

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSIANE CRISTINA DOS SANTOS

**A (CONTRA) REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS:
O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb
em análise**

Juiz de Fora/MG

2010

JOSIANE CRISTINA DOS SANTOS

**A (CONTRA) REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS:
O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb
em análise**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora/MG

2010

Santos, Josiane Cristina dos.

A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise / Josiane Cristina dos Santos. – 2010.

172 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

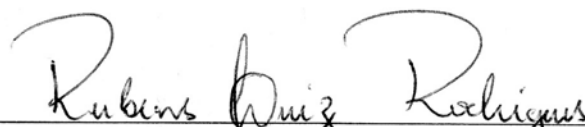
1. Educação - Avaliação. 2. Planejamento educacional. 3. Professores – Formação profissional. I. Título.

CDU 371.3:376.76

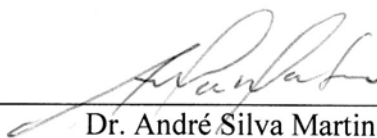
JOSIANE CRISTINA DOS SANTOS

**A (CONTRA) REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/PROEB EM
ANÁLISE**

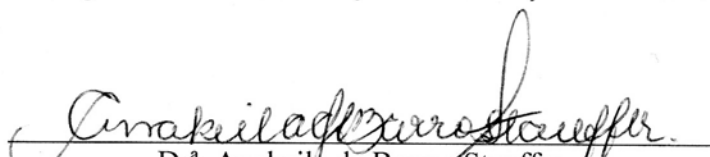
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr. Rubens Luiz Rodrigues (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF



Dr. André Silva Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF



Dr.^a Anakeilá de Barros Stauffer
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FioCruz

Juiz de Fora, 08 de junho de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por ter conseguido mais essa vitória, possível graças à contribuição de algumas pessoas.

A Deus que me deu forças, foi meu refúgio e fortaleza, quando parecia que não aguentaria continuar a caminhada.

Ao meu grande amor, Henrique: Sem seu amor e carinho não teria conseguido chegar aqui. Foi esposo, amigo, companheiro, paciente, ouvinte. Agradeço por ter ficado ao meu lado, por ouvir minhas lamentações, secar minhas lágrimas, e quando o cansaço parecia tirar minhas forças, me animar com palavras de incentivo. Essa vitória é também sua.

Aos meus familiares, pelo carinho, incentivo e apoio. Em especial agradeço: à minha mãe, Maria Luiza: mulher batalhadora que muito me ensinou. Agradeço por acreditar em mim e valorizar minha formação, desde os tempos de escola. Você foi meu alicerce; Ao meu pai Geraldo (in memorian): um homem simples, com um coração imenso e de grande inteligência. Agradeço por ter me estimulado a lutar pelas coisas as quais sonhei. Isso foi, é e será de grande importância para minha vida; À minha irmã Liliane, por acreditar em mim e por ter sido companheira dos meus familiares em momentos que eu não pude estar por perto.

Aos meus avós, Rosa e Geraldo (in memorian), que me ensinaram, através da simplicidade de um sorriso, que vale a pena viver. Agradeço pelas alegrias que me contagiavam.

Aos meus sogros, Graça e Antônio, pelo carinho, incentivo e auxílio em todos os momentos de que precisei.

Ao meu orientador, professor Rubens, a quem devo pelo conhecimento adquirido e pela realização deste trabalho. Verdadeiro mestre: sábio, humilde e generoso.

Aos professores Anakeila Stauffer e André Martins, pela gentileza de aceitarem participar da banca examinadora. Agradeço pelas contribuições que deram ao meu trabalho.

Aos meus amigos, que apesar da minha ausência durante estes dois anos, não se esqueceram de mim. Nos dias de solidão, a certeza de que tenho vocês como amigos foi meu acalento.

Ao meu afilhado Matheus, por ter compreendido minha ausência em diversos momentos.

Aos colegas da turma do mestrado 2008, especialmente Flávia, Liane e Juliana, são hoje grandes amigas. Foram muitas as dificuldades por que passamos, mas valeu a pena. Agradeço o carinho e o apoio de vocês.

Aos colegas de trabalho, pelo carinho, apoio e compreensão por minhas ausências.

Aos alunos da Escola Municipal Anália Moreira Campos, pelo carinho.

Às colegas do grupo de pesquisa “Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora” pelas ótimas tardes de estudo e reflexões, que se fizeram essenciais para o desenvolvimento dessa dissertação. Aprendi muito com vocês. Obrigada por compartilharem comigo seus conhecimentos e suas experiências.

Aos professores do PPGE, em especial à professora Diva Sarmiento, que me encaminhou à orientação do Professor Rubens.

Aos funcionários da FACED, que sempre me receberam com um caloroso bom dia!

Aos profissionais das escolas em que realizei minha pesquisa. Agradeço pelo carinho com que me receberam e pelas declarações.

Enfim, àqueles que de alguma maneira contribuíram para o meu trabalho, muito obrigada!

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da lista constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

(Paulo Freire, 1996, p.115-116)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida com os seguintes objetivos: (i) compreender a apropriação da política de avaliação da educação básica – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb – por professores e gestores das escolas públicas estaduais; (ii) analisar como esta política de avaliação se insere no contexto da gestão escolar e das práticas pedagógicas; (iii) compreender que significado tem a palavra “qualidade” para os profissionais envolvidos no processo educacional das escolas públicas (iv) analisar os impactos do Proeb nestas escolas, no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas e práticas de gestão. Realizou-se um estudo teórico orientado pelo materialismo histórico-dialético, buscando, a partir das leituras realizadas, compreender a política neoliberal de avaliação da educação imposta às escolas mineiras a partir dos anos 90. Neste estudo observou-se que as políticas implementadas no sistema educacional em Minas Gerais no contexto da (contra) reforma seguiram os pressupostos neoliberais e buscaram alcançar maior eficiência e produtividade das escolas. Em Minas Gerais, a avaliação do Proeb tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas. Esta política de avaliação se insere de maneira arbitrária no contexto escolar, determinando os objetivos do trabalho pedagógico. Tal situação tem contribuído para a proletarização do trabalho docente. O Proeb tem ditado não só o que deve ser trabalhado, a partir da definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas também a maneira como o docente deve realizar seu trabalho, interferindo na autonomia pedagógica. Apesar do discurso da necessidade da avaliação externa para a melhoria da qualidade da educação, o modelo de avaliação do Proeb não considera as complexidades do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado final, indicando sua orientação para a perspectiva do “exame”, que nada tem contribuído para o alcance de uma educação de qualidade. Além disso, esta avaliação não oferece critérios legítimos para avaliar a qualidade da educação ofertada, compreendendo por educação de qualidade aquela que oferece uma formação histórico-cultural que atenda às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar. Conclui-se que a avaliação externa tem sido utilizada pelo Estado como mais um instrumento para regular o trabalho docente e para avaliar seus resultados.

