modo, podemos dizer que a avaliação se torna “[...] um campo de forças aberto a contradições que precisa ser enfrentado [...]” tanto por estudantes quanto por professores para conhecer e compreender e, então, utilizar essa ferramenta a favor da escola (FREITAS, 2012, p. 09).

Em geral uma pesquisa nasce de modo geral por meio de uma questão curiosa ou de um fator relevante vivenciado e que causa incômodo. No cotidiano escolar, a pesquisadora deparou-se com várias situações de avaliação que a deixaram apreensiva³, mas, neste

¹ “Execução ou modo de executar uma tarefa ou atividade. Avaliação em termos de eficiência, de rendimento” (HOUAISS, 2005, p. 642).

² “Conjunto dos resultados obtidos em um teste. Atuação, desempenho” (Dicionário *on line*, pesquisado em 28/05/2013); (HOUAISS, 2005, p. 1472).

³ O contexto educacional no qual estamos inseridos nos oportuniza a convivência com dois sistemas amplos de avaliação, o interno e o externo à escola: a avaliação educacional e avaliação institucional. A avaliação interna se dá, a princípio, no cotidiano da prática pedagógica com atividades avaliativas elaboradas pelo professor para identificar o grau de aprendizado do aluno e seu desenvolvimento no decorrer do ano letivo. Contudo, mesmo no contexto interno há modalidades diferenciadas de avaliação, sendo algumas pontuais, outras cumulativas que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, acompanham a aquisição de conhecimento pelos alunos. A avaliação praticada no cotidiano do processo de ensino, portanto próxima do contexto educacional do aluno e da prática pedagógica do professor, tende a verificar o aprendizado no decorrer de um período específico ou de todo o ano letivo, o que, sob uma perspectiva epistemológico-sociológica, tende a chegar mais próximo do que aluno aprende e do que precisa para melhorar seu desempenho escolar.

momento, embora algumas delas sejam também relevantes, limitamos a atenção para a avaliação externa, que consideramos fator determinante na incorporação das políticas educacionais do município de Lages.

A avaliação externa aplicada com alunos tende a mensurar os conhecimentos desses sujeitos ao longo do ano letivo em uma única prova, portanto sob a perspectiva de quem está fora do processo de ensino e aprendizagem, longe dos alunos. Entendemos que avaliações, interna e/ou externa, podem resultar em índices bastante diferenciados e o professor constitui o sujeito mais próximo do aluno para observar, na prática, o desenvolvimento dos alunos e estabelecer ações que possam auxiliar aqueles que não conseguem um desempenho satisfatório segundo as regras da escola e de sua política pedagógica.

Embora a avaliação externa mesure o conhecimento do aluno, tende a voltar seus resultados para uma política macro, que envolve todo o contexto escolar e não está centrada em um aluno específico, mas o avalia no contexto geral da turma à qual pertence. As ações a partir da avaliação externa envolvem toda a sala de aula, toda a escola, portanto são mais amplas. Nesse sentido, situamo-nos neste trabalho, quanto à avaliação externa praticada pela Secretaria de Educação Municipal de Lages (SEML) nas escolas do sistema municipal de ensino, tanto porque esse processo possui relatórios que permitem discussões sobre as finalidades e implicações político-pedagógicas quanto porque discutir as duas modalidades em uma dissertação se torna inviável frente às reflexões que as duas suscitam.

Em Lages (SC) foi desenvolvido, no período de 2001 a 2012, um processo avaliativo que envolveu as escolas do sistema municipal de ensino, a Secretaria de Educação Municipal de Lages e a Federação do Comércio de Bens, Serviço e Turismo (FECOMÉRCIO). O início do processo deu-se a partir da necessidade da SEML em avaliar duas modalidades de ensino que estavam em vigência em 2001, a seriada e a ciclada⁴, para entender qual delas resultava em melhor desempenho dos alunos. O processo, no entanto, estendeu-se a partir da constatação por parte da SEML de que esse seria um procedimento viável para conhecer a realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais e permitiria pensar ações no sentido de atender à necessidade da qualidade educativa.

Consideramos o trabalho desenvolvido pela referida Secretaria como avaliação externa porque as questões das provas foram selecionadas, até o ano 2007, a partir de um

⁴ Na organização seriada, os conteúdos são organizados em programas de estudos anuais e a progressão do aluno ocorre anualmente, série a série, com base nos conhecimentos acumulados em cada período. A organização em ciclos tem como principal característica a concepção de que se deve respeitar o tempo de aprendizagem do aluno, portanto conteúdos e programas de ensino devem se adequar ao nível de desenvolvimento do aluno. (Retirado do site <www.oei.es/quipu/brasil/ensino_fundamental.pdf>. Acesso em 20 de out. 2013).

banco de questões enviadas pelos professores à Secretaria de Educação Municipal de Lages. A FECOMERCIO selecionava questões que integrariam as provas, montava os cadernos de avaliação e técnicos da SEML deslocavam-se às escolas, uma vez ao ano, para aplicá-las com os alunos. Os cadernos com as respostas eram devolvidos à FECOMERCIO que fazia a correção e o relatório desse procedimento. A partir de 2007, a própria Secretaria de Educação do município passou a elaborar as provas, aplicar e a fazer o diagnóstico.

O discurso veiculado pela Secretaria de Educação Municipal de Lages destaca como intenção maior desse projeto a qualidade do ensino, no sentido de contribuir para a autonomia municipal. Contudo, diante de todo o processo avaliativo realizado há possibilidade de questionar se esse é um caminho para o ensino qualitativo a partir do qual o aluno possa construir o próprio conhecimento.

Ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI os envolvidos com a educação têm vivenciado ou se tornado parte da elaboração e consolidação de políticas avaliativas adotadas como possibilidade de analisar o desempenho e monitorar a evolução do ensino oferecido nas escolas brasileiras por meio de testes padronizados, tendo como exemplo a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Questionamos, porém, esses procedimentos, porque o conhecimento dos alunos não se resume a assinalar respostas corretas ou incorretas em uma única prova anual, sobre conteúdos descontextualizados da prática cotidiana que é dinâmica e envolve diferentes saberes.

Assim, esta pesquisa foi organizada com a intenção de refletir sobre a avaliação praticada nas escolas municipais públicas de ensino fundamental lageanas. Isso nos conduziu a buscar o histórico da aplicação dos procedimentos avaliativos no Brasil no contexto vigente para compreender seus objetivos e reflexos para a educação nacional e, mais especificamente, para o sistema educacional de Lages (SC).

A delimitação do tema surgiu de um conjunto de discussões, observações e experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional da pesquisadora no campo educacional em escolas públicas por mais de 28 anos. Na função de professora, desde o princípio houve questionamentos a respeito dos métodos e meios de avaliar adotados nas escolas, no sentido de entender como isso contribui ou não para o processo de ensino e aprendizagem.

Desde a conclusão do curso de Pedagogia, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em 1989, a pesquisadora deparou-se com teorias sobre a questão da avaliação nos sistemas educacionais. Essa preocupação teve prosseguimento juntamente com a trajetória na educação quando, em 1985, iniciou a carreira no magistério em uma escola do sistema

municipal de ensino e assumiu uma turma de quarta série (atual quinto ano do Ensino Fundamental). Turma que lhe pareceu escolhida a dedo para a professora iniciante: alunos com distorção idade-série, indisciplina e dificuldades de aprendizagem.

No ano seguinte, foi convidada a trabalhar em outra escola desse mesmo sistema de ensino, mas com uma turma de 3ª série (atual 4º ano do Ensino Fundamental), escola que possuía, no discurso da Secretaria de Educação do município de Lages, uma organização de ordem estrutural e pedagógica comprometida com a formação integral do aluno. O trabalho pedagógico pautava-se no atendimento integral dos educandos, com aulas regulares, alimentação, aulas de assistência pedagógica, esporte, vídeo e trabalhos manuais e proporcionava, ao menos no discurso, uma educação comprometida com a aprendizagem e a formação política e social do aluno.

A permanência na referida escola por 16 anos permitiu à pesquisadora assumir alguns desafios relacionados à ação pedagógica e, principalmente, a desenvolver uma percepção crítica a respeito dos processos avaliativos. A partir dessas experiências, entendeu que trabalhar essa temática educacional de “avaliação de desempenho e por performance: um estudo das políticas avaliativas das escolas municipais de Lages (SC)” seria um desafio amplo e complexo. Por isso, em conjunto com a orientação, definiu-se como objeto de estudo e pesquisa a avaliação externa do sistema municipal de ensino de Lages (SC) iniciado em 2001 e que se estendeu até o ano de 2012.

O fato de estar em sala de aula desde o início da carreira profissional, quase sempre trabalhando com alunos dos quintos anos do Ensino Fundamental, e de fazer parte do processo avaliativo externo desenvolvido pela Secretaria de Educação Municipal despertou o interesse em pesquisar como se deu esse processo. No campo educacional, a avaliação se apresenta como um objeto complexo e multifacetado e nos desafia a pensar e repensar esse tema no contexto das políticas educacionais, no sentido de buscarmos perspectivas diferentes para poder-se refletir sobre essa complexidade.

Esses elementos auxiliaram na definição do objeto de estudo que se mostra relevante frente às modificações ocorridas nos últimos anos no sistema municipal de ensino de Lages. A criação e implementação do processo avaliativo externo nesse município, pela SEML, entre de 2001 a 2012, nas séries iniciais, para identificar o desempenho dos alunos constituiu uma prática que suscita diferentes indagações e reflexões, envolve sujeitos, concepções e situações que interferem no contexto da educação escolar. Pensar esses fatores nos leva a refletir sobre os processos pedagógicos com os quais estamos envolvidos, considerando as diferentes experiências a fim de redirecionar ou resignificar ações e percursos no processo avaliativo.

Os estudos sobre os procedimentos avaliativos adotados pela SEML suscitam a reflexão sobre o uso dos resultados, em especial da avaliação externa, que deixou lacunas as quais fomos identificando tanto na caminhada pedagógica quanto na pesquisa exploratória que antecedeu a elaboração do projeto para o ingresso no Mestrado em Educação da UNIPLAC e, posteriormente, para a contextualização desse processo desenvolvido por mais de dez anos nas escolas públicas municipais de Lages.

Dos aspectos que podemos referir destacam-se as motivações, objetivos, justificativas, análises de resultados e devolução dos mesmos à comunidade escolar, juntamente com a necessidade de conhecer quais ações foram colocadas em prática pela Secretaria de Educação deste município. Observamos que os programas avaliativos na escola neste início de milênio estão mais focalizados em apresentar resultados, esquecendo-se de que o fazer pedagógico é mais amplo, pois afinal participamos da construção do humano e, para isso, são necessárias outras formas de perceber, de agir e de nos relacionarmos com o processo avaliativo que se apoderou da escola, fazendo com que a educação escolar seja prejudicada pelos ideais neoliberais, com políticas educativas que não se importam com a diversidade social, fazendo-a perder o seu real sentido, que é a educação transformadora e libertadora.

Com base em Tozoni Reis (2010), situamos educação transformadora no sentido de preparar os sujeitos para viverem em sociedade, sabendo questionar as imposições da sociedade capitalista que se modifica em sua estrutura, mas não perde suas raízes de valorização do capital em detrimento das relações humanas. Educação libertadora, segundo o mesmo autor, diz respeito não apenas à possibilidade dos sujeitos de se apropriarem do conhecimento acumulado historicamente, mas também de refletirem sobre a sociedade em que vivem e sobre seu papel nesse contexto. Esse processo pode tornar os sujeitos livres para agir com a consciência de que as sociedades, civil e política, necessitam de um trabalho conjunto de seus integrantes para melhorar as condições sociais de todos, na busca por superar o mundo de desigualdades existentes neste século XXI e que são consequências do contexto historicamente construído pelo próprio ser humano.

Ao direcionarmos essas questões para a escola, entendemos que ela também pode auxiliar os sujeitos nessa transformação, mas, para que isso seja uma realidade, são necessários encaminhamentos e procedimentos que considerem o contexto escolar, principalmente os objetivos da educação e os valores sociais subjacentes a ela e que consiste no desafio de estabelecer uma escola a serviço de uma sociedade justa e igualitária.

Segundo Freitas (2012), para que se tenha uma avaliação significativa é necessário discutir sobre a função da escola, porque não se pode ocultar os mecanismos que envolvem o processo de ensino aprendizagem. É preciso conhecer os fatores que se relacionam com a escola e a sala de aula. Se isso não for possível, o trabalho do professor e dos demais profissionais que buscam uma educação para todos permanecerá imóvel, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Nesse contexto, surgiu a intenção do presente trabalho que foi a de analisar a questão das políticas de avaliação externa dos quintos⁵ anos do ensino fundamental realizada pela Secretaria de Educação Municipal de Lages. Nasceu da vontade de refletirmos sobre o que está acontecendo na escola, de pensarmos sobre o fazer avaliativo para encontrarmos brechas que nos possibilitem outro modo de pensar uma educação que garanta aprendizagem significativa e emancipadora.

Podemos dizer que a avaliação tornou-se ferramenta de políticas públicas no campo da educação e isso nos faz questionar sobre a utilidade dessa ferramenta: seu uso está propiciando mudanças significativas para a qualidade do ensino? Diante disso, destacamos também que a SEML é o órgão responsável desse processo, mas cujos objetivos deixam a desejar quando analisados sob a perspectiva de uma educação que valoriza o sujeito e seu conhecimento e não apenas o que ele apresenta em um momento específico de questões que aceitam um X como resposta.

Essa reflexão resultou da prática cotidiana e da percepção de que uma prova, realizada em situação e contexto bem definidos, não é capaz de avaliar o aluno no que ele sabe. Professores que somos, entendemos que nossos alunos, em diferentes situações de interação em sala de aula, nas quais pudessem expressar-se de outros modos, saberiam a resposta e até mesmo a contextualizariam. Acreditamos que um processo que dê conta de avaliar efetivamente o conhecimento do aluno necessita considerar que os sujeitos dessa avaliação são os gestores, os professores e alunos, o que pressupõe a legitimidade social e política desse procedimento.

Desse modo, a pesquisa partiu do seguinte problema: De que forma políticas avaliativas de desempenho e por performance aplicadas pela Secretaria de Educação do Município de Lages nos quintos anos do ensino fundamental no período de 2001 a 2012 refletem nas escolas envolvidas?

⁵ A delimitação dos sujeitos dessa pesquisa se deu pelo trabalho da pesquisadora, em sala de aula, com turmas de quinto ano do Ensino Fundamental nos últimos dez anos e, portanto, acompanhou o processo desde a primeira avaliação realizada em 2001.

A partir de estudos e reflexões sobre o caminho que deveríamos seguir para responder ao problema de pesquisa, nos propusemos, como objetivo geral, a analisar políticas avaliativas de desempenho e por performance aplicadas pela Secretaria de Educação do Município de Lages (SEML) nos quintos anos das escolas de ensino fundamental no período de 2001 a 2012.

Para dar conta desse objetivo, entendemos a necessidade de caracterizar a pesquisa quanto aos procedimentos teórico-metodológicos que norteariam os objetivos específicos, sendo eles: contextualizar o sistema de avaliação de desempenho e por performance no contexto nacional, estadual e municipal, apresentando as consequências e situando o professor e sua formação diante desse processo; descrever o sistema de avaliação externa do ensino fundamental das escolas municipais de Lages e os resultados das escolas pesquisadas; conhecer o entendimento dos professores sobre a avaliação externa desenvolvida pela SEML e a sistematização sobre os resultados dessa prática avaliativa para a qualidade do ensino fundamental do município de Lages.

Por estarmos presente no cotidiano da sala de aula e viver os desafios enfrentados tanto por professores quanto por alunos das séries iniciais diante das metodologias, formas de aplicação que envolve a avaliação, sentimos a necessidade de pesquisar sobre esse tema e encontrarmos uma possibilidade de contribuir para a educação da qual também somos sujeitos.

Nesse sentido, políticas e práticas avaliativas aplicadas nas instituições de ensino nos desafiaram a refletir sobre o modo como essa ação foi desenvolvida e aplicada pela SEML. Tornamo-nos pesquisadores e estudamos mais a fundo um dos aspectos da educação vivenciada e das avaliações que, ao nosso entendimento, acabam mascarando o sentido do aprender, quando se demonstra preocupação somente com os resultados numéricos das avaliações, sem considerar todo o contexto escolar e suas peculiaridades.

Os estudos encontrados sobre a avaliação na educação brasileira nas últimas décadas revelam que até 1990 esse processo para a educação básica se dava no interior da própria escola, em cada unidade escolar, conforme orientações do sistema a que pertencia. Ou seja, a escola, sob a orientação da Secretaria de Educação do Estado ou do Município “[...] elaborava suas respectivas avaliações, cujos resultados se mostravam por meio de taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar” (ARAÚJO, 2005, p. 13). Com base no mesmo autor, acreditamos que esse modo de quantificar alunos conforme o rendimento escolar não consegue dar conta de mostrar a realidade de cada um, porque a sala de aula é dinâmica. Uma prova ou teste aplicado de vez em quando pode identificar o que o aluno não aprendeu, mas

não consegue abarcar o que assimilou de fato e conseguiu perceber em seu entorno por meio da interação com colegas e professores. Se os objetivos dessa modalidade não são claros, o que resulta disso são os índices que classificam alunos em bons, satisfatórios e ruins.

Dos estudos efetuados para esta reflexão sobre o processo de avaliação externa aplicado nas escolas de ensino fundamental de Lages (SC), destacamos a Constituição de 1988, em seu Artigo 6º, que define como um dos “[...] direitos sociais a educação”. No que diz respeito ao âmbito educacional, além de prever a educação como direito de todos e que seja de qualidade, no Artigo 209 abre espaço para os procedimentos avaliativos, entendendo que “[...] a avaliação educacional está associada à qualidade da educação e essa avaliação parte do poder público, isto é, dos Estados e Municípios” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, se a avaliação está integrada com a qualidade⁶ da educação, é necessário que esteja realmente a favor da aprendizagem de todos os alunos. Contudo, o que se vê é um sistema educacional que realiza uma avaliação classificatória, por meio de medidas, quantificações, nas quais fica subentendido que todos os alunos aprendem da mesma forma, no mesmo momento.

Ao observar o contexto de pesquisa adotado para esta dissertação, percebemos que a “avaliação externa” desenvolvida pelo Sistema de Educação Municipal de Lages a partir de 2001 introduziu uma prática avaliativa com a qual os gestores, professores e alunos não estavam habituados. Isso abriu possibilidades de, por meio desse processo, influenciar as práticas escolares, pois iniciativas como essas afetam de certa forma, com maior ou menor grau de intensidade, práticas, concepções e outras atividades de avaliação desenvolvidas na escola. A prática avaliativa analisada nesta dissertação está alicerçada no Projeto Conhecer⁷, elaborado pela SEML, no qual se estabelece a avaliação externa como uma ação contínua a ser efetuada anualmente no sentido de conhecer o rendimento dos alunos que frequentam as escolas municipais de ensino básico. Esse procedimento tem, segundo a SEML, a intenção de oportunizar um ensino de qualidade social, oferecendo condições para que os estudantes possam desenvolver o pleno exercício da cidadania, situação que pode ser evidenciada desde que se saiba o grau de conhecimento dos sujeitos que frequentam as unidades escolares, os alunos, o rendimento de cada turma e escola.

⁶ Quando nos referimos a ensino de qualidade, pensamos em uma escola pública que valorize os sujeitos que nela trabalham e os que vão até ela em busca do conhecimento historicamente acumulado, mas também uma formação voltada para a cidadania. Uma educação que seja inclusiva, igualitária, e que tenha os recursos humanos, materiais e físicos necessários a uma educação cidadã.

⁷ O “Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer” foi idealizado por profissionais da Secretaria da Educação do Município de Lages (SC), juntamente com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (2001).

De acordo com os relatórios emitidos pela entidade de classe contratada para montar as provas, analisar os resultados e emitir os relatórios, a avaliação externa da SEML volta-se para o conhecimento da realidade educacional e conseqüente desencadeamento de ações para sanar as “debilidades”, palavra usada para explicar as dificuldades encontradas em escolas desse sistema de ensino e, a partir dos resultados, estabelecer ações que contribuam para amenizar os problemas encontrados nas escolas públicas municipais (FECOMERCIO, 2002).

O projeto de avaliação externa aplicado em Lages pela Secretaria de Educação desse município não é único no país, pois, segundo os próprios organizadores, após as primeiras etapas dessas avaliações descobriu-se que em São Paulo se desenvolvia um programa semelhante, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) criado em 1996.

Entendemos que isso pode ser reflexo de todo um contexto que vem se apresentando para a educação nacional. De acordo com Sousa (2001), desde a década de 1960 que o uso de testes educacionais vem se ampliando, mas as avaliações consolidaram-se como instrumentos para identificar a apreensão do conhecimento pontual dos alunos nos anos finais da década de 1980, quando se teve a primeira organização de um sistema de avaliação do ensino básico no país, o SAEB, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme informado anteriormente. Dos objetivos desse sistema, destaca-se a monitoração do ensino para que sejam subsidiadas políticas voltadas para a efetiva qualidade de ensino.

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), o regime de avaliação na educação básica, nos níveis fundamental e médio, se organiza de acordo com a verificação do rendimento escolar, a aceleração de estudo para alunos com atraso escolar, avanços nas séries mediante verificação do aprendizado, aproveitamento de estudos concluídos com êxito e obrigatoriedade de estudos de recuperação. Observamos que tanto a legislação quanto os processos desenvolvidos nas escolas, estaduais ou municipais, são decorrentes de políticas voltadas para o acompanhamento do desempenho dos alunos quanto a números, a partir da verificação de um aprendizado pontual, mensurado em uma prova.

No entanto, o aprendizado do aluno vai além do que se pode conferir com respostas em uma prova. E isso nos leva a questionar, diante dos resultados obtidos pelos órgãos responsáveis pela elaboração, aplicação e leitura dos dados das avaliações, se esses elementos são capazes de mostrar a realidade da escola municipal e permitem uma efetiva mudança no processo de ensino aprendizagem que possa de fato formar alunos para a cidadania.

No texto do *Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e fazer* (2012, p. 41), a SEML demonstra preocupação com a qualidade da educação nas escolas municipais, quando se refere à avaliação externa como “[...] instrumento de análise e indicador da dinâmica do processo avaliativo”. O discurso revela um órgão intencionado a resolver os impasses da aprendizagem por meio de projetos e práticas.

No entanto, quanto à avaliação externa, tem-se como ponto de partida o aprendizado que o aluno consegue mostrar em um momento específico, de tensão, de incompreensão dos enunciados, por exemplo, situações que, se verificadas no cotidiano, podem ser diferentes, ou seja, os testes nem sempre revelam de fato o que os alunos sabem. Podem ser apenas considerações e resultados pontuais, de um momento específico, o que acaba por comprometer as reais possibilidades de uma educação de qualidade.

Entendemos que os sistemas de avaliação se mostram mais como instrumentos regulatórios do que facilitadores de aprendizagem. Para compreender esse processo, se faz necessário investigar, ressaltando a importância da pesquisa em educação como elemento motivador de mudanças e de possibilidades de contribuir para a qualidade educativa no que diz respeito ao objeto pesquisado.

Concordamos com Pedro Demo (2009), quando este argumenta que pesquisa não se reduz a método produtivo científico e sim detém a função essencial de princípio educativo. Quer dizer, não apenas faz conhecimento, mas igualmente é caminho educativo, porque está na base de todo processo emancipatório”.

Nas palavras do autor, pesquisa tem um lado relacionado ao aprender bem e o aluno que pesquisa se diferencia dos demais, porque a pesquisa é fundamental para formar e educar, aprender a convencer sem vencer, fundamentar sem nos tornarmos os donos da verdade, saber escutar o outro e ter o outro como companheiro e não como dominado (DEMO, 2009). Por conseguinte, para formar alunos pesquisadores é necessário que o professor também saiba pesquisar, não há como ensinar o que não se conhece. Cunha (1998, p. 17), sobre esse contexto, entende a necessidade de compreensão de “[...] que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência que facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida”.

A pesquisa determina diálogo no sentido de produzir conhecimento tanto para si quanto para o outro. Quem pesquisa tem como se comunicar, o que não o faz, exerce apenas a função de ouvinte, conseqüentemente só reproduz. Nessa perspectiva, faz-se necessário uma

educação inovadora e questionadora para que haja emancipação das pessoas e da sociedade. Dessa forma, a pesquisa se destina a essa busca que faz parte do processo educativo.

No entanto, percebemos que a educação neste início de milênio se voltou para outros caminhos e, de acordo com Silva (2009), o foco não está mais direcionado para os conhecimentos, os valores humanos. Valorizam-se números e não a forma como esses números são obtidos e o que eles de fato representam do contexto educacional.

Entendemos a necessidade de uma percepção diferenciada quanto a nossa ação pedagógica, pois a aprendizagem dos indivíduos está em toda parte e em todos os tempos. Sabemos que é essencial mudar, criar alternativas e desenvolver critérios e procedimentos éticos diversificados para que possamos sobreviver em um mundo tão competitivo. Os diferentes problemas de avaliação precisam ser pesquisados, ser discutidos para que o processo de ensino e aprendizagem seja avaliado de fato. Sob essa compreensão, podemos ressaltar que os resultados e os direcionamentos das avaliações, antes de serem utilizados, devem ser discutidos pelas partes interessadas, os sujeitos que fazem parte da escola (professores, gestores, alunos, pais).

No que diz respeito à avaliação escolar, destacamos que se trata de um tema polêmico no meio educacional, em especial nas últimas décadas, quando processos avaliativos foram intensificados no Brasil para atender aos propósitos dos financiadores da dívida externa nacional. A polêmica relaciona-se tanto à avaliação em si quanto às consequências desta para a sociedade, para a comunidade escolar.

De modo especial, a avaliação realizada pela SEML tem nos proporcionado preocupações constantes, principalmente em razão do modo como esse processo vem acontecendo, porque seus objetivos e ações consequentes dos resultados não estão claros para as comunidades escolares. Quando se trata de uma avaliação feita de fora para dentro da escola, no sentido de identificar o aprendizado dos alunos, é necessário que esse procedimento seja questionado, seja ele também avaliado para saber se está cumprindo sua função com a educação qualitativa ou se está contribuindo para a valorização da quantidade.

Nas últimas décadas, a intensificação da busca por uma educação de qualidade tem promovido inquietações principalmente entre os professores a respeito das avaliações aplicadas na escola por outras realidades que não a da comunidade escolar. Nesses casos, entendemos que a escola, lugar do aprender, de se construir laços afetivos, sonhos, valores, tornou-se espaço de competição, porque os objetivos das avaliações externas voltam-se aos interesses provenientes do ideário neoliberal que se apropriou de todos nós e nos conduz para uma sociedade de consumo em detrimento de uma sociedade crítica, capaz de perceber a

necessidade de uma educação de qualidade para a formação de seres críticos e conscientes de seu papel social. O espaço escolar tornou-se reprodutor de objetos humanos a serviço do mercado.

A SEML, a partir de 2001 até 2012, realizou a avaliação externa nas escolas públicas municipais. O procedimento aplicado compôs-se na estimativa do rendimento escolar de alunos, cujos resultados, segundo essa Secretaria, permitiram o desenvolvimento de ações direcionadas à qualidade da educação.

Na função de professores, procuramos observar em detalhes os resultados e as avaliações. Nessas observações, muitas vezes constatamos que os alunos que apresentaram um bom desempenho nas atividades desenvolvidas em sala de aula, no momento da avaliação aplicada pela Secretaria de Educação não mantiveram o mesmo padrão. Entre muitos fatores, pode-se destacar aqui outro aspecto relevante, ou seja, quando houve avaliação escrita/dissertativa, a correção foi diferenciada, dependendo de quem efetuava as correções. Alguns corretores/avaliadores valorizaram nas produções textuais dos alunos todos os critérios estabelecidos e também o conteúdo e iniciativa. Outros seguiram os critérios técnicos e desconsideraram o que havia sido escrito.

Dessas constatações foram surgindo muitas dúvidas, por isso entendemos como necessário saber até que ponto é possível nos basearmos nas políticas avaliativas e se os resultados desses procedimentos realmente oportunizam qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme defendem alguns autores, entre eles Freitas (2012) e Afonso (2009), quando os resultados produzidos por um sistema de avaliação são utilizados eticamente, com o compromisso de estar a serviço da escola e não do mercado, podem favorecer reflexões sobre a realidade educacional, com elementos que podem servir como diagnóstico para o processo de transformação.

Sob essa perspectiva, e como sujeitos desse processo, por sermos educadores, nos sentimos provocados para realizar a pesquisa aqui apresentada, com a intenção de identificar o pensamento de colegas professores a respeito da avaliação externa praticada pela SEML, mediante reflexões sobre esse processo que incide sobre todos os sujeitos que integram a escola, cujos resultados podem contribuir para a qualidade educacional. E também pode contribuir para manter o padrão de uma escola excludente quando a avaliação centra-se na perspectiva quantitativa e geradora de competição entre escolas, professores e alunos.

O estudo efetuado para responder ao problema de pesquisa envolveu, portanto, as seguintes categorias de reflexão e análise: práticas avaliativas, políticas avaliativas, sistema avaliativo, avaliação externa municipal, avaliação de desempenho, avaliação por performance

e educação escolar. A investigação constituiu-se como pesquisa qualitativa e teve como métodos investigativos a pesquisa bibliográfica e documental, que serviram de suporte na busca de elementos necessários para compreender o objeto investigado, e pesquisa empírica, para buscar junto aos sujeitos envolvidos com a avaliação (professores, gestores e secretária de educação que participaram desse processo) os elementos que nos possibilitassem entender essa avaliação e suas implicações para a educação pública lageana.

Como instrumento para coleta de dados utilizamos a entrevista tanto para identificar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa quanto sua concepção sobre o tema em estudo. Optamos pelo estudo qualitativo a partir da coleta de dados com os sujeitos que participaram do processo de avaliação externa, seja como avaliadores (SEML) seja como avaliados (professores, alunos, gestores), o que nos permitiu conhecer o posicionamento dos professores quanto à avaliação externa e, a partir de suas colocações, pensarmos sobre esse processo e suas reais implicações para o ensino básico das escolas municipais de Lages.

As pesquisas que têm por objetivo a qualidade no processo educativo envolvem fatores subjetivos quando se trata de buscar dados para análise. O pesquisador, nesse processo, não se constitui sujeito neutro, porque, ao analisar as condições e contexto que formam o espaço e tempo do objeto investigado, suas percepções, conhecimentos e valores podem influenciar na interpretação desse objeto. Quanto à pesquisa bibliográfica, conforme definem Marconi e Lakatos (1986, p. 57), “[...] trata-se do levantamento de toda bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema de estudo”. Os mesmos autores entendem que esse tipo de pesquisa permite um contato mais próximo com pessoas que já estudaram o mesmo tema. Para teorizar a pesquisa, nos ancoramos principalmente nas reflexões de Araújo (2005), Freitas (2003, 2005, 2012), Sousa (2001) e Afonso (2009), dentre outros que podem vir ao encontro do objeto desta pesquisa.

Ainda sob a perspectiva qualitativa, entendemos que o pesquisador, ao adotar esse tipo de pesquisa, tem seu interesse voltado mais para a descrição e investigação minuciosa das percepções dos sujeitos sobre o objeto pesquisado. Desse modo, vai procurar evidências e indícios nos dados coletados e também dará voz aos sujeitos que vivenciam o problema e que podem revelar aspectos importantes para a compreensão e análise do objeto. A entrevista pode oportunizar também a expressão de sentimentos e reações que não podem ser identificadas no questionário, por exemplo.

Em razão das angústias, das constatações e principalmente das dúvidas que surgem na caminhada pedagógica, acreditamos na relevância desta pesquisa para a construção da cidadania por meio da educação, bem como na contribuição a partir de dados reais usados

como ponto de partida para leitura e reflexão sobre as políticas públicas de avaliação aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas municipais, em especial a avaliação externa, procurando mostrar as divergências e convergências que esse processo traz para a educação no município.

A estrutura deste trabalho configura-se, primeiro, na introdução, que apresentou nossa trajetória profissional e os aspectos que abriram caminho para o desenvolvimento de um projeto de dissertação sobre a avaliação externa aplicada nas escolas municipais de Lages. Nesse momento, delineamos a pesquisa e sinalizamos algumas das discussões estabelecidas no decorrer do trabalho. Constaram também nessa etapa o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa que nos conduziu a estudar a avaliação externa conforme já destacado.

Na sequência, o segundo capítulo apresenta os *Fundamentos teórico- metodológicos da pesquisa*, com a descrição dos procedimentos utilizados para compor este estudo, destacando a importância da pesquisa e o compromisso do pesquisador. Inicialmente, nos referimos à responsabilidade ética de ser pesquisador e de estabelecer reflexões sobre a pesquisa em educação. Apresentamos a pesquisa e os métodos e instrumentos de coleta e análise de dados, bem como a concepção que norteou este estudo.

Quanto ao universo da pesquisa, apresentamos o local e os sujeitos pesquisados, inicialmente com um breve histórico da cidade de Lages, as escolas selecionadas e os sujeitos convidados a contribuir com suas percepções a respeito da avaliação externa da SEML. Com o Estado da Arte, destacamos as produções acadêmicas referentes à discussão do tema em estudo e, no quadro teórico, autores e obras que nos referendaram na construção deste trabalho acadêmico. Ressaltamos que a pesquisa desenvolvida teve por base o levantamento de referenciais bibliográficos - livros, artigos, teses, dissertações - documentos e o trabalho a campo, com entrevistas com a secretária de educação, da SEML, e gestores e professores que participaram da avaliação externa realizada no período de 2001 até 2012, com o objetivo de analisarmos as políticas e práticas avaliativas do sistema de ensino municipal.

No terceiro capítulo, contextualizamos a *avaliação de desempenho e por performance* para refletirmos sobre os *limites e as possibilidades* desse processo para as escolas. Apresentamos um histórico sobre a avaliação de desempenho e por performance no contexto *nacional, estadual e municipal*, com destaque para ações consequentes de um programa econômico que influencia as questões educacionais, a exemplo da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” e a Declaração de Nova Delhi, de 1993. Contemplamos nessa etapa as leis que corroboram com a situação do ensino brasileiro, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), também

conhecida por “Lei Darcy Ribeiro”, e a implementação da Proposta Curricular para as escolas estaduais catarinenses. Refletimos sobre as políticas de avaliação educacional no Brasil, enfatizando suas consequências e situamos o professor diante do processo de avaliação de desempenho e por performance.

Ao prosseguir com a apresentação das reflexões decorrentes da pesquisa, no quarto capítulo, apresentamos a *Avaliação externa do sistema municipal de ensino de Lages (SC) entre 2001-2012*. Descrevemos a avaliação externa realizada pela SEML por meio dos relatórios referentes à pesquisa realizada entre 2001 a 2012, documentos disponibilizados pela SEML, e apresentamos alguns dos resultados das escolas pesquisadas. Desse modo, contextualizamos a implantação da avaliação externa nas escolas públicas municipais lageanas, com informações que caracterizam esse processo desde a elaboração das questões até a devolução dos resultados. Realizamos uma análise dos relatórios enviados pela empresa que efetuou as avaliações e a busca de elementos que nos auxiliaram na análise nos documentos fornecidos pela SEML.

No quinto capítulo, apresentamos as reflexões originadas dos resultados obtidos a partir da leitura dos dados coletados por meio da pesquisa de campo. Nesse momento, trazemos as vozes dos envolvidos no processo avaliativo municipal, sendo eles a secretária de educação, gestores e professores das escolas que participaram de todo o processo de avaliação externa realizado pela SEML durante os anos de 2001 a 2012 e se disponibilizaram em contribuir com este estudo, oportunizando informações indispensáveis para estabelecer um ponto de entendimento sobre o tema estudado. Na sequência, elaboramos as considerações finais, apresentamos a lista das referências consultadas para a dissertação, os apêndices e anexos relacionados a este estudo.

Para dar seguimento ao trabalho aqui apresentado, no próximo capítulo tratamos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e que nos embasaram na construção deste estudo. Descrevemos as etapas que se fizeram necessárias para a composição deste texto, o Estado da arte, que nos propiciou um levantamento sobre diversos trabalhos relacionados ao nosso tema em estudo, e o quadro teórico, com os autores que, por meio de suas obras, nos auxiliaram a refletir sobre o tema adotado como objeto desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Estamos sempre chegando e partindo. É justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para a partida. É porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no universo do desvelamento do saber, orientados pela virtude de permanecer no constante movimento de ir a busca do que nos realiza e, apesar disso, nos lançar na direção da chegada-ponto-de-partida.

(EVANDRO GHEDIN e MARIA AMÉLIA S. FRANCO, 2006)

O objetivo deste capítulo é o de apresentar a metodologia que orientou a pesquisa sobre as práticas avaliativas adotadas pela SEML e aplicadas com os quintos anos do Ensino Fundamental no período de 2001 a 2012. Por se tratar de um processo investigativo na área da educação, destacamos nossas considerações sobre a importância da pesquisa, o que caracteriza um estudo científico, a concepção que se reflete neste trabalho, os métodos e instrumentos de coleta e análise de dados e, ainda o Estado da Arte, bem como alguns dos autores que referendaram nossas discussões.

A importância da pesquisa em educação aparece quando os processos que vivenciamos na escola nos parecem falhos, quando tentamos resolver os problemas cotidianos da e na escola e não encontramos caminhos viáveis porque estamos quase sempre diante de barreiras burocráticas que limitam ações nesse sentido. Também se justifica a pesquisa quando procuramos soluções para nossas perguntas, mas nos encontramos perante a própria ignorância quanto ao conhecimento científico, às possibilidades de análises das diferentes situações educacionais, às respostas já encontradas por vários estudiosos.

Essas angústias, com o tempo, acabam por nos mostrar a necessidade de entender esse processo ou, pelo menos, de buscar algumas respostas e conhecimentos teóricos que nos auxiliem nessa compreensão. Para saber mais, precisamos ler muito, e isso significa selecionar leituras, o que nos parece ser o primeiro passo para o ato de pesquisar após a identificação do objeto de pesquisa. Nesse sentido, a Universidade tem sido o caminho viável para os educadores que buscam novas propostas, ou entender as já concretizadas.

Na universidade, sistematizamos estudos e somos orientados a refletir sobre o que nos cerca, com embasamento teórico. Aprendemos a necessidade da pesquisa orientada de modo metódico e sistemático, o que nos permite adotar categorias e critérios para a reflexão sobre os problemas da educação que nos angustiam. Mas estamos cientes de que estudar não acontece somente nos bancos universitários. Esse ato depende muito do sujeito, do querer buscar mais, e os educadores necessitam manter-se atualizados para que possam ampliar sua

percepção de mundo e, ao mesmo tempo, orientar os alunos para a importância de pesquisar para conhecer, aprender, refletir.

Como educadores, acreditamos em uma educação com qualidade, mas primeiro precisamos pensar sobre o que representa o processo educacional no contexto social em que vivemos. O trabalho como profissionais da educação nos permitiu vivenciar o sistema de avaliação externa proposto pela SEML desde 2001. Também como educadores, nos questionamos quanto à validade e eficiência desse método por diferentes motivos que foram expostos ao longo deste trabalho e mais detalhada e analiticamente no capítulo de leitura dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

Diante dos questionamentos gerados por esse sistema avaliativo, sobre sua validade para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobre o redirecionamento do trabalho pedagógico no sentido da qualidade educacional, por exemplo, entendemos que não se trata apenas de constatações pessoais, porque são compartilhadas por outros colegas professores.

Assim, entendemos como necessário pesquisar e refletir sobre esse tema, porque sem reflexão com base teórica torna-se difícil compreender as políticas públicas que são delineadas para as escolas. Sem compreensão desse sistema avaliativo, não há como pensar em mudanças. Assim, a pesquisa se constituiu em possibilidade de refletir com base científica e referencial teórico sobre a avaliação externa praticada pela SEML nas escolas públicas municipais de Lages (SC).

Minayo (1998, p. 17) entende como pesquisa:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Isso nos leva a compreender que o tema de pesquisa não surge do nada, pesquisamos aquilo que desejamos conhecer e que vivenciamos. A teoria surge, portanto, a partir de um problema da prática cotidiana. No caso desta pesquisa, a participação como professora na avaliação externa adotada pela SEML constituiu um problema vivenciado desde 2001. Os problemas são relativos às lacunas que percebemos no modo como essa avaliação foi desenvolvida e que, no cotidiano da sala de aula, deixa de atender as necessidades do aprender. Os resultados veiculados por meio de relatórios são questionáveis, os testes são discutíveis e isso acabou gerando a problemática e o objeto desta pesquisa.

Por essas razões, pesquisar sobre a avaliação externa proposta e aplicada pela SEML exigiu o desenvolvimento de um processo de cunho científico que precisou de organização, de planejamento e de objetivos. Cientes de que o ato de pesquisar é um caminho a ser percorrido e para isso precisa de fatos a serem estudados de modo metódico, ressaltamos que os planos e objetivos deste trabalho iniciaram na apresentação do projeto para ingresso no Mestrado em Educação. As disciplinas, seminários, discussões e reflexões contribuíram para o amadurecimento do que pretendíamos desenvolver e resultaram no projeto de dissertação.

O caminho empreendido até aqui foi constituído de avanços e recuos, as certezas abriram espaço para a dúvida e realçaram a necessidade de estudar mais e isso nos remete à epígrafe deste capítulo. Ou seja, de acordo com Ghedin e Franco (2006), o ir e vir do caminho não fornecem conquistas decisivas, e os avanços e recuos muitas vezes são fundamentais para se entender um objeto a ser investigado, para tentar compreender a realidade que nos cerca. Contudo, a realidade não pode ser entendida na totalidade, porque está sempre em transformação e, por essa razão, precisa ser analisada em partes. Cada uma delas, com especificidades que dependem de diferentes fatores. Como ressalta Kosik (1976, p. 13),

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Para esse autor, a realidade em geral aparece ao ser humano como uma prática possível de ser refletida e pesquisada. Porém, como é complexa, cada pesquisador reflete sob perspectivas diferenciadas. Para isso, a reflexão com base em estudos científicos já estabelecidos e a observação dos fatos investigados no local onde se desenvolvem se apresenta como uma forma de encaminhar as discussões para um campo mais neutro em relação à subjetividade de cada um, para que se torne um processo reflexivo com bases teóricas.

O conhecimento é construção humana e se dá ao longo da trajetória histórica da humanidade e se revela como uma construção que faz do ser humano um ser histórico e construtor da própria história. Para Saviani (2005, p. 11),

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. [...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem

necessita produzir continuamente sua própria existência (SAVIANI, 2005, p. 11).

A necessidade do ser humano de “produzir” sua existência de modo contínuo se reflete no trabalho, pois é por ele que são providas as necessidades materiais (SAVIANI, 2005, p. 11). No entanto, para efetivar o trabalho que supre o material, se faz necessário,

[...] antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele [o homem] representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2005, p. 12).

Continuando com a reflexão de Saviani (2005, p. 12), esse processo compreende a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. O campo da educação se insere nesse estágio da vida humana de produção, no qual reflexão- ação-reflexão caminham juntas. O autor adverte que na produção não material existem duas vertentes, aquela constituída pelo ato de produção e de consumo e que são autônomos, embora relacionados, e outra, na qual “[...] o produto não se separa do ato de produção”.

Para a primeira, Saviani exemplifica como livros, ou produtos que surgem pela educação e para a educação, mas que estão dissociados dela no sentido do consumo. Posso comprar esse livro e não aquele, por exemplo. A outra, entendemos como a prática educacional, o sistema de ensino, o que se desenvolve nas escolas, públicas ou privadas, embora haja diferenças entre o que se media em cada uma delas. Segundo o mesmo autor, “[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. E exemplifica com o fato da aula em si, produzida e consumida ao mesmo tempo, o que envolve professor e aluno.

Refletindo sobre essas ideias de Saviani (2005), podemos dizer que conhecimento, história e educação são produções humanas. Homem e história são reinventados conforme o tempo e as condições que se apresentam como fruto de ações humanas. Essas ações vão constituindo os fatos registrados historicamente pelos homens e mostram a evolução da humanidade. A educação é um processo inerente à condição humana, pois, para entender a si e aos outros, o homem precisa se educar, refletir, pesquisar, ainda que nem sempre de modo sistemático, porque o conhecimento se manifesta de diferentes maneiras. No caso da educação, discutimos o processo formal avaliativo, institucionalizado, desenvolvido pela SEML para as escolas públicas municipais desde 2001 até 2012. Esse processo, suas finalidades e resultados para a educação lageana precisam ser analisados a partir de pesquisa científica.

Sendo assim, cumpre refletir sobre essas diferenças e estudar o fenômeno para buscar sua essência. Como destaca Kosik (1976, p. 16), o fenômeno salta aos olhos, mas sua essência precisa ser buscada porque ela não é “imediate”, não “[...] se manifesta diretamente [...]”, sendo esse o fator preponderante para a existência da ciência e da filosofia, atividades que, segundo o mesmo autor, se complementam na análise da realidade, do fenômeno, para chegar-se à essência.

Mediante essas considerações, o pensamento de Ghedin e Franco (2006), nos leva a pensar que o mais importante na construção de uma caminhada é estar em busca, cauteloso a tudo o que surge como resposta pronta ao que se investiga. Em diálogo com Kosik (1976), também consideramos válido dizer que as certezas podem ofuscar a verdade que se esconde por trás da aparência que compõe o mundo concreto. Mas, para investigar, aprofundar-se no “mundo dos fenômenos”⁸, faz-se necessário estabelecer metas e adotar métodos científicos de investigação.

Diante das mudanças que presenciamos no campo educacional, nos são exigidas novas formas de pensar e produzir o conhecimento. Desse modo, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que respondam às problemáticas que surgem quando se pensa sobre a educação. No processo de buscar novos conhecimentos, destaca-se o sujeito que pesquisa, estuda e analisa.

Lüdke e André (1986, p. 05), se referem ao papel do pesquisador como “[...] o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. O pesquisador, nesse sentido, possui um papel essencial no desenvolvimento da ciência e dos processos investigativos quando se compromete a pesquisar e indicar novas possibilidades. O desafio da pesquisa educacional é o de tentar perceber essa realidade, pois o fenômeno educacional está situado em um contexto social e incluído em uma realidade histórica que passa por muitos julgamentos.

Retomamos as palavras de Chizzotti (2006, p. 12), quando este se refere aos ensinamentos de Descartes no discurso do método⁹ e considera que o “pesquisador aprende” o

⁸ Para Richter (2012, p. 2), Kosik entende que: “[...] a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões de conhecimento da realidade; mais do que isso, duas qualidades da práxis humana. Tal fato decorre porque o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age objetiva e praticamente sobre a natureza diante de seus interesses/necessidades, permeado por um conjunto de relações sociais. Nesse sentido, o homem, inserido concretamente neste mundo, experimenta, inicialmente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual ele cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Entretanto, essas formas fenomênicas são distintas e mesmo contrárias em relação ao núcleo interno essencial e seu conceito correspondente da coisa”.

⁹ Descartes escreveu o Discurso sobre o método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.

peso da “[...] resolução de me estudar também a mim mesmo e de aplicar todas as forças do meu espírito em escolher os caminhos que deveria seguir”. A decisão pode gerar dúvidas, perda das certezas que davam amparo “[...] a um mundo de sombras ao que se refere Platão, na alegoria da caverna”.

A referência que o autor faz à alegoria da caverna remete-nos à busca do conhecimento para podermos escapar da escuridão e descobrir que a realidade conhecida pode ser diferente quando sobre ela são lançadas luzes. Para isso, faz-se necessário o comprometimento ético do pesquisador, no sentido de descartar opiniões e selecionar o que possa levar à essência do fenômeno.

Não se pode ficar só contemplando à sombra, é necessário procurar o que está por detrás dela, descortinar o invisível e partir para a busca de conhecimentos que nos permitam outra perspectiva de perceber e se relacionar com o mundo, de forma mais significativa e participativa. Para isso, se faz necessário pensar uma educação que oportunize a emancipação dos sujeitos.

Pesquisar a avaliação é um desafio para qualquer pesquisador devido à complexidade do assunto. De modo especial, alcançou grande relevância no mundo capitalista e simboliza mais do que um instrumento da educação, ela se constitui também reflexo de políticas públicas elaboradas sob os interesses de organismos internacionais.

Nesse contexto, buscamos respostas às perguntas que surgem constantemente no fazer cotidiano da sala de aula a respeito dos conteúdos, dos encaminhamentos que são dados aos professores, à falta de condições físicas e materiais para desenvolver um trabalho adequado às necessidades dos alunos e, principalmente, quando nos questionamos quanto ao próprio fazer pedagógico. Ao que se refere à avaliação, refletimos sobre a forma como foi desenvolvida e aplicada, a correção, a devolução dos resultados, as ações empreendidas pela SEML decorrentes dos resultados. A partir desses e outros questionamentos, procuramos alternativas contrárias as atuais percepções sobre a validade da “avaliação externa” praticada pela SEML quanto aos seus objetivos e os resultados desse processo para o sistema educacional público lageano.

Nesse sentido, a pesquisa surgiu como ponto fundamental na produção do conhecimento relacionado ao objeto de pesquisa. No entanto, esse saber pode se tornar uma compreensão mais ampla se não for direcionado para um aspecto do tema a ser estudado, para a resolução de um problema específico. O conhecimento é uma capacidade que faz parte dos seres humanos e tem poder de transformar a realidade de cada um.

Nessa perspectiva, procuramos compreender as situações que nos preocupam, buscando desvendar o que nelas existe por meio do conhecimento científico. Entendemos que, para atuar no mundo e poder transformá-lo, é necessário que se busque uma compreensão do mundo e das coisas a partir do problema adotado para a pesquisa, que consiste em pensar “de que forma políticas avaliativas de desempenho e por performance aplicadas nos quintos anos do Ensino Fundamental pela SEML, no período de 2001 a 2012, refletem na prática pedagógica das escolas envolvidas. Conforme Chizzotti (2006, p. 41), “O conhecimento não se restringe à mera percepção passiva de objetos externos, mas pressupõe a atividade imprescindível da mente no processo de conhecer”.

Segundo Ghedin e Franco (2006, p. 8), “O importante mesmo não é chegar, mas permanecer navegando, fazendo do trajeto o destino e do destino um lugar imaginário que garante a essencialidade do processo investigativo, qual seja, a permanente busca”. Nesse sentido, precisamos ficar atentos à necessidade de perceber que a pesquisa nunca termina.

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (GHEDIN e FRANCO, 2006, p. 19).

O autor ressalta o compromisso político contido no ato de pesquisar, o que coloca o educador-pesquisador na condição de um sujeito crítico capaz de investigar, com ética, os problemas que o afligem pessoalmente, mas que também interessam a outros educadores. O momento vivenciado nos mostra um mundo que tende à banalização da vida e do conhecimento, desacredita as relações humanas e impede os seres humanos de buscarem sua liberdade, sua emancipação, na possibilidade de uma sociedade mais igual.

O ato de pesquisar como um processo científico não requer somente a consciência da necessidade de compreender as coisas além das aparências, ele precisa de um método, de objetivos e de instrumentos que levem ao alcance das metas traçadas. Seguir uma metodologia é buscar um caminho para direcionar o trabalho de pesquisa. Entendemos, assim, que a metodologia tem como função auxiliar o pesquisador a refletir, a estimular uma percepção própria e criativa sobre as coisas.

Pesquisar a “Avaliação externa” do sistema municipal de ensino de Lages (SC) entre 2001 – 2012 foi o nosso desafio e compromisso com a educação municipal e a pesquisa buscou responder à pergunta norteadora do estudo aqui apresentado.

As hipóteses surgidas no decorrer da elaboração do projeto de pesquisa podem ser sintetizadas neste contexto: não há reflexão e ação efetivas por parte dos educadores quanto ao processo de avaliação em estudo e que seja capaz de mostrar que o conceito geral desse processo pode ter propósitos pouco relacionados com a questão das aprendizagens e da formação humana. Isto é, não apresentam uma intencionalidade educativa, na medida em que, a partir dos resultados, são propostas ações voltadas para questões pontuais, a exemplo da troca de professores das turmas que não alcançam os resultados almejados no processo avaliativo, pelo fato de não se desenvolver uma avaliação efetiva sobre o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, por exemplo, que seja contínua, que observe o que os alunos angariam no decorrer do ano letivo, suas conquistas que não podem ser mensuradas em uma avaliação anual.

Para alcançar os objetivos de uma pesquisa de cunho qualitativo realizamos uma revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações para formar um referencial teórico que nos permitisse aprofundar as discussões e análise dos dados coletados na pesquisa empírica. Pizzani *et al* (2012, p. 01) definem pesquisa bibliográfica como “[...] uma das etapas da investigação científica” a ser elaborada de modo minucioso mediante critérios bem definidos. Os principais objetivos desse procedimento de pesquisa conforme esses autores são:

- a) proporcionar um aprendizado sobre determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico.

O tema estudado, a avaliação externa aplicada nas escolas municipais de educação básica de Lages (SC), foi referendado por teorias que nos permitiram a análise dos dados sob perspectivas diferenciadas, dentre elas os processos de avaliação adotados para a educação nacional desde o encontro realizado na Tailândia, em 1990, do qual resultou o documento Educação para Todos e sua influência sobre a educação latino-americana, juntamente com o contexto social, político e econômico brasileiro que influenciam a elaboração de políticas públicas direcionadas à educação nas instâncias federal, estadual e municipal.

Por se tratar de um estudo de cunho científico, foi necessário também referenciar teoricamente a metodologia de trabalho, evidenciando tipo e técnicas de pesquisa e os

instrumentos de coleta e análise de dados. Os principais autores e teorias selecionados para este trabalho estão relacionados no Quadro teórico que integra este capítulo. Dentro das especificidades da pesquisa, buscamos também para essa revisão legislações, decretos e outros documentos oficiais emitidos pelo Governo Federal sobre a avaliação externa para as escolas brasileiras, a Legislação Estadual, mais especificamente os impressos que registram o processo em pesquisa.

A opção pela pesquisa de cunho qualitativo se deu no sentido de que objetivamos analisar mais a fundo os meandros da avaliação externa desenvolvida nas escolas municipais, não nos preocupando com a quantidade, mas com a qualidade das informações coletadas para análise e reflexão.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Chizzotti (2001, p. 79) entende que esse tipo de pesquisa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (2001, p.79). Diante disso, é preciso considerar que as pessoas agem em função do que pensam, do que acreditam e que na sua forma de agir há um significado que não se mostra seguidamente, por isso precisa ser observado. Bicudo (1994) acredita que a pesquisa qualitativa é um saudável exercício para a Educação, porque ela surge menos como opositora às pesquisas empíricas do que como outra possibilidade de investigação. Pois o ser humano,

[...] compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas (BICUDO, 1994, p. 29).

Em análise sobre essas considerações, entendemos que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos através de contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Ela enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar

a perspectiva dos participantes, o que propicia ao pesquisador melhorar seu foco de interpretação da realidade pesquisada à medida que o estudo se desenvolve.

Na perspectiva da importância dos pormenores, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) consideram como uma das exigências da pesquisa qualitativa “[...] que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Enquanto que para Chizzotti (2001, p. 105), nesse tipo de pesquisa está em jogo o “[...] processo [...] que não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa. Vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos seus pesquisados”.

A tarefa a que este estudo se propôs foi a de analisar a “avaliação externa” aplicada nas escolas públicas municipais pela Secretaria Municipal de Educação de Lages. Nesse processo, o desafio se ampliou quando pensamos que avaliações nos moldes das que foram desenvolvidas por essa Secretaria de educação requerem o pensar sobre metodologias de desenvolvimento e de aplicação, avaliação dos resultados dessa avaliação e políticas públicas que resultam dos dados obtidos por meio desse processo avaliativo. Isso exige um trabalho de pesquisa que precisa analisar o contexto macro, no sentido da avaliação como meio de saber sobre o ensino ministrado nas escolas e, no aspecto micro, quando os resultados incidem em ações desenvolvidas pela SEML e que recaem diretamente sobre o processo educacional desenvolvido pelo professor em sala de aula e como isso se reflete nas questões de aprendizagem dos alunos. Contudo, nos certificamos de que isso resultaria em um trabalho em diferentes frentes de pesquisa e análise, e que não se esgotaria com um estudo apenas.

Entendemos também a necessidade de justificar a ideia de “avaliação externa”, considerando que esse processo foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Lages para o próprio sistema educacional gerido por ela. Neste trabalho, então, consideramos avaliação externa porque ela resultou de uma ação desenvolvida pela SEML fora dos muros escolares, sendo a escola e os alunos o local e os sujeitos avaliados por esse sistema.

Para desenvolver o estudo, adotamos a pesquisa de campo qualitativa por amostragem de escolas, selecionadas conforme os resultados altos, médios e baixos, pois um pesquisador sozinho não seria capaz de fazer uma pesquisa num universo mais amplo de escolas e redes diversificadas.

Por estar presente na sala de aula, vivenciando todo o processo avaliativo aplicado pela Secretaria de Educação Municipal de Lages, compreendemos nosso envolvimento pessoal e sistemático com essa temática. Também ressaltamos a dificuldade de afastarmos

valores e princípios para que isso não contaminasse as leituras e reflexões, o que nos fez repensar a cada momento nosso papel e comprometimento como pesquisadores, sendo necessário o distanciamento pessoal do objeto de estudo para o sucesso do estudo.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. As conversas com os sujeitos pesquisados foram gravadas, depois transcritas em arquivo eletrônico. Os dados foram tabulados de acordo com categorias previamente estabelecidas e subcategorias subjacentes. Optamos pela técnica da entrevista por ser um componente importante da pesquisa qualitativa, favorecendo-nos com subsídios fundamentais para a execução da pesquisa. Segundo Cruz Neto (1994), a entrevista é um procedimento por meio do qual o pesquisador

[...] busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (CRUZ NETO, 1994, p. 57).

Conforme Chizzotti (2001, p. 57, 58 e p. 92), a entrevista pode ser dirigida e também não diretiva. A entrevista dirigida é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. No entanto, a entrevista não diretiva, ou abordagem clínica, é uma forma de obter informações baseadas no discurso livre do entrevistado. Nas palavras de Nascimento (2000), o processo de entrevista

[...] tem como objetivo gerar informações que podem ser utilizadas para entender a perspectiva do participante sobre as atividades envolvidas. É usada para obtenção de dados de natureza complexa, tais como: atitudes, interesses, valores comportamentos, sentimentos, emoções, julgamentos e opiniões (NASCIMENTO, 2000, p. 31).

Moraz e Gianfaldoni (2002) enfatizam que a entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito. Esse procedimento se mostrou importante ao nos oportunizar esclarecermos pontos confusos para as pessoas pesquisadas nas escolas em relação à avaliação externa.

Para levantar os dados necessários, a entrevista semiestruturada demonstrou ser mais adequada, pois não é tão rígida quanto a formal e “[...] requer cuidados especiais para assegurar a cientificidade da técnica, a qualidade de informações recolhidas, seu registro e a redução do volume de dados e elementos passíveis de análise” (CHIZZOTTI, 2001, p. 94). Para Triviños (1995, p. 146), a entrevista semiestruturada é,

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

A entrevista foi estruturada em forma de roteiro com pontos a serem colocados aos sujeitos entrevistados. As perguntas foram elaboradas para servir de apoio e roteiro para que mantivéssemos a ética e a cientificidade de uma pesquisa científica.

Em relação à escolha dos procedimentos de análise de dados, tomamos como referência a obra de Laurence Bardin (1977, p. 31), que trata sobre a análise de conteúdo e considera que esse tipo de leitura de dados não é somente um instrumento, mas um “[...] leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

No que trata da análise dos dados, ou análise de conteúdo, a autora destaca como ponto de partida a organização dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo. Situa-se esse momento como a etapa da pré-análise, quando o pesquisador sistematiza as ideias iniciais.

Na pesquisa que empreendemos, essa etapa configurou-se pela transcrição das entrevistas e o agrupamento das respostas de todos os sujeitos para cada questionamento, o que nos permitiu um contato mais aproximado com o conteúdo e sobre o qual fizemos as inferências iniciais ainda no processo de tratamento dos dados coletados. Observamos que ao organizar o material o pesquisador já consegue fazer uma leitura do material, o que Bardin (1977) denomina de “leitura flutuante”, embora isso não constitua a análise de conteúdo, porque não há propriamente um critério de leitura estabelecido.

Conforme a autora, “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). A pré-análise envolve a seleção dos documentos ou os textos a serem analisados e teve considerável importância para nosso estudo, porque, em uma entrevista, há momentos de fala que não fazem parte da análise. Isso considerado, sistematizamos as respostas no que elas relacionavam diretamente ao assunto abordado, tomando o cuidado para não excluir elementos importantes para leitura e análise. Na sequência, formulamos as hipóteses e os objetivos das questões, juntamente com os recortes das transcrições que correspondiam às categorias estabelecidas em etapas anteriores, o que atendeu a um dos princípios de Bardin

(1977), marcado como categorização do conteúdo para leitura. Também se considera esse momento como a fase de decodificação dos dados.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 1977, p. 103).

Para Bardin (1977), as palavras recorrentes nas respostas dos sujeitos pesquisados a cada questionamento, geram o quadro de categorias de pesquisa, uma espécie de subcategorização dos dados, permitindo estabelecer pontos de contato entre as repostas de cada um para a mesma pergunta, os aspectos divergentes e aqueles que propuseram outras possibilidades de leitura. Efetuadas as fases de seleção, codificação e categorização, permeada por análises prévias – ou leituras flutuantes – conforme ensinamentos de Bardin (1977), comparamos as categorias e aglutinamos as que correspondiam a uma única possibilidade de leitura e identificamos os pontos fortes ou temas de leitura e os quais deram o tom da análise descrita em capítulo específico desta dissertação.

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1977, p. 153).

Findas essas etapas, iniciamos a leitura analítica das categorias, mediante análise comparativa mais acurada entre as categorias relacionadas para cada questionamento e as que sobressaíram nesse contexto. Realizamos inferências sobre o material pesquisado ou a interpretação dos dados, tendo como suporte o referencial teórico selecionado previamente e que nos serviu de suporte às interpretações sobre o material selecionado conforme orientações obtidas em Bardin (1977).

2.1 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como universo escolas de educação básica que integram o sistema municipal de ensino de Lages. Das trinta e duas escolas, selecionamos seis, opção resultante da necessidade de observar o objeto em estudo no local onde ele ocorre, de modo mais sistemático e não quantitativo, constituindo uma análise por amostragem. Essas unidades

escolares compuseram o universo do estudo empreendido e as quais descrevemos na sequência deste texto.

Os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam nos quintos anos das unidades de ensino selecionadas para a pesquisa e que vivenciaram a avaliação externa da SEML desde 2001. Tivemos a palavra dos gestores dessas escolas, a diretora de ensino¹⁰ e da secretária de educação municipal em exercício no ano de 2012.

A escolha das escolas e conseqüentemente dos professores a serem pesquisados teve como critério o resultado do último relatório da FECOMÉRCIO emitido em 2007, com a separação das escolas em 3 grupos: com pontuação alta, média e baixa, sendo escolhidas duas de cada grupo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados um docente de cada escola pesquisada, os gestores dessas escolas e a secretária de educação em exercício no período de 2008 a 2012, compondo o total de treze pessoas entrevistadas. Importante lembra que embora não figure como sujeito pesquisado, estabelecemos diálogo com a diretora de ensino que participou da avaliação externa desde o início desse processo e que nos repassou informações sobre a implantação e encaminhamentos por parte da SEML dos trabalhos realizados no período referente ao tema em estudo.

As escolas foram denominadas da seguinte forma: escola com pontuação alta (A1 e A2), escola com pontuação baixa (B1 e B2) e escola com pontuação mediana (M1 e M2). Os professores entrevistados foram assim denominados; professor de escola com pontuação alta (PA1 e PA2), professor de escola com pontuação baixa (PB1 e PB2) e professor de escola com pontuação mediana (PM1 e PM2). Os gestores foram denominados da seguinte forma: gestor de escola com pontuação alta (GA1 e GA2), gestor de escola com pontuação baixa (GB1 e GB2) e gestor de escola com pontuação mediana (GM1 e GM2).

O critério base para contribuir com a pesquisa foi o de terem esses sujeitos participado do processo avaliativo externo no período de 2001 a 2012. O contexto mais abrangente que foi pesquisado é a cidade de Lages (SC), situada no Planalto Catarinense, região Sul do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010 a cidade possuía 156.727 habitantes (IBGE, 2010). Ainda ocupa o lugar de maior município em área geográfica do Estado e, de acordo com a análise dos indicadores, é o único

¹⁰ Professora do sistema de educação municipal, que esteve por mais de 12 anos à frente de trabalhos como Coordenação do Ensino Fundamental e Formação Continuada, participou do processo avaliativo realizado pela SEML, desde a implantação em 2001 a 2012 e que disponibilizou informações à respeito da avaliação externa aplicada nas escolas municipais.

dos municípios catarinenses de maior índice populacional que perde população em vista do processo migratório em busca de meios de sobrevivência (IBGE, 2010).

A Educação Municipal de Lages, em 2012, contava com 113 escolas, divididas entre os 75 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e as 32 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) da área urbana e 08 Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF) da área rural, com total de 16.169 alunos sob sua responsabilidade. Conhecer esses dados nos fez pensar sobre os alunos que frequentam a educação municipal e refletir sobre as práticas avaliativas que envolvem o sistema municipal de educação e como esse processo influencia tanto as práticas educativas quanto o aprendizado dos alunos. Refletindo sobre as palavras de Emir Sader (2005), também nos questionamos com esse autor:

Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (SADER, 2005, p. 17).

Foi nesse sentido, o de discutir sobre as práticas avaliativas do Sistema de Educação Municipal, que nos empenhamos na realização deste estudo, acreditando na educação que possibilite a inclusão e não a exclusão, pois a organização do fazer escolar muitas vezes é repetidora do sistema social injusto que se mantém na perspectiva de evitar mudanças significativas para a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Para Brandão (2001), quando o educador pensa a educação, acredita que, entre os seres humanos, ela é o que dá “forma e polimento”. Refletimos: Será que o sistema educacional de Lages (SC), no que diz respeito à avaliação externa, garantiu esse processo? O que as políticas e práticas avaliativas estão garantindo? Esses questionamentos nos fizeram e fazem pensar a educação no momento presente com o objetivo de entender a problemática gerada por esse processo. Brandão (2003) ressalta que estudar a realidade é fundamental para uma educação transformadora. Assim, escolhemos as escolas relacionadas a seguir para realização das entrevistas:

A escola A1 está localizada em Lages, no bairro Centenário. Criada em 23 de março de 1966, um ano após o surgimento do bairro Centenário, inicialmente como escola Reunida. Mais tarde foi denominada Grupo Escolar e através do Parecer nº 62/88, de março de 1988, passou a funcionar como Escola Básica. A escola atende às comunidades dos Bairros São Luiz, Morro Grande, Santo Antônio e Centenário, com alunos de primeiro ao nono ano, EJA- Educação de Jovens e Adultos de primeiro ao quarto ano, num total de 600 alunos.

A escola A2, situada no bairro Santa Maria, em Lages, atende estudantes desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. A escola surgiu a pedido da comunidade. Iniciou como Escola Isolada Municipal no dia 18/06/1978, com a clientela de 19 alunos na primeira série, em construção de madeira com uma sala de aula. O pré-escolar foi implantado a partir de 1985. Em 2012, atendia quatro turmas de pré-escolar, duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano e uma de quinto ano.

A escola B1, inaugurada no dia 07 de abril de 2003, no bairro Vila Maria denominava-se, até 2006, Pessegueiro Coesa devido ao fechamento da escola situada na localidade de Pessegueiro, próxima à Serraria Coesa. Em 2012, atendia o total de 115 alunos, do Pré-Escolar ao quinto ano. Possui quatro salas de aula, uma cozinha, banheiros masculino e feminino e uma sala de direção. A EMEB utiliza duas salas da Igreja Católica alocadas para suprir a demanda de estudantes.

A escola B2 localiza-se no bairro Maria Luiza. Entre 1969 a 1980, denominava-se Escola Reunida. A partir de 1981, passou a denominar-se Grupo Escolar, devido ao aumento do número de alunos. No ano de 1985, passou a Escola Básica Municipal com a autorização para o funcionamento de quinta a oitava séries e Núcleo de Alfabetização de Jovens e Adultos. Em 2012, atendia desde Pré-escola ao nono ano do ensino fundamental, perfazendo um total de 310 estudantes e 40 funcionários, entre professores, corpo administrativo e serviços gerais.

A escola M1 localiza-se no bairro Vila Nova. Sua fundação ocorreu em 25 de fevereiro de 1950, sob o Decreto n.º 06. Foi elevada à categoria de Grupo Escolar pelo Decreto n.º 195, de 15 de maio de 1968. Em 15 de agosto de 1986 foi inaugurado o atual prédio da referida escola, que atendia, em 2012, aproximadamente 120 alunos do primeiro ao quinto ano, oriundos dos bairros Morro Grande, Santo Antonio, São Luis, Triângulo e Centenário.

A escola M2, localizada no bairro Triângulo. Em 2012 atendia às comunidades dos bairros Santa Helena, Copacabana, Centenário, Morro Grande, Santa Rita e Santo Antônio. Possui 06 salas de aula, sala de Informática Pedagógica e Assistência Pedagógica e tendia, em 2012, aproximadamente 250 alunos do Pré-escolar ao quinto ano.

A escolha das escolas que fizeram parte desta pesquisa se deu mediante a análise dos relatórios emitidos pela FECOMERCIO, o que nos permitiu classificá-las quanto aos seus resultados. Entendemos que essa opção nos permitiu pensar nas ações desenvolvidas pela SEML com as escolas mediante os resultados apresentados na avaliação externa, ao

analisarmos as ações e as mudanças empreendidas nas escolas que não apresentaram índices satisfatórios.

Outro passo e que antecedeu a construção deste contexto metodológico foi a pesquisa dos estudos recentes sobre o tema em análise, formando o Estado da Arte, e a revisão bibliográfica que resultou no quadro teórico apresentados na sequência deste capítulo.

2.2 ESTADO DA ARTE

Na intenção de aprimorar nosso estudo sobre o objeto de pesquisa encontramos muitos artigos e produções de caráter acadêmico que referenciam a importância da discussão dessa temática como política pública, especialmente na educação, evidenciando de certa forma a avaliação como eixo central nessas políticas. O Estado da Arte, segundo Ferreira (2002), nos traz o compromisso de mapear e analisar produções acadêmicas em diversas áreas do conhecimento, ou seja,

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

De acordo com Ferreira (2002), reconhecemos a importância do trabalho científico, que nos direcionou a realização do Estado da Arte, possibilitando a compreensão da temática do estudo que efetuamos para o Curso de Mestrado em Educação. Contudo, no que diz respeito ao sistema avaliativo adotado pela Secretaria de Educação Municipal de Lages, nenhum trabalho sistemático foi detectado nas buscas desenvolvidas em diferentes bases de dados.

Observamos que, em um contexto geral, na década de 1990 o leque se abriu e as discussões ganharam dimensão, o número de pesquisadores foi se ampliando em virtude das políticas de enfrentamento do fracasso escolar implantadas nas escolas ainda na década anterior e que tinham, segundo o discurso governamental, melhorar a qualidade do ensino.

A partir da década de 1990 encontramos produções acadêmicas nos seguintes bancos de dados pesquisados: SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*); CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); USP (Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação) e UNICAMP (Universidade de Campinas – Faculdade de Educação); e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A pesquisa se deu mediante sete palavras-chave: Políticas Avaliativas; Práticas Avaliativas, Sistema Avaliativo, Avaliação Externa Municipal, Avaliação de Desempenho, Avaliação por Performance e Educação Escolar. Essa busca nos permitiu conhecer diferentes estudos sobre avaliação, oportunizou situar os processos avaliativos no âmbito das políticas públicas federais, estaduais e municipais, entender os conceitos e as modalidades avaliativas que são desenvolvidas nas escolas brasileiras, com prioridade para os sistemas avaliativos externos com as respectivas práticas de políticas públicas. Para desenvolver a presente pesquisa, priorizamos as teses, as dissertações e os artigos aprovados e apresentados em eventos, estipulando o período de 1990 a 2012.

Na base de dados SCIELO encontramos 06 artigos para Práticas Avaliativas; 03 artigos para Sistema Avaliativo; 01 artigo para avaliação externa municipal / avaliação de desempenho, publicado em 2009; 01 documento para avaliação externa municipal / avaliação por performance; 18 documentos para avaliação por performance / educação escolar, 01 artigo publicado em 2012; 904 documentos para avaliação de desempenho / avaliação por performance; 14 documentos para educação escolar / avaliação de desempenho, 01 documento para educação escolar / avaliação externa municipal.

No banco de dados da ANPEd foram encontrados 218 artigos para as palavras avaliação de desempenho e avaliação por performance. Selecionamos 04 artigos que se referem à avaliação de desempenho e avaliação por performance no período de 2008 a 2012.

Foram coletadas produções acadêmicas no banco de dados da CAPES: teses e dissertações, sendo 574 documentos para a categoria avaliação de desempenho / educação escolar, 10 dissertações referentes à avaliação de desempenho e educação escolar, no período de 2010 a 2012; 29 documentos para avaliação de desempenho / avaliação externa municipal; 32 documentos para avaliação por performance / educação escolar; 700 documentos para avaliação de desempenho / avaliação por performance; nenhum documento encontrado para a categoria avaliação externa municipal/avaliação por performance; 460 documentos para educação escolar / avaliação por desempenho, 01 dissertação direcionada para educação escolar e avaliação por desempenho em 2010; 75 documentos para educação escolar/avaliação externa municipal, 01 dissertação referente à educação escolar e avaliação externa municipal em 2012; 32 documentos para avaliação por performance / educação escolar; encontramos 68 documentos para práticas avaliativas/sistema avaliativo, 15 documentos para políticas avaliativas/educação escolar, 1 tese e 5 dissertações relacionadas à políticas avaliativas no período de 2009 a 2011; 19 documentos para sistema avaliativo/avaliação externa municipal, 4 dissertações sobre sistema avaliativo no período de 2010 a 2012.

No banco de dados da UNICAMP encontramos 09 documentos para práticas avaliativas; 2 documentos para políticas avaliativas; 2 documentos para sistema avaliativo. Encontramos 33 documentos para avaliação por performance / educação escolar, desses, 1 dissertação e 1 tese que se referem à avaliação por performance e educação escolar defendidas em 2008; 05 documentos para avaliação de desempenho / avaliação por performance, desses, 01 dissertação direcionada para a avaliação de desempenho e por performance, em 2010; 01 documento para avaliação externa municipal / avaliação por performance, 1 tese referente à avaliação externa municipal em 2011; 42 documentos para educação escolar / avaliação de desempenho, desses, 01 tese direcionada para educação escolar e avaliação de desempenho em 2011; 01 documento para avaliação por performance / avaliação externa municipal; 05 documentos para educação escolar / avaliação externa municipal, desses, 01 dissertação referente à educação escolar e avaliação externa municipal em 2009.

No banco de dados da USP, encontramos 03 documentos para práticas avaliativas, sendo: 1 dissertação referente às práticas avaliativas no ensino fundamental; 10 documentos para avaliação externa municipal, 1 tese e 1 dissertação em 2009 e 2012, respectivamente; destacamos também 1 dissertação para avaliação de desempenho/ educação escolar em 2012.

No banco de dados da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) não encontramos documentos referentes à avaliação externa municipal/ avaliação de desempenho; mas relacionamos 20 documentos para avaliação de desempenho / educação escolar, 32 documentos para avaliação por performance / educação escolar; 20 documentos para avaliação de desempenho / avaliação por performance, 123 documentos para educação escolar / avaliação de desempenho.

Reafirmamos que o Estado da Arte nos permitiu analisar as produções acadêmicas e investigar as contribuições disponíveis sobre o tema em discussão. Dos estudos relacionados nesse procedimento de pesquisa, ressaltamos o trabalho de Darlize Teixeira de Mello (2010), “*Retratos da avaliação educacional no Brasil: o Estado da Arte em avaliação*”. Segundo essa autora,

Foram quatro as fontes consultadas: Banco de Teses do Portal Capes, revista *Educação & Realidade*, estudo de Sandra Maria Zákia Lian Sousa (1995) sobre o Estado de Conhecimento da Avaliação (1930-1980) e estudo de Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto (BRASIL, 2001) sobre o Estado de Conhecimento da Avaliação (1990-1998), da Série Estado do Conhecimento 4, Avaliação na Educação Básica. Tais documentos em análise foram ordenados a partir de séries, constituídas por certas regularidades discursivas que atuam em determinadas operações de controle na produção e circulação de enunciados, inscrevendo-se em certo campo teórico sobre avaliação educacional (MELLO, 2010, p. 1).

A autora colocou em evidência pesquisas a respeito da avaliação educacional no Brasil, ressaltando como foram lançadas verdades sobre o tema. A dissertação de Denise da Silva Ribeiro (2008), “*Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo*” relacionou a avaliação da educação no Brasil, com destaque para o surgimento da avaliação externa enquanto construção de regulação da educação brasileira. Esse trabalho nos possibilitou o entendimento sobre a implantação da avaliação externa em âmbito estadual, nesse caso, no Estado de São Paulo.

A tese de Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (2010), “*Avaliação Institucional: estudo da implantação de uma política para escola fundamental do município de Campinas-SP*” analisou o processo de implantação de uma política de Avaliação Institucional Participativa da Secretaria Municipal de Educação de escolas do ensino fundamental. A investigação demonstrou a complexidade desse processo ao considerar que o planejado não se reproduziu conforme pensado pelos organizadores dessa política pública educacional. Segundo Mendes (2011), para os educadores a avaliação tem um papel fundamental para se tomar decisões no processo educativo, fazendo-nos compreender como experiências a exemplo das avaliações institucionais poderiam contribuir para a qualidade da educação.

Em sua tese “*As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil*”, Mariangela Camba (2011) esclarece que:

A mudança de paradigma do Estado do Bem-Estar, para o neoliberalismo, engendrou um tipo novo de Estado Avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utilizava para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização (CAMBA, 2011, p.25-26).

Para Camba (2011, p. 26), a implementação da política de avaliação no Brasil tinha por intenção analisar os programas e torná-los melhores, no entanto esse caminho se desarticulou e o Estado transferiu toda a responsabilidade para a escola. “Todavia, os efeitos da medida política de se introduzir liberdade no sistema educativo por meio da autonomia da escola têm revelado que o afastamento parcial do Estado não garante a autonomia”. No que se refere às palavras de Camba, a respeito da transferência de responsabilidades entre o Estado e a escola, podemos dizer que são muitas as angústias dos professores quanto ao processo de avaliação e muitos acabam por considerar-se responsáveis pelo fracasso escolar. Esse material nos permitiu refletir sobre a realidade pesquisada, em especial as ações desenvolvidas em

cada escola e que tendem a culpabilizar o professor pelo baixo rendimento dos alunos, a exemplo da troca de professores quando a turma não é bem conceituada na avaliação externa.

Nesse sentido, em sua dissertação, “*PROMASE: Análise de uma experiência de avaliação do Sistema Municipal de Ensino de Amparo*” Luana Ferrarotto (2011) justifica a sua escolha em pesquisar esse tema: “Como professora recém-formada, me indagava: - se docentes com anos de experiência temem os resultados do PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), o que eu, professora novata, devo esperar?”. E foi por meio dessas indagações que a autora realizou uma abordagem minuciosa, mostrando nos dados coletados os avanços e os entraves que envolvem o processo avaliativo.

A tese “*Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*”, de Paulo Arcas (2009), analisou as eventuais alterações ocorridas no sistema avaliativo escolar, enfatizando os problemas causados com as práticas adotadas nas escolas, envolvendo avaliação no sentido classificatório e nos propiciou compreender como o sistema educacional do Estado de São Paulo implementou a avaliação externa e como as escolas foram se adaptando conforme as exigências estabelecidas pelo SARESP. Quando nos referimos ao processo de avaliação externa desenvolvido em Lages, consideramos que o Estado de São Paulo foi um dos primeiros a organizar um sistema de avaliação externa das escolas municipais.

Segundo Arcas (2009, p. 23), antes da metade dos anos de 1990, a prática da avaliação externa não era comum. “Algumas avaliações haviam ocorrido nos anos anteriores, entretanto, é com a criação do SAEB, pelo Governo Federal, que a avaliação externa iria se disseminar pelo país”. Contudo, ressalta que a ausência de tais práticas possibilita clima de insegurança em todos os envolvidos com a educação, não somente com os professores do Estado de São Paulo. Embasados em leituras de outras pesquisas neste campo, pode-se dizer que esse problema envolve todo o processo educacional e nos leva a repensar essa temática com maior compromisso voltado para uma educação a serviço da vida.

Buscamos também nas pesquisas, trabalhos que tratassem sobre desigualdades sociais e diferenças entre alunos, escolas e professores, o que incluiu elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP), avaliação por desempenho de alunos e professores, sendo estes últimos quanto à rotatividade docente, qualidade docente e desempenho dos alunos. Dos estudos selecionados, destacamos o de Maria Lígia de Oliveira Barbosa, “*As desigualdades diante da Educação e seus efeitos sociais*”, que fez um dossiê sobre diferentes questões relacionadas à escolaridade, educação e desigualdades sociais que vêm sendo estudadas por diferentes cientistas brasileiros.

Para a sistematização desses estudos, a autora os classificou em três blocos. O primeiro voltado “[...] para a compreensão das formas socialmente diferenciadas de entrada e vivência na escola”; o segundo apresentou “[...] artigos que analisam, sob dois ângulos distintos, o valor atribuído à educação na sociedade brasileira” e, o terceiro, relacionou artigos resultantes de pesquisas de campo que investigaram “[...] uma área que coloca imensos desafios à pesquisa sociológica sobre educação: as diferentes formas institucionais pelas quais se realiza o trabalho educativo” (OLIVEIRA BARBOSA, 2007, p. 9, 10).

Observa-se no conjunto estudos que analisam o modo como diferentes classes sociais se apropriam dos conhecimentos oferecidos pela escola e a influência das famílias nesse processo, a exemplo das camadas melhores providas de recursos econômicos e ou culturais, cuja influência familiar, em geral melhor estruturada quanto à importância da escolaridade, transmite aos filhos a relação entre escola e melhores oportunidades de vida. Do lado contrário, estão as famílias que vivem em contextos socialmente marcados por privações de toda ordem e cujos filhos não conseguem estabelecer essa relação entre escola e futuro econômico favorável à certa qualidade de vida. Contudo, o que se ressalta é a estrutura escolar para cada um desses grupos (OLIVEIRA BARBOSA, 2007).

A escola que atende camadas favorecidas economicamente também consegue oferecer maior permanência de professores e um processo de gestão social e culturalmente viável que permite aos alunos a apropriação dos recursos oferecidos pela escola, ao que se conclui que a influência da instituição escolar também constitui fator preponderante ao sucesso dos alunos. Outros estudos apontam que os filhos de famílias pertencentes à camadas mais empobrecidas da população, quando buscam nas universidades consideradas de elite as possibilidades educacionais que possam contribuir para um futuro favorável à ascensão social, não conseguem apropriar-se dos recursos oferecidos pela escola do mesmo modo que os demais. Assim, entram em confronto economicamente com as diferenças institucionais, ou seja, estas não tratam do mesmo modo os alunos e deixam aqueles oriundos de classes populares à mercê do que conseguem por si acumular no sentido dos conhecimentos veiculados na instituição (OLIVEIRA BARBOSA, 2007).

Com isso, a autora entende que a instituição escolar também não está cumprindo com sua função de inserção e inclusão de todos os alunos, o que revela um ensino marcadamente elitista, que tende a valorizar o conhecimento social e culturalmente aceito e, também, aceitar melhor os alunos que trazem essa percepção da família e do meio sociocultural em que vivem (OLIVEIRA BARBOSA, 2007).

Em outro estudo, de Jean-Jacques Paul e Oliveira Barbosa (2008), “*Qualidade docente e eficácia escolar*”, foram analisadas políticas públicas para a América Latina e “[...] a busca permanente de maior equidade por intermédio do sistema educativo”. A análise teve por base um estudo americano realizado no Brasil, Argentina, Chile e México e que avaliou escolaridade, permanência e frequência de professores em escolas que atendem alunos de diferentes classes sociais. A leitura dessa pesquisa revelou que o maior tempo de escolaridade do professor e maior tempo de serviço permitem duas situações contraditórias. De um lado, estão as políticas públicas compensatórias, mas que não igualam os recursos necessários para todas as escolas. Sendo assim, esses recursos não são suficientes para manter os alunos uma quantidade razoável de anos nos bancos escolares. Fica saliente nesses casos as distâncias entre os grupos sociais que frequentam as escolas públicas, permanecendo nelas por mais tempo os alunos que possuem melhores condições econômicas e culturais para perceber a importância da instituição escolar como possibilidade de aquisição e apropriação do conhecimento culturalmente aceito (PAUL e OLIVEIRA BARBOSA, 2007).

Em outro patamar, dois lados contraditórios também sobressaem. Primeiro, o lado positivo, professores que possuem mais de 12 anos de serviço permanecem por mais tempo na mesma instituição escolar, sendo o contrário com professores com tempo de serviço menor do que 12 anos. A contrapartida é que isso tende à manutenção da distância entre mais ou menos favorecidos economicamente. Sob a análise de Paul e Barbosa Oliveira (2008), professores com menor rotatividade tendem a escolher turmas de alunos que se apropriam melhor do conhecimento veiculado nas escolas. Por consequência, os alunos de classes populares mais baixas economicamente falando convivem com a rotatividade de professores e, estes, em geral possuem menos do que 12 anos de serviço e provavelmente não conseguem escolher suas turmas.

As políticas públicas para escolas que atendem alunos de baixa renda nem sempre revertem recursos para a manutenção dos professores em uma mesma instituição. Segundo dados estatísticos, “Alunos mais pobres têm 47,7% menos chances de ter um professor experiente que os alunos de melhores condições econômicas” (PAUL e OLIVEIRA BARBOSA, 2008, p. 128).

Os estudos de Paul e Oliveira Barbosa nos serviram de base para pensar sobre a avaliação externa desenvolvida pela SEML como política pública direcionada à educação. Do mesmo modo, os trabalhos de Siqueira permitiram refletir sobre os objetivos e metas da avaliação externa aplicada com os quintos anos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Lages.

Em outra perspectiva, mas que também avaliou a função da escola na contemporaneidade está o trabalho de Wagner H. Siqueira (2011) quando, no trabalho “*A educação na sociedade de mercado*”, analisou a escola como espaço de formação tecnológica para suprimento de postos de trabalho. Para o mesmo autor,

É todo cabedal conceptual, ideológico e operacional do taylorismo e do fordismo, agora de fraque e cartola, revisitado pela formação acadêmica como requisito mínimo para os empregos das empresas-cidadãs, sempre com seus programas de responsabilidade social, de desenvolvimento sustentável e de ética empresarial (SIQUEIRA, 2011, p. 14).

Nesse processo, a escola perde o seu caráter de formador de mentes, de pessoas capazes de refletir e analisar o meio e a sociedade em que vivem, porque são treinadas para as empresas, para as corporações que exigem graus de escolarização cada vez mais altos para vagas até pouco tempo ocupadas por pessoas com pouco grau de instrução. A análise desse autor também seguiu o caminho das avaliações ou testes que são elaborados por órgãos governamentais e que geram, ao invés de resultados positivos no sentido de uma educação direcionada à formação de cidadãos conscientes, competições entre escolas, alunos e pais pelos melhores resultados quantitativos, sem que se pese nesse sentido a qualidade do conhecimento que está sendo mensurado.

Com isso, segundo Siqueira (2011, p. 15), cria-se a falsa ideia de que, ainda que de modo precário, a formação é necessária. A escola, sob essa perspectiva, tende a desenvolver “[...] as competências ‘do produzir e do fazer’”, enquanto “[...] perde-se a capacidade de pensar autonomamente”. Nesse tipo de formação, o autor se reporta ao adestramento de pessoas para o mercado, para o crescimento econômico de poucos. A função da escola, de formadora de cidadania, se perde nos mecanismos tecnicistas que engendram a sociedade mercadológica e o próprio sujeito se torna um produto desse mesmo mercado para o qual é formado para trabalhar e para consumir.