Palavras-Chave: Educação. Avaliação Externa. Gestão Escolar. Trabalho docente. (contra)reforma

ABSTRACT

This work was developed to fulfill the following objectives: (i) to comprehend the uses of appropriation of the evaluation policy of basic education – Evaluation Program of Basic Education / Proeb – for teacher's and public school's administrators. (ii) analyze how this evaluation policy fits in the context of school management and pedagogical practice; (iii) to understand what the word "quality" means for professionals involved in the educational process in public schools (iv) analyze the impacts of Proeb in these schools, relating it to the curriculum, pedagogical practices and management practices. We conducted a theoretical study guided by historical and dialectical materialism, searching, from readings, to understand the politics of neoliberal education assessment imposed to schools since the 90's. In this study, we observed that the policies that were implemented by the educational system of Minas Gerais are in the context of (anti) reform followed neoliberal assumptions tried to achieve greater efficiency and productivity in schools. In Minas Gerais, Proeb assessment represents this type of control the state over public schools. This type of evaluation policy is been arbitrarily inserted on school context, determining the goals of the pedagogical work. This has contributed to the proletarianization of teaching. The Proeb is dictating not only what has to be taught, by definition of skills and competences to be developed, but also tells the way the teacher should do his or her work, interfering on teachers autonomy. In despite of the speech of the need for external evaluation to improve education's quality, Proeb evaluation model does not consider the complexities of the educational process, guides itself only on the product, the final results, showing its orientation to the "exam" perspective, that does not contribute to the achievement of a quality education. Moreover, the assessment does not provide legitimate criterias to evaluate the quality of the offered education, considering that quality education is the one that offers a historical-cultural background and that meets the needs and expectations of students and the school community. We can conclude that the external evaluation is been used by the state as one additional instrument to regulate teaching work and to assess it results.

Keywords: education, external evaluation, school management, teaching, (anti)reform.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – O ESTADO E A (CONTRA) REFORMA NOS ANOS 90	16
1.1 – Considerações sobre o Estado	18
1.2 – A (contra) reforma do Estado	24
Capítulo 2 – OS EFEITOS DA (CONTRA) REFORMA NO SISTEMA EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES EM MINAS GERAIS	37
2.1 – A (contra) reforma no Sistema Educacional brasileiro	39
2.2 – A (contra) reforma no Sistema Educacional do Estado de Minas Gerais	48
2.3 – O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e os programas de avaliação.....	62
Capítulo 3 – A AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO DA UNIDADE ESCOLAR	71
3.1 – A Escola Anísio Teixeira	87
3.1.1 – Avaliação Externa e trabalho docente – com a palavra os professores da Escola Anísio Teixeira	91
3.1.2 – Autonomia da escola e proposta curricular na Escola Anísio Teixeira	100
3.1.3 – Gestão escolar e qualidade da educação na Escola Anísio Teixeira	107
3.2 – A Escola Paulo Freire	116
3.2.1 – Avaliação Externa e trabalho docente – com a palavra os professores da Escola Paulo Freire	119
3.2.2 – Autonomia da escola e proposta curricular na Escola Paulo Freire	125
3.2.3 – Gestão escolar e qualidade da educação na Escola Paulo Freire	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

(Paulo Freire, 1996: 85)

Esta dissertação intitulada “A (CONTRA) REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise” é a materialização do esforço de traduzir os estudos realizados e a conclusão da investigação sobre a política neoliberal de avaliação da educação - o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb - imposta às escolas mineiras a partir dos anos 90.

Por entender que o nosso papel no mundo deve ser de sujeito interventor, como descrito na epígrafe da obra “Pedagogia da Autonomia”, do grande educador Paulo Freire, busco neste trabalho compreender as políticas neoliberais que surgem a partir da (contra) reforma do sistema educacional e investigar a interferência destas políticas nas práticas pedagógicas e de gestão da escola pública, com o objetivo não de me adaptar às questões então impostas pelo neoliberalismo, mas com a intenção de contribuir para uma possível intervenção na busca pela superação, pela mudança.

Desde os tempos da graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, tenho interesse pelas questões ligadas às políticas públicas educacionais. A partir de estudos teóricos realizados ainda como graduanda e bolsista de iniciação científica¹ fui compreendendo os conflitos que envolviam as políticas educacionais e suas consequências para o cotidiano da escola. Obras de autores como Paulo Freire, Dalila de Oliveira, Lúcia Neves, entre outros, foram algumas das leituras que realizei no início de minha formação e que me deram suporte para ingressar no curso de Mestrado deste programa.

Ao ingressar no curso de Mestrado, em 2008, as questões referentes à minha pesquisa foram se delineando e a interlocução com autores como Norberto Bobbio, Carlos Nelson Coutinho, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Demerval Saviani, dentre outros, veio a contribuir para minhas reflexões em relação às políticas neoliberais em educação.

Outra grande contribuição foi a participação, como colaboradora, no grupo de pesquisa “Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora”, em que participei das discussões sobre a cultura escolar e as perspectivas de gestão. Tais

¹ Cursei a graduação em Pedagogia entre os anos de 2001 e 2004, na FAGED/UFJF e atuei como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa “O Desempenho do alunato e as Políticas Municipais de Revalorização do Magistério: um estudo em municípios de pequeno porte do Estado de Minas Gerais”, coordenado pela prof^a Azuete Fogaça e financiado pela Fundação FORD.

discussões me auxiliaram a compreender os processos culturais que se manifestam no cotidiano escolar.

A experiência como especialista da educação em uma escola pública aguçou meu interesse por compreender as políticas neoliberais que estão postas à escola, as quais passei a estar também submetida. Minha inquietação em relação às políticas é também a inquietação da categoria docente, que vem sendo pressionada pelas políticas neoliberais, perdendo autonomia e tendo seu trabalho precarizado.