Sob outra perspectiva, a de perceber a escola como espaço de formação e transformação do contexto desigual que se apresenta no espaço escolar, Alencastro Veiga (2002) propõe, no estudo “*Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*”, a elaboração do Projeto Político Pedagógico como alternativa viável, por meio do qual a escola constrói as possibilidades de um processo de ensino transformador. Isso, contudo, não acontece de fora para dentro da escola ou somente na escola. É uma tarefa que cabe a todos, desde as instâncias mais altas do governo até a participação dos pais e alunos nessa construção.

Antes de tudo, porém, é necessário que a escola entenda o que precisa ser feito, que os professores, diretores/gestores tenham clareza da necessidade de um PPP de acordo com as especificidades de cada escola e que isso seja elaborado por quem faz parte dessa realidade, por entidades regulamentadoras da educação. Para que isso ocorra, são necessários elementos importantes, a exemplo da democracia, da liberdade, cidadania e valorização do magistério, por exemplo, condições básicas para que um Projeto Político Pedagógico seja pensado no sentido de valorizar a formação de sujeitos cidadãos. Mediante esses estudos, pudemos pensar a escola pública municipal lageana quanto à elaboração e prática do PPP e de que modo esse processo é influenciado ou influencia nos resultados da avaliação externa.

2.3 QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico retrata a importância de autores que, à luz da sua referência, nos mostram caminhos e rumos que norteiam um trabalho de pesquisa. Nesse sentido, apresentamos alguns autores que embasaram este estudo, mostrando a complexidade e a necessidade de análise do tema adotado para esta dissertação.

Os passos teórico-metodológicos para a realização da pesquisa destacaram as obras de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, *“Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade”* (2001), que nos fornece embasamento consistente para a realização dos passos metodológicos da pesquisa qualitativa. Menga Lüdke e Marli André (1986), em *“Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”*, realizaram um estudo sobre a pesquisa tradicional, ressaltando como a pesquisa tem evoluído e o surgimento de novas soluções metodológicas que ainda se encontram com literaturas insuficientes.

No livro *“Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos”* Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2006) se preocuparam em direcionar reflexões sobre a prática da pesquisa no que se refere a objetos com maior complexidade.

Os textos *“Pesquisa qualitativa em educação”*, de Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1994), e *“Investigação Qualitativa em educação”*, de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), nos forneceram fundamentação para o entendimento da investigação no que diz respeito aos detalhes que podem enriquecer a pesquisa e a importância da pesquisa na educação.

Antonio Chizzotti (2006), no livro *“Pesquisa em ciências humanas e sociais”*, nos possibilitou um diálogo que procura esclarecer dúvidas e angústias que se fazem presentes no momento da produção do texto da pesquisa.

Almerindo Janela Afonso (2009), em seu livro *“Avaliação educacional: regulação e emancipação”*, a partir da perspectiva sociológica, buscou esclarecer a avaliação no contexto de algumas reformas da educação e enfatiza as implicações do Estado avaliador no campo educacional.

Sobre o papel do Estado na gestão das políticas sociais, o texto *“Avaliação de políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil”* (2001), de Sandra M. Zákia L. de Sousa, nos direcionou a questionamentos sobre os mecanismos discriminatórios acoplados com as políticas educacionais. O artigo de Maria Abadia da Silva (2009), *“Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”*, contribuiu no entendimento sobre o que é qualidade social da educação pública, a partir de uma análise sobre o conceito de qualidade no campo econômico, deslocado para o conceito de qualidade da educação,

Luiz Carlos Freitas (2003), em seu livro *“Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas”*, fez referência à polêmica que envolve a escola, a avaliação, os ciclos e as políticas públicas. Nos estudos *“Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”* (2007) esse autor criticou o modo pelo qual ocorre a implementação de políticas de avaliação, chamando a atenção a respeito das classes menos favorecidas economicamente que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas. Além destes, utilizamos outros estudos de Freitas, a exemplo de *“Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública”* (2005) e *“Avaliação: construindo o campo e a crítica”* (2002).

Carlos Henrique Araujo e Nildo Luzio (2005), em seus estudos sobre *“Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil”*, mostraram a importância das avaliações para o Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo o Brasil.

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (2003), em *“Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico?”* nos proporcionou uma reflexão sobre a era da informação científica que é o centro tanto para conquista quanto manutenção da hegemonia política. István Mészáros (2005), em *“A Educação para além do capital”*, ampliou esse tema no contexto educacional, oportunizando um pensar sobre a emancipação humana.

Heraldo Marelim Vianna, em *“Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos”* (2000), restaurou a constituição do nosso conhecimento, proporcionando reflexões sobre a nossa capacidade de nos envolver criticamente. Para Dília Maria Andrade Glória, em seu estudo *“A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na*

narrativa de alunos e familiares” (2003) realizou uma abordagem sobre a prática de não retenção nas escolas públicas, ocasionando críticas até mesmo por alunos das camadas menos favorecidas.

Por meio do “*Projeto conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer*”, a Secretaria da Educação do Município de Lages contempla todas as ações do fazer pedagógico desenvolvido pelos profissionais do sistema municipal de ensino. Esse documento foi um dos elementos chave para as discussões desenvolvidas neste trabalho, por ser o norteador dos encaminhamentos aos profissionais da educação de Lages (SC).

No capítulo seguinte, apresentamos a contextualização histórica da avaliação, considerando os contextos nacional, estadual e municipal elaborada como forma de compreendermos as questões de ordem social, política e econômica que se refletem nesses sistemas de avaliação.

3 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE: LIMITES E POSSIBILIDADES

A Avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional: necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

(HERALDO MARELIM VIANNA, 2005)

Apresentamos neste capítulo um histórico sobre a avaliação de desempenho e por performance no contexto educacional, nas esferas nacional, estadual e municipal, delineando os encaminhamentos sobre o processo decorrente de políticas para a educação brasileira definidas por organismos internacionais voltados para o capital.

Relacionamos políticas educacionais no que diz respeito à avaliação de desempenho e por performance com ênfase para alguns dos sistemas avaliativos existentes na educação brasileira e suas consequências para as escolas públicas. A leitura teve por objetivo refletir de que forma essa avaliação serve de instrumento e garantia de equidade na educação escolar.

3.1 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE

No Brasil, há algumas décadas, quando se mencionava a avaliação, referia-se quase que exclusivamente àquela feita pelo professor, na sala de aula, com a intenção de verificar os conhecimentos dos alunos, avaliar sua aprendizagem. Com o tempo, esse procedimento sofreu modificações pertinentes como a avaliação da aprendizagem de ensino, interna e externa, institucional, autoavaliação, avaliação de sistemas, todas organizadas a partir de políticas públicas com vistas à qualidade do ensino e garantia de inclusão.

Nessa perspectiva, se faz necessário compreender o procedimento histórico que fez aparecer instituições financeiras internacionais, como Banco Mundial, por exemplo, para que se possa entender o modo como as políticas educacionais, em especial os processos de avaliação da qualidade da educação nacional têm sido desenvolvidos e implementados em solo brasileiro.

O Banco Mundial (BM), criado em julho de 1944, a partir da realização da Conferência de *Bretton Woods*, nos Estados Unidos, no Estado de *New Hampshire*, tinha como objetivo fornecer empréstimos com prazos mais longos para o setor privado e ajudar na reconstrução das economias destruídas pela guerra. Os acordos foram válidos para as nações capitalistas comandadas pelos Estados Unidos, que aparecia como potência econômica e militar. Esse processo desdobrou-se com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e

do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), conhecido também como Banco Mundial, criado para recuperação e reconstrução da economia mundial (PEREIRA, 2012).

O Banco Mundial, instituído para ser o estabilizador da nova ordem econômica, financiou projetos nessa área e suas políticas fortaleceram a hegemonia dos Estados Unidos, porque se pautaram nas condições de domínio e poder. Desde então, sua influência nas questões econômicas, políticas e sociais vêm sendo sentidas principalmente pelos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, dentre eles os da América Latina e do Caribe. Na educação, diferentes são os programas direcionados por esse organismo aos países que assumem empréstimos com o BM. Para manter a aplicação de seus recursos, o referido Banco institui uma espécie de avaliação diagnóstica.

Ao fixar um corpo de representantes como seu grupo de trabalho em determinada região, o Banco Mundial colhe diagnósticos de situações específicas, divulgando-os como modelos a serem seguidos. E mais, a sua presença diária permite uma constante avaliação do devedor, no que se refere a sua capacidade de pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos, além de pressioná-lo para adotar comportamentos adequados aos princípios do Banco, mas lesivos ao país. A posse de diagnósticos locais permite que se apropriem das singularidades e as generalizem, e que se suprimam a história e a cultura da população local (SILVA, 2003, p. 287).

Está presente nessas ações a concepção capitalista de educação de seus mentores e organizadores que atribuem à educação a tarefa de formar mão de obra adequada às mudanças relacionadas ao mercado de trabalho. Desse modo, o mesmo modelo adotado para avaliar a capacidade de pagamento das dívidas contraídas também é usado para avaliar o desenvolvimento dos projetos educacionais com tendência a formar pessoal especializado para suprir a demanda de trabalhadores ao serviço do capital.

Percebe-se, nisso, que a preocupação maior incide sobre a economia, garantindo uma falsa promessa de redução da pobreza. Constata-se que as ações realizadas pelos governos para garantir as oportunidades educacionais, mesmo sendo propostas essenciais, especificamente as direcionadas aos alunos menos favorecidos economicamente, parecem não ter alcançado a escola.

Silva (2000, p. 82) faz críticas sobre as escolas públicas de gerenciamento empresarial, as quais mostram “[...] resultados condizentes aos prescritos pelo Banco Mundial”, propiciando a produtividade e competitividade, designando a escola para “[...]”

formar consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do livre mercado”.

Nesse sentido, todo planejamento educacional se realiza por meio do setor econômico, sem que haja a participação de educadores atuantes no cotidiano escolar. Historicamente, o professor possui pouca autonomia para seguir o próprio caminho. Isso tem favorecido a desilusão com a educação por parte de professores e alunos sobre todo o trabalho pedagógico executado na escola. Sendo o Brasil um país que usufrui dos empréstimos do BM, conseqüentemente aceita as suas intervenções, deixando de lado o fator humano, do ser de direitos iguais para privilegiar a lógica do capital, que se funda no lucro e na competição. Segundo Silva (2000, p. 79),

O Banco Mundial assumiu um papel político decisivo na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político, estendendo as ações e estratégias de disciplinamento dos investimentos para o setor educacional público. No caso da educação básica, o Banco passou a elaborar documentos políticos de definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado; a transferência dos serviços públicos para o setor privado e a implantação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação.

Para os sistemas financeiros internacionais, a educação pública é considerada como um serviço igual aquele oferecido por empresas comerciais, promovendo, dessa forma, a educação como mercadoria. Como entende Pino (2001, p. 81), “[...] a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um”.

A influência do Banco Mundial, inclusive na educação, está exposta com a priorização de reformas educacionais que seguem a receita ditada por essa instituição econômica, a exemplo da municipalização do ensino estadual, formação de professores, educação a distância, avaliação por desempenho e tantas outras. Diante da influência do BM, a escola deixa de ser espaço de construção do aprender, da sistematização do conhecimento, do lugar de se fazer amizades, desenvolver a solidariedade, o companheirismo, a cooperação e especificamente de se formar cidadania, tornando-se o espaço de formação de um contingente de trabalhadores reserva para atender às regras do mercado competitivo. Para Mészáros (2005, p. 16): “Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping center*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro”.

No campo educacional, a política da avaliação institucional se tornou um dos instrumentos fundamentais dos dirigentes do Banco Mundial. Particularmente no Brasil, a ação dessa instituição estabelece a necessidade de controlar os indicadores e certificar se as

regras estipuladas estão sendo cumpridas, postura que tende a garantir mais financiamentos desse mesmo Banco. Segundo Silva (2000, p. 109-110),

As ações previstas têm como estratégia construir, nos gestores nacionais, uma mentalidade racional e a capacidade de avaliar e interpretar sistematicamente os resultados escolares, a eficácia das escolas e a produtividade do sistema, o que contribuirá para melhoria e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado desde 1989.

A avaliação aplicada pelo Banco Mundial, caso não seja condizente aos objetivos estabelecidos, prevê a punição e suspensão de empréstimos. E seguindo a lógica dos interventores, a educação brasileira se tornou espaço de competição injusta quando são aplicadas regras e esquecidas as desigualdades sociais. Com isso, surge uma educação autoritária, que contribui para a formação da sociedade capitalista, regida por um sistema de modo de produção também capitalista. Segundo Brandão (2001, p. 97), “[...] afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”. E pela lógica neoliberal é que os governos mantêm as decisões para o fortalecimento das competições, permanecendo alheios ao universo dos problemas sociais.

No entanto, para a formação humana, cada vez menos os governos federal, estadual e municipal disponibilizam recursos. Em decorrência disso, ainda se encontra profissionais que necessitam de formação voltada para a qualidade, no sentido de uma educação cidadã. Dessa forma, se faz necessário que se compreenda as funções da avaliação, não como produto final e sim voltada para emancipação, para que se possa refletir sobre as mudanças educacionais, que são reflexos das transformações ocorridas nos campos políticos e econômicos (SILVA, 2000).

Com base em Afonso (2009, p. 49), a partir da década de 1980, o interesse pela avaliação foi incentivado por governos neoconservadores e neoliberais, o que originou a conhecida expressão “Estado avaliador”. Para o mesmo autor, “[...] o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, *neo-darwinista*, passando a admitir a lógica do mercado”. Desse modo, a avaliação surge como mecanismo de controle e responsabilização e, “[...] como pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos”. O mesmo autor, referindo-se aos estudos de

O mesmo autor, referindo-se aos estudos de Walford (1990), ressalta que “[...] esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como em nível nacional”. Todavia, para diminuir as despesas públicas, adotou-se uma forma de gerenciamento que conduz à criação de estruturas de controle e responsabilização mais elaborados, dentre elas, a

avaliação. Em outra perspectiva, não seria possível criar indicadores e medir a performance dos sistemas sem ter objetivos claros e definidos (AFONSO, 2009, p. 49). Como consequência da adesão a essas políticas neoliberais, a ideia de eficiência nos indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo a ser seguido em razão das mudanças neoliberais e neoconservadoras.

Nessa perspectiva, Silva (1994, p. 21), afirma que “[...] o discurso da qualidade total¹¹ [...] reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão”. Para o mesmo autor, isso torna “[...] quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital”.

Assim, de forma geral, o neoliberalismo obriga-nos a conviver em um ambiente onde a competitividade é o molde a ser seguido, despreocupando-se do compromisso com o humano. Pode-se dizer que, depois do domínio quase exclusivo do neoliberalismo, as consequências da exclusão, a exemplo da fome, da submoradia, das condições indignas, passam a ser desconsideradas. Ou seja, a exclusão seria somente o resultado anunciado para os que não tiveram competência para lidar com os novos tempos. Conforme Freitas (2007, p. 969), “[...] Todos concordamos em que isso não é desejável, mas meras políticas de equidade apenas tendem a ocultar o problema central: a desigualdade socioeconômica”.

Essa ocultação, de certa forma, se direciona para dois sentidos, de um lado, o do insucesso dos alunos pelo trabalho desenvolvido no interior da escola e, do outro, por problemas referentes ao meio em que vivem esses alunos. Para Freitas (2007), se as políticas de equidade estivessem voltadas a ações que visassem, pelo menos, diminuir as desigualdades sociais, estariam levando em conta o nível socioeconômico como elemento indispensável nos estudos de avaliação do desempenho dos alunos.

Mas, isso precisa ser pensado de um modo a se conquistar qualidade de ensino diferente do que se espera sob a lógica do mercado. Essa mudança também se dá por meio das avaliações, mas estas precisam ser revistas quanto aos objetivos e metodologias. Da forma como têm sido aplicadas em Lages, por exemplo, enfatiza-se mais a divisão entre escolas que têm desempenho considerável e outras que não conseguem atingir os números esperados, ou

¹¹ “O programa ‘Escola de Qualidade Total’ (EQT) tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação. Mesmo em se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de *Total Quality Control* (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas. Deste modo, a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico” (GENTILI, 1994, p. 142-143).

seja, umas geralmente aparecem em primeiro lugar, outras, nos últimos lugares. Trata-se de um modo de avaliar que preconiza a diferenciação, a disputa, e não o conhecimento pautado no desenvolvimento dos alunos no decorrer do ano letivo. A responsabilização se torna, nesse sentido, fator preponderante no ambiente escolar.

Silva (1994, p. 22) ressalta ainda que

Os ‘consumidores/as’ da educação, numa educação redefinida como mercado, podem acabar descobrindo tarde demais que a mão invisível do mercado” não pode ser responsabilizada pelos defeitos e fracassos simplesmente porque não pode ser localizada (SILVA, 1994, p. 22).

Concordamos com o autor quando nos reportamos à sala de aula e constatamos as diversas formas de exclusão (evasão escolar, repetência...) reproduzidas no cotidiano escolar, principalmente quando tais questões tendem à exigência de qualidade ou à falta da mesma. Quem mais sofre é exatamente aquele que não tem, e assim os entraves presentes no campo educativo continuam sem solução.

O neoliberalismo, conforme podemos observar, não caracteriza somente um sistema econômico, ele também contribui para que se estabeleça uma forma de ver a vida, de sentir, de se relacionar com as pessoas. Isso acaba influenciando nessas relações e começa a transformar cada sujeito em adversário do outro. A individualidade prepondera quando os laços de solidariedade são esquecidos, ou talvez nunca apreendidos. Isso mostra a necessidade de se manter as aparências, o que para Freitas (2005, p. 141), corresponde a dizer que “A qualidade, portanto, é um processo de reflexão compartilhada e coletiva que implica que sejam assumidos compromissos locais com ela”.

Dessa qualidade implica o processo da avaliação de desempenho e por performance na conjuntura política, econômica e social na contemporaneidade, que desafia os sistemas de ensino nacional, estadual e municipal a definir efetivas políticas educacionais, entre as quais se insere o sistema de avaliação.

O sistema de ensino, a partir da década de 90 do século passado, com a influência neoliberal, vem desenvolvendo projetos de avaliação como forma de garantir o desempenho escolar do aluno. O neoliberalismo associado aos princípios do mercado e de produtividade econômica na geração de renda. Na lógica da concorrência, conforme já destacado, geram-se consequências para a educação. Isso significa, conforme Andreoli (2002), que a escola é desafiada para mudanças, na maioria das vezes sem nenhum questionamento.

A política do neoliberalismo presente na educação tende à redução de elementos importantes ao processo educacional: menos recursos financeiros; ensino fundamental a cargo

dos Estados e municípios; educação infantil e educação de jovens e adultos (EJA) sob incumbência municipal; privatização e municipalização do ensino, cujos custos são repassados aos municípios e às escolas, a exemplo do programa “Amigos da Escola”, divulgado na mídia (que isenta o Estado de sua responsabilidade para com a educação); a divisão do ensino médio em educação regular e profissionalizante; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com visões distorcidas (ao mesmo tempo em que apresenta uma preocupação com as questões sociais, também possui um caráter de ajustamento ao sistema de qualidade total); modificação do termo igualdade social para equidade social (não é demonstrado maior interesse pela igualdade como direito de todos, mas apenas em amenizar a desigualdade); privatização das universidades e outras tantas situações relacionadas ao sistema de educação (ANDRIOLI, 2002).

Gentili (1995), ao tratar sobre o neoliberalismo, ressalta que esse sistema privatiza tudo, até mesmo o êxito e o fracasso social e as pessoas são responsabilizadas por isso. Se não obtiveram êxito, foi porque não mostraram esforço suficiente, portanto terão que competir em uma sociedade na qual só os melhores vencem. Importante lembrar que uma das ações desencadeadas por esse sistema econômico foi a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada na cidade de *Jomtien*, Tailândia, em março de 1990, na qual estiveram presentes 155 governos que assinaram uma declaração Mundial, comprometendo-se a garantir a todas as pessoas a educação básica, erradicando o analfabetismo para se ter uma vida digna e propondo-se a buscar uma sociedade mais humana e justa.

Dessa conferência resultou a *Declaração de Jomtien*, considerada um dos essenciais documentos mundiais sobre educação. Todavia, os organismos internacionais que interferem nas questões econômicas, sociais e políticas dos países que assinaram acordos com esses órgãos financiam as questões atreladas à educação. Isso nos leva à necessidade de refletir sobre a importância de os educadores questionarem a validade desses acordos para o sistema educacional e os objetivos desses organismos em exigirem adequações políticas e econômicas para a educação nacional brasileira.

Quando se trata de avaliação, caso deste trabalho, entendemos que não se pode mensurar, quantificar conhecimentos, o que tem sido feito pelo sistema nacional de ensino e de modo particular nos Estados e municípios, situação que caracteriza um processo para conhecer quem é capaz de resolver uma prova, sem procurar entender de que modo esse aluno consegue ou não apropriar-se dos conhecimentos.

Essa situação, conforme depreendemos, decorre de um processo desencadeado com mais ênfase a partir da referida Conferência Mundial de Educação para Todos. Segundo

Torres (2001), esse encontro não foi apenas uma tentativa de garantia de uma educação básica, mas uma forma de se obter uma visão renovada para que a educação prevista no acordo seja alcançada.

Educação básica foi, então, um termo de consenso no qual se mesclaram as visões, prioridades e agendas de cada um dos sócios internacionais, de Jomtien, dos países e dos inúmeros especialistas nacionais e internacionais por cujas mãos passaram as sucessivas versões dos documentos. Como tal, é um termo atravessado por incoerências e contradições, segundo revelam os próprios documentos de Jomtien e aqueles produzidos posteriormente pelas diversas agências sobre a Educação para Todos. Um termo que já tinha vida e usos próprios (e diversos) nos diferentes países antes de Jomtien e ao qual, como vimos, não era fácil atribuir um novo significado somente acrescentando a ele o nome de “visão ampliada” (TORRES, 2001, p. 15).

Para a mesma autora, a ampliação da visão da educação básica foi interpretada não como uma ampliação do conceito e da forma de ser percebida, e sim de aumentar o número de anos definidos como escolaridade obrigatória. Assim, segundo Torres (2001, p. 16), devido à iniciativa das agências internacionais e seu comando global da Educação para Todos, torna-se difícil esclarecer sua atuação nos países que assinaram os acordos para a educação decorrentes de empréstimos financeiros com os países hegemônicos.

O que se percebe é um sistema regulador que se mantém vigilante para que as metas propostas aos países signatários sejam cumpridas, lembrando que essas metas voltam-se mais para os resultados bons ou insuficientes, com o estabelecimento de ações paliativas que melhorem os índices numéricos, e não efetivamente o aprendizado dos alunos, o que percebemos quando pensamos na sala de aula e na Educação Básica proposta às escolas públicas brasileiras.

Se nem mesmo a expressão usada para identificar os primeiros anos de escolarização obrigatória é clara quanto ao que se deseja, podemos pensar que as ações organizadas para que se cumpra essa modalidade de educação também sejam obscuras quanto aos encaminhamentos e aos resultados, contribuindo para a manutenção de processos educativos excludentes.

A Declaração de Nova Delhi, em 1993, realizada na capital da Índia, deu continuidade ao debate e renovou os compromissos assumidos em *Jomtien*. Reconhece as fundamentais dificuldades que os países de grande população encontram, dentre elas a educação, responsabilidade da sociedade, ou seja: governos, famílias, comunidades e organizações não-governamentais. Contudo, embora essas prerrogativas, as políticas públicas desenvolvidas para a educação dos países periféricos continuam a manter um ensino

excludente e a valorizar a formação para o mercado de trabalho (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009).

Em 2000, adotando a trajetória e as determinações das conferências anteriores, o Fórum de Dakar, no Senegal, reuniu os governos de 180 países e 150 organizações não-governamentais para reiterar os compromissos estabelecidos em *Jomtien* e prorrogar até 2015 o prazo para o cumprimento das metas previstas em 1990 e reafirmadas em 2000 (SOBRAL, SOUSA e JIMENEZ, 2009).

O citado documento foi reeditado com o compromisso de afirmar as necessidades educacionais; alcançar, até 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos; extinguir, até 2005, as disparidades entre gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; atender às necessidades básicas de aprendizagem, reduzir a pobreza mundial pela metade e outros. O documento deixa clara a universalização da educação básica quando propõe,

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, principalmente a alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para vida (UNESCO, 2001).

Pode-se perceber que esses delineamentos combinam com os interesses dos empresários em ter um novo perfil de trabalhador com competência técnica adequada à produção do mercado. Observamos também nesse documento, dentre as normas a serem seguidas, a intenção de “[...] realizar um monitoramento mais efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT incluindo avaliações periódicas” (UNESCO, 2001, p. 10). Assim, a intenção da universalização do ensino fica assegurada por um sistema de avaliação que tende a garantir que as reformas sejam concretizadas. Nesse sentido, o BM com a implementação de um sistema de avaliação mantém controle e monitoramento na educação. Para Silva (2009), a qualidade social da educação escolar não combina com,

[...] limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (SILVA, 2009, p. 225).

A avaliação nesse contexto histórico se dá de modo a valorizar os mais capacitados, em detrimento daqueles que possuem *déficits* de aprendizado. Essa defasagem na aprendizagem não é característica da pessoa, porque envolve todo um contexto social, político e econômico de desigualdades que acaba por se refletir nas camadas mais empobrecidas

economicamente da população. No entanto, se faz necessário que se busque a escola de qualidade social, que contemple o contexto que envolve a forma de viver e as perspectivas das famílias e dos alunos com a educação, com a intenção de promover o ensino e a aprendizagem significativa e democrática.

Retomamos a década de 1990, por ter sido ela uma das mais significativas em termos de ajustamento e desencadeamento de políticas neoliberais para os países da América Latina e do Caribe. Duas propostas foram formuladas pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), juntamente com a UNESCO, *Educación e Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad e Focalización y pobreza*, em 1992 (OLIVEIRA, 2001). Essas propostas levaram em consideração o atrelamento da educação com o setor produtivo, evidenciando seu caráter de mercadoria e de punição para os que não conseguem alcançar resultados satisfatórios, sejam eles alunos, professores ou mesmo instituições de ensino. Observa-se nesse sentido que a avaliação tende a ser utilizada para a competitividade. E, para se conquistar a qualidade vale tudo, até mesmo instigar a disputa entre unidades de ensino, seus alunos e professores. E com isso pretende-se fortalecer a democracia e a cidadania.

Em 1998, iniciaram as atividades destinadas à avaliação externa de acordo com o preconizado pelas políticas internacionais, sendo que cada país recebeu material impresso, com formulários para que pudessem enviar relatórios sobre os indicadores utilizados para a avaliação. Nesse contexto de argumentos presentes nos documentos internacionais foi aprovada a lei que decide as normas e confirma a situação do ensino no Brasil em seus 92 artigos que representam um momento de consideráveis expectativas para o ensino brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, foi aprovada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em vinte de dezembro de 1996. Após sua edição, muitos problemas se destacaram, inclusive com a interpretação da mesma no que diz respeito à omissão do Estado quanto a vários problemas relevantes que permeiam a educação, a exemplo do interesse em continuar com o pensamento habitual que impede uma educação de qualidade, pois o interesse ainda está em manter os indivíduos como meros expectadores da realidade na qual estão imersos.

Para Saviani (1997, p. 226-227), a Lei de Diretrizes e Base da Educação é uma regulamentação com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual. “[...] Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produto da sociedade no seio da qual entram em interação”.

A LDB de 1996, quando trata da Organização da Educação Nacional, em seu Art. 9º, determina as competências da União sobre a avaliação, sua obrigação em relação à educação, e define que a União tem como intenção a determinação de prioridades para a qualidade de ensino. Mas isso não quer dizer que o ranqueamento entre escolas por meio de controle e responsabilização garantam essa qualidade. É necessário considerar a realidade escolar antes de qualquer comparação. Mesmo porque, a comparação realizada por meio das avaliações do modo como têm sido desenvolvidas não estabelece uma correção do que necessita ser repensado na questão da qualidade educacional. Há necessidade de se considerar outros fatores que incorporem tanto a parte interna da escola quanto a externa para que esse processo comece a fazer algum sentido positivo para a escola.

Conforme Abicalil (2002, p. 269-270), em análise aos estudos de Silva (1996):

A comparação teria de se apoiar numa avaliação que levasse em consideração, variáveis relacionadas com uma gama de objetivos educacionais, assim como os elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos dispostos para sua consecução. Se a escolaridade não se justifica ou se valida apenas pelos resultados acadêmicos, temos que ser coerentes quando comparamos os sistemas de ensino.

Diante disso, observam-se os impasses que dificultam o processo de avaliação nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Para melhor compreender os sistemas estaduais de avaliação, no entanto, cabe questionar os propósitos, as consequências e as formas usadas no sentido da promoção da qualidade educacional e ainda entender a responsabilidade das políticas públicas que são anunciadas e formuladas nas esferas estaduais, no caso, aqui específico, do Estado de Santa Catarina, o que torna necessário conhecer a implantação da Proposta Curricular estadual no que trata da avaliação escolar.

A partir de 1988, com a participação de educadores, foram realizadas diversas discussões no Estado de Santa Catarina sobre sistematização e implementação da Proposta Curricular para as escolas da rede estadual de ensino. A organização do trabalho consta em vários cadernos que se apresentam na seguinte ordem: entre 1988 e 1990, os jornais encaminhados aos educadores do Estado que resultaram na Versão Preliminar da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 1991, na qual se destaca a apresentação dos pressupostos filosóficos e metodológicos, os conteúdos programáticos para os componentes curriculares e as concepções de avaliação. Entre 1995 e 1997, os trabalhos das equipes destinadas à atualização da Proposta Curricular resultaram em três cadernos intitulados “Disciplinas Curriculares da Educação Básica”; “Formação Docente: Magistério e Temas Multidisciplinares”, ambos editados em 1998 (THIESEN, 2007).

Para o mesmo autor, o trabalho que surgiu na própria Secretaria de Estado de Educação (SED), em 1988, com a participação de professores e gestores, teve como objetivo pensar sobre as mudanças sociais e políticas que estavam acontecendo naquele momento. Amparado pelo governo do Estado, o grupo envolvido nas discussões buscava mudanças, inclusive nas condições de trabalho. Diante de todo o movimento, a Proposta Curricular se fortaleceu com os anseios dos profissionais da educação do Estado.

Na época desses estudos, a proposta de governo em Santa Catarina assumiu uma postura condescendente para a reformulação curricular das escolas públicas, com revisão de conteúdos e encaminhamentos aos professores. Assim, entre 2000 e 2001, foi elaborado o caderno *Diretrizes 3, Organização da Prática Escolar na Educação Básica* (SANTA CATARINA, 2001). Somente em 2003 é que foram retomadas as discussões apresentadas no caderno denominado de “Estudos Temáticos”, publicado em 2005, que abrange uma série de textos com abordagens teórico-metodológicas para as diversas especialidades da educação básica e profissional (SANTA CATARINA, 2005).

A primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina foi o “[...] momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico” (SANTA CATARINA, 1998, p. 7).

Na segunda edição dessa diretriz curricular, procurou-se rever os conteúdos a partir da versão de 1991. Essa edição contempla “Uma Proposta Metodológica” que se refere aos procedimentos didático-pedagógicos. A avaliação caracteriza outro elemento desse processo e deve ser pensada a partir dos conteúdos e métodos apresentados na Proposta, conforme o texto do próprio documento. Assim,

[...] indicamos a superação da concepção de avaliação autoritária, classificatória, domesticadora e excludente. Para isso, assume-se a concepção da avaliação como diagnóstico, processo e instrumento que subsidie nossa ação no sentido da emancipação, da autonomia, da humanização, ou seja, da inclusão de cada um e todos os nossos educandos num processo de aprendizagem e desenvolvimento satisfatórios. Portanto, indicamos que a avaliação tenha um caráter participativo, significando a oportunidade em que o educando e o educador de posse dos resultados, discutam, reflitam e se autocompreendam no processo de ensino aprendizagem (SANTA CATARINA, 1998, p. 42).

Percebemos que as discussões realizadas durante o processo de elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina demonstram uma preocupação com a avaliação, que assume outra perspectiva, a de ser um instrumento facilitador da aprendizagem. Nesse

sentido, observamos que nenhum dos documentos referentes à Proposta Curricular catarinense contempla discussões referentes às avaliações externas. Se essa modalidade avaliativa faz parte do sistema de ensino, é necessário que se questione as lógicas que a percorrem. Diante desse contexto, Bourdieu e Saint-Martin (1998, p. 195) entendem que,

O sistema de classificação oficial propriamente escolar [...] preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a: ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não faz (BOURDIEU E SAINT-MARTIN, 1998, p. 195).

Contudo, se na avaliação houver uma intencionalidade madura, comprometida com a aprendizagem do aluno, ela própria pode ser avaliada. Para garantir o seu propósito, é necessário que se mantenha como sistema aberto, preparado para outras intervenções que venham a garantir o seu objetivo, que é o de oportunizar ao aluno a apropriação de conhecimentos possíveis de emancipação e de cidadania.

3.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE NO BRASIL

Pode-se dizer que a avaliação de desempenho e por performance, nos últimos anos, vem se tornando assunto de considerável repercussão, apresentando diversas iniciativas que reforçaram sistemas desse tipo em todos os níveis e modalidades de ensino, concretizando uma efetiva política de avaliação educacional. Até a década de 90 do século passado, as políticas públicas eram formuladas e colocadas em prática sem qualquer parâmetro sistemático. Até então, pouco se falava em um indicador que possibilitasse saber se os procedimentos avaliativos existentes originavam resultados desejados ou não.

Desse modo, em decorrência das políticas de descentralização, o Estado passou a aumentar o controle e a regulação das políticas públicas destinadas a medir a qualidade da educação no país, o que interferiu nas políticas públicas organizacionais que, a partir de 2005, determinaram algumas regras básicas para que se mensurasse a aprendizagem nas escolas em virtude do baixo índice de desempenho dos alunos brasileiros. Devido a essa preocupação sobre as metas de qualidade da educação no Brasil surge, a partir de 2007, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador elaborado para mensurar a aprovação e reprovação dos estudantes, criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (INEP/MEC, 2012).

Dos processos avaliativos estabelecidos pelo governo federal destacam-se o SAEB, “[...] implantado no país em 1990” e que “[...] tem como objetivo fornecer informações aos gestores públicos acerca da qualidade da educação básica e, com isso, subsidiá-los na elaboração das políticas públicas de educação” (GRAÇA, 2010, p. 491). Esse Sistema constitui-se em instrumento de monitoração das políticas públicas de desenvolvimento educacional. Com base nos resultados e informações coletadas por meio do SAEB, os órgãos governamentais, entre eles o MEC, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, devem definir ações para suprir as deficiências identificadas no sistema educacional e que permitam corrigi-las.

Outro modo de avaliação que o MEC implantou em 1998 foi o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM),

[...] que avalia o desempenho individual do aluno ao término do ensino médio, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania. A prova, interdisciplinar e contextualizada. É composta por uma redação e uma parte objetiva (CASTRO, 2009, p. 7).

Assim, ao nos referirmos sobre o exercício pleno da cidadania, não podemos nos esquecer de que esse exame deixa de lado os fatores econômicos e sociais que são necessários à trajetória escolar e social dos alunos. Nesse contexto, de acordo com Sousa (2003, p. 182),

[...] cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM, tende, no limite, a prejudicar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre.

Essa política pública contempla apenas os alunos do ensino médio. Por isso, com o objetivo de envolver os alunos da educação básica do ensino fundamental, em 2005 foi instituída a Prova Brasil, por meio da qual os municípios brasileiros passaram a preparar os dados específicos de seus sistemas de ensino no contexto da avaliação de desempenho e por performance, levando em consideração os resultados da Prova Brasil para a obtenção do cálculo do Ideb. Destacamos que os resultados obtidos na Prova Brasil e no Ideb podem fazer parte da avaliação institucional nas escolas, contudo, ressaltamos que não se esgota e nem se resume ao desempenho dos alunos somente essa medida.

A Prova Brasil objetiva complementar informações do Saeb, na medida em que seus resultados emitem, além da média de proficiência obtida nos testes, dados de distorção idade-série, média de horas-aula diária, percentual de docentes com curso superior e o Ideb de cada escola participante da avaliação. A Prova Brasil utiliza o mesmo teste padronizado do Saeb e os

questionários de contexto aplicados aos diretores, alunos e professores. No entanto, distingue-se quanto ao público-alvo e abrangência: avalia todos os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas localizadas em áreas urbanas em turmas com no mínimo 20 alunos matriculados (GRAÇA, 2010, p. 491-492).

No discurso governamental, sob influências oriundas de políticas neoliberais, o IDEB, o SAEB e a Prova Brasil têm como objetivo fundamental avaliar a qualidade do ensino básico oferecido pelos sistemas de educação brasileira e não o aluno (INEP, 2013). Nessa perspectiva, podemos dizer que todas essas ações avaliativas indicam o desenvolvimento institucional da avaliação de desempenho como elemento necessário para subsidiar o processo de acompanhamento de políticas públicas responsáveis para nortear o aprimoramento da qualidade da educação, esquecendo do aluno em processo de formação.

Todavia, é importante refletir sobre isso, a exemplo de Carvalho (2003), ao entender que,

[...] não se pode, da mesma forma, aceitar sem críticas o verdadeiro culto aos números que parece vir ganhando corpo em nosso sistema escolar. As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio (CARVALHO, 2003, p. 233).

Faz-se necessário, portanto, cuidados em relação ao que significam essas avaliações, porque as mesmas captam aquilo que está acontecendo em um determinado momento e de forma fragmentada. Saber o que realmente acontece na escola, o que perpassa todo o processo educacional vai depender de uma série de pesquisas adicionais que a escola poderá realizar para se mostrar resultados mais condizentes com a realidade particular de cada uma. Isso implica num trabalho coletivo da comunidade escolar em estar refletindo sobre os problemas escolares que interferem no processo educativo do cotidiano escolar.

Para Abicalil (2002, p. 268-269), os principais instrumentos de avaliação “[...] somam uma fantástica base de dados sobre o resultado dos alunos em diversos níveis/etapas de educação escolar, cuja utilização principal tem sido a do mero ‘ranqueamento’ de resultados”. O núcleo da divulgação dos dados obtidos nesse processo é apenas a comparação de resultados, não enfatiza a qualidade nem ao menos prioriza e contribui para a correção dos encaminhamentos necessários.

Os resultados dessas avaliações, entretanto, são expostos nas escolas e nos meios de comunicação com o intuito de responsabilizar a escola pelas consequências do insucesso dos

alunos, acreditando-se que com a exposição desses indicadores pode-se ter avanços no sentido da qualidade do ensino escolar. Para Arroyo,

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação (ARROYO, 2010, p. 1382).

Enquanto isso, os professores e até mesmo os alunos continuam a ser responsabilizados, como que retomando a expressão de Werneck (1992), “se você finge que ensina eu finjo que aprendo”, ou seja, professores e alunos são, de acordo com a lógica do Estado, os responsáveis por não termos um sistema escolar apropriado para superar as desigualdades de nosso país.

Por sua vez, o governo brasileiro continua a instituir programas avaliativos para mensurar alunos, professores, escolas, classificá-los, quantificá-los e, então, tomar medidas pontuais, mas que não resolvem os problemas reais que entravam o sistema de ensino educacional no sentido da qualidade da educação, sendo uma das políticas governamentais nesse sentido o IDEB, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura.

Para o governo brasileiro, o IDEB foi organizado em 2007 com o intuito de agregar o aspecto pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP, com a probabilidade de resultados substanciais, facilmente assimiláveis, e que consentem em traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP e SAEB para as unidades da federação e para o país, bem como a Prova Brasil – para os municípios (INEP/MEC, 2012).

Com base nesses dados, podemos perceber que a avaliação é unificada. Não difere nas escolas e não considera se estão localizadas em diferentes territórios, porque os resultados são distintos, causando distanciamento no processo que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a outro, de qualidade questionável. Segundo Vianna (2002, p. 64),

A evolução da avaliação educacional no Brasil com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, além de desempenho educacional, entre outros aspectos, como seria desejável, ainda está para ser pesquisada e analisada.

Concordamos com o autor, considerando que esses resultados são poucos para que se possa falar de qualidade. São indicadores momentâneos e revelam que naquele ano, naquela avaliação, os alunos não conseguiram responder. Mesmo porque, os estudantes poderiam produzir diferentes resultados se os testes fossem realizados também em outros momentos. Entendemos como necessário uma análise da realidade social do aluno e do contexto escolar para se obter dados condizentes com o que se desenvolve na sala de aula, com a aprendizagem cotidiana dos alunos e não somente aos moldes da Prova Brasil e SAEB, por exemplo.

A avaliação aplicada em cada município faz-se necessária, segundo o discurso do Estado, para a construção de um elemento analítico, isto é, indicadores que tragam resultados que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo o MEC¹²,

O Ideb foi criado em uma escala de zero a dez que sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil (BRASIL/MEC, 2012).

Entendemos que enquanto processo social, a política pública avaliativa é tomada a partir da ideia da ação de diferentes sujeitos que desenvolvem suas atribuições, e cujo percurso segue uma lógica constituída em contextos mais significativos do que aqueles concebidos no campo da educação para medir valores de aprendizagem.

Cabe ressaltar, ainda que avaliação é um processo. E avaliar é uma atividade indispensável e necessária, mas a metodologia utilizada no processo, os critérios, os interesses e o uso dos resultados apontam a direção que se quer imprimir à educação pública em todo território nacional (SILVA, 2000, p. 110).

Para a mesma autora, não se discute a importância do ato avaliativo, mas a forma como essa prática está se fazendo nos meios educacionais. Isso é o que nos faz questionar e pensar outras possibilidades para que uma educação de qualidade possa se efetivar no campo educacional. Para Sordi (2009, p. 11),

As crianças precisam de uma escola pública de boa qualidade. E a resposta a este chamamento social não pode prescindir da participação dos atores da escola. A saída é aprender a avaliar de um modo que nos faça sentido e assim, desestabilizar a cultura avaliativa que nos desconforta, pela proposição de uma outra alternativa.

¹² Retirado do site <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 28 abr. 2012.

As políticas públicas de aplicação de avaliações de desempenho realizadas para obter resultados numéricos, sem que haja uma preocupação com a qualidade efetiva da educação, esclarecem que o objetivo do governo reside na avaliação como mecanismo de controle e responsabilização. Torna-se necessário promover uma forma de avaliação voltada para a aprendizagem sem direcionar culpados pelos resultados.

E nesse jogo de transferência de compromisso que acontece na educação na tentativa de achar culpados em relação ao desempenho de alunos, a escola se tornou espaço de discussões, favorecendo a sua desqualificação e conseqüente desumanização. Nesse contexto, a avaliação é vista como o pivô da qualidade, adaptada para atender às cobranças estabelecidas pelo contexto nacional e mundial. Freitas nos adverte, neste sentido, que,

Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora “sob nova direção”: ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização. Mas, antes de ser uma etapa em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico, como bem aponta Alavarse (2007). Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados (FREITAS, 2007, p. 967-968).

A avaliação de desempenho e por performance depende do esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades sociais. Sob essa perspectiva, oportuniza-se educação para todos e quem não alcança bons resultados é porque não teve interesse. No interior das escolas ainda encontramos grande número de alunos oriundos das camadas populares que são desacreditados, como se estivessem condenados a não ter acesso ao saber, acreditando que não terão chance alguma de transformar a própria realidade, ou seja, não têm ideia de que isso possa ser mudado. Dessa forma, caso não aprendam o conteúdo que a escola apresenta, aprenderão a obedecer, sem interferir na realidade que os cerca.

Nos discursos dos governos federal, estaduais, municipais, a educação é prioridade, mas podemos perceber que na prática isso não se confirma, ou seja, que a política educacional é realizada conforme a lógica e manutenção do poder do capital, representando-se em entraves para possibilidades de mudanças.

Essa forma de exclusão que está presente na escola, Freitas (2007, p. 968), a denomina de “eliminação adiada”, segundo a qual os alunos são afastados para salas de aceleração, educação de jovens e adultos e outros programas desenvolvidos nas escolas para

atender aos alunos que “não possuem *capacidade suficiente*” (grifo nosso) para aprender no cotidiano e por isso precisam de reforços. Para esse mesmo autor,

[...] a base da construção das novas formas de exclusão, que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica, por reprovação. Os processos de avaliação informal vão construindo “trilhas de progressão diferenciadas” no interior das salas de aula e das escolas. Do ponto de vista do sistema, a exclusão foi internalizada a custos menores - tanto econômicos como políticos (FREITAS, 2007, p. 973).

A voz da igualdade, daqueles que lutam por uma educação que esteja voltada para todos se cala diante da política educacional adotada pelo governo, que segue os moldes de educação de outros países, desrespeitando a realidade nacional. Seguir os ditames da política neoliberal impede o fortalecimento da democracia e da cidadania. Dessa forma, as políticas de responsabilização continuam a fortalecer a exclusão na escola, com as diferentes avaliações de desempenho que vem sendo aplicadas, que mensuram o grau de conhecimento do aluno, mas não consideram o processo desenvolvido em sala de aula, as interações e mediações desse aluno com o saber que possui e o que é veiculado na escola.

Diante desse contexto, Afonso (1999, p.148), esclarece que,

[...] a avaliação é acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos.

A escola que apresenta evolução nos índices de avaliações tem por mérito o trabalho do diretor, do professor e dos alunos que se empenharam para que isso acontecesse, mas as que não conseguiram atingir os índices são responsabilizadas pelo fracasso escolar. Com a intenção de mudar esse quadro, um conjunto de medidas é lançado com a pretensão de informar de forma comparativa e classificatória como se encontram as escolas no contexto educacional e, conforme os resultados obtidos, são definidas, pelos governos, as políticas públicas para as escolas de modo generalizado. Como os resultados nem sempre são condizentes com a realidade de cada uma das unidades escolares avaliadas, os alunos continuam sem aprender, mas são cada vez mais avaliados, ou seja, mensurados.

Segundo Freitas (2007), é necessário saber se a aprendizagem da escola de periferia está alta ou baixa e entendemos que isso deva ser aplicado para todas as escolas. O que não pode acontecer, no entanto, é usar o resultado como base para um procedimento de responsabilização. Nesse sentido o autor também questiona,

Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula (FREITAS, 2007, p. 971-972).

Nessa direção, escolher a avaliação de desempenho como base para detectar o nível da aprendizagem dos alunos, sem considerar as inúmeras variáveis expostas por Freitas, torna-se um equívoco, por não apresentar a real situação dos alunos. Segundo Freitas (2007), a escola poderá favorecer outros elementos, por meio do senso escolar, que possam contribuir para uma visão mais aprimorada sobre a realidade de cada escola. Deve-se observar, no entanto, que todo trabalho escolar seja de comprometimento, principalmente com os alunos desfavorecidos economicamente e aos quais há necessidade de mais dedicação e uma visão diferenciada de todos os envolvidos com a educação perante essas variáveis que dificultam, na maioria das vezes, o trabalho escolar. O que precisa ser repensado, portanto, são as formas para garantir a qualidade e a equidade tão desejada. Saviani (1997, p. 238) diz que,

Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira.

Precisamos, conforme entende Saviani (1997), resistir aos reflexos da ideologia neoliberal. Isso pode se dar de diferentes maneiras e uma delas é por meio do trabalho em sala de aula, na manutenção de um pensamento crítico que perceba as orientações mercadológicas embutidas nas políticas públicas educacionais e resistir a essas determinações. As condições materiais, físicas e humanas da escola do modo como vêm sendo disponibilizadas não favorecem mudanças. Mas o educador que consegue superar essas barreiras e perceber que muitos programas, a exemplo da avaliação por desempenho ou performance, são oportunos à hegemonia neoliberal podem questionar, discutir, e cobrar dos órgãos que instituem esses sistemas de avaliação quanto às suas metas, às ações decorrentes dos resultados obtidos.

Entendemos que manter uma resistência ativa requer o pensar criticamente sobre o que vem sendo colocado para a educação. No caso desta dissertação, nos propusemos a questionar e analisar o processo avaliativo externo desencadeado pela SEML quanto às ações

praticadas por essa Secretaria de Educação para a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas municipais.

Ao questionarmos, nos colocamos do lado de quem percebe que por trás de um complexo sistema de avaliação existem interesses que vão além da escola, além da sala de aula, ultrapassam o que podemos chamar de intencionalidade educativa no sentido de formar sujeitos capazes de pensar, de refletir, de exigir mudanças que se contraponham à ideologia e concepções vigentes. Por meio dessa resistência, da pesquisa, da disponibilização de estudos aos educadores do sistema municipal é possível pensar na mudança e que ela seja significativa para o contexto escolar e, por consequência, para a sociedade. Ao perceber que um sistema como o que foi desenvolvido para as escolas públicas municipais lageanas não foi claro quanto aos objetivos e ações, acreditamos na perspectiva de mudar, de ver outra possibilidade para a educação que seja diferente do que vem sendo praticado.

Precisamos da avaliação certamente. Todavia, ela deve estar a favor da escola, do professor, do aluno no sentido de estabelecer outro parâmetro que não seja o de culpar ora um ora outro (professor, aluno, direção). A avaliação, conforme entendemos, precisa revelar o que não vai bem e permitir ações voltadas para o redirecionamento de esforços que garantam a todos os alunos oportunidades de adquirir o conhecimento formal veiculado na escola, respeitando o tempo de cada um e as peculiaridades que formam cada sujeito.

Isso significa ir contra a ideia de que formas excludentes continuem a fazer parte do sistema, contra o ranqueamento ou classificação de escolas, a responsabilização de professores e indução de currículos mínimos, juntamente com a gratificação por desempenho. Gentili (1995) pondera que, em uma sociedade onde haja democracia não pode haver desigualdades entre o acesso à escola e nem diferença de serviços prestados por ela, recriminando as qualidades determinadas pela escola pública e pela escola privada. Segundo o autor, faz-se necessário modificar a qualidade dos sistemas de ensino no que diz respeito ao direito comum e não apenas a uma pequena parcela da população, pois “[...] qualidade para poucos não é qualidade é privilégio” (GENTILI, 1994, p. 177).

Em análise, podemos dizer que o destaque na competitividade exerce considerável importância e, por isso, certos modos avaliativos são instituídos no sentido de medir a potência da aprendizagem dos estudantes em relação às demandas do mercado. A avaliação, por conseguinte, caracteriza-se como processo contábil que classifica os alunos por números, quanto ao seu rendimento escolar, a exemplo de um sistema financeiro no qual há os que possuem dinheiro e os que não o têm. Na escola, sob essa perspectiva, há os que aprendem e os que não conseguem aprender.

Os alunos são avaliados como produtos e o controle de qualidade precisa estar de acordo com as exigências do mercado. E então nos perguntamos: os produtos (alunos) que não estiverem conformes ao padrão de qualidade serão deixados de lado? Ou quem sabe, devolvidos para as fábricas? Se pensarmos desse modo, os que não acompanham o padrão exigido pelo mercado são devolvidos pela escola à sociedade, que também os exclui, restando a esses sujeitos a marginalidade social, o trabalho informal, quando não a miséria ou marginalização. Os alunos que conseguem bom desempenho, segundo essa lógica, serão os futuros competidores por uma vaga no trabalho formal, o que nem sempre renderá bons salários ou dignidade de vida, porque a competição e o contingente de reserva servem para a manutenção da produção capitalista com menores custos.

E o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada aluno? Sabemos que cada sujeito possui um tempo próprio para aprender. Nem sempre se consegue isso no período de aulas estabelecido, nem com os programas ou políticas públicas educacionais existentes. Há alunos que necessitam mais estímulos e isso os sistemas de avaliação, conforme são organizados, não conseguem prever ou prover, até porque existe um prazo para aprender, quem não consegue os resultados esperados nesse período é excluído ou devolvido à sociedade também excludente.

Afonso (2000) nos esclarece que as funções da avaliação têm que ser consideradas no contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas, pois ela é uma atividade política. A compreensão das políticas adotadas pelo governo precisa, nesta concepção, levar em conta o processo histórico mais longo e o panorama político-pedagógico e culturalmente definido pelo que se quer alcançar. Há que se considerar as políticas públicas avaliativas em um processo que venha a contribuir para o crescimento integral do aluno. Para isso, entendemos a necessidade de se pensar sobre o sistema de avaliação que envolve as escolas brasileiras e analisar se ele atende às especificidades da educação nacional de fato.

3.3 CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE

As discussões sobre a avaliação de desempenho e por performance que se fazem presentes no meio educacional têm favorecido o levantamento de uma série de questões (resultados, uso dos resultados...) que envolvem todo esse processo, apresentando, na maioria das vezes, críticas a esses sistemas de avaliação que demonstram fracasso nos seus objetivos. Por outro lado, essas avaliações apresentam sucesso de algumas escolas quando divulgadas na mídia, em contrapartida, desmotivam o trabalho educacional de outras unidades de ensino.

Para Siqueira (2002), por meio de condições apropriadas, a avaliação de desempenho pode contribuir significativamente para a busca da excelência organizacional. Nesse sentido, se faz necessário repensar nas situações que envolvem a avaliação de desempenho para estabelecer uma espécie de equilíbrio entre dados quantitativos e qualitativos, tendo como referência a aplicabilidade dos critérios utilizados. Portanto, para que uma avaliação desse tipo tenha sucesso nos seus objetivos, seus resultados devem ser realmente utilizados para mudanças efetivas no contexto escolar no sentido da qualidade de ensino e de aprendizagem inclusiva.

Na escola, a avaliação de desempenho está atrelada às políticas públicas neoliberais, por meio de competição, comparação e responsabilização e cópia dos modelos empresariais. Abicalil (2002, p. 269) nos diz que “Avaliar pode pressupor a comparação, que, por sua vez, pressupõe a identidade de critérios. Esta questão remete a outra questão: O que um aluno aprende é comparável com o que outro aluno aprende?”

Toda avaliação requer aprimoramento para que seja implementada e incorporada a um plano de ação e tal procedimento seja bem sucedido, sobretudo para descrever objetivamente as extensões de desempenho do avaliado (SIQUEIRA, 2002). Podemos dizer que as avaliações são observadas por meio de tratamento estatístico dos dados, deixando de lado as causas da má avaliação, ocasionando pouco resultado para o avanço do desempenho dos que foram avaliados.

Para Siqueira (2002, p. 70), “A avaliação de desempenho não é uma fita métrica, como pretendem muitos especialistas da área, com a qual se possa medir a altura, a largura, o comprimento e a profundidade do comportamento do ser humano”. Para esse autor, a avaliação de desempenho é uma forma de ampliar o desempenho em busca de uma interação de todos com um propósito comum.

No entanto, os especialistas em testes entendem que os mesmos têm suas restrições, e não podem ser utilizados como o único dado para se tomar decisões importantes. Freitas (2011, p. 13), analisa essa situação tendo por base estudos de Koretz (2008), e, ressalta que, “Basicamente, a discussão sobre os limites dos testes tem sua origem na falta de entendimento sobre as suas bases: testes não dão uma medida direta e completa do desempenho educacional de um aluno”.

Nas escolas municipais de Lages (SC), objeto do nosso estudo, observamos que há ausência de discussões a respeito das avaliações realizadas pela SEML para se obter o nível de desempenho dos alunos. Importante lembrar que essas avaliações foram realizadas por doze anos, mantendo-se a preocupação maior com resultados, sem analisar de forma mais

intensa o que esses resultados poderiam apresentar em termos de mudanças qualitativas para as escolas.

Quando a avaliação se refere ao desempenho de uma escola, isso se torna complexo, porque esclarecer o desempenho escolar, segundo Freitas (2007, p. 979), “[...], implica ter algumas familiaridades com o seu dia-a-dia, o que não é possível para o sistema de avaliação em larga escala realizado pela Federação ou pelos estados [incluímos nesse caso também os municípios], distantes da escola”.

Nesses casos, a avaliação poderá contribuir para solidificar discriminações, que geram injustiças e, sobretudo, tenderá a fortalecer hábitos e tradições enraizados na organização escolar. A performance dos alunos pode ser comprometida pelo envolvimento daquele momento, estado emocional, distrações no momento da prova. Também não se pode esquecer que as avaliações podem ser consideradas sem nenhuma contribuição quando se usa muito tempo para preparar os estudantes para as provas que serão aplicadas em dia e hora determinados. Em Lages, as avaliações ocorreram em períodos focalizados em apresentar resultados. As escolas, nesse processo, na preocupação de se manterem nos níveis elevados, acabam deixando de lado os seus verdadeiros objetivos com a educação.

O que podemos observar é que no contexto educacional, a avaliação de desempenho e por performance em geral tem sido aplicada sem que haja um efetivo entendimento da sua significação quanto ao objetivo e utilização desse processo como ferramenta que possibilite qualidade educacional. Como afirma Siqueira (2002, p. 80), “[...] a avaliação de desempenho não é ciência, e pode gerar problemas quando mal utilizada”.

Assim, nos questionamos: E os alunos? Como são direcionados a todas essas avaliações? Estamos sabendo avaliá-los? Oportunizamos condições para que sejam realmente avaliados? A relevância de tais questões se faz pertinente quando, na questão avaliativa, coloca-se de forma inadequada a realidade de cada escola, o que não condiz com o cotidiano de sala de aula, porque os conteúdos são desarticulados e diferentes do que foi proposto ou o que está no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar.

Veiga (1998, p. 01, 02) reforça que o PPP “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Esse tipo de projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”. Isso caracteriza uma reflexão constante sobre os problemas que envolvem a escola e só pode ser realizado por quem faz parte dela, porque esta não pode ser conduzida de cima para baixo, na lógica de quem dita as regras e mantém o controle. O Projeto Político Pedagógico, nesse caso, tende a ser uma ferramenta de

conscientização dos educadores sobre as determinações de órgãos externos que favorecem uma educação excludente. Para tentar reverter esse processo, entendemos como necessário rever os objetivos estabelecidos pelo sistema capitalista para a escola. Nas palavras de Freitas (2010, p. 94), faz-se

Importante frisar, portanto, que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais. Somente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção e prática de avaliação. Neste processo, cumpre função especial a matriz formativa que orienta a concepção de educação (FREITAS, 2010, p. 94).

Enquanto não houver mudança nos objetivos dessas avaliações, os alunos continuarão sendo mensurados, sem que o Estado, a escola e demais envolvidos com a educação se preocupem com os “nós” encontrados principalmente no sistema avaliativo externo, cujos objetivos são o de angariar elementos para os governantes desenvolverem políticas públicas paliativas, em acordo com os interesses do capital. A contrapartida seria, conforme já mencionado, rever os objetivos e direcionar os processos avaliativos para a obtenção de dados que possibilitem propostas de ações e investimentos para a qualidade da educação na sua totalidade.

Diante dessa perspectiva, percebemos que os alunos são avaliados somente em função do desempenho escolar ou da possibilidade de reter informações ou conhecimentos que lhe são transmitidos no decorrer do ano letivo, sem que as avaliações e avaliadores se preocupem com a performance na absorção do conhecimento e muito menos se as potencialidades dos alunos foram desenvolvidas, respeitando a individualidade.

Segundo Mészáros (2005, p. 48), somente “[...] a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical”. Diante disso, podemos dizer que a escola não pode continuar só a transmitir conhecimento, mas precisa ensinar a aprender, possibilitando novos caminhos e principalmente orientando o aluno para que este desenvolva um olhar crítico e construa a sua cidadania.

Isso implica na reflexão consciente do professor, na maneira de ensinar, nas modificações e transformações necessárias para se desenvolver um ensino de qualidade. Além disso, é necessário que tanto aluno quanto professor compreendam as transformações ocorridas em relação ao conhecimento na sociedade em que vivem, tendo em vista que a essência da mudança e do próprio processo de modernização está no ser humano, uma vez

que ele determina sua autonomia e precisa estar consciente da relação de reciprocidade com o social.

Para Almeida (2003), a sociedade global apresenta-se como uma totalidade “[...] complexa, contraditória e aberta”. No que se refere à educação, mudou a gestão das escolas, transformou-se a relação pedagógica, apareceram novos recursos pedagógicos, em especial os meios de comunicação, no entanto ainda permanecem as estruturas fundamentais da forma escolar organizada nos séculos XVI e XVII.

Nesse sentido, segundo Mészáros,

O papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições *objectivas* de reprodução, como para a *auto-mudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 22) (grifos do autor).

Para isso, se faz necessário romper com a lógica do capital, construir outra prática pedagógica que esteja integrada com outro projeto de sociedade, na qual a avaliação seja pensada em um sentido bem diferente do regulação e exclusão de alunos do processo pedagógico da escola.

3.4 O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PERFORMANCE

Diante de todas as alterações ocorridas no processo avaliativo a partir dos anos 90 do século passado, nos indagamos como se encontram os professores para enfrentar as constantes mudanças no campo educacional? Entre as inúmeras modificações nesse sistema, destaca-se a exigência de curso superior aos professores no sentido de prepará-los conforme uma nova concepção de currículo, avaliação, gestão, no intuito de formar o aluno adequado com a oferta de uma educação de qualidade que prepare o mesmo para o mundo do trabalho.

Segundo Veiga e Viana (2010, p. 16), no entanto, “[...] a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências do mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com a emancipação desse aluno”. E isso implica em reconhecer que existem falhas nas escolas, inclusive nas instituições de ensino superior, portanto formadoras de professores. Conforme palavras de Freitas (2007, p. 975),

[...] há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema sócio econômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema.

Nessa perspectiva, podemos dizer que muitas vezes os professores chegam às salas de aula despreparados quanto ao contingente de mudanças que se apresenta no cotidiano escolar. Isso os torna pouco confiantes e resistentes à mudanças. Ao observarmos a prática pedagógica desenvolvida nas escolas públicas, a formação do professor constitui fator importante para determinar a qualidade de ensino. Formar professores atuantes, que preparem os alunos para encarar as contradições sociais é um caminho que precisa ser trilhado por meio da construção de conhecimento que responda aos desafios da sociedade contemporânea. Para tanto, se faz necessário investir na formação de professores e, para isso, carecemos de vontade política.

Freitas (1992, p. 03) assinala também que,

Boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas — ainda que estas possam ajudar e tenham seu lugar. São questões eminentemente práticas: seja no interior das agências formadoras (em especial, escolas normais e universidades), seja no interior das agências contratantes (secretarias de educação e Ministério da Educação, em especial).

Para o autor, há muitos conhecimentos referentes à formação do professor. O que precisaria ser feito, na verdade, seria possibilitar a sua prática. Conforme Freitas (1992, p. 03), “[...] O que sabemos, hoje, sobre formação de professores, se fosse concretizado, produziria uma mudança substancial em nossas escolas”. Nesse sentido, se faz necessário compreender o que se mostra contra ou a favor da formação dos professores, o que está ligado às influências internacionais e considerar as transformações sociais que estão acontecendo na contemporaneidade.

Freitas (1992) entende que,

Enquanto o Estado não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante) não reverteremos este quadro. Isto passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional (FREITAS, 1992, p.10).

Diante disso, a formação terá que ser pensada por meio de uma política que incorpore tanto as agências formadoras como as agências que contratam para que aconteçam as possíveis transformações. Nessa perspectiva, segundo Freire (2009, p. 47),

[...] é preciso conhecer as principais tendências que se colocam no campo da formação docente para avaliarmos a intencionalidade formativa das agências formadoras, bem como dos sistemas de ensino que procuram por meio destas responder aos desafios do sistema socioeconômico.

Contudo, a lei que impera é a do negócio, que ronda a educação e passa cada vez mais a exigir uma formação rápida para atender às determinações do mercado. Diante disso, Silva (2003, p. 298) observa que “Na universidade pública, o tempo da pesquisa passou a ser ditado pelo tempo do mercado e pelas necessidades deste. É preciso abreviar-se, o mercado não espera!”. Essa exigência acaba possibilitando que todos sigam as determinações do mundo dos negócios.

Conforme Goodson (2008), as atuais modificações existentes no ensino partem do seguinte pressuposto:

[...] já que tudo não vai muito bem com as escolas (o que é verdade), reformas e mudanças só podem ajudar a melhorar a situação (o que é falso). Mantém-se também a premissa de que a enunciação clara de objetivos, apoiada por uma bateria de testes acompanhada por estratégias de prestação de contas e confirmada por uma série de incentivos financeiros e pagamentos por resultados obtidos, vai inevitavelmente melhorar os padrões escolares (GOODSON, 2008, p. 108).

As mudanças ocasionadas pelo sistema educativo, conforme podemos perceber, não contribuem efetivamente para a qualidade dos resultados apresentados por instituições formadoras. Podemos entender que nem sempre os impasses que causam a transformação estão ligados à questão da formação profissional. Borges (2010, p. 37) entende que “[...] sendo um professor comprometido com uma educação verdadeiramente emancipatória prima por ser um detentor de saberes acadêmicos profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano da sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina”. Para Abicalil (2002, p. 261, 262),

A relação entre formação profissional e proficiência dos alunos não se limita à escolaridade do professor, que na maioria dos estados e dos municípios, em qualquer das redes de ensino, é maior do que a exigida por lei. Interferem outros fatores como tempo em que trabalha como professor e tempo em que trabalha na escola. A experiência acumulada, tecida nos desafios diários enfrentados pelos professores, tenderá a ser mais valorizada para a qualificação profissional, à medida que for refletida e sistematizada na relação teoria *versus* prática, superando o estágio de conhecimento do exercício profissional, para o estágio de apropriação e pleno controle desse exercício por meio da reflexão/ação/reflexão.

Dessa forma, podemos afirmar que as políticas públicas não favorecem a formação do professor. Muitas vezes, a desvalorização profissional com salários baixos contribui para que os professores tenham acúmulo de atividades e carga horária excessiva. Além do mais, podemos considerar que os afazeres burocráticos exigidos pela escola acabam impossibilitando que esse profissional tenha tempo livre para investir no aperfeiçoamento

pessoal e, acima de tudo, impedem um maior envolvimento na relação entre professor e aluno e do professor com a comunidade escolar. Podemos enfatizar também que questões relacionadas às políticas públicas, seu entendimento e formulação não são discutidas entre os professores, ou seja, eles acabam acatando o que lhes é imposto pelo sistema, sem ao menos entender o porquê do que está sendo exigido.

Sendo assim, diante das avaliações de desempenho e por performance, os gestores e professores se defendem como podem. Dada a importância dos seus resultados, acabam muitas vezes deixando os alunos que não alcançam performance mediana fora do processo avaliativo. Fernandes (2007), reforça que, com mecanismos de responsabilização, os gestores na tentativa de melhorar o ensino, acabam encontrando outras estratégias para apresentar os resultados que por vezes podem ser alterados. Com isso, poderá haver exclusão de alunos do processo avaliativo. Observamos que resultados elevados nas avaliações podem ou não serem indicadores confiáveis. O foco demasiado nas avaliações pode muitas vezes propiciar desinteresse tanto no ensinar quanto no aprender. Silva (2003, p. 298), contribui com o nosso pensamento, afirmando que,

O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo (SILVA, 2003, p. 298).

Pensar em uma escola de qualidade é deixar que o fazer pedagógico seja regido por profissionais da educação e não por uma política ligada aos interesses de organizações internacionais, despreocupando-se com a educação para todos, desrespeitando as individualidades de cada aluno.

Diante disso, refletir sobre o fazer pedagógico e sobre os profissionais que estão à frente do processo educativo seria um dos passos fundamentais para buscar qualidade para a escola. Mas, constatamos, segundo os estudos de Paul e Oliveira Barbosa (2008), que entre os alunos mais pobres as possibilidades de ter um professor mais experiente são 50,76% menores do que aqueles de posição social ou cultural mais elevada. A esse processo, denomina-se de “*perversidade do efeito docente*”, se considerar que o professor é um dos fatores decisivos para o sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, para os mesmos autores, os professores com mais experiência na educação apresentam maior facilidade de trabalhar com alunos que apresentam dificuldades e carências na aprendizagem. Contudo,

Os alunos que mais necessitam de professores experientes e estáveis são os que recebem os professores menos experientes e com maior rotatividade. Em países que são tão desiguais socialmente, os sistemas escolares parecem estar contribuindo para aprofundar essas desigualdades. Por ironia, isso está associado ao grupo de agentes sociais cujo discurso tem os tons mais críticos em relação ao funcionamento das escolas e às políticas educacionais, os professores (PAUL e OLIVEIRA BARBOSA, 2008, p. 131).

Concordamos com os autores, porque na realidade em que estamos envolvidos profissionalmente consta-se que os professores mais experientes e com mais titulações encontram-se ocupando outros cargos, fora de sala de aula. Entendemos que essa experiência poderia facilitar a aprendizagem dos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem e contribuir para a almejada qualidade da educação.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo descreve a “avaliação externa” do sistema de ensino municipal de Lages (SC), estudo efetuado para compreender o modo como esse processo foi desenvolvido neste município desde sua implementação em 2001 até o ano de 2012.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA MUNICIPAL DE LAGES (SC) ENTRE 2001-2012

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas.

(LUÍS CARLOS DE FREITAS, 2011)

Neste capítulo descrevemos o processo de constituição e prática da avaliação externa desenvolvida pela SEML e aplicada nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Lages (SC) de 2001 a 2012. Para essa reconstituição, recorreremos às informações obtidas junto à SEML e à análise de documentos e relatórios. Foram retomados aspectos históricos, sociais e econômicos que podem ter se refletido nessa política pública, centrados na avaliação externa aplicada pela Secretaria de Educação Municipal nos quintos anos das escolas básicas municipais de Lages (SC), objeto deste estudo.

Ressaltamos que este trabalho teve por intenção compreender de que forma políticas avaliativas de desempenho e por performance aplicadas pela Secretaria de Educação do Município de Lages nos quintos anos do ensino fundamental no período de 2001 a 2012 refletem na prática pedagógica das escolas envolvidas. Essa discussão se faz importante porque todo um sistema avaliativo foi desenvolvido com as escolas de educação básica municipais de Lages (SC), no entanto não houve avaliação quanto a esse procedimento, no sentido de identificar se foi positivo em relação aos seus propósitos de conhecer o nível de conhecimento dos alunos que integram o sistema municipal de ensino lageano.

Também buscamos refletir se esse processo, constituído como uma política pública educacional, contribuiu para a qualidade da educação no município. Isso nos desafiou a buscar com pessoas que participaram da avaliação externa no período citado, em funções diretivas e na sala de aula, bem como em documentos da SEML e da escola as possibilidades de respostas às questões que nos propusemos a responder.

A avaliação externa do sistema de educação municipal de Lages iniciada em 2001, se caracterizou inicialmente por avaliar o desempenho dos estudantes das escolas seriadas e cicladas. Isso porque, a administração municipal que esteve à frente da Prefeitura de 1997 a 2000 manteve, para o sistema de ensino municipal, duas formas de organização: em ciclos e em séries. Cumpre lembrar que esse sistema educacional, até 1996, estruturava-se em séries. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, outras possibilidades se

apresentaram para a educação básica, sendo uma delas o ensino básico em ciclos, conforme o proposto no Artigo 23 da LDB 9.394/96:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Destaca-se, nesse artigo, as diferentes possibilidades de se conduzir a educação básica nas escolas brasileiras, o que oportuniza às escolas adaptarem-se às peculiaridades regionais. Conforme o citado, dentre as maneiras pelas quais isso pode ser feito estão as séries e os ciclos. Em Lages, havia sido estabelecido o ensino básico em séries, mas a partir da LDB de 1996 foram criados também os ciclos, situação à qual foram se adequando muitos Estados e municípios brasileiros.

Em 2001, nova equipe assume a administração municipal e os responsáveis pela educação optaram por implantar um sistema que pudesse avaliar as duas formas, ciclos e séries, em outras palavras, mensurar o ensino ministrado nas escolas de educação básica e compreender qual dessas organizações apresentava melhores resultados quanto ao aprendizado dos alunos. A avaliação externa compunha uma das diretrizes do Projeto “Conhecer”, implementado a partir de 2001 na educação municipal para orientar o trabalho pedagógico da educação infantil à educação de jovens e adultos, juntamente com a formação continuada dos professores desse sistema municipal de ensino. De acordo com as informações contidas no citado Projeto em relação à Avaliação externa, destaca-se como início desse trabalho o ano de 2001, a metodologia utilizada que “constitui-se na avaliação do rendimento escolar de alunos, cujos resultados possibilitaram a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia aplicada é similar a do SAEB” (SEML, 2012, p. 20).

Observa-se nesse texto a ideia de terminalidade do processo, na medida em que seus autores evidenciam que os resultados “possibilitaram” avaliar o ensino e a aprendizagem nas escolas do sistema municipal de ensino, situação que vamos retomar no capítulo de análise dos dados da pesquisa de campo. Isso foi consequência de um processo desencadeado para um momento específico da educação em Lages, mas, em vista dos resultados, foi mantido pela Secretaria de Educação Municipal. Também se destaca a similaridade do sistema de avaliação externa adotado pela SEML com o programa do Governo Federal – SAEB -

Sistema de Avaliação da Educação Básica¹³. Conforme o inscrito no “Projeto Conhecer” (SEML, 2012, p. 41),

A partir do sucesso da pesquisa piloto realizada em 2001 pela SEML, propiciando um estudo capaz de indicar a situação de ensino das escolas municipais de Lages no tocante ao grau de aprendizagem dos alunos, percebeu-se a importância de sua continuidade. O consequente resultado e continuidade deste trabalho é importante subsídio para a compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula das escolas municipais, servindo como um indicador do nível de ensino fundamental.

De acordo a Diretora de Ensino em exercício à época de implementação desse sistema avaliativo, o processo foi desencadeado pela duplicidade de organização (seriada e ciclada) e por não se ter um instrumento capaz de mostrar qual das duas opções apresentava melhores resultados quanto ao desempenho acadêmico dos alunos. Sendo assim, primeiro, em 2001, foi realizado um diagnóstico com “[...] alunos das escolas seriadas e cicladas”. O resultado mostrou que não havia diferenças entre uma forma e outra. A opção por adotar somente a modalidade seriada deu-se através da própria SEML, que instituiu a seriação como “[...] regime único de organização da educação básica municipal” (SEML, 2012, p. 42).

Aplicado, a princípio, para identificar a melhor modalidade para a educação básica de Lages (SC), esse exame diagnóstico apontou para a possibilidade de manutenção do processo avaliativo externo, do qual todos os alunos deveriam participar, e cujos resultados deveriam ser publicados por amostragem. O que passou a ser feito anualmente até 2012.

Como essa organização das avaliações não ficou registrada em documentos da SEML conforme identificamos em nossa pesquisa, foi necessário recorrermos à pessoas que acompanharam esses procedimentos para obtermos informações que pudessem nos auxiliar nessa reconstituição histórica da avaliação externa desenvolvida pela SEML.

A SEML estabeleceu parceria (remunerada) com a Federação de Comércio de Bens, Serviços e Turismo de Lages (FECOMERCIO, SC)¹⁴ e este órgão, após análise e seleção de

¹³ De acordo com o texto veiculado no site do INEP, a Prova Brasil e o SAEB constituem “avaliações para diagnóstico, em larga escala [...] que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho” (INEP/MEC, 2013).

¹⁴ A FECOMERCIO tem o propósito de unir, orientar, defender e representar as atividades e categorias econômicas do empresariado catarinense, fortalecendo o setor terciário. [...] oferece produtos e serviços, como pesquisas de mercado e econômicas, câmaras setoriais e certificação de origem e digital [...] e] contribui tanto para o desenvolvimento do comércio quanto do Estado. Disponível em: <<http://www.fecomercio-sc.com.br>>.

questões a partir de um banco de dados elaborado pelos funcionários da SEML, mediante colaboração dos professores das escolas públicas municipais, e gravado em disquete ou *CD-ROM*, montava os cadernos de provas e os encaminhava à Secretaria de Educação de Lages. As provas eram aplicadas com os alunos das escolas municipais por profissionais da SEML. Ao final das provas, os cadernos eram recolhidos e devolvidos à FECOMERCIO para correção e tabulação dos dados. Após emissão dos relatórios, os mesmos eram retornados à SEML para discussão dos resultados com os professores do sistema municipal de ensino básico.

Sobre os resultados, de acordo com as informações da SEML, eram realizadas reuniões nas escolas, sendo as mesmas registradas em ata. Nesses encontros, eram expostos os resultados que não haviam sido satisfatórios e evidenciados os aspectos positivos do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, isso conforme as estatísticas elaboradas mediante a correção das provas.

A partir das discussões, as escolas se organizavam para rever algumas questões, principalmente se fossem de ordem pedagógica do professor. Por parte da SEML, diferentes ações deveriam ser colocadas em prática para que os problemas detectados conforme os diagnósticos fossem sanados. Uma dessas ações que tinha por meta uma reação mais imediata com as turmas ou alunos que apresentavam defasagem no aprendizado era a disponibilidade de um professor, a pedido e escolha da escola, para que assumisse a turma mediante ampliação de carga horária como incentivo ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

4.1 AVALIAÇÃO EXTERNA A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 E 2007

Antes de iniciarmos a descrição do processo avaliativo desencadeado pela SEML, faz-se necessário dizer que nossa pesquisa não teve acesso a todos os documentos gerados pelo sistema desde seu início porque, segundo informações obtidas junto à SEML, alguns deles não existem mais, em especial documentos que foram gravados em CD-ROM. Sendo assim, nos detemos na composição histórica da avaliação externa com a apresentação dos relatórios de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007. A partir de então, a SEML passou a elaborar e aplicar as provas e a tabular os resultados, por isso não foram mais emitidos relatórios como os que são analisados neste trabalho.

O relatório de pesquisa editado em 2002, intitulado *Identificação do nível de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental nas escolas municipais de Lages (SC)*, teve como objetivo geral “[...] Identificar o nível de aprendizagem (conhecimento) dos alunos em

relação ao conteúdo disciplinar ministrado em sala de aula nas escolas municipais de Lages SC” (FECOMERCIO, 2002, p. 05). A justificativa para a continuidade do processo iniciado em 2001 ressalta o êxito da pesquisa piloto, a partir da qual foi possível indicar a situação de ensino das escolas municipais lageanas.

Os objetivos específicos que contemplam o relatório emitido pela FECOMERCIO (2001, p. 05) são:

Identificar e agrupar as escolas municipais de Lages pelo número de alunos e séries (3^a a 8^a) por escolas para distribuição amostral; Realizar a tabulação das avaliações objetivas aplicadas junto aos alunos do ensino fundamental das escolas municipais de Lages; Identificar os índices de respostas corretas realizadas pelos alunos do ensino fundamental das escolas municipais de Lages, junto a tabulação das avaliações das questões objetivas das disciplinas de português, matemática, inglês, artes, educação física, história, geografia e ciências.

O relatório traz informações sobre os procedimentos referentes à segunda etapa das avaliações (a primeira delas aconteceu em 2001), quando foram pesquisados alunos do ensino fundamental da 3^a a 8^a série, alunos das Escolas Itinerantes (ensino fundamental de 5^a a 8^a série da rede rural) e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), por meio de amostra representativa determinada para cada série em específico. Com questões objetivas, as avaliações eram formatadas em questionários (provas), nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Artes, Educação Física, História, Geografia e Ciências.

Para a coleta de dados, foram selecionadas questões de cada disciplina avaliada na pesquisa piloto, além de outras elaboradas para o ano de 2002 e que foram inseridas nessas provas. Conforme texto desse relatório,

Para a seleção das questões das avaliações, foram reunidas questões de provas mais comumente utilizadas em sala de aula e sugeridas pelos professores das escolas participantes da avaliação, em seguida passando por um processo de seleção e descarte pela Secretaria da Educação do Município. Dessa forma foi utilizada como critério básico o conteúdo ministrado em sala de aula e não somente o conteúdo programático (FECOMERCIO, 2002, p. 4).

As provas aplicadas nas escolas por conta de programas que têm por finalidade avaliar o conhecimento dos alunos estão centradas em questões relacionadas a um conteúdo programático. No caso das avaliações externas organizadas pelo governo federal, as mesmas têm como princípio o conteúdo básico a ser ministrado em cada série/ano escolar. O sistema de educação municipal de Lages também possui um padrão de conteúdos a ser seguido pelos

educadores. Desse conteúdo, foram elaboradas questões que, depois, foram selecionadas pela SEML, com a intenção de abordar o que havia sido trabalhado em sala.

Quando se trata de uma avaliação externa, que tem por base questões elaboradas por diferentes professores, de diferentes escolas e realidades sociais, econômicas e culturais, entendemos que esses aspectos não são devidamente contemplados. Isso porque, no caso da avaliação externa praticada pela SEML, e os sistematizadores dessa avaliação (a FECOMERCIO), as provas eram montadas a partir de questões que, de certo modo, partiam do cotidiano da sala de aula. Contudo, se as escolas não apresentaram os mesmos resultados e se algumas delas não conseguiram pelo menos um índice satisfatório de aprendizagem, isso pode representar que o modo pelo qual a avaliação foi organizada não ajudou muito quanto à compreensão dos enunciados por parte dos alunos.

Isso pode ser explicado se pensarmos em um professor que trabalha com crianças de uma parcela da população carente. O modo como ele vai cobrar esse conteúdo será diferente do modo como é feito pelo professor que trabalha com uma população que tem mais acesso a livros e tecnologias. Entendemos, nesse caso, que uma questão elaborada para uma turma de uma escola determinada nem sempre será devidamente compreendida por outra, porque o trabalho do professor com o conteúdo, o modo como ele realiza esse trabalho com o aluno possui relação com a forma pela qual ele vai cobrar isso nas avaliações cotidianas. Talvez resida aí uma explicação possível para as dificuldades encontradas por alguns alunos quanto ao compreender tanto os enunciados quanto as alternativas para resposta das provas aplicadas pela SEML.

Sobre os aspectos metodológicos, a amostra contemplou cerca de 2.341 alunos do ensino fundamental, em 30 escolas seriadas do município; 18 escolas de ensino para jovens e adultos (EJA) e 5 escolas Itinerantes¹⁵. Todavia, foram pesquisados cerca de 2.239 alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, com perguntas objetivas fechadas únicas e de múltipla escolha, diferentes para cada série, com exceção das Escolas Itinerantes. A aplicação dos questionários (provas) foi realizada pelos funcionários da Secretaria de Educação do Município de Lages e aconteceu nos dias 21, 25, 26 e 27 do mês de novembro de 2001. “Os alunos de cada série foram escolhidos aleatoriamente pela ordem de chamada de

¹⁵ Escola itinerante: denominação usada para identificar escolas que são criadas nos acampamentos formados pelos integrantes do Movimento dos Sem Terra (MST) e que tem peculiaridade de ser móvel tanto quanto o acampamento. Sua finalidade é a de assegurar a escolarização dos trabalhadores do campo, atendendo a questões mais abrangentes do que a educação de quem participa das lutas pela terra, porque em alguns casos ela se estende a toda população camponesa de uma determinada região, compreendendo a modalidade de Educação do Campo (BAHNIUK E CALDART, 2012, p. 331).

cada classe escolar, agrupados em salas separadas dos demais alunos e orientados pelos professores e funcionários da SEML” (FECOMERCIO, 2002, p. 08).

Como se observa, a avaliação externa é intencionada a avaliar todos os alunos, série/ano, e modalidade de ensino. Contudo, a realidade escolar é dinâmica e nem todos comparecem à escola no dia da prova, e também foram “escolhidos” alunos de forma aleatória para realizarem a avaliação, por isso os números diferenciados quanto ao total de alunos matriculados e o total de alunos avaliados em 2001.

Como as questões objetivas admitiam uma única resposta, se não tivessem um enunciado claro quanto ao solicitado e as alternativas não fossem suficientemente compreensíveis, os resultados também não poderiam ser satisfatórios. E novamente nos reportamos à questão do saber de cada aluno, às possibilidades de desenvolvimento, que são individuais. E também pensamos no que diz respeito aos aplicadores. Se direcionarmos essa leitura para os quintos anos do ensino fundamental, entendemos que essas crianças não estão acostumadas com processos de certo modo invasivos ao seu espaço, ao seu cotidiano, ou seja, uma prova aplicada por pessoas estranhas ao dia a dia dos alunos, com conteúdos sobre os quais alguns se expressariam melhor na fala ou em outras situações avaliativas.

Os alunos que participaram dessas avaliações foram retirados do seu contexto conhecido, colocados com outros alunos e orientados por pessoas que eles não conheciam. Isso nos leva a questionar: será que estavam preparados para esse processo? Será válido efetuar um trabalho avaliativo nesses moldes, em que o aluno nos parece desapropriado daquilo ao qual estava habituado? Isso não resulta em pressão, em intimidação? Entendemos que é necessário pensarmos, refletirmos sobre essas questões para que os trabalhos de avaliação não resultem em números que nem sempre correspondem à realidade, ao cotidiano de cada criança avaliada.

O referido documento também esclarece que a pesquisa destinou-se somente para avaliar o nível de conhecimento dos alunos e não o grau de capacidade pedagógica dos professores, além do que, os alunos dos 1º e 2º anos não foram pesquisados em “[...] função da idade e familiaridade em realizar provas objetivas” (FECOMERCIO, 2002, p. 11).

No relatório referente ao ano de 2003, destaca-se, na justificativa, o discurso voltado para a importância do processo avaliativo nos moldes do que estava sendo efetuado, para identificar problemas e, a partir dos dados coletados, estabelecer metas capazes de contribuir para a melhoria da educação municipal. Nas palavras dos organizadores que representavam, naquele contexto, a SEML e o governo municipal:

O conseqüente resultado da continuidade deste trabalho propicia um importante subsídio para a compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula das escolas municipais, servindo como um indicador do nível de ensino fundamental (FECOMERCIO, 2003, p. 05).

Destaca-se nesse discurso a necessidade de identificar ou de quantificar o ensino ministrado nas escolas municipais, contudo nos parece que esses dados estatísticos estão mais a favor da classificação generalizada, entrando no rumo das avaliações diagnósticas que incrementam a competição entre escolas, entre outras situações que pouco contribuem para a qualidade do ensino. Conforme Freitas (2012), as avaliações externas implementadas nos Estados Unidos por cerca de dez anos não auxiliaram a melhorar a educação, mas foram importantes para criar um mercado de avaliações que movimenta milhões de dólares por ano, com bonificações aos melhores professores, ou seja, aqueles cujos alunos obtêm melhores resultados.

Isso tudo nos parece refletir a lógica do mercado que requer cada vez mais mão de obra que saiba os rudimentos da língua escrita e matemática para poder operar e solucionar os problemas do dia a dia, mas que não sejam capazes de perceber sua subordinação a um sistema tão desigual quanto as sociedades capitalistas. Para Freitas (2010, p. 93), o problema nisso tudo reside no fato de que os resultados das avaliações tendem a quantificar, porque são feitas para isso mesmo. No tipo de avaliação desenvolvido pela SEML, as questões objetivas contemplam o conteúdo geral a ser mediado pelos professores, e que deve ser igual para todas as escolas e alunos. Mas, a dinamicidade da sala de aula, e as especificidades de cada turma, de cada aluno exigem um processo avaliativo que leve em consideração tanto o conhecimento do aluno quanto o meio social onde vive e a potencialidade desse aluno, condição que os professores, que estão com esse aluno cotidianamente podem perceber, mas podem escapar à percepção proveniente de uma avaliação fechada.

As avaliações desenvolvidas tendem a igualar os alunos, medi-los sob a característica da igualdade e apresentar um resultado conforme essa equiparação. Esse resultado quantifica escolas, crianças, professores, enumera suas qualidades ou defeitos e a partir de então a SEML desenvolve ações para novamente igualar quantitativamente alunos, professores e escolas.

Essas discussões serão retomadas adiante nesta pesquisa, mas são necessárias nesse momento em razão de que as informações introdutórias e justificativas dos relatórios acabam apontando para as mesmas características: de que se pretende mensurar alunos, professores,

escolas, com questões de resposta única e, a partir daí, oportunizar ações da SEML para a qualidade do ensino nas escolas, conforme destacado em todos os relatórios analisados:

Com base nas informações coletadas por esta pesquisa, a Secretaria da Educação de Lages poderá definir ações voltadas para a correção das debilidades identificadas junto ao nível de aprendizagem dos alunos, dirigindo seu apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais e da qualidade do sistema educacional (FECOMERCIO, 2003, p. 05).