Apesar dos diversos trabalhos relacionados às políticas de avaliação externa, poucos têm buscado uma interlocução com os profissionais da escola, a fim de compreender a interferência de tais políticas no contexto escolar. Assim, entendo como necessária a realização desta pesquisa, que tem como objetivo principal compreender como o Proeb é interpretado pelos profissionais da educação – professores, coordenadores e gestores escolares – e de que forma esta política se insere no contexto pedagógico e de gestão da escola pública.

Dentre os demais objetivos propostos estão: compreender a apropriação da política de avaliação da educação básica – o Proeb – por professores e gestores das escolas públicas estaduais; analisar como esta política de avaliação se insere no contexto da gestão escolar e das práticas pedagógicas; compreender que significado tem a palavra “qualidade” para os profissionais envolvidos no processo educacional das escolas públicas e analisar os impactos do Proeb nestas escolas, no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas e práticas de gestão.

Para o estudo do tema proposto, optei por trabalhar com a metodologia qualitativa, tendo como referência a abordagem do materialismo histórico-dialético, que busca compreender a realidade e pensar as relações e suas consequências de forma dialética, não linear, trabalhando com as contradições existentes. Tal perspectiva está de acordo com a concepção que apresento em todo o trabalho, uma perspectiva marxista, sustentada nas reflexões gramscianas.

Segundo Gondim (2002: 150),

[...] para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a auto-reflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, para os adeptos desta última, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social.

Apesar da opção pela pesquisa qualitativa, não descartarei dados quantitativos, quando estes se fizerem necessários, já que tratarei do tema da avaliação em educação, que produz dados quantitativos e resultados.

Para a pesquisa, utilizei como técnica de investigação a realização de entrevista semi-estruturada.

De acordo com Triviños (1987:147)

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, 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 da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Compreendendo ser a entrevista semi-estruturada um importante recurso para a coleta de dados, elaborei previamente um roteiro (ANEXO 01), que foi utilizado para a realização das entrevistas, e que norteou a pesquisa. As entrevistas permitiram o armazenamento de um farto material, favorecendo a realização da análise. Segundo Freitas (2002: 29), a entrevista

[..] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Considerando a importância do discurso dos sujeitos para a compreensão sobre a realidade que vivenciam e como a interpretam, entrevistei professores, gestores e coordenadores de duas escolas públicas estaduais. A escolha pela rede estadual se deu por conta da dimensão que as avaliações do Proeb assumem nas escolas desta rede. Considerei também, como critério, os resultados obtidos pelas escolas nas últimas avaliações realizadas pelo Proeb. Uma das escolas alcançou resultado inferior à média do Estado, e a maioria de seus alunos se encontra nos níveis considerados baixo ou intermediário, enquanto que a outra escola apresentou resultado acima da média estadual, e maioria de seus alunos se encontra nos níveis

intermediário e recomendável. Pretendo compreender se há uma apropriação diferenciada da política de avaliação do Proeb nas duas escolas, já que elas apresentam desempenho diferenciado. Foram entrevistados ao todo 15 profissionais, sendo 3 gestores, 2 coordenadoras e 10 professores. Apresento o estudo realizado, a partir dos objetivos e da metodologia citados.

No primeiro capítulo abordo as transformações ocorridas nas estruturas políticas, econômicas e sociais, bem como a redefinição do papel do Estado brasileiro a partir da década de 90. Apresento primeiramente uma análise sobre o Estado Liberal lhe atribuindo algumas críticas do ponto de vista marxista, logo depois, sob a perspectiva gramsciana, explico a complexidade do Estado. A instituição escolar será abordada como parte da sociedade civil e como um dos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Será apresentado o processo de (contra) reforma do Estado, tendo como foco a proposta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), e a discussão sobre a disseminação do projeto hegemônico neoliberal a partir da implementação dos mecanismos da (contra) reforma.

O segundo capítulo será dedicado ao estudo das transformações ocorridas na política educacional com ênfase no estado de Minas Gerais. Apresento um breve histórico sobre as políticas públicas educacionais, as premissas e os argumentos que levaram à (contra) reforma do sistema educacional, discutindo sobre algumas políticas implementadas a partir do Programa de Gerência da Qualidade Total (PGQT) e do Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (Pró-Qualidade) que viabilizaram a gestão gerencial no setor educacional em Minas, como a política de capacitação dos professores – PROCAP e as políticas de avaliação da educação básica. Apresento, ainda, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/SIMAVE, dando ênfase às avaliações realizadas pelo Proeb, referenciando esta política a partir da perspectiva da (contra) reforma do sistema educacional de Minas.

No terceiro capítulo apresento a caracterização das escolas pesquisadas e a análise da pesquisa. Realizo uma discussão sobre a política de avaliação externa (o Proeb), a compreensão dos profissionais acerca desta política, seus objetivos e sua prática no cotidiano escolar. Outras discussões realizadas dizem respeito ao trabalho docente e o impacto da avaliação externa neste trabalho; a autonomia da escola e as diversas interferências externas sofridas e a gestão

escolar, tendo como referência os termos gestão democrática e qualidade da educação.

Ao final, exponho algumas considerações sobre a interferência da política de avaliação externa – o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb no contexto escolar. Os dados obtidos com a pesquisa não permitem falar em melhoria da qualidade educacional, objetivo proclamado por esta proposta de avaliação externa.

Fica a expectativa de que este trabalho, ainda que não esgote as discussões sobre a interferência das avaliações externas no trabalho docente e de gestão, possa servir à discussão sobre o tema nas escolas públicas.

CAPÍTULO I – O ESTADO E A (CONTRA) REFORMA NOS ANOS 90

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

(Paulo Freire, 1996: 113-114)

Este capítulo pretende abordar as transformações ocorridas nas estruturas políticas, econômicas e sociais, bem como a redefinição do papel do Estado brasileiro a partir da década de 90. Como ponto de partida, foi realizada uma análise sobre o Estado Liberal e suas funções, tendo como referencial de análise, as críticas marxistas em relação a este Estado.

Apoiados nos escritos de Ferreira (1993) e Coutinho (1996, 1999), apresentamos as contribuições do marxismo, baseado em Gramsci, para explicar a natureza de classe do Estado, a sua complexidade. Neste capítulo, abordamos, sob a perspectiva gramsciana, a ampliação do Estado e o papel da sociedade civil, que será campo de disputa pela busca do consenso, da hegemonia por parte da classe dominante. A instituição escolar será abordada como parte da sociedade civil e como um dos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”.