Chama a atenção nesse discurso a possibilidade de que o sistema avaliativo adotado permita corrigir debilidades e contribuir para o crescimento das oportunidades educacionais. Sabe-se que os sistemas avaliativos, a exemplo da Prova Brasil e SAEB, cujos modelos são observados pela SEML, têm sido aplicados como mecanismos de controle para atender aos acordos internacionais firmados pelo Brasil desde a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em *Jomtien* (1990). Os países signatários são chamados a avaliar seus sistemas educacionais para adequá-los às necessidades mercadológicas.

Embora os discursos pró-qualidade educacional, os sistemas de recompensa conforme as classificações de cada escola, professor e aluno têm sido os mesmos, ou seja, são poucos os investimentos no sentido de melhorar a formação de professores, de instrumentalizar a escola com recursos materiais e humanos que favoreçam o ensino para a cidadania. A escola continua sendo excludente, mesmo quando os discursos priorizam a ideia de uma escola inclusiva.

De acordo com Coelho, Sarrico e Rosa (2008, p. 59), analisando as escolas portuguesas e seus processos avaliativos, que não diferem muito dos realizados no Brasil, em Santa Catarina, em Lages, consideram que os resultados obtidos por meio de avaliações nos moldes que têm sido aplicadas nas escolas brasileiras permitem constatar o “[...] aumento das despesas por aluno e a evolução em sentido oposto do sucesso educativo, bem como a necessidade de rentabilizar recursos, acompanhada pelo desenvolvimento do desejo de participação social no processo educativo”. Ao analisar esses dados, os autores ressaltam que essas medidas tendem a apresentar consequências que seguem na contramão do que se espera de uma educação com qualidade:

[...] o incremento da realização de investigações com a pretensão de identificar e estudar os factores que podem contribuir para o aumento do sucesso escolar e para a melhoria dos níveis dos resultados escolares; a pressão dirigida às escolas no sentido de serem capazes de otimizar os factores que se encontram na base do favorecimento dos desempenhos globais; e o desencadear de diferentes mecanismos de monitorização,

avaliação e auto-avaliação das escolas (COELHO, SARRICO e ROSA, 2008, p. 59).

Observa-se na leitura dos autores citados que não são os processos avaliativos nos moldes que tem sido empregado que contribuem para a melhoria da educação. Quando se estimula a competição, agentes externos tendem a avaliar uma escola sem levar em consideração os fatores humanos que ela possui, a avaliação será tão somente o que ocorre, um modo de medir desempenhos, classificar e propor ações pontuais que não favorecem a apropriação do conhecimento, a formação com qualidade. Nossa percepção tem por base as justificativas e metodologias presentes nos relatórios emitidos pela FECOMERCIO, os quais podem ser sintetizados no seguinte:

Indicar o índice de respostas corretas dos alunos das escolas municipais de Lages através da aplicação de Censo. Realizar análises quantitativas das avaliações por série, disciplinas e escolas, considerando índices de questões corretas e variações. (FECOMERCIO, 2003, p. 06).

A avaliação em 2003 foi por censo, diferente do processo amostral que ocorreu nos anos anteriores. As avaliações aconteceram em horário normal de aula, fator esse que limitou o censo aos alunos presentes e resultou em um número abaixo do total devido à ausência de muitos deles no dia da avaliação, diferença calculada pelos realizadores da prova em 750 alunos a menos do total de 6.026 de alunos matriculados em 2003. Nesse mesmo ano também foram incluídas as Classes de Aceleração¹⁶ no processo avaliativo. Nesse relatório, consta a informação de que as disciplinas de inglês, educação física e artes foram também avaliadas. Os objetivos específicos não diferem em relação ao ano de 2002.

No relatório emitido em 2004, destaca-se a inclusão das escolas itinerantes e do ensino de jovens e adultos. Percebemos, no entanto, que os dados constam nas pesquisas de 2001, 2002 e 2003. O objetivo geral e os objetivos específicos também não diferem dos relacionados em 2002 e 2003.

O relatório referente a 2005 não foi fornecido pela SEML. Na leitura do relatório de 2006, observamos que os objetivos específicos se ampliaram. Neles consta a intenção de identificar o percentual de acerto geral do município por série e disciplina em cada escola, verificar os índices de acertos em cada disciplina por escola; apresentar análise comparativa de índice de acertos dos alunos entre os anos de 2004 e 2005 das escolas do EJA, de ensino regular e ensino itinerante. Também neste relatório observa-se a preocupação em trazer para o

¹⁶ Projeto da Secretaria da Educação do Município de Lages que busca corrigir a distorção idade/série nas escolas jurisdiciadas ao Sistema Municipal de Educação.

cenário da avaliação o contexto nacional e global, na medida em que são retomados, já no texto de apresentação, considerações sobre a Constituição de 1988, no sentido da garantia dos direitos sociais, sendo um deles a educação.

São evocadas considerações também sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial o artigo XXVI que, segundo o relatório em foco, “[...] estabelece que a educação é um direito de todas as pessoas e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (FECOMERCIO, 2006 p. 11).

Não questionamos nesse momento a inserção dessas prerrogativas, mas apontamos para uma espécie de necessidade crescente da SEML em justificar a continuidade da avaliação externa ao ampliar os argumentos em favor da manutenção desse sistema. Ressalta-se, ainda nessa mesma apresentação, uma crítica às políticas públicas que pouco vêm investindo recursos na educação, o que, segundo os organizadores, compromete “[...] o nível de escolaridade e a eficiência educacional” vigente no país. A associação com o mercado é visível nesse texto, quando se ressalta que:

Isso compromete o desenvolvimento do Brasil, já que com o avanço da globalização e dos blocos econômicos as empresas precisam cada vez mais de mão de obra melhor qualificada. A melhoria do nível de escolaridade poderia proporcionar uma melhor distribuição de renda, melhorando a qualidade de vida da população, expectativa de vida entre vários outros aspectos sociais (FECOMERCIO/SEML, 2006, p. 11).

Não podemos nos omitir em ver nesse discurso, que pode ser considerado como discurso de Estado, a filiação da educação como elemento base para o incremento da mão de obra para o mercado de trabalho. O que nos chama a atenção é que os Relatórios são elaborados e emitidos por um órgão ligado ao comércio e que assume o discurso da Secretaria de Educação do Município de Lages. Também ressaltamos a preocupação com o contexto no sentido de justificar a iniciativa da avaliação externa, sem considerar o contexto socioeconômico dos alunos, da comunidade escolar como um todo, o que pode parecer contrário à ideia de uma avaliação que tenha por base a qualidade. Para Freitas (2010, p. 96),

Os processos de avaliação estão permanentemente na berlinda pelo fato de serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para nossa escola. A escola ganhou sua configuração atual em decorrência destas funções. Se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso coloca para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação.

Entendemos a necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido no espaço da escola formal, pois esse tem sido considerado como o local da formalização do saber e do acesso a esse conhecimento por parte das classes populares. Questionamos, no entanto, o modo como essa avaliação tem sido feita e que tem por meta quantificar para pontuar ações imediatas, a exemplo da opção da escola em selecionar qual profissional deseja ter para melhorar os resultados das turmas com problemas, e o aumento da carga horária desse professor.

A remuneração é fator importante sim, mas isso não significa aumento no salário e sim uma ação pontual para o professor escolhido. Àqueles que não apresentam bons resultados, cabem cursos de formação e orientações pedagógicas. Se melhorar os índices, pode ser que tenham aumento pontual também. E quanto aos alunos? Que trabalho será desenvolvido com eles? Será estabelecida como ponto de partida a criticidade? Ou será que o professor escolhido vai trabalhar no sentido de preparar esse aluno para as próximas avaliações e a escola ter melhores resultados? São questionamentos que exigem reflexões mais centradas, o que pretendemos fazer no capítulo de análise dos dados da pesquisa.

Por ora, cabe continuarmos a contextualização do processo avaliativo externo desenvolvido pela SEML desde 2001. Na justificativa do relatório de 2006, são feitas referências aos exames nacionais a exemplo do SAEB, porém justifica-se que essas avaliações não conseguem dar conta de identificar a realidade de cada escola do sistema educacional de Lages, por ser pequena a amostragem utilizada. Ressalta-se, porém, que,

Sem pretensão de substituir os indicadores federais existentes, nem de menosprezar o seu valor como instrumentos de monitoramento das políticas educacionais, a iniciativa deste projeto pretende detectar com maior precisão quais são as falhas e qualidades em cada disciplina, cada série e cada escola de forma mais específica do que o relatório apresentado pelo INEP (FECOMERCIO, 2006, p. 14).

Conforme consta no Projeto Conhecer, a avaliação externa realizada pela SEML tem por finalidade,

[...] mensurar o grau de aprendizagem dos estudantes em relação às habilidades da leitura, escrita, do raciocínio lógico e da interpretação desenvolvidas em sala de aula, servindo de instrumento de análise e indicador para elaboração de novas estratégias que possibilitem a constante avaliação e eficiência do processo educacional (SEML, 2012, p. 41).

Assim, pode-se observar que, de acordo com o referido documento, a preocupação está em medir o desempenho da aprendizagem do aluno e não na internalização do conhecimento. Os instrumentos de análise, portanto, determinarão um resultado somente por meio de prova objetiva. Dessa forma, entendemos que a avaliação pode estar com a tomada de

decisões, para solidificar ou alterar a realidade. Se é distintamente política, haverá diversos tipos de avaliação, cada uma adaptada aos propósitos e interesses que podem ser conflitantes, como ocorreu em Lages.

Há que se pensar que os relatórios de 2004 e 2006 analisados neste mesmo subitem possuem praticamente as mesmas características, o que sobressai e os diferencia são os resultados, a ampliação em relação aos avaliados, quando são incluídas novas modalidades de ensino a exemplo das Itinerantes e EJA, bem como os objetivos ampliados do ano de 2006 conforme já destacamos.

O Relatório de 2007, emitido pela FECOMERCIO, traz de início a constatação de que pesquisas realizadas na área educacional apontam para o aumento da escolaridade dos brasileiros e justificam esse dizer com a importância disso “[...] para a melhoria do nível de desenvolvimento de nosso país”. Fala-se bastante em aumento da escolaridade, mas pouco sobre a qualidade da educação veiculada nesse contexto. Situamos também nessa apresentação o discurso de que: “A educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas” (FECOMERCIO, 2007, p. 01).

Salientamos novamente nesses discursos a educação como o caminho para a melhoria da qualidade de vida, porque está diretamente atrelada à renda. Na sequência desse texto (relatório) são retomadas as considerações inscritas no relatório do ano anterior, com inserções da Constituição de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mas, ao final dessa apresentação, destaca-se a necessidade de melhorar o “nível da qualidade” educacional, ressaltando as metas do Plano Nacional de Educação sancionado pela Lei n. 10.172, que “estabelece” ou determina o prazo de dez anos para que o Brasil eleve o nível de escolaridade da população brasileira, melhore a qualidade do ensino oferecido em todos os níveis, reduza as desigualdades sociais e regionais, amplie o atendimento na educação infantil, ensino médio e ensino superior (FECOMERCIO, 2007, p. 1).

Nesse documento, destaca-se que Lages está no caminho da qualidade educacional oferecida em suas escolas, tendo como prova disso a avaliação externa e os investimentos anuais empregados desde 2001 e que culminam nos resultados apresentados no ano de 2007. Em decorrência de todo esse processo, ampliam-se os objetivos específicos, tendo-se como metas:

Identificar o percentual de acerto geral do município por série e disciplinas;
Identificar o índice de acerto por série em cada escola de Lages; verificar os índices de acertos em cada disciplina por escola; Apresentar análise

comparativa de índice de acertos dos alunos entre os anos de 2006 e 2005 das escolas da EJA; Apresentar análise comparativa de índice de acertos dos alunos entre os anos de 2006 e 2005 nas escolas de ensino regular; Apresentar análise comparativa de índice de acertos dos alunos entre os anos de 2006 e 2005 das escolas de ensino itinerante (FECOMERCIO, 2007, p. 02).

Observa-se nesse relatório a preocupação em comparar os resultados do ano anterior com o que foi obtido em 2007, sendo que o objetivo geral é igual ao de 2006. Nota-se também no Relatório a descrição estrutural da pesquisa, em capítulos, com introdução/apresentação, justificando a realização desse trabalho e, na sequência, a descrição da metodologia usada, como a caracterização, delimitação, universo de amostragem, procedimento de coleta e análise dos dados, com destaque para os tipos de dados e técnicas utilizadas para a análise e interpretação dos resultados da pesquisa. Observa-se nessas colocações a preocupação em sistematizar a pesquisa e dar-lhe certo cunho científico.

4.2 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PARA AS ESCOLAS MONITORADAS PELA SEML

Após a emissão dos relatórios, a cada ano, os dados sistematizados foram disponibilizados nas escolas, por meio de reuniões com professores e direção escolar, juntamente com profissionais da SEML para avaliação e encaminhamentos a serem adotados para melhorar o sistema educacional de acordo com as questões pontuais emitidas de modo numérico. Conforme a diretora de ensino que nos prestou informações a esse respeito (2012),

No primeiro ano as avaliações eram devolvidas para as escolas individualmente. Para realização das avaliações, foi realizada parceria com a FECOMERCIO (Federação do Comércio de Bens, Serviço e Turismo), que recolhia as questões que vinham das escolas selecionadas pela equipe de ensino e formação continuada, para serem aplicadas nos estudantes. Faziam a tabulação e compilamento das questões.

Conforme já especificado neste mesmo capítulo, as reuniões com os professores e direção de cada unidade escolar pesquisada eram feitas para discussões sobre os resultados. Esses encontros eram registrados em atas e, a partir delas, a SEML desencadeava ações no sentido de suprir as dificuldades apontadas pelos relatórios.

Observa-se que as primeiras avaliações organizadas pela FECOMERCIO procuravam trazer um pouco do cotidiano escolar, na medida em que buscavam questões elaboradas pelos professores e já aplicadas com os alunos. Isso, de certo modo, poderia contribuir para que os alunos não estivessem tão fora do contexto da sala de aula no momento

da avaliação. No entanto, a partir de 2007, a própria SEML, por meio de seus técnicos, escolhia e adaptava as questões das provas. Isso pode ter ocasionado resultados diferenciados.

Entendemos que a dinâmica cotidiana de uma escola, embora tenha conteúdos programados, não se constitui do mesmo para todas as turmas. Cada uma delas possui características de aprendizado diferenciadas e nem sempre correspondem ao padrão. Se as questões, antes já sujeitas a questionamentos quanto a sua validade no sentido de identificar o conhecimento dos alunos, quando são elaboradas ou selecionadas aleatoriamente e fora do contexto escolar podem ser mais problemáticas do que elementos capazes de mostrar o rendimento dos sujeitos avaliados.

Na busca de materiais que contribuíssem com nossa pesquisa, realizamos a leitura de algumas atas que nos foram disponibilizadas por uma das escolas pesquisadas. Podemos dizer que na ata escolar, são registradas as reuniões que ocorrem na escola, é um documento de fundamental importância devido às informações sobre os momentos oferecidos pela escola para discussão e encaminhamentos dos problemas que a envolvem, sejam de ordem pedagógica ou não. Esses registros, portanto, necessitam de reflexão por parte de todos os envolvidos com a escola.

Por meio desse material de considerável importância tanto para os encaminhamentos dos processos escolares quanto para nosso estudo, identificamos os assuntos que, durante o período em análise, foram contemplados nas reuniões realizadas na escola cujas atas nos foram fornecidas.

Constatamos que, no período de 2002 a 2012, em uma das escolas pesquisadas com resultado mediano (M1) não houve nenhum registro em ata que confirmasse reuniões do gênero no sentido de devolução de avaliações por parte da SEML. Ora, se havia uma preocupação por parte de todos a respeito das avaliações externas aplicadas pela SEML, por que esse assunto não ficou registrado nesse documento escolar? Embora tenhamos solicitado nas demais escolas pesquisadas os registros das reuniões, somente cópia de duas Atas (ver anexo 01), uma de cada escola, nos foram fornecidas. Contudo, são poucas as informações encontradas nelas sobre o tema em estudo.

Podemos observar, de acordo com a leitura dos referidos documentos escolares que durante as reuniões nessa escola, durante onze anos de aplicação da avaliação externa pouco se discutiu sobre isso, ou, em outra hipótese, as discussões não foram registradas, o que contrariaria o discurso da SEML de que as devoluções eram sistêmicas e oficiais. Observamos no registro em forma de ata a preocupação com o prestar de contas e que poucos são os momentos disponibilizados para as discussões de cunho pedagógico.

Em busca de outros elementos de compreensão desse processo, em nova pesquisa na SEML encontramos um caderno no qual constam as reuniões nas unidades de ensino, de acordo com as informações disponibilizadas pela SEML, o que confirma o discurso de que foram efetivadas as devoluções dos resultados referentes ao ano de 2001. Nessas anotações, consta o número de professores presentes e nome dos ausentes. Em algumas escolas, houve sugestões referentes à postura do aplicador, à necessidade de que a avaliação fosse estendida a todas as séries, que fosse aplicada pelo próprio professor com acompanhamento da equipe técnica da SEML e, para as turmas de 1º ao 5º ano, que o professor da turma pudesse ler as questões aos alunos, para que os mesmos sentissem mais segurança quanto à avaliação.

Vale destacar aqui uma observação realizada em algumas das escolas que participaram dessas avaliações (Anexo 02), em que se sugere “Observar com atenção a pessoa que aplicará a avaliação, pois convém ressaltar que a escola se sentiu prejudicada com relação a pessoa que conduziu o diagnóstico, com a postura muito tradicional e de pânico”. Em outra escola, a colocação foi a de que: “Muitas questões ou múltipla escolha levam a dúvida (insegurança no aluno)” e evidencia-se a necessidade de “Tempo maior para execução”. Nas palavras de Schwartzman (2005, p. 32), “[...] é bastante claro que as avaliações, e os avaliadores não podem se eleger em donos absolutos de uma nova verdade, em substituição à autoridade dos pedagogos e acadêmicos do passado”.

Isso mostra que o processo desencadeado em Lages constitui reflexo das políticas nacionais de avaliação por desempenho e por performance, como cita Freitas (2012, p. 54). A base dessas ideias tem sempre a mesma fonte: anos 1990, nos Estados Unidos, “[...] um celeiro que contabiliza outras ideias como dar bônus para escolas, ‘ensinar’ para os testes, privatizar via contratos de gestão (*charter schools*), lei de responsabilidade educacional com fechamento de escolas e demissão de professores”.

A situação colocada por Freitas não nos parece ser muito diferente do ocorrido em Lages (SC), porque os alunos sentiram-se inseguros diante dos avaliadores, perante as provas, o modo como foram organizadas, estruturadas. Isso nos parece gerar um sistema de exclusão daqueles que não são preparados para enfrentar esse tipo de desafio. Na tentativa de melhorar os índices, o que esse sistema avaliativo pode oportunizar? A competição e o treinamento dos alunos para realizar as provas e as escolas obterem melhores índices? E o ensino, a valorização do conhecimento individual de cada um, o sistema de trabalho individual dos profissionais da educação, onde e como ficam?

Ao pensarmos nesse sentido, podemos dizer que as escolas estão se tornando empresas na luta por uma fatia no mercado consumidor. Para isso vale tudo, demitir

professores - no caso da educação municipal de Lages, substituir professores que não obtiveram bons índices - e treinar os alunos para que os resultados do ano seguinte sejam positivos. “[...] Acredito que estamos vivendo um processo que se prosseguir, vai destruir o sistema público de educação brasileiro, como destruiu nos EUA” (FREITAS, 2012, p. 07).

Essa realidade, no entanto, não se mostrou de imediato. Conforme nossas leituras, observamos que, nas primeiras devoluções da avaliação, havia certo interesse em ouvir as escolas que fizeram parte do processo avaliativo. O caderno de anotações das reuniões referentes ao ano de 2002 revela interatividade entre escolas e SEML. Mas, no decorrer do processo, alguns dos encaminhamentos sugeridos pelos professores não foram considerados nas ações da SEML, sugestões essas pertinentes para que a forma de avaliação fosse realizada com maior eficiência, situações verificadas a campo.

Isto demonstra que tanto professores quanto corpo administrativo das escolas que fizeram parte de todo esse processo avaliativo continuam com as mesmas angústias. Isso porque, muitas vezes os que estão à frente dos processos educacionais deixam de ouvir os professores. Estes, nesse contexto, são deixados de lado, sem voz e sem vez nas discussões que envolvem a escola. Mas, não podemos deixar de dizer, no caso das avaliações externas realizadas nas escolas públicas municipais de Lages, a partir dos registros em atas, que os professores tentaram expor o que precisaria ser mudado. Conforme nosso entendimento faltou escutar o que o professorado argumentava.

Uma das questões que pode ser adiantada quanto às reuniões para apresentação e discussão dos resultados é que esse processo causava agitação entre os professores, afinal, eles estavam sendo avaliados muito mais do que o conhecimento dos alunos. Para a diretora de ensino municipal (2012), “[...] diante dos resultados obtidos a gente fazia reunião com os professores, fazia ata dessas reuniões e cada escola colocava o seu ponto de vista”. Como resultado imediato desse processo, podemos entender que o trabalho pedagógico pode ter se direcionado muito mais para “ensinar para avaliação”, gerando um desconforto em toda organização escolar.

Em relação às dificuldades, eram efetuados encaminhamentos para que fossem sanadas. Segundo a diretora de ensino (2012), “as provas ficavam dois anos na secretaria e depois eram devolvidas para as escolas”. Percebe-se que, com a exposição dos resultados, a figura do professor se torna destaque para a responsabilização, pois de acordo com os encaminhamentos da SEML, concedia-se à escola a oportunidade de escolher outro professor que pudesse apresentar melhores resultados nas avaliações seguintes. Com isso, o professor

que não obteve desempenho suficiente em sua turma seria trocado. Para Afonso (2009, p. 15 - 16),

Avaliação, prestação de contas e responsabilização nem sempre constituem elementos que se potenciem mutuamente, e nem sempre se integram em orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de empowerment¹⁷ dos cidadãos.

Assim o *empowerment*, como cita o autor, pode promover a liberdade de expressão, onde todos podem contribuir para que a avaliação seja utilizada de forma construtora, ao oportunizar a todos o envolvimento com o processo de organização, incentivando-os por meio de capacitação e desenvolvimento pessoal e profissional. Conforme as questões já apontadas nesta análise sobre a avaliação externa praticada pela SEML mediante pesquisa documental, reafirma-se nosso pensamento quanto à pontualidade das ações no sentido de melhorar números e não propriamente de modificar a estrutura escolar para que a qualidade educacional oferecida seja efetivada.

Assim, refletimos sobre a troca de profissionais de uma turma que não apresenta bons resultados se seria uma das saídas viáveis para essa melhoria. Diante disso, podemos observar que essa prática está ainda bem presente na escola, onde não só os professores, mas todos que prestam serviços nessa instituição são considerados objetos que podem ser trocados como qualquer produto do mercado. É comum ouvirmos por parte de alguns diretores em seus discursos na escola: “Se não fizer como eu mandar, eu devolvo!” E assim ocorre a educação que busca a tão esperada qualidade. Isso, sem falar do teste de leitura e escrita realizado em algumas escolas do sistema municipal para admitir alunos, o que pode ser reflexo da avaliação externa, pois é mais fácil trabalhar com alunos com maior facilidade e conquistar pontuação alta na avaliação.

Nesse contexto, podemos dizer que a política do neoliberalismo é seguida à risca, e a questão do compromisso com o outro, com os laços afetivos são eliminados em busca da qualidade. Mas que qualidade é essa, alcançada por meio de atitudes que não combinam em nada com uma educação a serviço de uma sociedade justa e humanizada?

Não estaríamos apenas promovendo os que conseguem bons resultados numéricos em detrimento daqueles que não alcançam estes índices desejáveis? E que ações foram empreendidas para compreender o trabalho pedagógico nas turmas que apresentam resultados não satisfatórios? Para Freitas (2010, p. 93), “[...] a função social da escola capitalista é de

¹⁷ O *empowerment* parte da ideia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da organização.

produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre o sistema”. Nesse sentido, as palavras de Bauman (2000, p. 14) confirmam que “[...] Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem”.

Outro fator que nos intrigou foi saber que as avaliações ficavam na SEML e entregues para as escolas dois anos depois da aplicação da prova¹⁸. E aí nos questionamos: Após esses dois anos elas seriam analisadas por quem? Por quê? Como os professores poderiam utilizar essas avaliações se não houve acompanhamento por parte da SEML? Essas avaliações poderiam favorecer elementos para que o coletivo escolar pudesse repensar sua práxis, rever seus erros e acertos como forma de reestruturar o trabalho escolar? Segundo Schwartzman (2005, p. 32), “As avaliações precisam ser constantemente avaliadas”. O que podemos notar é que nos primeiros anos houve certo interesse nesse sentido, conforme destacado nas reuniões registradas pela SEML, mas ainda assim, nos questionamos quanto às ações específicas.

Sabemos da existência do Projeto Conhecer e dos objetivos estabelecidos para o propósito de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas lageanas. No entanto, entendemos a necessidade de se avaliar isso com o corpo docente dessas escolas, para buscar em suas falas o que de efetivo foi ou está sendo realizado e que resulte em qualidade educacional.

Entendemos que o processo educativo, pedagógico, não tem só a dimensão das avaliações, embora essas sejam necessárias. Mas para que a escola possa ter qualidade, é fundamental que seja uma escola com ações científicas, pedagógicas e democráticas e esse nos parece o grande desafio da escola atual. A escola democrática é aquela que oportuniza aos alunos a aprendizagem e aos profissionais da educação as condições necessárias para que possam repensar sua prática conforme as necessidades dos usuários da escola.

Para Brandalise (2007, p. 72), “[...] a escola não se realiza somente através da análise dos resultados alcançados pelos alunos, e sim, de múltiplos aspectos que compõe o cotidiano escolar”. Nessa perspectiva, as ações educativas precisam ter ligações com o que é composto em todo o contexto da escola. Apesar dos avanços, ainda precisamos fazer muito em conexão com a realidade desse espaço de formação. Tratar toda a dificuldade da escola de modo técnico, pedagógico ou didático só aumentará os inúmeros entraves que emperram a prática

¹⁸ Conforme as informações disponibilizadas pela diretora de ensino quando não encontramos dados suficientes sobre o início do sistema de avaliação externa da SEML, os resultados só foram apresentados às escolas dois anos após a realização das provas. Reafirmamos que não há documentação disponível, ao menos não a encontramos ou não nos foi oportunizada sobre esses procedimentos.

cotidiana, porque a escola atende sujeitos e, estes, possuem uma vida e condição social que muitas vezes influencia em seu desenvolvimento escolar.

Ao voltarmos para a contextualização do processo avaliativo externo promovido pela SEML, destacamos como um dos encaminhamentos adotados por essa secretaria a instituição em todas as escolas dos Laboratórios de Aprendizagem e também a disponibilização de um orientador pedagógico. A respeito dos Laboratórios de Aprendizagem, vale lembrar que a escola não pode ser dependente desse espaço, como se ele constituísse a tábua de salvação do ensino. Sabemos da sua importância e significação no cotidiano escolar, mas a escola necessita de atitudes para repensar o seu contexto por inteiro, seus objetivos, suas dificuldades, refletir sobre o que é apropriado ao fracasso escolar e o que é parte das dificuldades de aprendizagem. Sabemos que é uma tarefa complexa, mas necessária.

A partir de 2007 e 2008, foram estabelecidas metas para o planejamento, com a participação dos professores de cada ano avaliado na definição dos conteúdos mínimos de aprendizagem, não havendo, portanto, mais necessidade da participação docente na elaboração das questões. Observamos, por meio dos materiais (CD-ROM, documentos) que nos foram fornecidos, que as avaliações nesse período passaram a ser elaboradas pela SEML.

Conforme Araújo (2007), as avaliações padronizadas de rendimento nas escolas sustentam que a melhoria do desempenho escolar pode ser alcançada por meio de concorrência entre unidades escolares, com divulgação e comparação de resultados que incentivariam mudanças.

Para Freitas (2011, p. 10), no campo educacional, os testes têm seu lugar como ferramenta de pesquisa, mas a dificuldade é que eles foram retidos pelo mercado e pelo mundo dos negócios, assim, “[...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem”. Sua finalidade se destina a “[...] controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado”. Em contrapartida, esse mesmo autor ressalta que:

[...] a nascente indústria educacional da avaliação e da consultoria, se esforçam em desqualificar os educadores profissionais como legítimos articuladores da política educacional. Assim concorrem para ter [...] melhores “soluções” para “concertar” a educação. Armam-se de ferramentas “científicas”, baseadas fundamentalmente em estudos quantitativos com farta utilização da estatística, para demonstrar eficácia de suas ideias (FREITAS, 2012, p. 02).

Um dos dados exposto no relatório referente a 2006, que nos chamou atenção, foi a respeito da atitude de muitos alunos durante a aplicação das avaliações:

Em várias séries e turmas pode-se perceber inúmeros alunos que apenas assinaram a avaliação e responderam a apenas as questões da frente da prova, ou simplesmente “chutaram” uma única alternativa em toda a prova, ou ainda deixaram várias questões em branco, o que dificulta, de certa forma avaliar com precisão o grau de aprendizagem deste perfil de aluno (FECOMÉRCIO, 2006, p. 18).

Conforme esse relato se deflagra, no contexto escolar, os diversos problemas enfrentados por alunos que são expostos a constrangimentos quando devem realizar testes sem ao menos estarem preparados, contudo, preparar um aluno estrategicamente para fazer um teste vai contra a ideia de educação voltada para a formação do sujeito. Freitas (2010, p. 94) adverte que, “[...] para a maior parte dos estudantes, em especial os filhos dos trabalhadores, a vida escolar deve ser dedicada à aprendizagem do subordinar-se a alguém”. Assim, passam a não ser olhados como sujeitos, construtores de sua história. Diante disso, para o mesmo autor, a forma de avaliação presente na escola está ligada a forma “constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais”.

É importante refletir sobre o que está posto no relatório de 2006 quanto à postura dos alunos diante da prova e o que se pretendia, ou seja, “[...] avaliar com precisão o grau de aprendizagem” dos alunos. Primeiro, em uma avaliação aos moldes dessa que foi implantada não haveria, mesmo que os alunos respondessem a todas as questões, como ter precisão, haja vista que no momento de uma prova única o aluno não revela todo seu conhecimento, conforme já ressaltamos anteriormente. Segundo, as atitudes dos alunos mostram tanto sua angústia em responder uma prova dessas quanto seu despreparo nesses momentos. E os resultados emitidos pelo órgão oficial da educação de Lages a partir desses resultados podem oportunizar atitudes que não condizem com qualidade educacional, como o treinamento de alunos para outras avaliações, o que não é e nem deve ser a finalidade do trabalho em sala de aula.

De outro lado, as atitudes demonstradas pelos alunos no momento da aplicação das avaliações só nos fazem repensar sobre como foram realizadas essas aplicações e como se posicionavam os aplicadores. Será que apenas chegavam e distribuía as avaliações sem realizarem uma leitura com os alunos? Explicavam qual era o motivo do trabalho realizado? Observavam cada questão, se esta favorecia a leitura do aluno? Se estavam bem claras as questões propostas para que o aluno entendesse o que estava sendo solicitado? Sabemos que muitas avaliações, na hora da impressão, ficam borradas, o que pode dificultar a compreensão

dos enunciados, a exemplo de questões que abrangem desenhos, envolvem interpretações de problemas matemáticos e que deixam desfavorável o entendimento para que o aluno possa realizar a leitura e interpretação adequadas com o que se pede.

Outro fator aqui destacado é sobre a prova objetiva, com questões fechadas, compostas de várias alternativas, mas que somente dão abertura a uma única resposta. Esse tipo de instrumento consegue compor um considerável número de conteúdos, no entanto não consegue mostrar se houve realmente a construção do conhecimento, pois o aluno pode “chutar” as respostas sem tê-las entendido, o que resulta em uma avaliação errônea sobre sua situação de aprendizagem.

Na avaliação de Português (Anexo 03) realizada em 2004, na 3ª série (4º ano), a primeira questão se refere a um texto e pede ao aluno para assinalar a resposta que aponta para o autor do texto. Na sequência, solicita que o aluno identifique o narrador. Na questão 3, dessa mesma avaliação, pede-se que os alunos analisem alguns contos dos irmãos Grimm e que assinalem as respostas de acordo com a classificação gramatical.

Em relação à 1ª questão, pode-se perceber que na maioria das vezes o aluno não consegue identificar quem é narrador e quem é autor do texto. Na 2ª questão, sobre as classes gramaticais, a preocupação maior não está na construção de texto, quando o aluno pode expor suas ideias. Essa avaliação centra-se na decoração de regras gramaticais sem que haja uma contextualização de seu uso. Também questionamos que conhecimentos e habilidades relativas à língua portuguesa são avaliadas nas questões aqui evidenciadas a título de exemplo do que foi cobrado dos alunos no período em que foi realizada a avaliação externa.

Nesse sentido, vale ressaltar que simplesmente aplicar avaliações, sem refletir o que realmente se espera dos alunos, sem analisar o que é essencial não contribuirá para melhorar seu aprendizado. É necessário que, antes de selecionar questões, sejam observados os objetivos dessa questão, da prova em geral. Não sendo desse modo, os testes escolares voltam-se para conhecimentos pontuais, como saber o que é narrador e classes gramaticais. Não que isso não seja importante, o que discutimos é o modo pelo qual esse conhecimento foi cobrado de alunos com históricos de aprendizagem diferentes e cujo saber não pode ser reduzido a respostas únicas.

Vários são os fatores que contribuem para que o aluno diversas vezes demonstre atitudes que dificultam o processo de avaliação do modo como tem sido praticado. E um aspecto bem compreendido por quem está no cotidiano escolar de alunos menos favorecidos economicamente é que todo o trabalho realizado durante um longo período, quando se valoriza o conhecimento que esse aluno possui, trabalha-se a autoestima desse sujeito,

fazendo-o ter segurança, sentir-se capaz. Os resultados são melhores, mas não em avaliações pontuais, fora de todo o contexto do qual esses alunos são parte.

Observou-se nessa prévia que a avaliação realizada pela SEML causou mal-estar tanto em alunos quanto em professores. Estes últimos, principalmente ao verem alunos com bom rendimento em sala de aula entrarem na lista dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Freitas (2012, p. 23-24), faz-se “[...] importante desenvolver nos professores a sensibilidade para a leitura destas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico de modo a estimular ações avaliativas [...] em prol de um projeto educativo emancipatório”. Contudo, isso não é simples nem mesmo uma questão de vontade, pois sabemos que na maioria das vezes a própria escola incorpora em sua dinâmica limites que dificultam a ação do professor.

Podemos destacar, conforme alguns documentos da SEML, que não consta nenhuma informação para os professores antes da aplicação da primeira avaliação ocorrida em 2002. Nos informativos, encontramos documentos (ver anexo 04) que destacam somente o resultado da avaliação. Também podemos observar por meio dos materiais que nos foram fornecidos que após 2008 as avaliações foram elaboradas pela SEML e a pouca contribuição dos professores nesse processo diminuiu mais ainda. Ou seja, após um período no qual se contava com a contribuição dos professores para a composição das questões, passou-se a centralizar também essas avaliações, fora do contexto escolar, com base apenas em conteúdos programáticos determinados.

Nos questionamos quanto à validade desse procedimento e esse questionamento se reporta igualmente a outros processos avaliativos desencadeados de forma verticalizada pelo governo federal via MEC, a exemplo da Prova Brasil e SAEB. Como podemos avaliar nosso aluno se não o conhecemos? Como é possível identificar seu saber se na hora de avaliá-lo o destituímos do seu contexto social, econômico, cultural? O que queremos avaliar de fato? O saber reconhecido e historicamente acumulado? Em que medida saber isso contribui para a melhoria da qualidade educacional e para a tão discutida inclusão? Essas e outras questões serão analisadas e discutidas no capítulo de análise dos dados a serem coletados por meio da pesquisa e as reflexões delas decorrentes.

5 AVALIAÇÃO EXTERNA DA SEML PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES: A VOZ DOS ENVOLVIDOS

A ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver os problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral.

(DOMINGOS FERNANDES, 2010)

Nosso objetivo neste capítulo foi o de apresentar as percepções dos sujeitos da pesquisa a respeito da avaliação externa desenvolvida pela SEML e a sistematização dos resultados dessa prática avaliativa para a qualidade do ensino fundamental do município de Lages (SC). Mediante a aplicação das etapas correspondentes à técnica de análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977), possibilidades de leitura sobressaíram, sendo elas: enfatizar as políticas e práticas avaliativas da SEML sob a percepção dos que convivem com a avaliação na escola, trazendo a compreensão de quem recebe essas avaliações, os integrantes da escola, professores e gestores; saber quais as concepções dos gestores e professores sobre a avaliação, como são entendidas as políticas e práticas avaliativas da Secretaria de Educação Municipal de Lages (SC), e como é realizada a divulgação dos resultados, quais são os encaminhamentos após os resultados, como são utilizados no cotidiano da sala de aula e como os professores e gestores se sentem quando a escola não apresenta os resultados esperados.

Nesse sentido, os dados para esta etapa da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas realizadas com professores, gestores e secretária da educação municipal de Lages em exercício no ano de 2012. Para a entrevista utilizamos um roteiro com perguntas abertas para podermos conhecer a opinião dos professores, gestores e da secretária de educação em exercício no ano de 2012 sobre a avaliação externa, a divulgação dos resultados, o uso dos resultados da avaliação externa enviados pela SEML e as críticas e sugestões a esse processo realizado no período de 2001 a 2012. O critério de seleção das escolas pesquisadas foi quanto aos resultados obtidos nas avaliações, sendo este também adotado na identificação das unidades escolares neste trabalho. Escolas com pontuação alta foram denominadas A1 e A2; com pontuação baixa, B1 e B2, e escolas com pontuação mediana, M1 e M2. Os professores foram codificados de acordo com o resultado das escolas nas quais trabalham, sendo: professores de escolas com pontuação alta, PA1 e PA2; professores de escolas com pontuação baixa, PB1 e PB2, e professores de escola com pontuação mediana, PM1 e PM2. Os gestores de escola com pontuação alta foram identificados como GA1 e GA2, gestores de escola com pontuação baixa, GB1 e GB2, gestores de escola com pontuação mediana, GM1 e GM2.

O convite para participar da pesquisa foi feito pela pesquisadora pessoalmente para cada um dos sujeitos que contribuíram com este estudo. Após esse primeiro contato, foi agendado horário e local com cada um dos participantes para que fossem informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a leitura, explicação e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), devidamente aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade do Planalto Catarinense e da professora orientadora. Os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa foram informados sobre a manutenção do anonimato nas respostas, sobre o uso das informações unicamente como material para estudos da pesquisadora e que a qualquer momento, que desejassem, poderiam cancelar sua participação neste trabalho. Em outra oportunidade, por telefone, agendamos os horários e locais onde seriam realizadas as entrevistas com cada um dos participantes e, no dia combinado, a pesquisadora dirigiu-se aos locais pré-determinados munida do roteiro de entrevista, caderno de anotações e gravador.

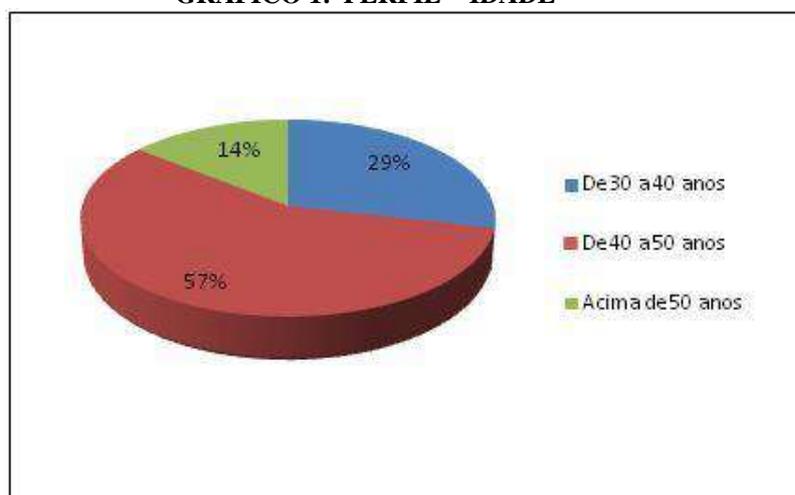
As gravações foram posteriormente transcritas e os dados categorizados conforme os passos sugeridos por Bardin (1977) para a análise de conteúdo. Primeiro, efetuou-se uma leitura geral das respostas para a familiarização com as informações e para obter uma percepção geral sobre o conteúdo a ser analisado. Na sequência, as respostas foram caracterizadas quanto à semelhanças e diferenças e também colocadas em destaque as respostas que sobressaíram a essa primeira classificação. A etapa seguinte foi a de primeira leitura das respostas aglutinadas conforme os itens relacionados e, na continuidade, foram levantadas categorias de análise abrangentes e nos grupos as subcategorias que ensejaram discussões entremeadas quando da análise efetiva dos dados coletados na pesquisa empírica.

As primeiras questões do roteiro de entrevista procuraram formar um perfil dos sujeitos pesquisados a partir dos critérios relacionados no Capítulo 2 desta dissertação, que trata sobre a metodologia de pesquisa. As demais questões foram elaboradas para conhecer a percepção dos professores sobre a avaliação externa realizada pela SEML nas escolas públicas municipais lageanas no período de 2001 a 2012, tendo como agrupamento: conhecimento e aplicação da avaliação externa, divulgação dos dados da avaliação nas escolas, ações decorrentes desse processo, sugestões e críticas dos entrevistados quanto à avaliação externa.

5.1 PERFIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

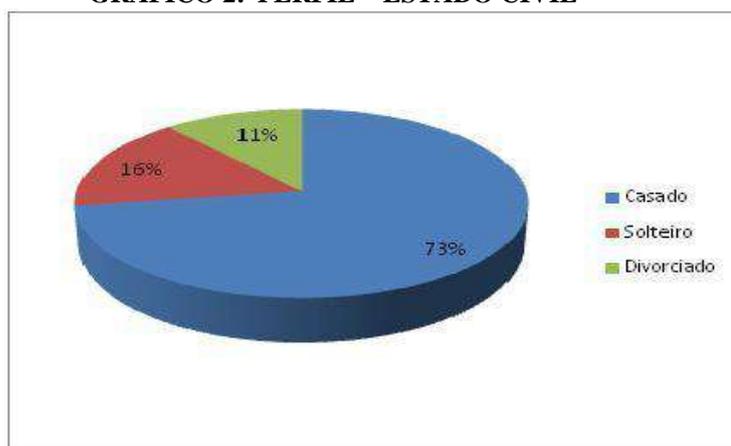
Conforme mencionado, os dados obtidos nesta pesquisa são resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, gestores e a secretária da educação que vivenciaram o processo de avaliação externa aplicado pela SEML no período de 2001 a 2012. No Gráfico 1 apresentamos os perfis dos sujeitos da pesquisa nas categorias que envolvem: idade, gênero, estado civil e formação acadêmica, abrangendo curso e instituição de ensino, cujos dados foram transcritos para planilha eletrônica, classificados e representados graficamente.

GRÁFICO 1: PERFIL – IDADE



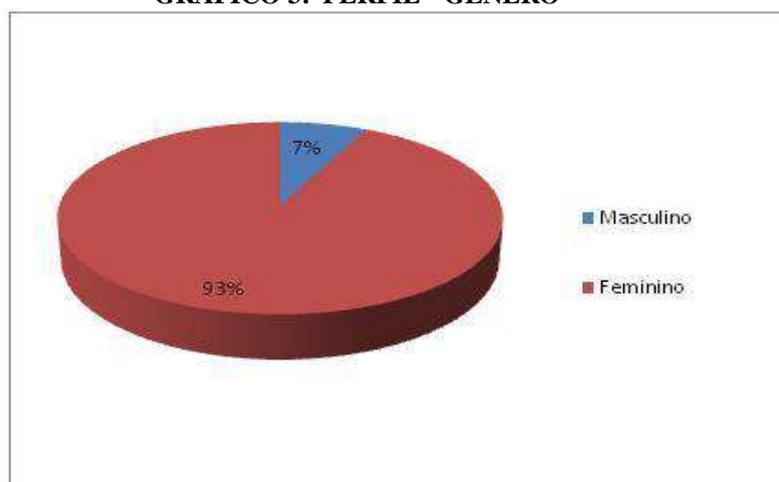
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

A primeira pergunta foi para saber a idade dos sujeitos pesquisados. O gráfico 01 representa a faixa etária com destaque para os sujeitos que estão entre os 40 e 50 anos de idade, o que pode significar tempo de experiência tanto nas práticas pedagógicas quanto nos processos avaliativos. Quanto ao critério idade, mostrou que 57% (cinquenta e sete por cento) dos entrevistados possuem idade superior a 40 (quarenta) anos. A segunda maior incidência foi de 29% dos entrevistados que estão na faixa etária dos 30 aos 40 anos e 14% deles acima de 50 anos de idade.

GRÁFICO 2: PERFIL – ESTADO CIVIL

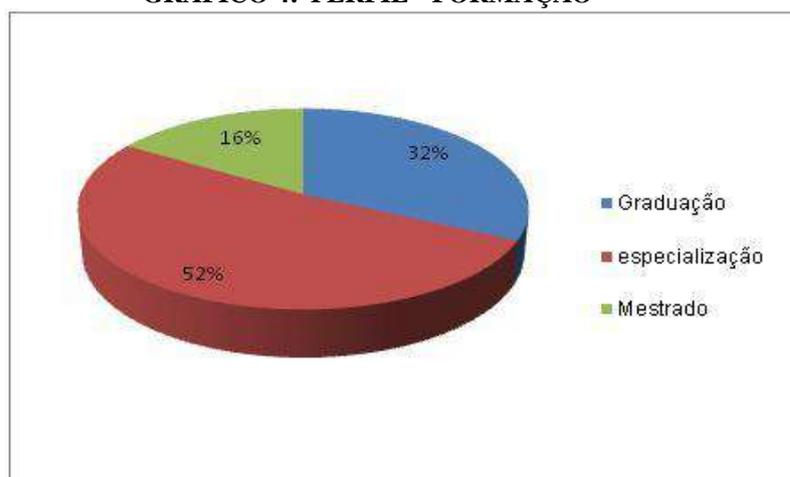
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Observa-se que predomina o estado civil casado, com 73% (setenta e três por cento). As categorias solteiro e divorciado não diferem muito em termos de porcentagens, sendo 11% e 16% respectivamente.

GRÁFICO 3: PERFIL - GÊNERO

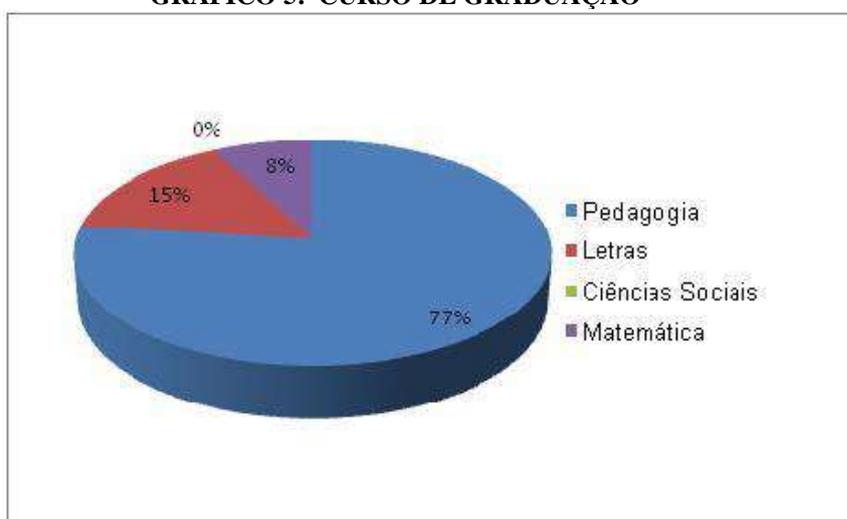
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Quanto ao gênero, constatou-se que, dos entrevistados participantes desta pesquisa, 93% (noventa e três por cento) deles pertencem ao sexo feminino e 7% (sete por cento) ao sexo masculino, deixando transparecer que mais professoras do que professores estiveram presentes no processo avaliativo no período analisado, o que também comprova que o maior número de profissionais do magistério é do sexo feminino.

GRÁFICO 4: PERFIL - FORMAÇÃO

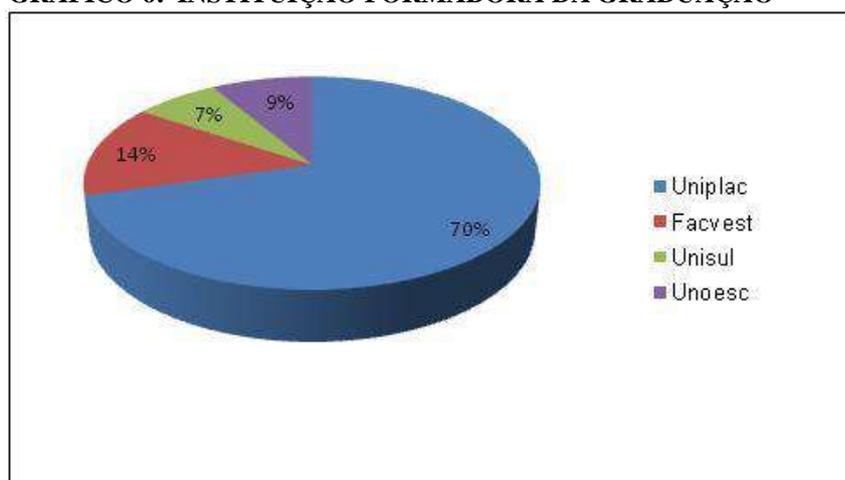
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

O Gráfico 04 indica, quanto à formação dos sujeitos, que 52% (cinquenta e dois por cento) possuem especialização, 32% (trinta e dois por cento) cursaram somente a graduação e que 16% (dezesseis por cento) possuem mestrado, mesmo a administração municipal de Lages disponibilizando licença no período de dois anos e 50% de bolsa para estudo.

GRÁFICO 5: CURSO DE GRADUAÇÃO

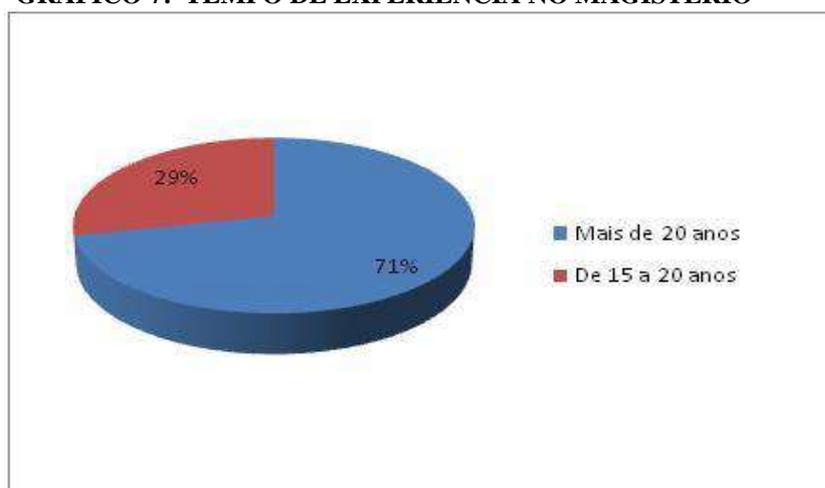
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Sobre os cursos de nível superior, o Gráfico 05 mostra que todos os entrevistados possuem graduação. Quatro cursos foram mencionados, mas o que predominou foi o curso de Pedagogia.

GRÁFICO 6: INSTITUIÇÃO FORMADORA DA GRADUAÇÃO

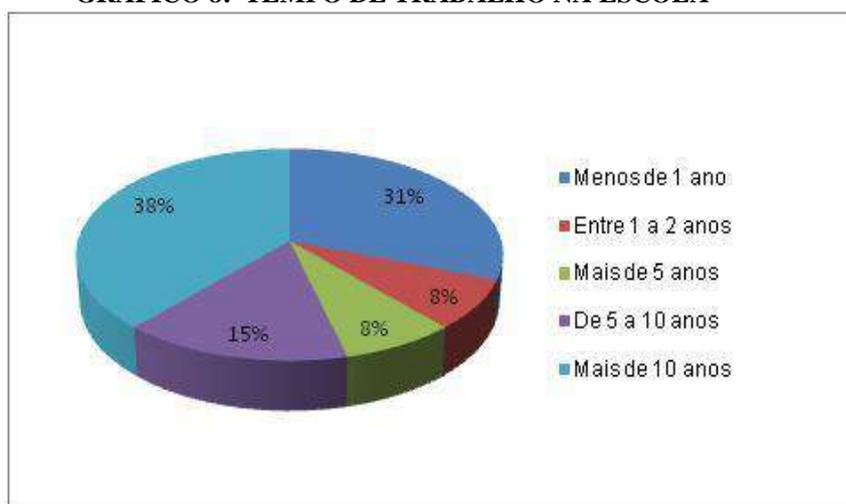
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Em relação à instituição formadora, o Gráfico 06 mostra variedade de instituições de ensino superior, mas a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) foi indicada por 70% (setenta por cento) dos entrevistados como a instituição responsável por sua formação.

GRÁFICO 7: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

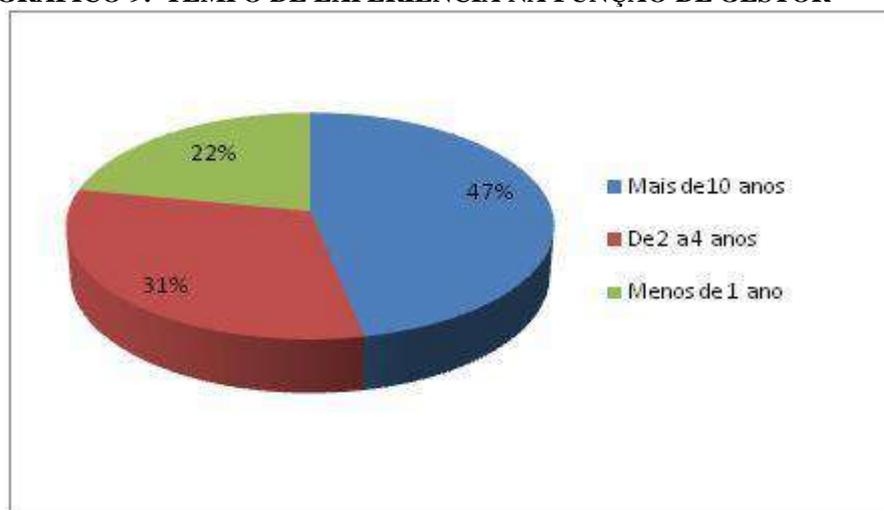
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

O tempo de experiência no Magistério representado no Gráfico 07 mostra tratar-se de profissionais de carreira com mais de vinte anos de atuação na educação, perfazendo um total de 71% (setenta e um por cento). Os demais representam 29% (vinte e nove por cento) de trabalho na área de educação entre quinze e vinte anos.

GRÁFICO 8: TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA

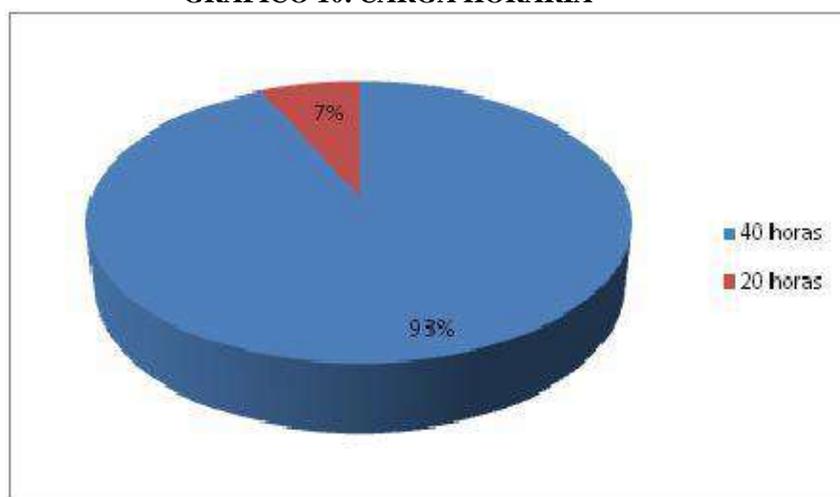
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

No que se refere ao tempo de trabalho na escola, observamos no Gráfico 08 que é considerável o número de profissionais que estão a menos de um ano na escola pesquisada, com percentual de 31% (trinta e um por cento), 38% (trinta e oito por cento) deles estão há mais de 10 anos, enquanto 15% (quinze por cento) estão de dez a quinze anos e que tanto os que estão na escola de um a dois anos como os que estão a mais de cinco anos corresponderam a 8% (oito por cento).

GRÁFICO 9: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DE GESTOR

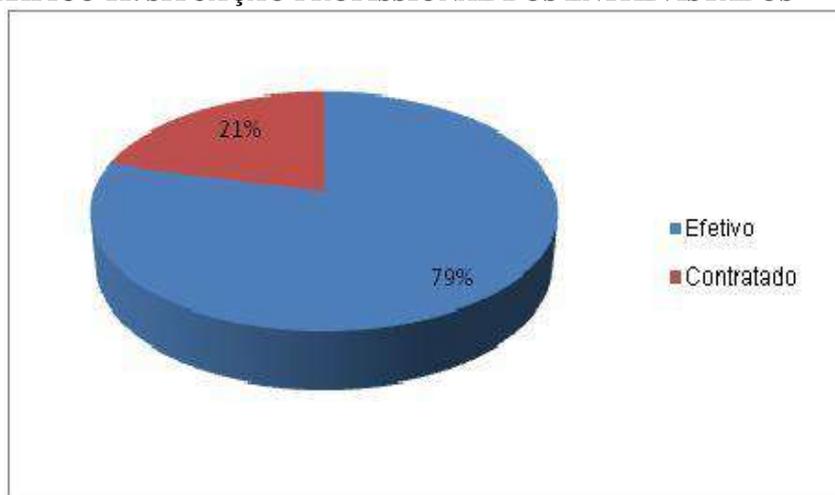
Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Questionados sobre a experiência na função de gestor, constatamos que 47% (quarenta e sete por cento) dos gestores atuaram em gestão escolar anteriormente e os demais entrevistados não possuem experiência maior do que quatro anos.

GRÁFICO 10: CARGA HORÁRIA

Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

No Gráfico 10, destacamos que 93% (noventa e três por cento) dos entrevistados trabalham com contrato de 40 horas semanais, ou seja, oito horas diárias, de segunda a sexta-feira, e 7% (sete por cento) têm carga horária semanal de 20 horas.

GRÁFICO 11: SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Observamos no Gráfico 11, quanto à situação profissional dos entrevistados, que 79% (setenta e nove por cento) dos profissionais do sistema municipal de educação são efetivos e 21% (vinte um por cento) deles são contratados.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

Definido o perfil dos sujeitos da pesquisa, apresentamos na sequência os resultados da leitura dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados, lembrando que o objetivo geral do trabalho consistiu em analisar políticas avaliativas de

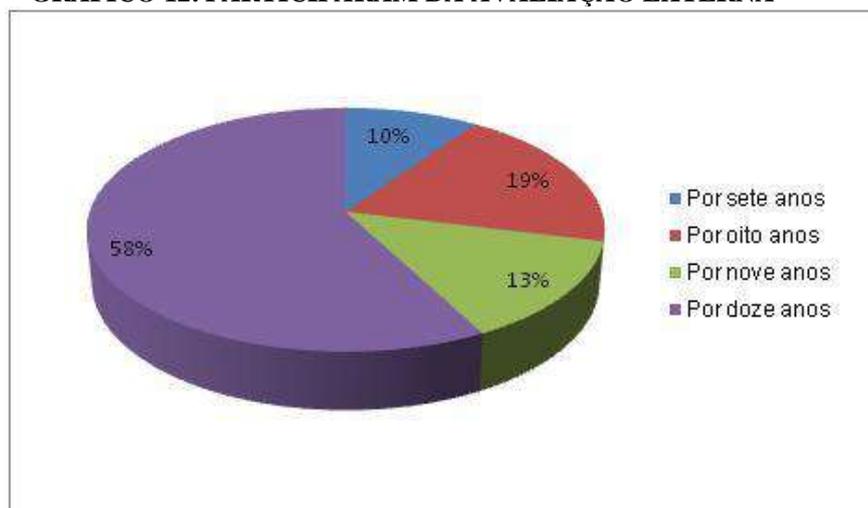
desempenho e por performance aplicadas pela Secretaria de Educação do Município de Lages (SEML) nos quintos anos das escolas de ensino fundamental no período de 2001 a 2012.

Para encaminhar a entrevista, formamos grupos de perguntas, sendo o primeiro deles destinado a conhecer o que os(as) entrevistados(as) sabem sobre a avaliação externa realizada no período de 2001 a 2012. A primeira e a segunda questão foram aglutinadas durante a entrevista. Desse modo, solicitamos que falassem se acompanharam o desenvolvimento da avaliação externa realizada pela Secretaria de Educação Municipal de Lages (SEML), por quanto tempo e como perceberam esse processo.

Conforme as respostas, a professora de escola com pontuação baixa (PB2) acompanhou a avaliação externa da SEML em diferentes situações, sendo a primeira de “2004 até 2007” na função de “*professora regente de turmas de alfabetização*”. A partir de 2007, trabalhou como orientadora pedagógica. No período em que esteve como regente de turma, a aplicação avaliativa em estudo “*acontecia com os meus alunos [dessa professora] na minha turma*”. Ela considerava esse momento “*interessante*” em razão da dinâmica “*que elas [profissionais da SEML] utilizavam para fazer esse processo de avaliação continuada*”.

A maioria dos professores entrevistados participou da avaliação externa em turmas de segundo, terceiro, quarto e quinto anos finais do ensino fundamental e, conforme PB2, já estiveram à frente da orientação pedagógica e na coordenação do ensino fundamental e educação infantil.

GRÁFICO 12: PARTICIPARAM DA AVALIAÇÃO EXTERNA



Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Quanto ao período que os entrevistados participaram da avaliação externa, apenas um gestor teve o menor tempo de participação nesse processo, enquanto que os demais

gestores participaram desde o início, sendo que um só gestor teve a sua participação enquanto professor e não como gestor.

Em relação aos professores, constatou-se que apenas dois deles estiveram presentes desde o início da avaliação externa, um professor de escola com pontuação baixa nas avaliações e outro de escola com pontuação mediana. Os demais oscilaram entre oito a nove anos de participação nas avaliações.

Quanto à percepção dos sujeitos, o que observamos durante a entrevista está no fato de que havia uma preocupação em preparar as escolas para essa avaliação. Conforme PB2 (2013),

[...] a gente conseguiu desenvolver muito a ideia dos simulados, então a cada três meses as escolas passavam por um simulado, onde os professores já estavam também criando essa situação digamos assim, de trazer a tona questões em que essas crianças precisassem pensar, precisassem ter um raciocínio além de simplesmente e unicamente assinalar a questão correta.

Pode-se observar que a preocupação do professor se focaliza na preparação para os testes. No entanto, a fala desse sujeito não apresenta teor crítico em relação ao direcionamento do trabalho pedagógico para a realização das provas, o que nos permite pensar na interiorização do discurso oficial, governamental, e utilização desse discurso como se as práticas dele decorrentes fossem naturais. Freitas (2012), ao citar Au (2007), nos esclarece que as avaliações acabam causando tradições, porque as mesmas

Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame é a leitura, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Au, 2007). Quais as consequências para a formação da juventude? (FREITAS, 2012, p.60).

As palavras de Freitas (2012) reiteram nossa percepção de que isso caracteriza um direcionamento para a avaliação em detrimento do trabalho de sala de aula para o desenvolvimento intelectual dos alunos. O que nos permite pensar que um processo avaliativo externo envolve diferentes fatores, dentre eles a elaboração das provas, os conteúdos a serem cobrados nas questões, a aplicação dessas provas e quem está sendo avaliado, situação controversa e que ainda gera dúvidas entre os professores, conforme observamos na fala da professora de escola com pontuação baixa (PB1): “*durante muito tempo eu achei que eles estavam avaliando o meu trabalho*”.

A falta de clareza quanto aos objetivos dessa avaliação revela que para alguns professores ela foi direcionada a avaliar o professor: “*[...] na minha opinião é uma coisa para*

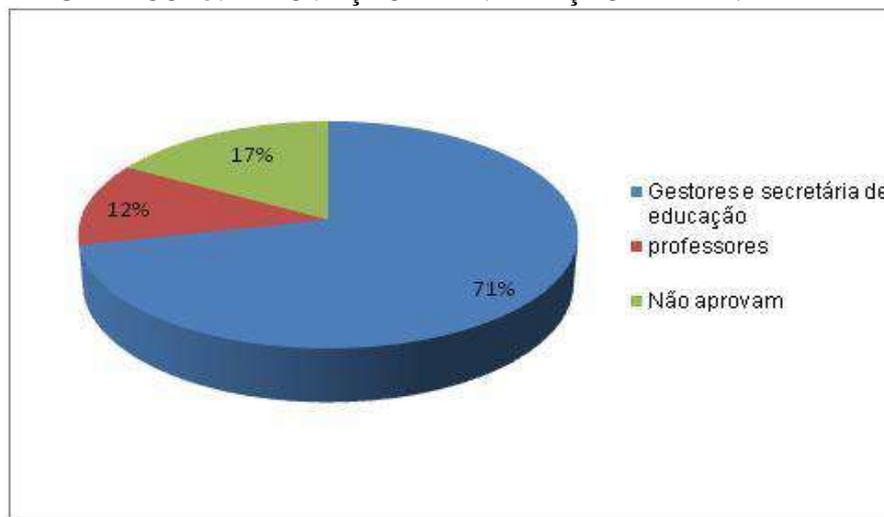
avaliar o professor, não é para avaliar o aluno!”, professora de escola com pontuação alta (PA2). Em contrapartida, para a secretária da educação do município de Lages, que esteve à frente do processo no período de 2008 a 2012,

[...] eu percebia no início, que algumas pessoas achavam assim, agora vamos fazer avaliação e vão mandar os professores embora quem não está correspondendo. E com o tempo foi mostrado aos professores que o objetivo da avaliação não era isso, perseguir professor, mas, sim dar condições para que ele efetivamente pudesse fazer um trabalho com mais qualidade se fosse detectado alguma falha nesse processo de ensinagem (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Das palavras da secretária de educação podemos destacar que havia uma falta de comunicação entre Secretaria e professores e que o relato dos docentes sobre a avaliação externa é desconhecido pela secretária de educação: “[...] Mas, aquela época era tão simplesmente utilizar a avaliação como uma ferramenta, como uma estratégia de planejamento e com isso fortalecer o sistema municipal de educação”.

O Gráfico 13, destaca a aprovação, por parte dos gestores, professores e da secretária de educação, da avaliação externa que ocorreu no período de 2001 a 2012.

GRÁFICO 13: APROVAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA



Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Observamos que 71% (setenta e um por cento) dos entrevistados acompanhou a avaliação por mais de cinco anos, o que lhes dá conhecimento de causa para falar sobre esse processo quanto a sua validade. Dos entrevistados, cinco deles são professores e desaprovam a avaliação externa, apenas um professor aprova, cinco deles usaram como argumento desabonador a falta de clareza de objetivos por parte da SEML para a aplicação das provas avaliativas ao final do ano letivo. Destacamos que tanto os entrevistados que aprovam quanto os que não aprovam a avaliação externa colocaram como principal problema da avaliação os

aplicadores, por serem pessoas estranhas aos alunos. Conforme a gestora de escola com pontuação alta (GA2) “o que não teve evolução foi a preparação com os aplicadores das provas porque aconteceu assim de aplicadores vir mal preparados, com menos informações que o professor de sala de aula”. Enquanto que para a professora de escola com pontuação mediana (PM1),

[...] É constrangedor, eles estão avaliando o profissional e deixando de lado o emocional da criança, porque eles jogam a prova principalmente para o quarto e quinto ano que é o que eu mais vivenciei, não lendo para o aluno, por que por mais que ele saiba ele precisa que o professor de uma lida para ele, tem que ter um aval do professor naquele momento. A forma como é aplicada aprova poderia mudar teria que ser melhor. (PM1, 2103).

Durante as entrevistas constatou-se também que alguns professores ficavam angustiados quando se aproximava a época de aplicação da avaliação externa, conforme relato da professora de escola com resultado alto (PA1) diz:

[...] Nós professores sentíamos muita angústia, uma porque a gente é cobrado da orientação, e segundo porque eu penso que não é para avaliar o aluno e sim o professor e até o próprio aluno se sente angustiado porque não é o professor que está ali na frente (PA1, 2013).

Também foi destacado pela gestora de escola com pontuação mediana (GM2) que os próprios alunos sentiam-se inseguros,

[...] a hora de responder às vezes eles até sabiam, mas, quando ele via aquela pessoa diferente ali do lado dele, que dizia que não podia olhar para o lado, que não podia pegar nada do lado, que a professora não podia estar na sala e se estivesse não podiam olhar para a professora direito (GM2, 2013).

Segundo Fernandez (2010, p. 18), “[...] toda a ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral”. Isso exige comprometimento por parte dos avaliadores, sendo necessário o uso da criatividade e ética para que, por meio da avaliação, possam contribuir efetivamente para o trabalho educacional.

Para os gestores, a avaliação externa é necessária. Mas em contrapartida, conforme a gestora de escola com pontuação mediana (GM1),

Só que a gente vê que ela mascara de certa forma o resultado, a gente vê que o aluno se atrapalha na hora da avaliação, ele não demonstra necessariamente aquilo que ele sabe. Até porque uma única avaliação escrita feita naquele momento não consegue avaliar realmente aquele aluno num todo. Ela vai medir um aluno numa única prova, mas todas as

avaliações da escola elas consideram tudo na criança e essa não, não é a avaliação que nós queremos e nem a que nós praticamos (GM1, 2013).

Diante das argumentações dos sujeitos pesquisados, observa-se que a avaliação externa comprovadamente não mostrou o que os alunos aprenderam. Continuando, segundo GM1, “*eu diria que os resultados são questionáveis, e a gente observa questões que não são claras, questões dúbias, a criança não tem essa malícia de escolher, a criança tem dificuldade de responder*”.

Conforme compreensão de Esteban (2010, p. 66),

Para avaliar é preciso que o sujeito avaliado se expresse, mesmo havendo forte controle dessa pressão, traz marcas da cultura como produção multifacética, entrelaçadas as relações de poder [...] simultaneamente, expõe a inconsistência da avaliação classificatória para o processo de aprendizagem ensino e amplifica sua presença na regulação do trabalho escolar para enquadrá-lo nos padrões produtivista de qualidade, no qual se definem lugares onde posicionar cada estudante.

Quando se desenvolve um processo avaliativo, há que se considerar os objetivos dessa avaliação. Neste caso, houve adaptação e isso pode ter gerado os problemas relacionados pelos professores. A princípio seria uma única prova para avaliar duas modalidades de ensino, aplicada em 2001. Mediante os resultados, no ano seguinte e seguintes outras provas foram aplicadas com reajuste de objetivos e metas, no sentido de obter um diagnóstico geral sobre cada turma e a escola como um todo, o que, segundo o discurso dos organizadores desse sistema avaliativo, permitiria ações concretas no sentido da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas municipais.

Porém, a leitura dos dados nos permitiu perceber que o processo desencadeado pela SEML, objeto deste estudo, não foi totalmente aprovado. Os resultados mostram que as categorias que sobressaíram foram quanto aos objetivos pouco claros, os aplicadores sem preparo para dar segurança aos alunos e a sensação de que o sujeito mais avaliado foi o professor e não o aluno. De acordo com Freitas (2007, p. 973 e 974), “*Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistemas, [...] a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas*”. Segundo a professora de escola com pontuação mediana (PM2),

[...] Não concordo em hipótese alguma porque nos cobram muito, você vai para sala de aula, você tem que ter objetivos claros, mas nunca nos deram objetivos para essa avaliação externa, eu não vou perguntar o porquê, porque essa resposta eu nunca vou encontrar, eu vou perguntar pra quê? Para avaliar o trabalho do aluno em uma prova? Ou para avaliar o trabalho do professor durante o ano? (PM2, 2013).

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2010) quando observa a necessidade de que os objetivos educacionais compostos por um sistema capitalista sejam modificados, possibilitando outra compreensão de escola e de práticas avaliativas.

Na segunda questão, que abordou o modo pelo qual aconteceu a aplicação dessas avaliações, a categoria de análise levantada foi a dos aplicadores externos à escola, o que resultou em insegurança dos alunos conforme já refletimos. De acordo com um dos professores de escola com pontuação baixa (PB2): “[...] *nem sempre as pessoas tinham a preparação suficiente ou entendimento suficiente do quanto àquilo era realmente valioso para aquele momento*”.

Outro fator destacado durante a aplicação das provas diz respeito às discussões entre professores e aplicadores, o que acabou afetando o comportamento dos alunos na hora da avaliação.

[...] certa vez até eu tive uma discussão muito feia com uma professora porque eu queria fazer a leitura porque até mesmo pela própria entonação, mas, eu não ia dar a resposta porque ela estava ali, eu só queria ler para meus alunos, porque eles estavam acostumados comigo e fui retirada da sala porque ela discordou e tivemos assim uma discussão muito feia na frente dos alunos inclusive. Os alunos ficaram revoltados! (PBI, 2013).

A maior parte dos entrevistados destacou a dificuldade de se ter um avaliador externo, principalmente para os anos iniciais. Para a gestora de escola com pontuação baixa (GB2), a pessoa estranha à sala de aula “[...] *não se aproxima, porque daí senta lá na mesa e espera ou então fica caminhandinho tipo coloca uma pressãozinha, então é diferente de quem vem e pega junto, tenta se aproximar das crianças*. De acordo com outra gestora de escola com pontuação baixa (GB1) “[...] *tem aplicador que só lê a questão e não faz mais nada, também não permiti que o professor não faça nada e tem aplicador que já é mais maleável, lê, explica e espera a criança fazer*”. O professor de escola com pontuação alta (PA1) por sua vez disse: “*Alguns chegavam e faziam igual prova de vestibular, dizendo: Olha o tempo! Falta tempo!*”. Em síntese, a gestora de escola com pontuação alta (GA1) ressalta que:

[...] tem muitos aplicadores que vem fazer e às vezes não conhecem os alunos, são meio frios e os alunos já ficam nervosos, às vezes uma explicação ou outra, os alunos perguntam e às vezes as respostas não são uma boa resposta e eles se sentem com medo de fazer um novo questionamento (GAI, 2013).

Alguns entrevistados apontaram soluções para que essas falhas sejam corrigidas, a exemplo de um gestor de escola com pontuação baixa (GB2), ao ressaltar que “[...] *Deveria ter um cursinho para os avaliadores*”. Uma gestora de escola com pontuação alta (GA2)

reforça esse posicionamento ao dizer que houve aplicadores sem conhecimento do que estavam fazendo,

[...] não sabia o tema relacionado à turma, tanto é que ela pegou o envelope da turma errada para aplicar nos menores, pela insegurança que ela estava, ela começou a apelar pelo lado autoritário exigindo que o aluno fizesse como ela queria, mas ela não sabia o que ela estava fazendo ali, entende? Então assim: Faça! Escreva! Você está me olhando! Não olhe para o lado! Escreva agora! Só que o aluno, em apuro deu branco, não saiu mais nada (GA2, 2013).

Observamos também que há casos nos quais, segundo as palavras da gestora de escola com pontuação baixa (GB1), o aplicador acabou facilitando para os alunos e a turma gabaritou. Segundo (GB1): *“[...] aí eles voltaram para aplicar novamente, a gente não sabe o resultado, numa avaliação dessas implica muita coisa: como está turma, implica professor, implica quem vem aplicar e como aplica”*. Para o gestor de escola com pontuação alta (GA1):

[...] por outro lado, também se fosse aplicado por professores da escola, muitas vezes eu penso que esses professores poderiam querer contribuir para que a escola fosse bem, então eu acho bem complicado de encontrar uma maneira. Mas, quem sabe o ideal seria fazer sempre com uma funcionária da SEM e com o professor da disciplina da escola (GA1, 2013).

Observa-se nessas colocações que a avaliação apenas como um instrumento de controle entre escolas e profissionais acaba dificultando um processo que deveria ser desenvolvido para elencar informações que favorecessem a busca de estratégias a serem revertidas à qualidade do ensino-aprendizagem. Segundo Freitas (2012, p. 58),

Só uma construção coletiva, no interior das escolas, amparada pela ação dos sistemas naquilo que lhes compete poderá implementar metas acadêmicas superiores. O controle externo sem esta legitimação política interna na escola somente produzirá competição, fraudes e destruição das relações internas da escola (FREITAS, 2012, p.58).

Nesse sentido, nos questionamos a respeito dos objetivos dessa avaliação, pois no momento que seria o ponto fundamental desse processo, o de coletar dados a serem analisados e os resultados convertidos em ações efetivas para a qualidade do processo educacional, constatamos que não só no início das avaliações, mas em todo o período no qual elas ocorreram (de 2001 a 2012) a dificuldade apresentada com a questão dos aplicadores foi constante.

Segundo o relato da gestora de escola com pontuação mediana (GM2): *“[...] A gente teve uma reunião onde foi buscar essas avaliações e elas explicavam que nós líamos só o enunciados para os alunos, só para os menores, até o terceiro ano e deixaríamos para os*

alunos responderem”. Confirma-se por meio do relato de professor de escola com pontuação mediana (PM2) que as informações da SEML não alcançavam alguns aplicadores.

[...] ano passado, eu trabalhava numa turma de primeiro ano e me causou um espanto muito grande pela professora se é que se pode chamar de professora, se ela tem habilitação, que foi aplicar prova nos meus alunos de primeiro ano, eu vou intitular como coronel, foi uma pessoa que não deixou eu ler a avaliação para os meus alunos de “primeiro ano”, que praticamente nem alfabetizados estão, mas ela não deixou eu me dirigir a eles, ela não deixou eu ler a avaliação (PM2, 2013).

Entendemos que houve encaminhamentos por parte da Secretaria de Educação aos aplicadores, mas isso não parece ter sido motivo de reflexões quando se tratou de aplicar avaliações com alunos que não estavam preparados para esse tipo de procedimento, isso porque, muitos alunos chegam ao quarto, quinto e até mesmo aos anos finais do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Para o professor de escola com pontuação baixa (PB1):

[...] o que era na avaliação: conhecimentos gerais entre aspas, conteúdo de português e matemática e uma produção de texto, só que a produção de texto, o meu aluno não precisa escrever vinte linhas para ser uma produção maravilhosa, ele pode escrever em dez linhas e conter o que eu estou esperando entre aspas [...] tenho que respeitar a individualidade desse aluno, o entendimento que ele tem.[...] eu tenho uma leitura de mundo e o aplicador e até mesmo quem estava fazendo as correções tem outra (PB1, 2013).

Segundo Freitas (2007, p. 974), “[...] monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente”. Não se trata da prova Brasil, de vestibular, mas sim de uma avaliação da SEML com suas escolas, e entendemos que isso não poderia ter sido encaminhado como se fosse uma avaliação ampla, o que acabou implicando tanto na aplicação quanto aos resultados.

Diante disso, as falas dos sujeitos pesquisados revelam uma preocupação acentuada com a necessidade de preparar/treinar os alunos para os possíveis testes que consequentemente seriam encaminhados às escolas e, também, preparar esses alunos para outras avaliações provenientes do Ministério da Educação e Cultura realizadas nas escolas públicas em âmbito nacional. Conforme o professor de escola com pontuação baixa (PB2):

[...] era uma política administrativa, a gente não sabe se realmente ela vai se tornar uma política pública ou não, que de repente seria o ideal, porque com prova Brasil, provinha Brasil, com (ANA) a avaliação nacional da alfabetização, os primeiros e segundos anos irão passar por uma avaliação também e os terceiros anos em função da formação do PNAIC que é do pacto, os terceiros anos passam também por um instrumento avaliativo muito próximo ao da provinha Brasil (PB2, 2013).

No relato do professor de escola com pontuação baixa (PB2) torna-se perceptível a influência que o Estado acaba causando nos profissionais da educação. E como deixa claro a secretária de educação: “[...] *Coincidentemente os nossos dados em relação às séries ou anos que a Prova Brasil avaliava fechava os dados com a questão da Prova Brasil*”.

Nesse sentido, a avaliação externa não foi considerada como forma de se garantir a qualidade educacional, preocupando-se tão somente com dados que desconsideram as argumentações levantadas por quem está em sala de aula e tem conhecimento de causa do que realmente as avaliações representam. Nessa perspectiva, Freitas (2012, p. 60) nos alerta para a questão dos testes não se restringirem apenas ao ensino fundamental e que para o MEC os alunos de oito anos também devem ser avaliados. “[...] Observando a experiência internacional, podemos dizer que não vai parar nos oito anos, vai descer para o interior da educação infantil”.

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, ressaltamos que os procedimentos realizados pelos aplicadores causaram aversão, tanto que para o professor de escola com pontuação mediana (PM2):

[...] essa avaliação deveria acontecer pelo regente da sala e não por uma pessoa que nunca entrou na sua sala de aula, que vem ali com aquela cara de lobo mau, que as próprias crianças se sentem retraídas. Além de eu não concordar com a avaliação em si, muito menos com as pessoas que aplicam (PM2, 2013).

Diante desses relatos, faz-se necessário refletir que durante o processo avaliativo não se pensou ou investiu na preparação dos aplicadores mesmo o problema tendo sido identificado precocemente, ou seja, conforme os sujeitos pesquisados, durante a primeira reunião, realizada em 2002 para tratar sobre a avaliação externa da SEML, esse problema foi colocado em pauta, porque detectado desde a primeira aplicação das provas no ano anterior. Pode-se entender que tais questões não se tornaram pertinentes por haver somente a intenção de realizar a avaliação e não observar se esse processo estava considerando aspectos que, ao nosso entender, se fazem fundamentais para a reflexão que o procedimento avaliativo externo exige.

Para Freitas (2010), a intenção é que se continue a produzir a subordinação em detrimento de se buscar um pensamento crítico sobre o que nos envolve, no caso aqui a avaliação externa, pois desde o primeiro momento os professores detectaram os problemas que se tornaram recorrentes em todo o seu desenvolvimento, conforme já nos referimos no capítulo anterior.

Quanto à divulgação dos resultados, os entrevistados responderam a partir da seguinte pergunta: “De que forma foram veiculados os resultados das avaliações externas das quais você participou?”. A categoria levantada refere-se aos resultados obtidos no ano seguinte por meio de CDs e discutidos com o grupo de professores. Nos relatos observa-se que a exposição dos resultados da avaliação externa causou constrangimentos entre os professores. Para os gestores de escola com pontuação baixa e mediana:

Eu lembro que era no início do ano que era devolvido, já vinha os dados para a gente discutir na primeira parada pedagógica, como foi, como não foi, para gente traçar as metas da escola (GB2, 2013).

[...] a gente discute com os professores sobre como foi a turma, o que se pode melhorar, o que pode ser acrescentado (GB1, 2013).

[...] é repassado para as escolas em porcentagem de acertos e fica assim muitas vezes como culpa do professor, essa é a impressão que eu tenho, sendo que na realidade não é bem assim (GM1, 2013).

Pontuamos aqui sobre o período em que foram realizadas as avaliações externas, lembrando que no discurso da SEML esse procedimento seria utilizado exclusivamente como ferramenta de diagnóstico para que ações fossem traçadas conforme os resultados obtidos nessa avaliação. Mas, como relata um professor de escola com pontuação baixa (PB2):

[...] eu vejo como uma das situações que foram falhas, ela poderia ser aplicada antes, para dar tempo de toda a correção, de toda avaliação, de todos os resultados, para que esses resultados chegassem ao professor antes do final do ano letivo (PB2, 2013).

Concordamos com esse professor (PB2) neste caso, pois se a intenção era traçar ações, não havia motivos para a avaliação ser realizada somente no final do ano letivo, mesmo porque, quando se propõe um diagnóstico, ele precisa oportunizar condições para que seus dados sejam utilizados naquele momento e direcionados ao foco dos problemas, para que se possam alcançar os objetivos esperados. Mesmo porque, como cita o professor de escola com pontuação baixa (PB2), os resultados só eram entregues no ano seguinte, não possibilitando que o próprio professor pudesse realizar uma leitura sobre as respostas de seus alunos ou desenvolver por si ações no sentido de aprimorar seu trabalho em sala de aula. Outro ponto a ser considerado é que muitos professores, no ano seguinte, trocavam de escolas, portanto, mesmo que estivessem cientes do resultado, não estavam mais com a mesma turma.

Ao analisarmos as colocações dos entrevistados observamos que, no momento da devolutiva tanto na escola quanto na secretaria, onde eram entregues os resultados, os professores se sentiam constrangidos. Segundo um professor de escola com pontuação baixa

(PB1): *“Olha, a escola tal tirou tanto! Como que a nossa escola não conseguiu! Vamos melhorar esse índice! Como melhorar? Escolas diferentes, realidades diferentes, a forma como o aplicador chega, não adianta, tem criança que trava”*.

Um professor de escola com pontuação alta (PA1) também fez suas colocações a esse respeito:

[...] eles apresentavam uma tabela com o resultado de cada turma, era comparado as turmas. Eu tenho certeza que era para avaliar o professor, a gente se sentia mal, tem turmas que eram ótimas, pois os professores escolhiam os alunos para participar das provas. Daí como que fica? Porque eu já vi isso! (PA1, 2013).

O que esse professor (PA1) coloca sobre a atitude de alguns docentes em escolher alunos para participar das avaliações demonstra o que referimos anteriormente, a questão da preocupação com a pontuação das escolas. Com a intenção de obter resultados positivos no sentido numérico ou pelo menos satisfatórios e não passar por constrangimentos, a solução parece ter sido, em alguns casos, excluir os alunos com dificuldades desse processo.

Freitas (2012), com base em estudos de Tucker (2010) e de Georgia (2011), sinaliza a pressão ocasionada nesses testes que acabam levando à fraude,

As variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor e nem as mais relevantes podem estar sob seu controle. Esta realidade produz um sentimento de impotência que associada à necessidade de sobreviver tem levado à fraude. Multiplicam-se os casos de ajuda do próprio professor durante a realização de exames, quando não a simples alteração da nota obtida pelo aluno em exames (FREITAS, 2012, p. 61).

O que nos coloca Freitas se aproxima das situações vivenciadas pelos professores e diretores das escolas públicas municipais de Lages (SC) que se sentiram pressionados diante da divulgação dos dados e às cobranças, decorrentes em algumas escolas, com a exposição do nome do professor, da turma e até mesmo a disputa entre professores e escolas. Para um gestor de escola com pontuação alta (GA1):

[...] Muitas vezes eu me sentia mal, em virtude da pressão, sentia às vezes como se a culpa realmente fosse minha, sendo que na maioria das vezes eu tinha certeza de que após avaliar as questões que foram dadas, eu via que eu havia dado aquele conteúdo, que havia realizado vários exercícios e que ou por o aluno não querer ou levar na brincadeira acabava não resolvendo as questões e entregava em branco (GA1, 2013).

As questões apresentadas pelos entrevistados nos alertam quanto à postura de alguns gestores no momento de apresentar os resultados das avaliações aos professores. Diferentes

escolas adotaram como procedimento a exposição de professor e turma conforme observado no relato de um professor de escola com resultados medianos (PM1): “*era colocado no painel, a turma com o nome do professor, era feito assim e nos derrubava, jogavam nós no chão e ainda pisavam em cima! Dizendo: O que esse professor fez durante o ano todo? Era um processo de humilhação*”! Segundo outro professor de escola com pontuação mediana (PM2):

Esses resultados têm sido apontados com gráficos onde são expostos nome das escolas e aí vêm os colegas: qual é o professor dessa escola? Então ali já se contradiz os resultados, foi avaliação dos professores ou foi avaliação dos alunos? Os dados ficam expostos na internet, no blog das escolas, nas escolas, essa divulgação deveria acontecer, se é que deveria, de secretaria para escola e não exposto para rede toda ver (PM2, 2013).