Após a análise sobre o Estado e sua complexidade, apresentamos o processo de (contra) reforma do Estado ocorrido a partir da década de 1990. Para esta análise nos utilizamos das contribuições de Behring (2003), Coutinho (2008), Neves (2005), dentre outros. O foco central foi a proposta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que implementou a “reforma” da administração pública gerencial, norteadas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, disseminando o projeto hegemônico neoliberal.

Tratamos dos principais processos que repercutiram diretamente nos direitos sociais: a privatização, a terceirização e, com destaque, a publicização, que alterou o papel do Estado no que diz respeito às políticas sociais, tendo o terceiro setor como protagonista. É apresentado também, como parte do processo da (contra) reforma, a alteração nos serviços sociais, como os de saúde e educação, sendo esta última destacada, já que a partir da (contra-reforma) do Estado as instituições escolares também sofrem transformações.

1.1 - Considerações sobre o Estado

A partir da década de 90, o Brasil vivencia diversas transformações em suas estruturas políticas, econômicas e sociais, e uma redefinição do papel do Estado. Para compreendermos esse novo contexto que ora se apresenta é necessário recuperarmos o conceito de Estado.

No pensamento liberal, o Estado tem por função proteger os direitos ditos “naturais” do homem: a vida, a liberdade e as posses. Para Locke, os homens viviam no chamado “Estado de Natureza” e passariam ao “Estado Civil” através de um pacto, em que “o indivíduo renuncia aos seus poderes originais em prol do bem comum: todos concordam em obedecer às leis e sabem a quem devem obedecer” (Ferreira, 1993:69).

O Estado estaria, então, comprometido em manter o bem comum, o bem de todos, sem, contudo, interferir na vida particular dos indivíduos.

De acordo com Ferreira (1993:87),

No que diz respeito ao poder do Estado, o legislativo, apesar de todas as suas faculdades, não goza na concepção lockeana de total autonomia. Não lhe é dado o direito de outorgar a outrem o poder de elaborar leis, nem de direcioná-las para qualquer outro lugar que não o indicado pelo povo. Argumentando a esse respeito, Locke nos remete à ideia de duas instâncias, a pública e a privada. O poder público, originado pelo consentimento do povo, diz respeito somente às coisas públicas, ao bem comum.

Portanto, o Estado seria neutro em relação aos bens particulares, da vida privada, atuando como regulador da sociedade e defendendo os interesses da população. Neste contexto, o “Estado aparece como regulador da sociedade na defesa dos interesses coletivos, dissociando-se dos interesses individuais”. (Ibid.: 88)

Segundo a concepção de Locke, com o surgimento do Estado, o indivíduo não perde sua autonomia, seu direito de ir e vir, de estabelecer contratos e expressar suas ideias. No entanto, considera ser necessário o estabelecimento de “leis que coíbam privilégios pessoais e garantam a propriedade como um direito natural. Este direito é o limite do poder do Estado. Ou seja, tudo aquilo que é próprio dos indivíduos não desaparece com a instituição do Estado” (Ibid.: 90).

Na concepção liberal, o indivíduo tem a liberdade para realizar as trocas, já que o mercado pertence à esfera privada. Tem-se então a liberdade do mercado,

não cabendo ao Estado interferir, visto que as relações de troca, de produção, acontecem na esfera da vida privada, em que os indivíduos possuem total liberdade para negociar.

Nesse contexto, como salienta Locke (1991), o poder do Estado é limitado. Isto porque os direitos naturais não podem ser violados e também porque o consenso só é dado aos governantes (Estado restrito) sob a condição de exercerem o poder dentro dos limites pré-estabelecidos. Nas palavras do autor,

[...] Sendo os homens, por natureza, todos livres, iguais e independentes, ninguém pode ser expulso de sua propriedade e submetido ao poder político de outrem sem dar consentimento. A maneira única em virtude da qual uma pessoa qualquer renuncia à liberdade natural e se reveste dos laços da sociedade civil consiste em concordar com outras pessoas em juntar-se e unir-se em comunidade para viverem com segurança, contato e paz umas com as outras, gozando garantidamente das propriedades que tiverem e desfrutando de maior proteção contra quem quer que não faça parte dela. (LOCKE, 1991: 253)

Duas questões são importantes no Estado liberal: a autonomia do mercado, esfera em que não deve interferir; e a condição de igualdade de direito dos indivíduos perante a lei, já que as leis devem garantir a individuação, a formação de um povo como um conjunto de indivíduos autônomos. No Estado liberal, a partir da existência de uma ordem jurídica constituída por normas gerais emanadas do Parlamento e aplicadas por juízes independentes, fica assegurada a isonomia, a igualdade de todos perante a lei. Assim, “os direitos são conferidos a todos os cidadãos, independentemente da sua situação de classe ou de qualquer outro critério de diferenciação social” (Ferreira, 1993: 85-86).

Dessa forma, o Estado liberal representaria o interesse de todos os indivíduos, não existindo a divisão de classes ou a predominância de interesses particulares.

No entanto, os pensadores marxistas questionaram esta visão liberal do Estado. A crítica de Marx sobre esta concepção de Estado dizia respeito ao fato de que “as lutas que se travam no interior deste - seja em relação às formas de governo, seja em torno dos direitos políticos - ocultam interesses antagônicos das diferentes classes sociais” (Ibid.: 95).

Marx defendeu, por muito tempo, a ideia de que o Estado no capitalismo é o comitê executivo da classe burguesa, e que garantindo a propriedade privada

estaria assegurando os interesses da classe dominante em detrimento da classe dominada. Neste sentido, o Estado seria um instrumento que facilitaria a dominação da classe burguesa.

De acordo com Coutinho (1996:19-20):

... O Estado deixa então de lhe parecer apenas como a encarnação *formal e alienada* do suposto interesse universal, passando a ser visto como um organismo que exerce uma função precisa: garantindo a propriedade privada, o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes (ou seja, conserva a “sociedade civil”) e, desse modo, garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não proprietários, sobre os trabalhadores diretos. O Estado, assim, é um *Estado de classe*: não é a encarnação da Razão Universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral defende os interesses *comuns* de uma classe *particular*. [...]

Marx e Engels (1956: 26) afirmam: ‘O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia [...]. O poder político é poder organizado de uma classe para a opressão de outra’.

Ainda sobre o Estado liberal, Marx e Engels (2002: 74) acrescentam: “este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e seus interesses, tanto externa quanto internamente”.