Em relação a esses encaminhamentos, Freitas (2012, p. 60) nos adverte que “A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes”. Nesse sentido, há de se pensar que a educação precisa ser uma construção coletiva, com a manutenção de parcerias entre professores no sentido de permitir que o trabalho de um reflita no trabalho do outro. Para um gestor de escola com pontuação alta (GA1):

Isso me deixava muito chateado, constrangido, pois as avaliações sempre eram feitas com matemática e português e às vezes eu sentia alguns [...] olhares de alguns colegas como se tivessem me crucificando, ou alguns pareciam contentes por meus alunos terem ido mal (GA1, 2013).

Esse relato nos chamou a atenção sobre as avaliações terem se limitado apenas à disciplina de língua portuguesa e matemática. Como diz Freitas (2007):

Há de se considerar ainda que somente língua portuguesa e matemática são medidas nos testes. Mas a escola é mais que isso. Há uma discussão a ser feita, ainda: Que tipo de escolarização está sendo oferecido às crianças? O que estão medindo os testes nas avaliações nacionais? (FREITAS, 2007, p.981).

Assim, nos questionamos sobre o trabalho da escola quando observamos que a atenção então se destina somente ao ensino de duas áreas do conhecimento, mas, como reforça Freitas (2012), a escola é muito mais do que isso, e assim refletimos sobre o trabalho realizado nas disciplinas deixadas de lado. Seriam elas menos importantes? Porque apenas essas duas áreas do conhecimento foram escolhidas para mostrar o desempenho dos alunos em algumas avaliações?

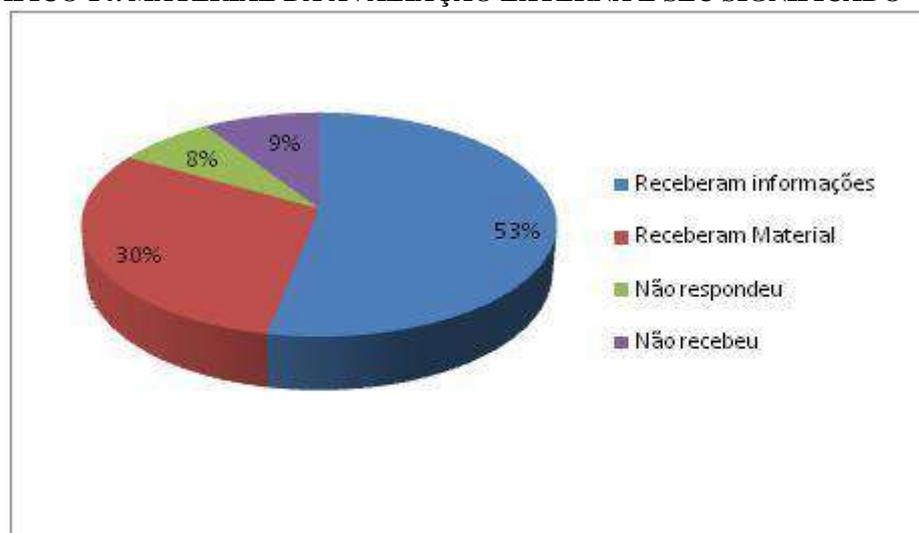
Conforme informações da diretora de ensino da SEML, no início desse processo avaliativo não se relacionava somente a língua portuguesa e a matemática, mas houve mudanças de ordem estrutural e algumas áreas conhecimento não foram mais cobradas nas provas. Conforme palavras da secretária de educação:

[...] avaliamos português e matemática, leitura e produção textual, usamos alguns descritores da Prova Brasil e a equipe da SEM fazia esse trabalho de tabulação dos dados porque aí já tínhamos também os critérios, o que que nós tínhamos que avaliar, e coincidentemente os nossos dados em relação as séries ou anos que a Prova Brasil avaliava fechava os dados com a questão da Prova Brasil (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Entendemos que os objetivos estabelecidos para a avaliação externa no início do processo foram ao longo do tempo se aproximando da avaliação da Prova Brasil, descaracterizando, ao nosso ver, o sentido inicial proposto pela Secretaria de Educação Municipal de Lages.

A questão elaborada para identificar se as escolas teriam recebido algum material sobre a avaliação externa e sobre o seu significado nos trouxe alguns dados importantes, conforme representado no Gráfico 14.

GRÁFICO 14: MATERIAL DA AVALIAÇÃO EXTERNA E SEU SIGNIFICADO



Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Esses dados nos mostram que 53% (cinquenta e três por cento) dos entrevistados, seis gestores e apenas um professor, receberam informações a respeito do significado da avaliação externa, sendo que esse professor esteve à frente dos encaminhamentos realizados pela SEML na função de coordenador de ensino. Dos entrevistados, 30% (trinta por cento) deles referiram-se ao recebimento de informativos, temas e devolução das avaliações. Um

gestor não respondeu, representando 8% (oito por cento), e uma professora, representando 9% (nove por cento), afirmou não ter recebido nem informação e nem se referiu ao material.

Essas variáveis nos permitem fazer algumas aproximações sobre o trabalho da equipe administrativa em relação às informações sobre o significado da avaliação externa. Nossas observações mostraram que as informações eram prestadas aos gestores e esses repassavam aos professores, mas nos relatos as referências foram somente aos materiais encaminhados pela SEML. Segundo um professor de escola com pontuação baixa (PB2):

[...] o que eu vivenciei nos últimos anos desse significado da avaliação, quando se entregava para os gestores esses CD com todos os dados com todos os gráficos, com todos os números inclusive da primeira avaliação externa que a escola havia vivenciado até aquele momento, o pessoal da formação continuada que era aquela equipe de formadores, cada um trabalhava os fatores mais peculiares de seus resultados com os gestores [...] (PB2, 2013).

Os dados da pesquisa relacionados ao significado das avaliações, segundo o relato de um professor de escola com pontuação baixa (PB2), reforçam as informações nesse sentido ficaram em torno do material recebido pela SEML. Para os gestores, o significado da avaliação, conforme sintetizado no depoimento de um gestor de escola com pontuação alta (GA2) era:

[...] É para fazer uma análise mesmo! Para fazer um estudo da rede. O que a gente percebia, a preocupação é assim: Por que na escola A no bairro X a avaliação saiu de nível 5? Por que na escola de periferia, lá do outro lado da cidade, no morro ficou no nível 2? Se o conteúdo são os mesmos, se as formações para os profissionais são as mesmas, as orientações dadas aos gestores são as mesmas então por que acontecia isso? Esse trabalho tinha que acontecer porque o aluno da escola x e o aluno lá do outro lado da cidade tinha que ter o mesmo resultado, já que eles tinham a mesmas informações (GA2, 2013).

O relato da gestora de escola com pontuação alta (GA2) mostra que havia um comparativo entre escolas, pelo menos na visão dos gestores e professores. No capítulo 03 desta dissertação efetuamos reflexões sobre o processo de responsabilização desencadeado por sistemas avaliativos que têm por objetivo, segundo Freitas (2007), saber como as escolas estão. Ao considerarmos essas colocações e as respostas dos sujeitos pesquisados, entendemos a necessidade de refletirmos sobre pontos relevantes e presentes no campo educativo que envolve o modo de viver de alunos oriundos das camadas desfavorecidas economicamente, as condições de vida dos professores, o cabide de empregos no serviço público, que atende a interesses particulares em detrimento da coletividade no momento de admitir ou demitir funcionários. No entanto, para a secretária de Educação, o objetivo,

[...] não era fazer que a escola “A” competisse com a escola “B”, até porque não era esse o objetivo, mas o que nós mostrávamos era as realidades, não é porque a minha escola está localizado num contexto “x” que lá a pobreza é um fator que vai interferir, pelo contrário, nós tínhamos comunidades muito carentes que os indicadores eram bem positivos e escolas bem estruturadas e nós tínhamos indicadores que não eram positivos (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Diante disso, observamos que a intenção discursiva da SEML não era a da comparação de escolas, mas ao mesmo tempo mostrava ao grupo de profissionais os resultados, chamando a atenção para os índices positivos e negativos, inclusive ressaltando os indicadores conforme acima se refere. Nesse sentido, entendemos a necessidade de questionar e refletir sobre o modo pelo qual essas informações foram devolvidas aos professores, principalmente quando a escola não teve a pontuação desejada.

De acordo com as palavras de um professor de escola com pontuação mediana (PM1): “[...] *A gente tinha orientação, mas na verdade eles diziam uma coisa e na verdade eles cobravam outra, era avaliação do aluno, mas quando não dava o resultado esperado vinha para nós a cobrança, a culpa*”. Essa informação caracteriza que os professores percebiam o discurso do que podemos associar a uma espécie de Estado avaliador, pois na devolução dos resultados ressaltava-se a produção, ou seja: essa turma não teve resultados esperados, há necessidade de melhorar os índices, então, substituíam-se professores, as escolas podiam escolher que docente desejavam ter nas turmas que não apresentavam os resultados esperados. Seria esse o discurso da qualidade do ensino? Ou estaríamos colocando na linha de frente dos processos formativos os ideais de competência e de performance neoliberais, de resultados positivos a todo o custo?

Conforme as palavras da secretária da educação, o processo sobre o qual estamos estudando consistia em “*Uma forma de monitorar, verificar a educação do município, como estava acontecendo*”. Mas, na prática, o que chegava às escolas era que os resultados deveriam ser positivos. É importante, contudo, abrir uma consideração sobre isso. Não estamos esperando que as escolas apresentem resultados negativos, pelo contrário, quanto mais informada uma população, mais subsídios ela terá para modificar as condições de exclusão a que são expostas as camadas populares neste contexto de ideologia pós-neoliberal.

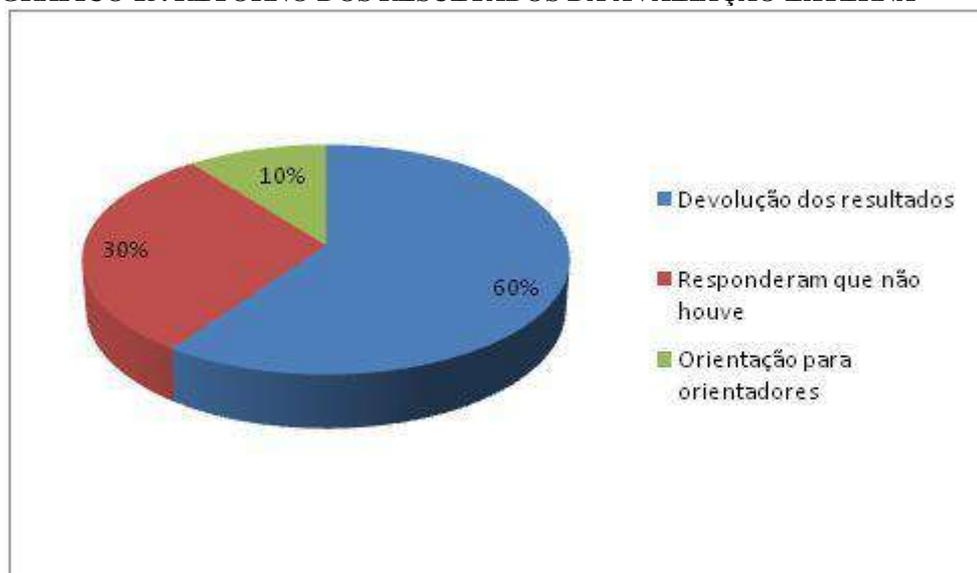
Nossas colocações dizem respeito a uma avaliação que tenda a identificar as necessidades de professores e alunos e isso não pode ser mensurado por avaliações pontuais. Requer diagnóstico e estudos nas diversas frentes relacionadas à escola e que vão desde a valorização profissional até a valorização do aluno, sujeito social de direito que precisa e merece um ensino que o torne um cidadão capaz de identificar nas tramas da rotina cotidiana

as armadilhas de sociedades hegemônicas que se sustentam no suor dos menos favorecidos economicamente, sendo esta apenas uma das variações que entendemos ser o objetivo de processos formativos voltados para a construção da dignidade e da ética.

Se o objetivo da secretaria da educação não era o de controle e de responsabilização quanto aos resultados, que motivos levaram os agentes da SEML a orientar os diretores das escolas quanto ao significado da avaliação externa e não terem feito isso diretamente ao grupo de professores, os principais interessados no sucesso dos alunos?

Quando perguntamos aos entrevistados sobre o retorno da secretaria após os resultados da avaliação externa e como isso foi realizado, observamos que foi considerável o número de entrevistados que respondeu afirmativamente sobre a devolução de resultados.

GRÁFICO 15: RETORNO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA



Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Os dados mostram que 60% (sessenta por cento) dos entrevistados consideraram como retorno da secretaria de educação a devolução dos dados. Entre essa porcentagem, quatro são professores e quatro são gestores. Dois professores e dois gestores responderam que não houve retorno, representando 30% (trinta por cento) dos entrevistados e 10% (dez por cento – dentre estes a secretária de educação) responderam que foram realizadas orientações para os orientadores. Para a secretária de educação,

[...] o ministério da educação implanta quando nós estávamos também trabalhando a avaliação nessa perspectiva, o PDE [...] e aquelas escolas que nós tínhamos com resultados com indicadores abaixo das expectativas, no resultado da Prova Brasil elas também apresentaram baixo rendimento nos indicadores [...] o ministério da educação através do PDE liberou recursos para que as escolas estivessem comprando material, nós aproveitamos isso para reforçar esse trabalho, e aí a escola tinha que dar

retorno não só para secretaria como também para o ministério da educação (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

As palavras da entrevistada denotam que o retorno foi por meio das verbas que a própria escola obteve com os resultados baixos na Prova Brasil, e que o retorno que a SEML realizava era por meio de encaminhamentos dos resultados aos gestores representados graficamente e as próprias provas que ficavam arquivadas na escola. Segundo Freitas (2007, p. 981), “[...] A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos”.

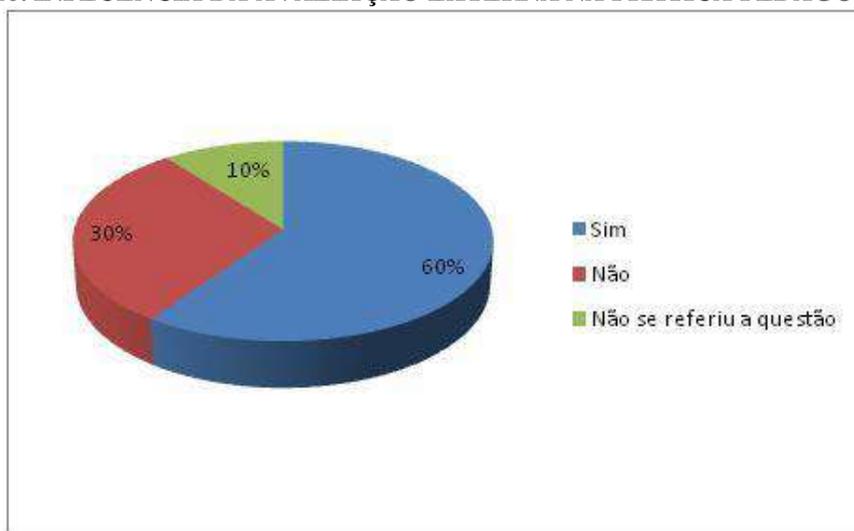
Nessa perspectiva, a avaliação externa deveria ser utilizada como instrumento de monitoração para a implementação de ações a favor da escola e não como instrumento de pressão que dificulta o trabalho educativo. Um gestor de escola com pontuação mediana (GM1) relata que as avaliações eram realizadas,

[...] no início do ano seguinte, quando não tinha troca de administração, eu lembro que a gente era reunido, e era exposto tudo para todas as escolas, a gente se sentia, não sei se apalavra era humilhada ou envergonhada quando a escola não ia bem, a gente ficava com muita vergonha, dava a entender que a culpa toda estava na escola, não se tinha um entendimento das necessidades (GM1, 2013).

Percebemos nessas colocações que não foram somente os professores a sentirem-se humilhados na devolutiva, mas também os gestores. Na fala de um gestor de escola com pontuação mediana (GM1), quando se refere ao entendimento das necessidades, “[...] não tinha apoio pedagógico, não tinha sala de explorar. Hoje é fácil dizer assim: Vocês tem segundo professor, vocês tem apoio pedagógico, bibliotecária, isso nada tinha. O retorno da SEML era cobrar ações”.

Isso enfatiza que nos primeiros anos da avaliação externa muitas escolas se sentiram prejudicadas, pois não foram consideradas algumas peculiaridades como refere o gestor de escola com pontuação mediana (GM1). Com base nesses relatos, podemos observar que a avaliação realizada pela SEML não contemplava alguns aspectos que trazemos em nossas considerações do capítulo quatro, revelando que a forma como a avaliação externa foi realizada não possibilitou condições para que se pudessem desenvolver reflexões significativas sobre a aprendizagem dos alunos.

A sexta e a oitava questões foram unidas durante a entrevista por serem complementares. Assim, perguntamos aos entrevistados se os resultados da avaliação externa influenciaram e/ou contribuíram na prática pedagógica dos professores e de que forma isso se deu.

GRÁFICO 16: INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Para 60% (sessenta por cento) dos entrevistados, cinco gestores, a secretária de educação e apenas dois professores, a avaliação externa influenciou na prática pedagógica. Para três professores e um gestor, o que representa 30% (trinta por cento) dos entrevistados, não houve influência e apenas um professor, contabilizando 10% (dez por cento), não respondeu essa questão.

A avaliação externa influenciou o trabalho pedagógico conforme cita os gestores de escola com pontuação baixa: “[...] preocupação do fazer melhor” (GB1). “[...] no sentido que o professor tem que buscar mais, correr mais atrás da aprendizagem” (GB2). No entanto, para um gestor de escola com pontuação alta (GA1), “procuravam preparar seus alunos, vendo questões anteriores que caíram até mesmo na prova Brasil para que os alunos fossem melhor numa nova avaliação”.

Nos relatos, percebemos que era notória a preocupação dos professores a partir da avaliação externa, como nos fala o gestor de escola com pontuação alta (GA1) e conforme nos referimos tanto nas análises anteriores quanto nas reflexões realizadas ao longo de todo este estudo. O trabalho do professor em muitos casos centrava-se em preparar seus alunos para os testes, o que, para Freitas (2011), são instrumentos de pesquisa, mas o problema é que não são consideradas suas limitações, situação que podemos identificar nas palavras de um dos gestores de escola com pontuação alta (GA1):

Muitas vezes eu vi colegas da área de matemática e português, que a preocupação deles maior era essa prova, corriam com a matéria, mesmo que as vezes os alunos não estivessem tido total domínio daquele conhecimento, mas eles queriam correr para dar um pouquinho de cada conteúdo, para que o aluno tivesse condições de fazer a prova. Mas, muitas

vezes era tão rápido, acredito eu, que o aluno acabava não entendendo nada de tudo aquilo (GA1, 2013).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica perde seu foco na construção do aprender, na educação transformadora, conforme já discutimos nesta dissertação, e centra-se apenas no direcionar o desenvolvimento escolar para que se mostrem índices que nem sempre revelam o que foi absorvido pelos alunos.

A gestora de escola com pontuação baixa (GB2) nas avaliações trouxe uma questão que também interfere na influência da avaliação externa no trabalho pedagógico, que é o fato da rotatividade de professores, discussão efetuada no capítulo 4 desta dissertação:

[...] É bem complicado a rotatividade de professores nessa escola, porque existem situações, que vem aqui e trabalham dois dias e acham muito longe. Depois do concurso iam chamar quem ficou classificado para contratação, não sei como, mas as professoras que vieram para o quarto e quinto ano eram professoras da educação infantil, sem experiência nenhuma com as turmas e isso prejudicou (GB2, 2013).

As palavras dessa gestora (GB2) vão ao encontro das reflexões de Oliveira Barbosa e Paul (2008) também já discutidas neste trabalho. Segundo os estudos desses autores, os professores com menos experiência estão à frente de turmas que necessitam de um atendimento diferenciado, caminho que nos parece ir no sentido contrário às necessidades desses alunos, de terem como mediador profissional mais experiente para auxiliá-los nas dificuldades encontradas em seu processo de aprendizagem. Contudo, isso não foi o constatado nas ações promovidas pela SEML em decorrência dos resultados negativos obtidos por algumas escolas do sistema municipal de ensino de Lages.

Ao contrário da preocupação demonstrada no discurso da SEML, as escolas que mais precisavam de um acompanhamento, de um trabalho diferenciado, foram deixadas de lado nesse processo avaliativo de melhoria do ensino municipal por parte dessa mesma secretaria que tinha por objetivo a qualidade do ensino. Alguns professores e inclusive uma gestora apontaram para a influência da avaliação externa no sentido de pressão e de repressão em relação aos resultados “indesejáveis”:

Só se for para causar medo! Porque na minha prática a forma como eu vou dar aula não me influenciou em nada, porque eu gosto de pesquisa eu sou uma pessoa que pesquiso, tenho tantos anos de rede, é pelo trabalho porque a gente constrói, se constrói, mas que ela vai afetar na minha prática nenhuma! Afetar na prática que eu digo, no repensar uma avaliação, porque essa avaliação aqui para mim ela é classificatória! (PB1, 2013).

[...] a gente sempre está trabalhando, mas sei de algumas que ficam bem estressadas, porque assim, o que é essas avaliações? É só um treino das crianças igual a prova Brasil, é um treino de assinalar (PA2, 2013).

Assim como a interpretação da professora sobre avaliação externa, o que os dados coletados para esta pesquisa mostraram é que os alunos foram treinados a assinalar, pois disso dependia todo o trabalho educativo, ou seja, o professor ensinar seu aluno a colocar o x no lugar certo. E se não ensinou, sabe que seu trabalho será avaliado, conforme as palavras da gestora de escola com pontuação mediana:

[...] eu não vejo muita influência da avaliação externa, eu vejo ainda os professores quando vai chegando próximo a avaliação externa como agora, eu vejo os professores, ansiosos, nervosos, preocupados com os resultados, continuo vendo a avaliação externa como uma prova que vai avaliar o seu desempenho, e seu desempenho vai ser avaliado então pelo gestor [...] o professor sabe o que ele ensinou, o que ele trabalhou, se dedicou, tem medo porque nossas crianças tem muita dificuldade, eles aprendem aparentemente, hoje eles sabem, amanhã parecem que não sabem, é criança nova que chegou para o quarto ano que não sabem ler e irão fazer a prova (GM1, 2013).

Esse relato reforça a preocupação dos professores em entender a avaliação como se fosse sobre seu próprio desempenho, e aí o desespero mostrado nas falas porque, seja a intenção ou não, todo seu trabalho estava sendo mensurado.

Segundo um gestor de escola com pontuação alta (GA2), a avaliação externa influenciou no trabalho pedagógico,

[...] até para se analisar como profissional na questão da aplicação, assim para ver porque um outro profissional aplicando de forma errônea, você se analisar: - Meus Deus, quantas vezes eu fiz isso? Por isso que muitas vezes a gente crucifica aquele que não aprende, não desenvolve, mas, e a forma que eu estou aplicando. Será que eu não fiz exatamente como aquela que veio? Então assim, é uma avaliação mesmo globalizada porque você avalia tudo, até mesmo o desempenho dos profissionais da rede (GA2, 2013).

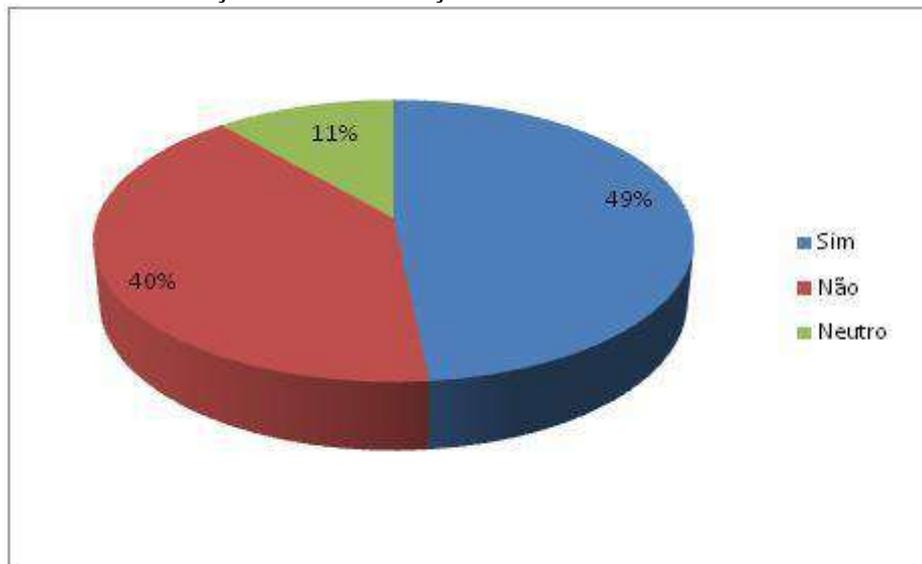
Um dos professores de escola com pontuação mediana (PM2) revelou que:

Com certeza, influencia porque aquele professor que olha lá e vê a sua turma que teve um desempenho bom, tenta melhorar, tenta se aprimorar e quando você olha e vê um resultado baixo, desestimula, porque você pensa assim: Puxa vida! Trabalhei feito uma maluca e aí chega no final vem esse resultado! (PM2, 2013).

As falas dos professores e gestores sinalizam alguns aspectos que nos fazem confirmar as discussões elencadas no decorrer de todo este trabalho dissertativo. A preparação para testes, a comparação entre escolas, o jogo de responsabilização e a avaliação do trabalho

do professor. O Gráfico 17 representa as respostas quanto à contribuição da avaliação externa na prática pedagógica do professor.

GRÁFICO 17: CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA À PRÁTICA PEDAGÓGICA



Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Observamos que 49% (quarenta e nove por cento) dos entrevistados responderam que houve contribuição da avaliação, três são gestores, dois professores e a secretária de educação; 40% (quarenta por cento) deles, dois gestores e três professores, disseram que não houve; 11% (onze por cento), um gestor e um professor, se mantiveram com respostas que não confirmaram sim ou não.

Para os entrevistados, a contribuição da avaliação foi a seguinte: para um professor de escola com pontuação baixa (PB1), “*Uma reflexão na forma da avaliação, para eu não avaliar dessa forma*”. Um gestor de escola com pontuação baixa (GB1) relatou que “*Essa contribuição é mais para aquele profissional que não é tão preocupado com a turma*”. Um dos gestores de escola com pontuação alta (GA1) ressaltou que o processo avaliativo desenvolvido pela SEML “*Deixou o professor muito apreensivo, na maioria das vezes o professor se preocupa com a prova em si porque ele acha que está sendo avaliado como os alunos e acaba não se preocupando com a aprendizagem real do aluno [...]*” e, um gestor de escola com pontuação mediana (GM2) entende que os processos avaliativos conforme o desenvolvido nas escolas de Lages “*Contribuem, a partir dali, você tem um resultado que pode estar fazendo um trabalho mais próximo da criança que está com defasagem*”.

Observamos nessa questão que a fala dos professores permanece em torno de como eram realizadas as avaliações e que para alguns profissionais isso contribuiu ao proporcionar preocupação ao professor em relação ao desempenho da turma e, também, no sentido de

utilizar os resultados para desenvolver ações que beneficiem os alunos com dificuldades de aprendizado.

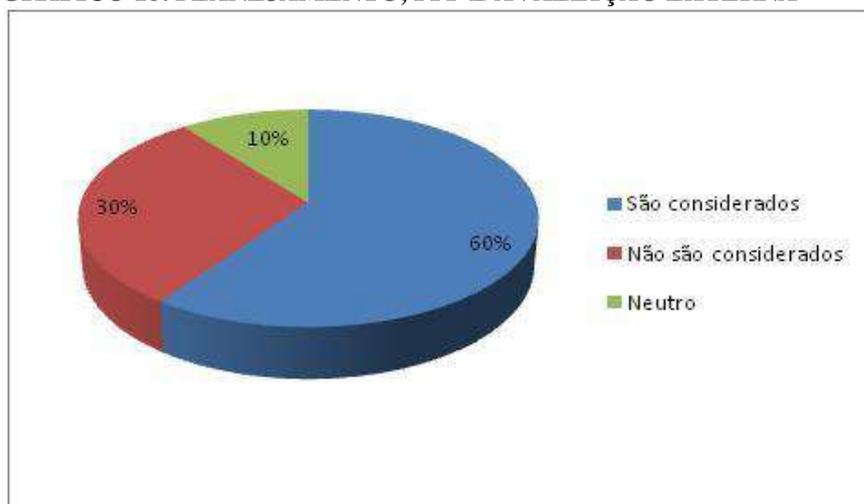
Os entrevistados que se reportaram a não contribuição da avaliação externa fizeram as seguintes colocações:

Eu acredito que não, eu não vejo como contribuição, o professor comprometido, responsável trabalhada de forma comprometida e responsável com avaliação externa ou sem avaliação externa [...] (GM1, 2013).

Muito pelo contrário, ela tem nos desestimulado, graças a Deus eu ainda não tive a infelicidade de pegar resultados baixo, eu tenho brigado bastante a respeito da avaliação externa porque eu não concordo com isso, mas se eu não tivesse amor a camisa a avaliação externa seria a responsável por eu desistir do magistério (PM2, 2013).

O processo avaliativo, conforme professores e gestores, promoveu descontentamento no sistema educativo em Lages, a partir do momento em que gestores, professores e alunos sentiram-se pressionados quanto à obtenção de resultados positivos. E isso, sem que a estrutura do sistema tenha se alterado tão significativamente quanto o esperado do corpo docente e discente das escolas avaliadas. Conforme discutimos no Capítulo 4 deste estudo, diversos são os motivos que contribuem para que o trabalho educativo não encontre seu real sentido, dentre eles o pensar questões pontuais sem avaliar o contexto que envolve a educação e toda a comunidade escolar.

Quando se pensa em estrutura, um dos elementos que necessários e importantes a todo o processo desenvolvido na escola diz respeito à elaboração e aplicação do Projeto Político Pedagógico que tem por objetivo orientar o trabalho dos envolvidos com as práticas pedagógicas. No Gráfico 18, destacam-se os percentuais das respostas dos entrevistados a respeito do planejamento do professor e do Projeto Político Pedagógico em relação aos resultados da avaliação externa.

GRÁFICO 18: PLANEJAMENTO, PPP E AVALIAÇÃO EXTERNA

Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Nessa apuração, 60% (sessenta por cento) dos entrevistados, entre eles professores, gestores e secretária de educação, afirmaram que são considerados no planejamento do professor e no PPP os resultados da avaliação externa. Para alguns professores e gestores, esses resultados foram considerados apenas no período da avaliação. Conforme um gestor de escola com pontuação baixa (GB1)- *“São considerados no PPP e no planejamento do professor, de uma forma ou de outra eles mudam o planejamento na época das avaliações [...]”*. Há escolas, em que é realizado o planejamento e traçados ações conforme os resultados das avaliações. E para um gestor de escola com pontuação mediana (GM1): *“Sim, buscamos projetos e ações que possam contribuir para essas dificuldades, não exatamente para avaliação externa”*.

Um dos gestores de escola com pontuação alta (GA2) fez a seguinte colocação:

[...] nós temos lá a parte onde fica os gráficos e no planejamento sim também de forma que elas já começam a trabalhar exatamente dentro daquele parâmetro que eles estão pedindo, por exemplo: precisamos produção textual, então o interessante é que a criança saiba produzir, ter ideias (GA2).

O Gráfico 18 mostra que 30% (trinta por cento) dos entrevistados, dois gestores e um professor, afirmaram que no planejamento do professor e no projeto Político Pedagógico não são considerados os resultados da avaliação externa. Um gestor de escola com pontuação baixa (GB2) afirmou: *“A gente nunca colocou”*. Um gestor de escola com pontuação alta (GA1) relatou que *“Não são citados, pela parte dos professores são colocados no contexto geral, mas, não especificamente na avaliação. No PPP não contempla”*.

Quanto ao projeto Político Pedagógico, a professora da escola com pontuação baixa na avaliação externa (PB2) fez considerações relevantes que pedem transcrição e reflexões:

[...] uma das falhas bem grandes que ainda existe nesse processo todo da educação, que ainda é pertinente na questão da prática e da efetivação do que o projeto político pedagógico deveria trazer e ele não trás, eles são rasos, não dão a realidade realmente do processo educacional [...] a gente discursa muito da importância do PPP, mas, na verdade, a gente desconhece totalmente a formulação, a adequação a realidade sociológica de cada comunidade e a gente normalmente esquece dele, ele ainda é um instrumento de gaveta (PB2, 2013).

Conforme PB2, quando refere que o Projeto Político Pedagógico faz parte do discurso educacional, mas que na realidade há falhas quanto à elaboração e que nele não é contemplada a realidade de cada escola, retomamos as considerações estabelecidas nas páginas 50 e 81 deste estudo, quanto à necessidade de que o PPP seja um instrumento construído para possibilitar estratégias que venham ao encontro das necessidades da escola. Mas, para que isso aconteça, é preciso que tanto professor quanto gestor tenham clareza sobre a importância desse documento para o desenvolvimento escolar, e que esse planejamento seja de fato elaborado no coletivo e tenha o devido entendimento por ambas as partes.

Segundo Veiga (1998), o PPP não tem por função cumprir apenas serviços burocráticos da educação e depois ser esquecido. Ele deve ser um instrumento construído com a participação e reflexão coletiva. Contudo, segundo identificamos na fala de um professor de escola com pontuação baixa (PB2), o Projeto Político Pedagógico “*[...] ainda é um instrumento de gaveta*”. Enquanto for assim, a escola continuará sendo somente cumpridora de tarefas, sem refletir e procurar possibilidades que favoreçam ações contributivas para a conscientização do professor, gestor e/ou de todo o grupo educativo na construção de um trabalho pedagógico na sua totalidade.

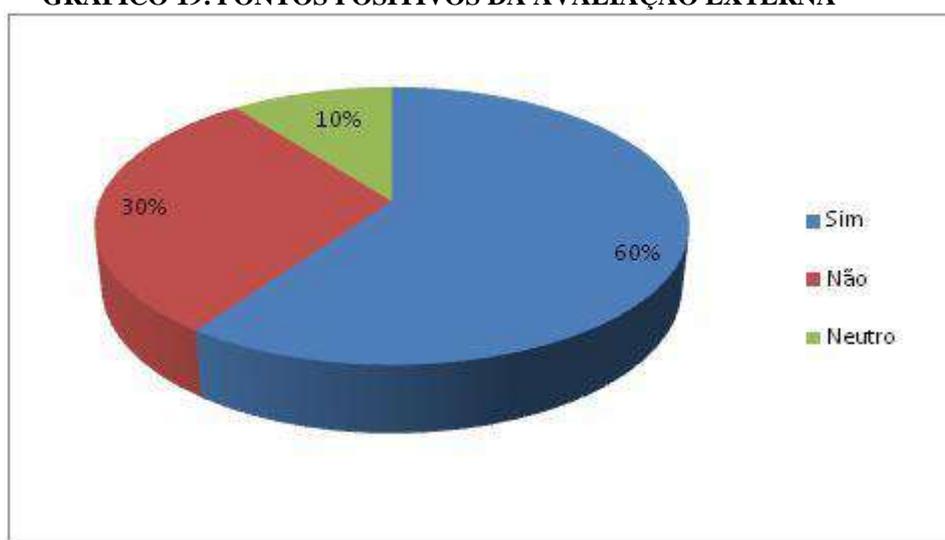
As falas dos sujeitos pesquisados quando comparadas revelam discursos contraditórios e compreensões que diferem a respeito da relevância do PPP e da necessidade de ser este um documento elaborado por todos os envolvidos com a comunidade escolar. Conforme a secretária de educação:

[...] nós fizemos uma parceria com o pessoal do SENAI, fizemos uma formação com os gestores das escolas para trabalhar novamente a questão de planejamento, a construção de um projeto pedagógico das escolas a partir das orientações deles, utilizando, não perdendo de vista as questões levantadas pelos indicadores não só da avaliação externa, mas também da Prova Brasil (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

O discurso governamental, representado neste caso pela Secretária de Educação, revela ações promovidas no sentido de orientar o coletivo escolar sobre a importância de um Projeto Político Pedagógico consistente e condizente com cada unidade escolar que fosse consequente também dos resultados obtidos tanto pela avaliação externa quanto pelas avaliações estatais provenientes do governo federal, a exemplo da Prova Brasil.

Ao solicitarmos aos entrevistados que falassem sobre os pontos positivos da avaliação externa e os obstáculos a serem enfrentados, a maioria referiu-se ao empenho demonstrado pelos professores e as informações que a avaliação fornece para que estejam revendo suas práticas pedagógicas. Em contrapartida, houve sujeitos pesquisados que não relacionaram nenhum ponto positivo ou negativo, conforme percentual registrado no Gráfico 19.

GRÁFICO 19: PONTOS POSITIVOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA



Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Os índices obtidos nesta pesquisa revelam que 60% (sessenta por cento) dos entrevistados referem pontos positivos da avaliação externa, 30% (trinta por cento) não perceberam nenhum aspecto positivo e, 10% (dez por cento) deles se mantiveram neutros quanto a essa questão. Segundo um gestor de escola com pontuação alta (GA1): “*Eu acho que não é de todo ruim [...] não sei te dizer realmente o quanto ela é boa, o quanto ela contribui, às vezes eu acho que ela acaba mais prejudicando mesmo*”! Observa-se nesse relato certa dúvida por parte desse gestor, condição também observada quando ele destaca o pouco tempo de aula: “*nós não temos condições de preparar esses alunos em virtude do pouco tempo*” (GA1).

No relato de um professor de escola com pontuação baixa (PB1), observa-se que o processo avaliativo não foi em nenhum momento significativo: “*o ponto positivo para não*

fazer o que eles estão fazendo”. Para um professor de escola com pontuação alta (PA2): *“positivo é que desacomoda o professor. Os obstáculos são só quando vêm aplicar*”. No entanto, para um gestor de escola com pontuação alta (GA2) isso pode ser considerado como um *“subsídio para trabalhar em sala de aula*”. Destaca também que a avaliação deveria ser feita *“por pessoas muito bem habilitadas, formadas para fazer isso com ética, com discernimento, que fosse um profissional definido e que tivesse estudado para aquilo*” (GA2).

Nessa fala observamos um aspecto importante relacionado aos processos avaliativos que não se constituem apenas uma prova a ser aplicada com os alunos. São processos, e como tais precisam que sejam desenvolvidos em conjunto por todos, inclusive pelos aplicadores. E que esse conjunto esteja em consonância e harmonia com os objetivos projetados. O que não parece ter sido o caso ocorrido na avaliação realizada pela SEML. Pontuamos novamente a problemática do aplicador, um dos itens que foram referenciados desde o início das questões.

Conforme um gestor de escola com pontuação mediana (GM2):

Positivo para mim é quando o professor se autoavalia e procura se reciclar, participando das formações. O ponto negativo é a hora da aplicação, quando a criança precisa de mais segurança, tinha que o professor regente ler o enunciado das questões para as crianças deixando eles mais tranquilos. Poderia ser melhorada a forma, a metodologia da aplicação, que a própria escola aplicasse essa avaliação externa (GM2, 2013).

Observamos que a avaliação externa não foi compreendida por GM2 como ponto positivo, o que ela destaca é a necessidade de autoavaliação por parte do professor quando procura se capacitar. Nesse sentido, conforme discutimos neste estudo, Freire (2009) observa que se faz necessário conhecermos a intencionalidade que se faz presente no campo da formação do professor. Isso implica em um professor que seja capaz de refletir sobre a própria prática cotidiana. Enquanto o docente desconhecer quais os objetivos que emanam do sistema educacional, continuará sentindo-se culpado e ao mesmo desmotivado por não corresponder de forma positiva aos desafios que se apresentam no cotidiano escolar, o que pode torná-lo um cumpridor de tarefas sem ao menos questioná-las.

Para outro gestor de escola com pontuação mediana (GM1): *“[...] tem que ter uma avaliação em nível de município, então eu acho válida, mas, agora como melhorar essa forma de avaliação, não foi pensada*”. A necessidade de rever os procedimentos e a própria avaliação externa estruturada pela SEML também está presente no discurso da representante da Secretaria de Educação Municipal, conforme observamos em suas palavras:

[...] nós teríamos que rever, criar um programa para avaliação, fazer a avaliação institucional [...] vejo que nós teríamos que ter uma estratégia

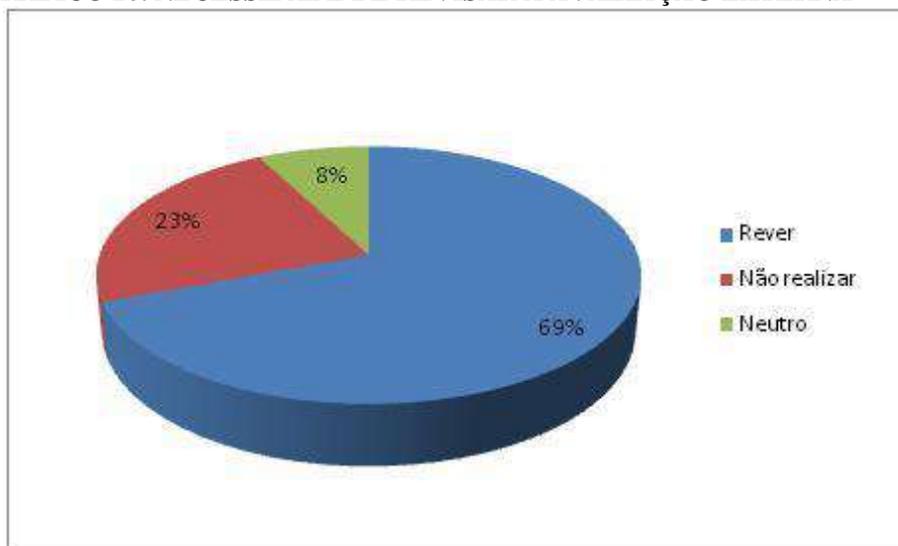
diferente, não avaliar todos os estudantes, mas, seguir os moldes para ensino fundamental da prova Brasil, pegar algumas turmas referentes e avaliar somente aquelas turmas, porque daí você verifica efetivamente qual foi o resultado do trabalho.[...] No que diz respeito a avaliação externa é um instrumento de gestão desde que ela seja efetivamente utilizada para o fim que tem que ser a avaliação que é a aprendizagem dos alunos (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Em sua fala, essa Secretária afirma que a avaliação externa realizada pela SEML precisaria ser revista no sentido de não se fazer com todos os alunos e sim seguir os padrões de avaliação do governo federal. Em conjunto com as reflexões que realizamos em nosso estudo sobre a avaliação, nos questionamos se a avaliação institucional à qual a secretária se refere vai dar conta de ser um instrumento destinado a obter dados que sejam revertidos em oportunidades de aprendizagem aos alunos. Isso porque, os sistemas instituídos pelo governo federal possuem objetivos condizentes com as exigências de organismos externos à escola brasileira. De acordo com Freitas (2007, p. 998),

A avaliação institucional deve levar à apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes têm um projeto e um compromisso social, em especial entre as classes populares, e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola. Mas inclui, igualmente, o compromisso com os resultados dos alunos da escola.

Talvez, o caminho proposto por Freitas, da avaliação institucional, possa oportunizar que o coletivo escolar se situe quanto aos problemas que abrangem a escola, revendo seus posicionamentos e construindo reflexões para que se efetive o aprendizado dos alunos, inclusive com um Projeto Político Pedagógico firmado no compromisso com o bem comum.

Quando indagamos os entrevistados a respeito do que os mesmos tinham a declarar sobre o processo de avaliação externa, observamos que essa questão trouxe muitas reflexões já abordadas nesta análise, enquanto outras discussões fizeram-nos perceber o quanto o processo avaliativo realizado pela SEML precisará ser revisto e reelaborado se houver continuidade. A necessidade de revisão ou não do processo avaliativo analisado nesta dissertação está representada no Gráfico 20.

GRÁFICO 20: NECESSIDADE DE REVISAR A AVALIAÇÃO EXTERNA

Fonte: Dados coletados nas entrevistas pela pesquisadora

Os resultados nos mostram que 69% (sessenta e nove por cento), cinco gestores, três professores e a secretária de educação, declararam que a avaliação externa precisa ser revista, reestudada e reelaborada. Enquanto que para 23% (vinte e três por cento), três professoras, não querem a realização da avaliação externa novamente e um gestor se manteve neutro quanto a rever ou não realizar, mas fez algumas ponderações relevantes para este estudo. Segundo o gestor em questão, os alunos não levam a sério a avaliação externa e quem fica nervoso é o professor e, também, os resultados são questionáveis.