Assim, o pensamento marxista apresentava inicialmente uma concepção “restrita” de Estado, em que este seria instrumento utilizado para reforçar a divisão de classes e que defendia apenas os interesses da classe dominante. Esta visão sobre sua função se fez presente por muito tempo, mas ao final do século XIX, após a morte de Marx, Engels apresenta uma concepção mais “ampliada”, que explicaria a complexidade da sociedade de sua época.

De acordo com Coutinho (1996: 27), o Estado não é mais visto por Engels “como simples ‘comitê das classes dominantes’, mas aparece agora como *fruto de um contrato*”. Segundo o autor, Engels visualiza que a “dominação de classe não se manifesta apenas através da coerção (como ‘poder opressivo’), mas resulta também de mecanismos de legitimação que asseguram o consenso dos governados (ou seja, resulta também de um ‘pacto’ ou ‘contrato’)”.

Sobre esse novo Estado que ora se apresenta, Engels (1980: 191) destaca:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a 'realidade da ideia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

Engels apresenta então nova posição sobre a teoria do Estado, uma formulação mais "ampliada" de seu conceito, sem, contudo, abandonar sua antiga posição sobre a natureza de classes do Estado, mas percebendo este com uma maior complexidade, que viria a ser depois melhor analisada por Antônio Gramsci.

Segundo Coutinho, Gramsci viveu em um momento histórico bastante diferente do que viveram Marx e Engels e pôde assim fazer uma análise sobre a complexidade do fenômeno estatal:

Ele se empenhou por dar teoricamente conta de uma intensa *socialização da política*, que resultou, entre outras coisas, da conquista do sufrágio universal, da criação de grandes partidos políticos de massa, da ação efetiva de numerosos e potentes sindicatos profissionais e de classe[...] A luta política então já não mais se travava entre, por um lado, burocracias administrativas e policial-militares que monopolizavam o aparelho de Estado e, por outro, exíguas seitas conspirativas que falavam em nome das classes subalternas; nem tem como cenário principal os parlamentos representativos apenas de uma escassa minoria de eleitores proprietários. A esfera política 'restrita' que era própria dos Estados oligárquicos, tanto autoritários como liberais, cede progressivamente lugar a uma nova esfera pública 'ampliada', caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa. É a percepção dessa socialização da política que permite a Gramsci elaborar uma teoria marxista *ampliada* do Estado. Mas, cabe lembrar que se trata de uma ampliação *dialética*: os novos elementos aduzidos por Gramsci, não eliminam o núcleo fundamental da teoria 'restrita' de Marx, Engels e Lênin (ou seja, o caráter de *classe* e o momento *repressivo* de todo poder do Estado), mas *repõem* e *transfiguram* ao *desenvolvê-lo* através do acréscimo de novas determinações. (COUTINHO, 1996: 52-53)

Na concepção gramsciana, o Estado ainda apresenta um caráter de classe, mas não se caracteriza mais como o "comitê" da classe dominante, como o caracterizou Marx, já que este se "ampliou" e será composto agora pela sociedade política (que diz respeito ao aparato estatal) e pela sociedade civil (que diz respeito às organizações da sociedade).

A sociedade política é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e se identifica com os aparelhos de coerção; e a sociedade civil se constitui no

conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização da cultura, etc. (COUTINHO, 1999:127).

Com a participação da sociedade civil na constituição do Estado “ampliado”, acontece o que Gramsci chamou de “socialização da política”, ou seja, uma maior participação da sociedade no que diz respeito às determinações do Estado em sentido restrito. Como dito anteriormente, ainda teremos um “Estado de classes”, mas não o “comitê” da classe dominante, porquanto com uma maior participação, teremos aí uma disputa entre os interesses das diferentes classes e o Estado precisará levar em consideração interesses que não serão exclusivos da classe dominante.

Nesse contexto, o Estado aparece “dotado de uma nova e importante dimensão, a dimensão do consenso ou da legitimidade” (COUTINHO, 1996:139), ou seja, na sociedade civil as organizações buscarão conquistar a hegemonia², convencerão as massas de seus projetos através da direção e do consenso. Estas organizações (igrejas, escola, sindicatos etc.) foram denominadas, por Gramsci, de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, e, diferente do que ocorre na sociedade política, “a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os, assim, relativamente autônomos em face ao Estado em sentido restrito” (Ibid.: 54-55).

A sociedade civil será palco de lutas pela “hegemonia”, e conseqüentemente, de lutas de classe. Para Gramsci, o momento da hegemonia é o momento da dominação pelo consenso. Cabe destacar que a hegemonia

[...] implica, em primeiro lugar, um contrato que é feito no próprio nível da sociedade civil, gerando em consequência sujeitos coletivos (como sindicatos, partidos, movimentos sociais etc.) que têm uma clara dimensão pública, “estatal”, mas implica também, por outro lado, um contrato entre governantes e governados, fundado no fato de que, nessas sociedades “ocidentais”, a obrigação política se funda na aceitação consensual, por governantes e governados, de um mínimo de regras e de valores coletivamente partilhados. (Ibid.: 139-140)

² Hegemonia - Segundo Gramsci, hegemonia é o exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe, nomeadamente pela hegemonia ideológica. Em Gramsci, hegemonia não é apenas direção política, mas também cultural, isto é, obtenção de consenso para um universo de valores, de normas morais, de regras de conduta (COUTINHO, 1999).

Portanto, para a conquista da hegemonia é necessário que uma determinada “fração” da sociedade (ou mesmo uma determinada classe) conquiste o consentimento de uma parcela maior da sociedade (ou de outras classes), tornando o “projeto” de sociedade de uma determinada classe, que expressa os valores dessa classe, como um projeto do interesse de todos. É neste momento que a classe dominante conquista o consentimento das classes subalternas, passando a dominá-las.

De acordo com Gramsci (2007: 253),

[...] numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário –, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo.

Neste sentido, para que o processo de conquista da hegemonia se concretize é necessário o trabalho dos aparelhos “privados”, ou seja, das organizações, dentre estas, a escola, a igreja, os partidos políticos e outros. Estas irão difundir uma determinada concepção de mundo junto aos grupos sociais, tornando tal concepção um consenso.

De acordo com Coutinho (1996), a dominação pelo consenso, acaba gerando novos sujeitos coletivos, como os partidos políticos, e estes novos sujeitos coletivos serão partes da sociedade civil e, conseqüentemente, do “Estado ampliado”. Mas os sujeitos coletivos ou organizações que já existem, como a igreja e a escola, também serão partes constitutivas da sociedade civil. Nestes espaços coletivos, acontecerão disputas pela conquista do consenso, da hegemonia. É neste contexto que se encontra a escola, como parte dessa sociedade de classe e como um dos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, que poderá se encaminhar para responder às demandas da burguesia, na busca pelo consenso, como poderá ser também um espaço de luta contra a hegemonia burguesa.

Após as considerações apresentadas sobre o Estado, e tomando por base a concepção marxista, a partir das contribuições de Antônio Gramsci, apresentaremos uma análise do papel do Estado e da sociedade civil a partir da (contra) reforma do Estado brasileiro nos anos 90.

1.2 - A (contra) reforma do Estado

As décadas de 70, 80 e 90 do século XX foram marcadas pelo reordenamento do sistema capitalista que estava em sua fase de expansão global e a partir desse reordenamento será necessário compreender as transformações ocorridas no Estado e nas instituições relacionadas a este.

Nestas décadas, há a necessidade de intensificar a produção e expandir o mercado, aumentando assim a exploração sobre o trabalho. Este contexto é propício ao surgimento do neoliberalismo, caracterizando-se pela radicalização da livre iniciativa dos proprietários e pela intensificação da competitividade mercadológica.

A partir desse reordenamento do capital, o Estado irá vivenciar transformações em suas conjunturas política, econômica e social, assim como reestruturará as bases administrativas, fiscais e institucionais. Tais transformações serão denominadas de “reformas do Estado”.

A “reforma do Estado” foi uma questão estratégica, nas décadas de 70 a 90, em diversos países, tendo como pressuposto redefinir tanto a forma, como a extensão de sua atuação, incluindo mudanças nas relações deste com a sociedade. Esta “reforma” esteve fundamentada na ideologia neoliberal.

Segundo Neves (2005), para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Portanto, a estratégia para a superação da crise seria reformá-lo ou diminuir sua atuação. De acordo com tal teoria, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, e o mercado deverá superar as falhas do Estado, para que esse possa ser mais eficiente e produtivo.

De acordo com Mézáros (2002:800), “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente”, portanto, todas as transformações ocorridas no modo de produção e nas relações de trabalho, como também as “reformas” empreendidas no Estado e em suas instituições, devem ser compreendidas como estratégias para proporcionar a reprodução do capital.

O debate sobre a “reforma” emerge como parte da redefinição da estratégia de acumulação capitalista e, a partir de então, algumas iniciativas são tomadas na busca de condições para que a globalização da economia se concretize. Dentre estas medidas estava a interferência na política do Estado do Bem-Estar

(Welfare State)³, que nos países desenvolvidos garantia direitos sociais e a diminuição dos efeitos da exploração capitalista sobre a classe trabalhadora. A crítica era de que tais “benefícios”, que já estavam consolidados como direito, se caracterizavam como gasto público que exigia uma grande arrecadação tributária, e como o período era de crise, essa política já não mais poderia ser sustentada.

Os neoliberais, nos países avançados, insistiram na redução do papel do Estado, no combate às políticas do Estado de Bem-Estar, no enfraquecimento dos sindicatos e na flexibilização das relações de trabalho em favor do capitalismo. Já nos países periféricos, o objetivo principal era acabar com o modelo fundado no “desenvolvimentismo”, e com a intervenção do Estado, que até então era o principal articulador do desenvolvimento econômico e social.

De acordo com Simionatto, os organismos internacionais recomendaram que a reforma fosse:

...orientada para o mercado, exigindo o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social. As agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial, têm articulado uma “aliança tecnocrática transnacional”, no sentido de racionalizar os investimentos nessa área, diminuindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada. Os investimentos na área pública, que historicamente cresceram em vários países, principalmente no âmbito da Seguridade Social, são entendidos, pelo Banco Mundial, como gastos mais quantitativos que qualitativos não atendendo as necessidades dos segmentos populacionais mais pobres. Entende, ainda, que esta forma de atuação dos Estados nacionais não condiz com os atuais parâmetros da economia mundial globalizada, pois as mudanças tecnológicas têm ampliado as funções dos mercados e obrigado as nações a assumirem competências novas. (SIMIONATTO, 2009. s/p)

É claramente perceptível a intenção neoliberal de reduzir a maioria dos direitos sociais, conseguidos até então através de lutas pelos trabalhadores. De acordo com Coutinho (2008: 67-68),

³ Welfare State – O Estado do Bem-Estar, tal como foi definido, surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao processo de industrialização e os problemas sociais gerados a partir dele. A Grã-Bretanha foi o país que se destacou na construção do Estado de Bem-Estar com a aprovação, em 1942, de uma série de providências nas áreas da saúde e educação. Nas décadas seguintes, outros países seguiriam essa direção. Ocorreu também uma vertiginosa ampliação dos serviços assistenciais públicos, abarcando as áreas de renda, habitação e previdência social, entre outras. Paralelamente à prestação de serviços sociais, o Estado de Bem-Estar passou a intervir fortemente na área econômica, de modo a regulamentar praticamente todas as atividades produtivas a fim de assegurar a geração de riquezas materiais junto com a diminuição das desigualdades sociais.

... a partir dos anos de 1970, os atuais governantes burgueses buscam pôr fim ao Estado do Bem-Estar, ao conjunto dos direitos sociais conquistados duramente pelos trabalhadores, propondo devolver ao mercado a regulação de questões como a educação, a saúde, a habitação, a previdência, os transportes coletivos etc. Essa é uma clara prova de que os direitos sociais não interessam à burguesia: em algumas conjunturas, ela pode até tolerá-los e tentar usá-los a seu favor, mas se empenha em limitá-los e suprimi-los sempre que, nos momentos de recessão (que são inevitáveis no capitalismo), tais direitos se revelam contrários à lógica capitalista da ampliação máxima da taxa de lucro.

Por tudo isso, não hesitaria em dizer que *a ampliação da cidadania – esse processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos que atravessa a modernidade – termina por se chocar com a lógica do capital...* [grifos do autor]

A difusão da proposta neoliberal já estava sendo discutida no cenário internacional e, na América Latina, as reformas implementadas no Chile serviram de laboratório para os demais países em desenvolvimento.