[...] alguns resultados que aparecem como altos não é a realidade, porque as vezes tu vês uma turma que foi avaliado como por exemplo , interpretação de texto muito bom, leitura ótima e quando você pega aquela turma no ano seguinte você vai ver que aquilo não era verdade [...] (GA1, 2013).

O que observamos e já trouxemos nas reflexões anteriores, em especial no capítulo 3 desta dissertação, é que os resultados da avaliação externa são questionáveis, pois nem sempre indicam realmente a situação de aprendizagem dos alunos. Silva (2003) reforça que, de um modo geral, os processos avaliativos direcionam-se aos resultados e não se considera o que o aluno aprendeu, se foi respeitada a sua individualidade e que a escola acaba deixando de lado seu papel de ensinar e aprender.

Nas palavras de um professor de escola com pontuação baixa (PA2):

[...] ter prova ou não ter para mim é indiferente estarei fazendo o meu trabalho. Em 2009, eles foram bem na prova Brasil e na avaliação externa

foram mal, a prova não mostra a realidade, a avaliação não é um termômetro para ver como estão teus alunos, como você vai avaliar eles em duas ou três horas no que fizeram o ano inteiro? Porque cada aluno é específico, cada um tem a sua individualidade, como tem aquele que tem o raciocínio rápido e aquele que precisa desenhar para chegar no resultado[...] (PA2, 2013).

As colocações da professora reforçam o que acima refletimos sobre esse processo avaliativo. Por ocasião da Prova Brasil, os alunos foram referência municipal e premiados pelos resultados positivos. No entanto, os mesmos alunos não obtiveram índices satisfatórios na avaliação externa aplicada pela SEML.

A gestora de escola com pontuação mediana (GM1) nos alerta para outro fator presente na educação municipal, que é a questão da gratificação aos professores de primeiro e segundos anos ao final de cada ano letivo:

[...] o professor passa a trabalhar pressionado, até porque entra numa questão financeira [...] O primeiro ano, a gente vem sentindo um pouco sufocado, aí eu penso: Se diz que tem que se alfabetizar até o final do terceiro ano, mas, o meu professor está pressionado a alfabetizar até o fim do primeiro, pelo que eu vejo ou ele alfabetiza ou não recebe aquele porcentual. Com esse interesse nessa gratificação, será que eu vou estar considerando as diferenças e as diferentes formas de avaliar e o momento de aprender? (GM1, 2013).

Ao nos reportarmos às reflexões realizadas no capítulo 3, observamos que a declaração da gestora de escola com pontuação mediana (GM1) vem ao encontro das discussões elaboradas nesta dissertação e recaem sobre nossos questionamentos quanto ao sentido da avaliação externa, ou seja, a formação integral do aluno, que foi deixada de lado, e a preocupação centrada em resultados nem sempre condizentes com a realidade do cotidiano escolar. Nesse processo, alunos e professores acabam sendo pressionados e o ato de ensinar que deveria ser prazeroso, espontâneo, acaba de certa forma se atendo aos padrões estabelecidos pela sociedade capitalista: o dinheiro em primeiro lugar. Conforme um professor de escola com pontuação alta (PA1),

Espero que não aconteça mais, tem que ser repensada, qual o verdadeiro objetivo dessa avaliação? Quando a turma vai mal você é vista como mal professora e quando vai bem, os alunos no ano seguinte não demonstram esse resultado (PA1, 2013).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a avaliação externa nos moldes como foi realizada precisa ser revista e considerada se realmente atende às necessidades da educação municipal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados

(MARIA ABÁDIA DA SILVA, 2009)

Esta pesquisa investigou a avaliação externa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SC) nas escolas públicas municipais no período de 2001 a 2012. Os motivos que nos levaram a empreender essa jornada estão relacionados ao trabalho com os primeiros anos do ensino fundamental em escola pública municipal e o fato de termos participado do processo avaliativo desencadeado pela referida secretaria na função de professora e vivenciado todas as etapas referentes à avaliação externa. Esse acompanhamento ao longo do período no qual as provas foram aplicadas nas escolas gerou angústias e principalmente questionamentos quanto à validade desse sistema de avaliação, o modo pelo qual foi direcionado às escolas, os encaminhamentos por parte da SEML, a maneira pela qual esse processo foi realizado com os alunos, as provas, as aplicações, a divulgação dos resultados, as ações da SEML a partir dos resultados e o cotidiano da sala de aula após o início da avaliação externa.

Os questionamentos e angústias foram partilhados com colegas, alunos, gestores e disso resultou a necessidade de estudar sobre processos avaliativos e principalmente sobre o que ocorreu em Lages por doze anos consecutivos. Nesse sentido, a pesquisa teve como objeto a avaliação externa realizada pela SEML com o seguinte problema: de que forma políticas avaliativas de desempenho e por performance refletem na prática pedagógica das escolas envolvidas?

Iniciamos nossa caminhada acadêmica com diferentes descobertas, sendo para mim, uma das principais, a importância da pesquisa em educação e buscar métodos de estudos e pesquisa que nos permitissem à compreensão do objeto pesquisado, a Avaliação Externa aplicada pela SEML nas escolas públicas municipais.

Assim, para realização desse estudo buscamos analisar políticas avaliativas de desempenho e por performance aplicadas pela Secretaria de Educação do Município de Lages (SEML) nos quintos anos das escolas de ensino fundamental no período de 2001 a 2012. Para isso, procuramos caracterizar a pesquisa quanto aos procedimentos teórico-metodológicos; contextualizar o sistema de avaliação de desempenho e por performance no cenário nacional, estadual e municipal; descrever o sistema de avaliação externa do ensino fundamental das

escolas municipais e conhecer o entendimento dos professores sobre a avaliação externa desenvolvida pela SEML e a sistematização sobre os resultados dessa prática avaliativa para a qualidade do ensino fundamental municipal.

Para alcançar o proposto nesse estudo adotamos metodologia, fundamentada na concepção histórico-crítica. Elaboramos um referencial teórico com autores que trataram sobre o histórico da educação, de processos avaliativos na história da educação brasileira e diretamente sobre práticas avaliativas, o que nos deu o arcabouço teórico que referendou as discussões desenvolvidas nesta dissertação. Utilizamos métodos de estudos e pesquisa que nos permitissem a compreensão do objeto pesquisado, a Avaliação Externa aplicada pela SEML nas escolas públicas municipais. O estudo envolveu análise documental e pesquisa de campo. Por meio da pesquisa, percebemos a importância de dar vez e voz aos que participaram das avaliações, que a coordenaram, que auxiliaram em sua elaboração e aplicação, que acompanharam o desenrolar desse sistema desde o início, o que foi feito com entrevista semiestruturada e consequente análise de conteúdos fundamentada na metodologia de Bardin.

Iniciamos o trabalho de pesquisa com levantamento e análise de documentos, relatórios, Cds, informativos que nos dessem informações pertinentes à construção deste estudo. Conforme as informações obtidas junto à SEML e a análise dos documentos conhecemos particularidades do processo de desenvolvimento dessa avaliação e as ações decorrentes nas escolas desde as primeiras provas aplicadas em 2001 até a última realizada em 2012. Nesse processo, a opção pela entrevista com os colegas foi uma experiência ímpar, porque nos permitiu escutá-los, conhecer suas angústias e posicionamentos e nos fez perceber o quanto o nosso estudo veio ao encontro do que pensam os educadores a respeito do processo avaliativo desenvolvido pela SEML.

Na contextualização teórica do estudo compreendemos que a avaliação externa, se faz presente nas políticas educativas de todas as unidades escolares públicas. O mesmo aconteceu nas escolas municipais de Lages no período de 2001 a 2012. No entanto, há que se questionar quanto aos princípios que regem a escola nessas primeiras décadas do século XXI e direcionar nossas observações para os sistemas avaliativos que vêm sendo desenvolvidos desde o século passado. Ao fazermos isso, observamos que se os mesmos continuarem a avaliar o aprendizado do aluno relacionado ao conteúdo, sem considerar o contexto social, histórico, político e cultural do qual esse aluno faz parte, continuará a ser mais um mecanismo de reprodução das desigualdades que imperam em nossa sociedade.

Ao refletirmos a epígrafe que abriu o estudo sobre a avaliação externa realizada pela SEML, nos reportamos às palavras de Meurieu (1994) para quem “[...] avaliação não é tudo e não pode ser tudo” e que nos conduziram a pensar a respeito da inquietação que a avaliação pode causar, dentre elas “[...] absorver e destruir as práticas”, “desencorajar o desejo”.

Durante todo o processo de construção deste estudo e principalmente neste momento quando tecemos a considerações finais, que sabemos não serem definitivas, apresentamos algumas contribuições a ações que se destinam a esse campo de estudo, no sentido de contribuir com outras discussões que se fazem pertinentes para a elaboração de políticas avaliativas de desempenho e por performance.

A avaliação externa da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SC) iniciou como modo de entender qual modalidade de ensino atenderia às expectativas da qualidade educacional no município, pois, em 2001, estavam vigentes o modelo seriado e o ciclado. Após a primeira avaliação, que não apresentou resultados com diferenças significativas entre uma modalidade e outra, o sistema de ensino municipal optou para o modelo seriado para todas as escolas do município. No entanto, os resultados da avaliação levaram a SEML a adotar o processo avaliativo anualmente como forma de conhecer o desempenho das escolas, alunos e, por consequência, dos professores municipais.

O processo, no entanto, que se tornou um dos carro-chefe da administração educacional de Lages gerou uma série de descontentamentos por parte do professorado que sentiu-se, mais avaliado do que os alunos. Participamos desse momento e também compartilhamos as aflições com os colegas e, principalmente, com os alunos. Estávamos com eles na prática cotidiana de sala de aula, acompanhávamos seu aprendizado no dia a dia, percebíamos seu crescimento intelectual a cada avaliação desenvolvida em sala de aula, de acordo com os conteúdos e os procedimentos adotados. E estivemos com esses mesmos alunos nos resultados das avaliações praticadas pela SEML e que apresentaram muitas vezes resultados diferentes dos observados em sala de aula.

Alunos que conseguiam bom desempenho nas avaliações cotidianas obtinham notas abaixo da média na avaliação externa. Isso nos levava a questionar esse processo. A tentar entender por que as diferenças entre uma avaliação e outra. Também questionávamos o modo pelo qual as avaliações eram desenvolvidas e aplicadas, a divulgação dos resultados, questionamentos para os quais encontramos algumas respostas durante a pesquisa realizada com professores, gestores e secretária de educação e que aqui apresentamos em discussões pontuais decorrentes do estudo elaborado para esta dissertação.

A primeira consideração diz respeito à justificativa para o desencadeamento da avaliação externa e para sua continuidade. Os resultados obtidos levaram a SEML a entender que poderia continuar o processo e conhecer, em números pontuais, uma vez ao ano, no final do ano letivo, o desempenho das escolas e dos alunos. O que observamos nesse caso foi um processo desenvolvido com uma finalidade, mas adequado para outros fins. Decorrente disso, os objetivos da avaliação quando pensados sobre o contexto macro pretendiam compreender e conhecer a realidade do ensino ministrado nas escolas públicas municipais, tendo como perspectiva o desenvolvimento de ações para suprir defasagens no processo de aprendizagem. Os profissionais da educação não foram consultados quanto à validade e necessidade de desenvolver um sistema de avaliação externa. Isso revela uma política pública verticalizada, imposta aos profissionais do sistema educacional de ensino e aos alunos sem uma discussão entre os principais interessados, professores e alunos.

Quanto à elaboração e aplicação das provas da avaliação externa, diferentes questionamentos surgiram entre os professores municipais, principalmente quanto ao modo pelo qual a avaliação foi desenvolvida. Importante destacar que a SEML desenvolveu o processo de avaliação de desempenho e por performance antes que ela se tornasse uma política pública neoliberal que tende a estabelecer números comparativos em detrimento da efetiva aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, nos propusemos a refletir sobre a avaliação externa aplicada nas escolas municipais pela SEML e entendemos que, a partir dos resultados da pesquisa, algumas considerações precisam ser efetuadas.

Elaborar uma questão de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula não significa o mesmo para todos os professores. Sabemos que a realidade de cada classe escolar é diferente das outras. Os conteúdos possuem uma grade curricular comum, estabelecida pela SEML, mas o trabalho em sala de aula com essa grade é diferente para cada turma, por isso depende de vários fatores: a apreensão e compreensão por parte do aluno, o tempo, as variáveis resultantes da dinâmica de sala de aula que muitas vezes oportuniza discussões mais aprofundadas sobre determinado conteúdo, sendo estes alguns dos exemplos da dinamicidade encontrada no cotidiano de uma classe ou turma. Cada professor elaborou as questões conforme o conteúdo trabalhado e do modo pelo qual trabalhou. Isso foi colocado em um banco de questões. As selecionadas foram aplicadas a todos os alunos.

Sabemos que nossa colocação pode ser questionada, porque os conteúdos são os mesmos e, teoricamente, todos os alunos devem ter o conhecimento base do que é ministrado em sala pelo professor. Mas a realidade não é assim tão clara e sistêmica. O que ocorreu foi a aplicação de questões muitas vezes fora do contexto da maioria dos alunos e questões

abrangentes para determinados aspectos do conteúdo. Que resultados se pode esperar da heterogeneidade de uma classe? Alunos que conseguem entender a questão e alunos que não alcançam esse resultado na avaliação externa, mas que foram bem na avaliação cotidiana na escola. Isso nos leva para a constatação de que o aluno não pode ser mensurado mediante o contingente de todo o sistema, até porque, se seguirmos a prerrogativa de que cada sujeito é único em seu conhecimento e especificidades, uma avaliação que tenha por finalidade um contexto mais amplo tende a excluir aquele aluno que não alcança os resultados esperados.

Esse processo indica a seguinte reflexão: um sistema avaliativo, seja ele qual for, precisa levar em consideração o aluno e não o conhecimento relativo a um conteúdo anual. O ensino requer o trabalho cotidiano com cada aluno em seu tempo de aprendizagem, o que, para nós, inviabiliza uma avaliação externa porque a tendência para os resultados é a comparação entre sujeitos diferentes em seu tempo de aprendizado e de apreensão dos conteúdos e o melhor indicador para saber o desenvolvimento do aluno é o dia a dia, é a fala, as ações, as descobertas desse aluno nas interações de sala de aula, avaliados no cotidiano, por quem o acompanha e percebe suas dificuldades. Isso nos levou para um dos aspectos mais discutidos entre os professores, a aplicação das provas, em especial as atitudes dos aplicadores. Um sistema avaliativo que se volte à qualidade precisa que todos os envolvidos conheçam todo o processo e, principalmente, que a finalidade da avaliação seja o conhecimento do aluno, considerando também seu bem-estar, sua segurança física e emocional, o que não se revelou preocupação por parte da maioria dos aplicadores, por consequência, muitos alunos não se saíram bem por fatores externos e não por não saberem o conteúdo.

Os dados da pesquisa revelaram que o sistema avaliativo externo desenvolvido pela SEML provocou um direcionamento das aulas para a avaliação anual, o que pode trazer consequências graves para o trabalho cotidiano de sala de aula, inclusive quando professores de primeiro e segundo ano recebem gratificação no final de cada ano letivo, causando pressão tanto em professores quanto nos alunos. Faz-se necessário que as avaliações trabalhem a favor da escola, onde impere o respeito tanto para os docentes quanto para os alunos, que comunidade, escola e governo estejam em parceria pelo bem maior que é a educação, e que juntos encontrem possibilidades de avanços significativas, desfazendo essa onda de pressão que desfavorece a qualidade educacional.

Essas constatações também nos permitem pensar que, por parte dos professores, havia total desconhecimento em relação ao sistema avaliativo, ao que seja avaliação e ao aprendizado dos alunos. No meio educacional, nada é claro e transparente, há sempre

necessidade de pensar sobre o que está sendo proposto e desenvolvido, e buscar conceitos, teorias e explicações para compreender o que acontece. Se os professores estivessem preparados para essa avaliação, talvez os desdobramentos que apresentamos nesta dissertação tivessem sido diferentes e a favor do aluno e da sua aprendizagem.

Mas, do modo como foi organizado e colocado em prática, esse sistema gerou a competição entre alunos, entre escolas, entre professores, condição contrária ao que acreditamos como processo de aprendizagem gradativa e contínua conforme a necessidade de cada aluno. Se gerou competição, os objetivos de avaliar o conhecimento dos alunos perderam sua validade e entramos no sistema das políticas avaliativas de desempenho e por performance, características dos modelos neoliberais decorrentes dos acordos firmados pelos países em desenvolvimento com organismos hegemônicos voltados para o capital, por conta de empréstimos financeiros que têm como consequência a interferência desses organismos principalmente nos sistemas educacionais dos países signatários. Embora a comparação seja ampla e possa ser contestada, a competição gerada em torno de números nem sempre condizentes com as especificidades dos alunos, das escolas, dos professores se coaduna aos interesses do capital de avaliar simplesmente por avaliar.

Esse aspecto revela também o desconhecimento do professor quanto à teoria sobre ensino-aprendizagem, o que acaba por comprometer seu trabalho e o direciona ao sistema de avaliação neoliberal. Entendemos que se há um procedimento avaliativo, os resultados não podem ser exclusivamente utilizados na busca de elementos para obter melhores resultados por parte de alunos, professores, escolas, mas encontrar estratégias para estimular possibilidades alicerçadas na construção de novas perspectivas de ensinar todos os alunos e não apenas mensurar seu conhecimento, classificá-lo e sanar questões pontuais, referentes aos saberes historicamente acumulados, sem levar em conta o contexto social desses alunos que apresentam dificuldades e não obtém bons índices de aproveitamento nas avaliações externas realizadas pela SEML.

As ações decorrentes desses sistemas tendem a perceber o desempenho das escolas no contexto geral e a situar alunos, professores, escolas em números, a classificá-los conforme resultados altos, médios e baixos, mesmo critério que usamos para selecionar os sujeitos a serem entrevistados, porque foi esse o resultado obtido pela SEML mediante a avaliação externa. Se os alunos são avaliados por seu desempenho em uma prova pontual, objetiva e os resultados são altos, o professor desses alunos obtém também uma espécie de pontuação que coloca no patamar de “bom professor”, o contrário disso nos leva para a classificação de um professor de alunos com baixo desempenho em professor inadequado ao trabalho pedagógico.

São fortes as palavras aqui utilizadas, mas a repercussão do processo desencadeado pela SEML entre os docentes também o foi e precisamos analisar isso no mesmo patamar.

Os docentes, conforme identificamos em suas respostas às questões efetuadas durante a entrevista que realizamos por conta da pesquisa de campo sentiram-se muito mais avaliados do que os alunos. E constrangidos mediante aplicadores das provas, mediante as questões e, principalmente, mediante as ações desenvolvidas pelas SEML que incluiu troca de professores quando os resultados de uma turma não foram satisfatórios. O que isso nos permite refletir: será a troca de professor o caminho? Ou um acompanhamento em sala de aula com os resultados dos alunos no trabalho cotidiano não seria uma das maneiras de avaliar esse professor e suas práticas? Essa questão deixou de ir adiante porque não conseguimos resolver isso sem análise da prática pedagógica, o que precisa ser feito com outros trabalhos de pesquisa que sejam direcionados ao cotidiano da sala de aula. Mas outras reflexões podem ser feitas a partir desse problema.

As provas foram realizadas anualmente, ao final de cada ano letivo. Os resultados foram devolvidos às escolas no ano seguinte, quando o professor não estava mais com os alunos que apresentaram dificuldades e baixos resultados. O professor não assumiu a mesma turma e, em muitos casos, foi direcionado para outra classe ou outra escola, portanto não havia condições de trabalhar com os resultados apresentados pelos alunos que foram avaliados e, por consequência, sua prática também foi avaliada. E nesse ponto nos situamos quanto à validade da avaliação externa para a qualidade educacional.

Como mensurar qualidade? Como mensurar conhecimentos em um contexto generalizado? Como identificar o desenvolvimento do aluno fora de seu contexto cotidiano, do que ele está habituado? Não acreditamos nessa possibilidade porque, na função de educadores entendemos o processo de aprendizagem como ato contínuo, progressivo e individual para cada aluno. Ser avaliado desse modo no ensino fundamental não condiz com a realidade e necessidades dos alunos. Ele está em fase de desenvolvimento de habilidades relacionais, pode obter maior ou menor desempenho se avaliado em um contexto amplo, mas pode apresentar possibilidades importantes de desenvolvimento se for acompanhado no seu dia a dia, nas suas inferências em sala de aula, nas conversas com a professora e com os colegas, nos seus questionamentos e mesmo no seu silêncio. Uma prova anual não consegue absorver essas especificidades.

Entendemos que as mudanças que se apresentam na contemporaneidade nos conduzem a novos contextos e de certa forma nos exigem ações que sejam direcionadas a uma educação capaz de formar para a cidadania, para a reflexão, para o pensar crítico sobre si e o

mundo em que se vive. Nesse sentido, o estudo se originou de indagações e reflexões sobre políticas e práticas avaliativas aplicadas nas unidades escolares, as quais nos conduziram a discutir sobre a forma como ocorreu essa ação avaliativa e se a mesma favoreceu a aprendizagem dos alunos.

As análises revelam que o entendimento dos professores dos quintos anos, gestores e secretária de educação do período em que avaliação foi realizada estão bastante próximos das angústias e questionamentos pessoais que nos levaram à realização da pesquisa e consequente dissertação. Nesse sentido, nossas observações sobre a concepção dos professores sobre a avaliação externa aplicada pela SEML, no período de 2001 a 2012, nos revelaram que esse processo avaliativo foi marcante para todos os envolvidos nas escolas de Lages e que, de modo geral, não foi aprovado pela maioria do corpo docente do sistema de educação deste município pelos diferentes motivos assinalados nesta dissertação.

Acreditamos na possibilidade e necessidade de resistirmos ao que está acontecendo com a escola, que deixa de cumprir a sua verdadeira função, no sentido do compromisso com todos os alunos e não apenas com parte deles. Tarefa que necessita ser começada do contexto escolar interno e dele para fora da escola, com questionamentos a respeito do projeto político pedagógico e das práticas pedagógicas, estendendo-se para a esfera social na qual a escola está inserida. Uma sociedade que exclui, dificilmente exigirá uma escola universalizada, na qual todos tenham voz e vez.

E então voltamos ao início de nossas reflexões, consequentes da necessidade de compreender de que maneira o processo desencadeado pela SEML revela as práticas pedagógicas, porque os resultados incidiram sobre essa questão, professores foram muito mais avaliados do que os alunos e a avaliação externa serviu para identificar, em um contexto amplo, o desempenho dos professores em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, portanto, nem docentes, nem alunos foram avaliados em suas especificidades. Escolas, professores e alunos foram classificados em números, ações pontuais foram desenvolvidas e disso resultaram insatisfações, questionamentos, angústias e incertezas quanto à realidade educacional das escolas públicas municipais de Lages, o que no induz às palavras que iniciaram essas considerações e, de certo modo, estiveram presentes desde 2001 quando começamos a participar, na função docente, da avaliação externa praticada pela SEML. Findamos nossas considerações com a certeza revelada por Meirieu de que a “[...] *avaliação não é tudo e não pode ser tudo*”, ou, nas palavras de Freitas (2007, p. 981) que nos acompanhou durante o percurso desta pesquisa, “Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a ‘teoria

da responsabilização' liberal". Sendo assim, é preciso considerar que os problemas que permeiam o cotidiano escolar não serão resolvidos com a pressão que avaliação externa desencadeia e sim que essa preocupação está nos direcionando para outras armadilhas que acabam ocultando um dos grandes problemas educacionais, defasagem do aprendizado dos alunos.

Um último aspecto a ser discutido é a percepção da SEML quanto ao processo desencadeado por seus agentes. A concepção de avaliação usada nessa secretaria quanto à avaliação externa é tradicional, positivista e racional. Identifica o aprendizado dos alunos por meio de números e os classifica em níveis de conhecimento. Isso resulta em um sistema avaliativo centrado somente nos resultados e não no processo como um todo que tenda ao crescimento e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Nesse sentido, conforme as colocações efetuadas, precisamos ressaltar que não somos contra a avaliação, nós queremos outro modo de avaliar, um sistema que contribua para a emancipação da escola e dos sujeitos e não um processo que tenda a mensurar, classificar e estabelecer critérios para melhorar os índices insatisfatórios. Queremos uma avaliação diferente dos modelos neoliberais que tendem a engessar a escola. Precisamos de uma avaliação que nos ajude a crescer em conhecimentos e perspectivas juntamente com nossos alunos.

Por isso entendemos como necessário e importante destacar que não desenvolvemos um trabalho para encontrar culpados ou culpar ora professores ora secretaria de educação. Nossas discussões se deram no sentido de refletir sobre o que ocorreu e analisar os dois lados do processo. Acreditamos na possibilidade de mudança na escola, na educação, quando todos trabalham juntos em prol do bem comum que é o aprendizado do aluno.

Nesse sentido, sabemos que nosso estudo não se encerra nessa dissertação, ao contrário, neste momento iniciam-se outras reflexões para que possamos encontrar caminhos diferentes que nos possibilitem outras formas de se construir o conhecimento que se renova sempre.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional da Educação Básica: nó da avaliação? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 255-276, set., 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez: 1999.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 69, dez.1999.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico. In: **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 33-51.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul., 2001, p. 51-64.

ARAÚJO, Carlos H.; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: INEP, 2005.

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 2, 2007.p. 24-31.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola itinerante. In: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 333-339

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓBITO, V. H. C. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDALISE, Mary Ângela T. **Auto-Avaliação de Escolas: Processo Construído Coletivamente nas Instituições Escolares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O que é educação**. 40. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gabinete da Presidência, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96**, Brasília: Gabinete da Presidência, 1996.

CAMBA, Mariângela. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

DEMO, Pedro. Qualidade e pesquisa na universidade. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. v. 1, n. 1, p.52-64, maio/2009.

_____. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

FECOMÉRCIO. Núcleo de Pesquisas. Relatório Geral. **Pesquisa Escolas Lages**, 2003.

_____. Núcleo de Pesquisas. Relatório Geral. **Pesquisa Escolas Lages**, 2004.

_____. Núcleo de Pesquisas. Relatório de Pesquisa. **Identificação do nível de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Lages SC, Florianópolis- SC**. mar. 2002.

_____. Relatório Geral. **Avaliação da Aprendizagem Referente a Conteúdos Disciplinares Ministrados aos Alunos das Escolas Municipais de Lages no ano de 2005**. Florianópolis (SC). mar. 2006.

_____. Relatório Geral. **Avaliação da Aprendizagem Referente a Conteúdos Disciplinares Ministrados aos Alunos das Escolas Municipais de Lages no ano de 2006**. Florianópolis (SC). mar. 2007.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; Afonso, Almerindo Janela; (Org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAROTTO, Luana. **PROMASE**: Análise de uma experiência de avaliação do Sistema Municipal de Ensino de Amparo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, José C. da Silveira. Formação de professores: políticas e tendências. In: PEIXOTO, Adão J. (Org.). **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica** - Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

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

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, Especial, p. 911-933, out. 2005.

_____. **Avaliação**: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 89-99.

_____; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal?Um breve guia para educadores. In SILVA, L.H. & AZEVEDO, J.C. (Org.). **Reestruturação Curricular**. Teoria e Prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 22, p. 61-76, jan./abr. 2003.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAÇA. Heleonora Cerqueira da. No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju.**Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 489-504, set./dez. 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2005.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

JIMENEZ, S.; SOUSA, N.; SOBRAL, K.. O movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**: Janeiro, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEIRIEU, P. Prefácio. In: C. Hadji. **A avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Porto: Ed. Porto, 1994. p. 13-15

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação Institucional:** estudo da implementação de uma política para escola fundamental do município de Campinas-SP. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et. al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Plano, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Alberto Fernando Monteiro; LASSANCE, Robert. **Avaliação de programas, projetos e atividades universitárias.** Referenciando a prática. Brasília, DF: Universa, 2000.

BARBOSA, Maria Ligia de O. As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais. **Cadernos CRH,** Salvador, v. 20, n. 49, abr. 2007.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia de O. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo social,** São Paulo, v. 20, n. 1, 2008.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Revista Trabalho Necessário.** Niterói: UFF, ano 7, n. 9, 2009.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP):** A educação a serviço do capitalismo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação**. Florianópolis: IOESC, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEML. (Diretora de Ensino). Informações do processo avaliativo externo no período de 2001-2012. Lages novembro de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Maria Abadia. Antecedentes históricos e papel do Banco Mundial. In: MONLEVADE, João Antonio; SILVA, Maria Abadia. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

SIQUEIRA, Wagner. **Avaliação de desempenho: como romper amarras e superar modelos ultrapassados**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa; Afonso, Almerindo Janela; (Org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

SORDI, M. R. L de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de Avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R. L de; SOUZA, E. da S. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium Editora, 2009.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação de políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi L. F. (Orgs.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

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

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESD Brasil, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO - CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Ação educativa, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14.ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Queixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Questões de Avaliação Educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

MATERIAL PESQUISADO DIRETAMENTE EM SITES

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>. Acesso em: 03 mar. 2013.

ANPED. **Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de Tese e Dissertações**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 29 set. 2012.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portal Periódicos CAPES**. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2012.

CARVALHO, Marília P. de. Estatísticas do desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 77, dez./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

COELHO, Sarrico e Rosa. **Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?** Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

DEMO, Pedro. **Professor / conhecimento**. 2001. Disponível em: <www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

FERNANDES, R. O mentor da equação. Entrevista a Marta Avancini. **Revista Educação**, São Paulo, ed. 123, 2007. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/revista.asp?edicao=Edição%20123>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores - em aberto**. Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/801/720>. Acesso em: 12 mar. 2013

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?** In: CEDES, 3. UNICAMP, 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Agenda dos reformadores empresariais podem destruir a educação pública no país**. Disponível em: <<http://adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>. Acesso em: set. 2012.

_____. **Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar**. Disponível em : <<http://www2.unimep.br/endipe/0006m.pdf>>. Acesso em 12 de out. 2013.

IBGE– **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MEC. **Avaliações da Aprendizagem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Retratos da Avaliação Educacional no Brasil: O Estado Da Arte em Avaliação**. Disponível em:
 <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/historia_da_educacao/trabalho/07_27_06_retratos_da_avaliacao_educacional_no_brasil_o_estado_da_arte_em_avaliacao.pdf>.
 Acesso em: 10 set. 2012.

NASCIMENTO, Alberto Fernando Monteiro; LASSANCE, Robert. **Avaliação de programas, projetos e atividades universitárias**. Referenciando a prática. Brasília, DF: UNIVERSA, 2000.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, June 2012. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010487752012000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2013.

PIZZANI, Luciana *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Disponível em: <www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/download/.../pdf_28>.
 Acesso em: 26 abr. 2013.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico marxista: “Dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 1, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em:
 <www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/.../9538>. Acesso em: 20 abr. 2013.

SCIELO. **Scientific Eleteronic Library Online**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.
 Acesso em: 14 set. 2012.

SEML. **Projeto conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer**. Disponível em: <<http://www.seml.com.br/downloads/PROJETO%20CONHECER.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade Social da educação Pública: Algumas Aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em:
 <www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 28 set. 2012.

SILVA, Maria Abadia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 mai. 2013.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DO BRASIL. Disponível em:
 <http://www.oei.es/quipu/brasil/ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2013.

SIQUEIRA, Wagner. **A educação na sociedade de mercado**. Disponível em:
 <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/admeduca/69/69.pdf>>. Acesso em: abr. 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base-histórico-cultural.

PerCursos, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297>. Acesso em: 14 mar. 2013.

TOZONI-REIS. **Caderno de formação** - Acervo Digital da Unesp. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bitstream/.../192/1/Caderno_mod2_vol3.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2013.

USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca Digital USP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 24 set. 2012.

UNIPLAC. UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. **Mestrado Acadêmico em Educação - Produção Acadêmica Discente**. Lages (SC). Disponível em: <<http://www.uniplac.net/Mestrado?ProducaoAcademica/Discente.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

UNICAMP. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Biblioteca Digital UNICAMP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: AVALIAÇÃO EXTERNA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE LAGES (SC):
POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE DESEMPENHO E POR PERFORMANCE

PESQUISADORA: SIOMARACI FERRAZ DA SILVA BRESSAN

Dados de Identificação

1. Gênero: () Masculino. () Feminino.

2. Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () acima de 50 anos

3. Estado Civil: () solteiro () casado () divorciado () viúvo () outros

4. Nível de Formação:

Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

Mestrado: _____ Ano de Conclusão: _____.

Instituição: _____.

5. Tempo de Experiência no Magistério: () menos de 10 anos () entre 15 a 20 anos () mais de 20 anos

6. Tempo de Trabalho nesta Escola: () menos de um ano () entre 1 a 2 anos

() de 2 a 4 anos () Mais de 5 anos () 5 a 10^a nos () mais de 10 anos

7. Tempo de Experiência na Função de Direção: () menos de um ano () entre 1 a 2 anos () de 2 a 4 anos () Mais de 5 anos () 5 a 10 nos () mais de 10 anos

8. Qual a carga horária: () 10 horas () 20 horas () 30 horas () 40 horas

9. Profissional: () Efetivo () ACT

Quanto tempo? _____

Conhecimento sobre a Avaliação Externa realizada pela SEML

Você acompanhou o processo de avaliação externa realizada pela Secretaria de Educação Municipal de Lages (SEML)? Há quanto tempo?

Como você viu esse processo da avaliação externa no período que vivenciou?

Como aconteceu a aplicação dessas avaliações?

Divulgação dos resultados

De que forma foram veiculados os resultados das avaliações externas que você participou?

Esta escola recebeu algum material sobre a avaliação externa? Como foram as orientações sobre o significado da avaliação?

Uso dos resultados da avaliação externa enviados pela SEML

Houve retorno da secretaria após os resultados da avaliação? Como foi feito?

Os resultados da avaliação externa influenciaram na prática pedagógica dos professores? De que forma?

Na elaboração do planejamento do professor(a) e no Projeto Político Pedagógico são considerados os resultados da avaliação externa? Como?

Os resultados dessas avaliações contribuíram na prática pedagógica do professor no cotidiano da sala de aula?

Críticas e Sugestões sobre a avaliação externa realizada pela SEML

Para você quais os pontos positivos da avaliação externa? E quais os obstáculos a serem enfrentados?

Sobre o processo de avaliação externa o que você tem a declarar?

ANEXOS

ANEXO 1: ATAS

Ata da reunião Pedagógica

Aos vinte e três dias do mês de Setembro do ano de dois mil e onze, às oito horas, nas dependências da EMEB Proprietário Valdo Lente, realizou-se a reunião Pedagógica com o seguinte pauta: Boas vindas, mensagem inicial; texto para reflexão e debate "Indisciplina no combate com 'democracia'"; Avaliação do terceiro trimestre; Avaliação da Prova Brasil; Elaboração de sugestões de temas para a produção textual para avaliação externa; Projeto Lúmbi "material"; Desenvolvimento do Programa Meio Ambiente; Atividades para a semana do Criança; Assuntos gerais (organização interna da UB). A diretora entendeu a mensagem, leu e depois fez seus comentários, parabenizando os professores pelos seus desempenhos, foi falada e empolgado muito sobre o entusiasmo que deve existir entre os professores, ficou decidido que devemos oportunizar, dialogar e colocar os estudantes com os estudantes. Após a diretora iniciou falando sobre o IDEB (o que é IDEB) questionando os professores se eles sabem qual é o IDEB da nossa escola. Foi colocado também as notícias da Prova Brasil, discutido e tentando buscar alternativas para melhorar o nível de nossos estudantes. No segundo momento a Orientadora Professora Telma reparou sobre o Programa Lúmbi; Depois os temas para Produção Textual (Avaliação externa) os quais deverão ser encaminhados para Diretoria de Educação ficando assim: Primeira ano - Higiene; segundo (palestras mágicas) e Meio Ambiente (comida doméstica e brinquedos). No segundo ano Meio Ambiente (reciclagem, água e animais). No terceiro ano Meio Ambiente (preservação da

Ata da Primeira Reunião de Pais

Aos onze dias do mês de março do ano de dois mil e onze, às treze e quinze horas, nas dependências da EMEI Prefeito Waldemar Costa, realizou-se a primeira reunião de pais com o seguinte pauta: Explicar sobre o Programa Mais Educação, sobre o Projeto de Arte por Literatura, Explorar, Assistência Pedagógica, Sala de A.S.S., Projeto Recurso Orientado e Mudança de Horário das treze e quinze para às treze e trinta horas.

A diretora Kátia Calhano Quadros explicou o que é o Programa Mais Educação, expondo as disciplinas que serão desmatriculadas sendo elas: Matemática, Inglês, Direitos Humanos, Judo e Xadrez, explicou também o porquê de não haver emendas, os professores ainda não chegaram, temos somente os professores de matemática e Direitos Humanos. Foi combinado com os pais que o horário do vespertino será às treze e trinta horas, sendo a partir de quatorze de março de dois mil e onze. Após a explanação do Programa Mais Educação foram apresentados os professores. A diretora explicou como funcionará o Projeto Recurso Orientado. Também foi passado o resultado do seu ligação externa, dizendo que novos resultados foram muito bons, mostrando os gráficos e explicando os percentuais, também parabenizou os professores e os pais. Após estas explicações foi passado a palavra os professores, onde explicaram e calibraram os procedimentos dentro de sala de aula. Depois de tudo foi passado a palavra aos pais, ninguém quis se manifestar. Eu Dênio redigi e assino esta ata.

natureza) e Trânsito. No quarto ano e quinto ano
 Valores (respeito à natureza, às pessoas, no trânsito...);
 Meio Ambiente e Bullying (violência na escola). Após
 foi falado sobre o Glorietum no dia vinte e
 um de outubro o qual vai abrigar toda a
 escola a partir regular, o Meio Educação
 e o PACC. Após foi falado sobre o Dia de
 Brincadeira (Torneio de futebol misto) que será nos dias
 dez e onze de outubro. Depois foi falado sobre
 o Projeto de Matemática para desenvolver o racio-
 nio lógico. Após foi combinado com os professores
 sobre os Palestras do Plano de Ação que seria
 substituído por uma viagem de estudos. Para fina-
 lizar foram discutidos assuntos diversos da União
 de escolas. Nada mais havendo se tratar levou a
 presente ata. Em Dônis Maria Louisa Berger redigi e
 assino esta ata.

Silva.

Christiane Kaurasaki

~~Alves~~

Silveira

Germana Laranjeira

Cecília A. de Almeida

Rosibel da S. F. Ferreira

R. Quadros.

Simaraci F. B. Bressan

Carmen Salete M. Paes

Maria Cristina dos Santos Luciani

ANEXO 2: CADERNO COM SUGESTÕES DOS PROFESSORES EM 2002.

E. R. M. Oscar Schweitzer

nº professores: 05

1ª a 4ª série: 58,6%

Sugestões

- Questões práticas e claras
- Evitar tabular os dados sem assinalar
- muitas questões ou múltipla escolha leva a dúvida insegurança no aluno.
- Tempo maior para a execução.

E. B. M. Eduardo Pedro Amaral

no professores : 15

1ª a 4ª série : 5,8

5ª a 8ª série : 4,6

São Paulo : 4,1

Sugestões :

Observar com atenção a pessoa que aplicará a avaliação, pois convém ressaltar que a escola se sentiu prejudicada em relação à pessoa que aplicou, conduziu o diagnóstico, com a postura mto tradicional e de pânico.

Obs: Orientador da avaliação externa muito duro, mas explicou com clareza.

ANEXO 3: AVALIAÇÃO DA 3ª SÉRIE/4º ANO



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria da Educação do Município

EMEB: Escolaoidal Costa 3ª série
 NOME: Adelson Rodrigues Lopes de Jesus

PORTUGUÊS

1) "Era uma vez, um menino chamado João, que morava com sua mãe. Talvez não houvesse no mundo pessoa mais preguiçosa do que João. Ficava o tempo todo sentado, enquanto a mãe fazia o trabalho."

Neste trecho do texto "João Preguiçoso", de Tony Ross, o narrador é:

- a) o João Preguiçoso
- b) a mãe do João
- c) alguém que não participa da história
- d) não há narrador
- e) nenhuma das alternativas

2) Os Contos de Grimm foram escritos há mais de um século e mesmo assim, não há quem não tenha ouvido falar em Branca de Neve e os Sete Anões, na Bela Adormecida, em Joãozinho e Maria, na Gata Borralheira e em tantos outros. São histórias que a marcha do tempo não consegue ultrapassar.

Analisando as regras gramaticais da Língua Portuguesa, os títulos dos clássicos infantis acima são classificados em:

- a) substantivos próprios
- b) verbos
- c) pronomes
- d) artigos
- e) nenhuma das alternativas

3) **Provérbios** são expressões populares mostradas com poucas palavras, mas repletas de significados. São palavras que contêm ensinamentos e/ou expressam boa conduta.

"De grão em grão a galinha enche o papo."

O que o provérbio acima expressa:

- a) Aos poucos as pessoas conquistam seus ideais
- b) A vida é sempre fácil
- c) Deus ajuda a quem cedo madruga
- d) Viver é sacrifício
- e) Sem lutas não há vitória

ANEXO 4: INFORMATIVO DA SEML



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria da Educação do Município

Lages, 08 de abril de 2002.

Deise

Secretaria da Educação – Of. N.º 138/02

Prezado(a) Colega:

Fazer Educação e ser Educador, nos remete a uma evolução constante e exige um engajamento espontâneo e responsável, para fazer do aluno **Cidadão Pleno**.

Para tanto, estamos entregando oficialmente à sua escola, o resultado da Avaliação Externa que, segundo a FECOMÉRCIO, apresenta um índice de confiabilidade de 95%.

Contemplando objetivos, justificativa e dados específicos por série e disciplina, tais informações deverão ser pauta de discussões e das ações do coletivo escolar, bem como do Projeto Político Pedagógico da escola.

A certeza que o **nosso** desafio é grandioso, nos dá também a convicção que somos capazes de oportunizar a cada criança o instrumento da autonomia: "O Conhecimento".

Atenciosamente,


AIDAMAR SEMINOTTI HOFFER
Secretária da Educação do Município

ANEXO 05 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO
NAS ENTREVISTAS**

Prezado(a) Senhor(a)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa “Avaliação externa da Educação Municipal de Lages (SC): Políticas e Práticas Avaliativas de desempenho e por performance”. Com essa pesquisa queremos **analisar as políticas avaliativas de desempenho e por performance aplicadas pela Secretaria de Educação Municipal de Lages (SEML) nos quintos anos das escolas de ensino fundamental no período de 2001 a 2012**. O projeto de Pesquisa é de autoria da aluna do Mestrado em Educação da UNIPLAC: Siomaraci Ferraz da Silva Bressan sob a orientação da Prof^a Dr^a Lurdes Caron. Todas as informações resultantes da entrevista e do questionário serão utilizadas com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, ou dos relatórios e artigos que nela resultem.

Garantimos que será mantida a CONFIDENCIALIDADE das informações e o ANONIMATO de todos que participarem das entrevistas. Os riscos são mínimos quanto à sua participação, podendo gerar algum desconforto em dispor de algum tempo para responder a entrevista, e o BENEFÍCIO será o fornecimento de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões acerca do tema.

Sua colaboração neste estudo é MUITO IMPORTANTE, mas a decisão de participar é VOLUNTÁRIA, o que significa que o (a) senhor (a) terá o direito de decidir se quer ou não participar, bem como de desistir de fazê-lo a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou informação a respeito da pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com o Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, pelo telefone (49) 3251-1144, com o setor de Apoio a Pós- Graduação e/ou pelo e-mail mestrado@uniplac.net.

Declaro que, de acordo com as informações que me foram dadas consinto que o estudo seja realizado e autorizo a utilização de dados em publicações científicas.

() minha identidade pode ser revelada minhas imagens publicadas.

() desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Eu, _____, RG _____

Lages, _____ de _____ de 201_.

Entrevistado: _____

Assinatura: _____

Entrevistadora: _____

Assinatura: _____