A partir de 1989, após o Consenso de Washington⁴, algumas condições foram definidas e impostas pelas agências internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional), para a concessão de créditos aos países da América Latina em desenvolvimento e que vivenciavam momentos de dificuldades financeiras, como era o caso do Brasil. Dentre as condições estavam: a redução do tamanho do Estado e a abertura da economia. Sendo assim, os países que implementassem os ajustes “recomendados” pelas agências internacionais estariam se tornando modernos e receberiam concessões.

Apesar dos grandes problemas que a proposta neoliberal trouxe para todos os países, com destaque para os países periféricos, como o Brasil, de acordo com Frigotto e Ciavatta, a globalização, uma das consequências do neoliberalismo, é recebida e entendida nestes países de forma positiva:

O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas

⁴ Consenso de Washington – Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". (BATISTA, Paulo Nogueira Batista. O CONSENSO DE WASHINGTON: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2009.

sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003: 95)

Neste momento há a expansão do projeto neoliberal, que consegue sustentar uma direção cultural e ideológica nos países periféricos, ou seja, consegue avançar com seu projeto hegemônico.

No Brasil, após as eleições diretas em 1989, o então presidente eleito Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), iniciou o processo de ruptura com o “passado intervencionista”. Para tanto, foram realizadas as primeiras medidas para a redução do Estado, tendo como justificativas a necessidade de combater os gastos excessivos e a ineficiência deste no que se refere à distribuição dos recursos públicos e à oferta de serviços de qualidade da saúde, da educação, bem como outras políticas sociais.

A ênfase da “reforma” estava na redefinição do papel do Estado, justificada pela “crise do Estado intervencionista”, uma suposta crise de eficiência. Por isso foram realizados alguns ajustes com base na ampliação da eficiência e de uma maior capacidade de regulação. Nesse momento, o Estado deixava de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para, através da redução de seu papel intervencionista, fortalecer-se na função de promotor e regulador de tal desenvolvimento. Esta proposta estava relacionada às demandas dos organismos internacionais e aos ideais do neoliberalismo.

De acordo com Dourado (2002: 234-252),

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

Desta forma, a classe dirigente brasileira seguiu as novas regras do capitalismo impostas pelos organismos internacionais e implementou “reformas” com o objetivo de instaurar um novo modelo econômico, voltado para o mercado.

O Governo Collor deu início à abertura do mercado nacional, às importações e às privatizações⁵. Mas foi no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002) que a reforma se concretizou de fato, e a classe dirigente – ou burguesia – brasileira conseguiu avançar com um projeto hegemônico, subordinando o Brasil à ordem da mundialização do capital.

Dentre as prioridades de sua agenda política, o governo FHC viabilizou a reforma da administração pública, apresentou um modelo “gerencial” que tinha como pressuposto melhorar a eficiência da gestão e o controle público do Estado. O discurso era de que esse novo modelo seria uma solução para a ineficiência do Estado, o qual substituiria o modelo burocrático que havia orientado a administração pública até então.

Tal reforma foi norteada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE⁶), departamento instituído na época com a função de orientar o processo de reforma.

Luiz Carlos Bresser Pereira⁷, no período ministro do MARE, apresentou, no Caderno 1 do MARE, as justificativas para a realização da “reforma”. Dentre as justificativas estava a necessidade de “reconstrução do Estado” (Pereira, 1997).

O discurso proferido e veiculado pelos meios de comunicação dizia que o atual Estado estaria rompendo com o neoconservadorismo e com o neoliberalismo, caracterizando-se como Social-Liberal.

Nossa previsão é a de que o Estado do século XXI será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque

⁵ O processo de privatização, inaugurado no governo do presidente Fernando Collor de Mello, ocorreu entre 1990 e 1993 e atingiu oito empresas, entre elas Cosipa, CSN e Usiminas. Fonte: Jornal da Unicamp. Edição 273 - de 16 a 21 de novembro de 2004. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2004/ju273pag09.html. Acesso em 09 de maio de 2009.

⁶ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) – A partir deste momento tal Ministério será apresentado como MARE. O Ministério em questão foi extinto em 1998.

⁷ Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira é economista e cientista político. Foi ministro da Fazenda do Brasil no governo José Sarney, no ano de 1987. No primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado e assumiu, nos primeiros seis meses do segundo mandato de FHC, o Ministério da Ciência e Tecnologia.

promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. (PEREIRA, 1997: 18)

De acordo com Coutinho (2008: 99), os ideólogos do “neoliberalismo gostam de se apresentar como defensores de uma suposta terceira via⁸, entre o liberalismo puro e a social-democracia estatista”, se dizem representantes “de uma posição essencialmente ligada às exigências da modernidade (ou, mais precisamente, da chamada pós-modernidade) e, portanto, ao progresso”.

Após a justificativa do MARE para a realização da “reforma”, nos pautaremos nas contribuições gramscianas para uma análise dos efeitos dessa “reforma” iniciada a partir de 1995, no que diz respeito à questão social.

No discurso do governo sobre a necessidade de mudanças no aparelho estatal e nas funções que este deveria assumir, a palavra “reforma” é utilizada como a expressão de garantia de melhorias e avanços, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, quanto à garantia dos direitos sociais, mas, de acordo com Coutinho (Ibid.: 99-100),

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo” que, tanto em sua versão comunista como naquela social-democrata, seria agora inevitavelmente condenado à lixeira da história. Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão destes direitos e deste controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem sucedida.

Diante do exposto, veremos mais adiante que a “reforma” realizada pelo MARE trouxe severas consequências para a sociedade brasileira, principalmente se

⁸ Terceira Via – De acordo com Giddens, [...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo. (GIDDENS, 2001: 36). Na visão gramsciana, Neves (org.) identifica a Terceira Via como a síntese do capitalismo atual, orientada a legitimar e dar sustentação às “estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial”. Consideramos, portanto, que se trata de um neoliberalismo da Terceira Via, que neste trabalho trataremos apenas como neoliberalismo (NEVES, 2005).

tratando dos direitos sociais, justificando a posição de Coutinho sobre o uso inadequado da palavra “reforma”.

Para dar início ao processo de “reforma”, Bresser Pereira (1997) apresenta quatro componentes como básicos: (a) delimitação de seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) a desregulação; (c) o aumento da governança; e (d) o aumento da governabilidade.

A partir do que é proposto por Bresser Pereira, entendemos que o processo que o governo FHC denominou de “reforma” na verdade seria na perspectiva gramsciana uma “contra-reforma”. Como nos aponta Behring (2003), a “contra-reforma” se trata de um processo anti-democrático, que objetiva reverter a posição dos direitos sociais garantidos historicamente por pressões e lutas sociais dos trabalhadores, é um projeto de retorno ao passado, de negação dos direitos sociais, um projeto neoliberal.

Ainda sobre a (contra⁹) reforma do Estado brasileiro, de acordo com Coutinho (2008), há outra observação importante de Gramsci que se refere ao fato de que a contra-reforma não se define como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também ela como uma “reforma”.

A partir da (contra) reforma alguns processos são implementados, e estes seguem as regras neoliberais definidas no Consenso de Washington. As privatizações das empresas públicas confirmam a consolidação da lógica do “Estado mínimo”, em que o mercado adquire centralidade e hegemonia. Tal processo trouxe benefícios ao setor privado em detrimento do público, e com a terceirização houve a transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio.

Merece destaque o processo denominado de publicização, que consiste na transferência da gestão e prestação de serviços antes ofertado pelo Estado, como os serviços sociais (educação, saúde, dentre outros), para o setor dito “público

⁹ A partir desse momento usaremos o termo “contra” antes da palavra reforma, sempre entre parênteses, visto que nesse trabalho foi assumida a posição defendida por Coutinho (2008) e também por Behring (2003).

não-estatal”, ou terceiro setor¹⁰, composto por entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos. Neste momento, as políticas sociais passam a ser consideradas serviços não-exclusivos do Estado, que deixa de ser executor direto de tais políticas para exercer a função de regulador.

Peroni nos alerta para a alteração do papel do Estado no que diz respeito às políticas sociais:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2009: 3)

Neste sentido, compreendemos que o Estado se desresponsabiliza de oferecer e garantir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores e assegurados pela Constituição de 1988. Sobre isto, Costa (2009: 696) afirma:

Neste contexto adverso, na contramão dos processos estruturais mais amplos nos planos interno e externo, assiste-se, a partir de noventa, à derrocada definitiva do projeto reformista. No campo social, o foco privilegiado dessa contra-reforma foi a desmontagem dos direitos assegurados pela Constituição de 1988. A Constituição foi gradualmente desfigurada e o projeto reformista foi destruído. Os princípios que orientam o paradigma neoliberal na questão social eram absolutamente antagônicos aos da Carta de 1988: o Estado de Bem-estar Social é substituído pelo Estado Mínimo; a seguridade social, pelo seguro social; a universalização, pela focalização; a prestação estatal direta dos serviços sociais, pelo Estado Regulador e pela privatização; e os direitos trabalhistas, pela desregulamentação e flexibilização.

Segundo Montaño (2002: 29), a (contra) reforma estaria articulada com o projeto de liberar, desimpedir e desregulamentar a acumulação do capital, retirando

¹⁰ Montaño entende que o termo “Terceiro Setor” representa uma construção intelectual, sem materialização no real. Por isso, caracteriza o termo como uma “**denominação ideológica**”. Para o autor o que verdadeiramente existe são as ONGs, as associações, as instituições, fundações, entidades, relações sociais que integram e participam da sociedade civil. O que efetivamente existe são ações de solidariedade individual ou local, de filantropia etc. desenvolvidas por estes atores. Porém, não num determinado “setor” diferente e autônomo, e sim numa esfera da realidade social que é a sociedade civil. Ou seja, o que alguns teóricos definem como “Terceiro Setor” seria, para Montaño “ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as *funções* de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos *valores* de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda-mútua (substituindo os valores de solidariedade sistêmica e universalidade e direito dos serviços)” (MONTAÑO, 2002: 184).

a legitimação sistêmica e o controle social da “lógica democrática” e passando para a “lógica da concorrência” do mercado.

Sobre a questão dos serviços e políticas sociais, que passam então a ser ofertados pelo terceiro setor, é preciso destacar a concepção neoliberal no trato dessa questão, cujo pressuposto básico seria a ênfase de que a iniciativa não-governamental é mais eficiente e competente no desenvolvimento de políticas sociais. Desta forma, o Estado deixa de responder pelo desenvolvimento e provimento das políticas sociais básicas, passando para a sociedade civil tal responsabilidade.

Diante do argumento da maior eficiência no que diz respeito aos serviços sociais prestados, Rodrigues (2007: 181) destaca que:

As promessas inculcadas por aqueles que apoiam o modelo gerencial de reforma do Estado - a descentralização, a flexibilização, a desregulamentação, a participação - não se converteram automaticamente na elevação da qualidade dos serviços prestados pelas instituições públicas e estatais. Ao contrário, o modelo gerencial promoveu uma precarização ainda mais perversa na gestão dos direitos sociais através da vigência do trabalho temporário, da parceria e da filantropia.

O mesmo autor acrescenta:

Em termos de sua função social e pública – incluindo educação, saúde, seguridade –, se processou uma ambivalência entre expansão física e quantitativa e restrição na qualidade do serviço prestado, que terminou por atribuir um sentido fraco à abrangência das instituições estatais que as tornou vulneráveis à garantia de direitos e das políticas sociais. (Ibid.: 183)

De acordo com o que fora apresentado, a (contra) reforma do Estado trouxe prejuízos à classe trabalhadora, que teve seus direitos sociais precarizados, pautou-se na focalização das políticas sociais, como as de saúde e educação pública, que deveriam se estender a toda população, mas estiveram sempre voltadas para os setores mais carentes, para os miseráveis. O que seria então direito de todos, passa a ser filantropia ou ações assistencialistas. Para Gentili (2009, s/p):

[...] o assistencialismo focalizado promovido hoje pelos governos neoliberais constitui-se numa das dimensões que assume o processo privatizador no campo social e, especificamente, no campo educacional. Sob a influência dessas políticas, estimula-se uma série de ações delegatórias à sociedade civil (como a "adoção" de alunos e escolas), consagra-se o discurso oficial

acerca das virtudes do Terceiro Setor, incentivam-se atividades de voluntariado e promovem-se iniciativas de filantropia empresarial destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente.

É importante destacar, de acordo com Netto (1999: 87) que,

O projeto conduzido pelo primeiro governo FHC não exclui a política social – mas a situa numa ótica inteiramente diversa daquela que está inscrita na Constituição de 1988. No projeto de FHC, *a política social aparece inteiramente subordinada à orientação macroeconômica* que, por sua vez, é estabelecida segundo os ditames do grande capital.

A plena subordinação da política social estatal à estratégia macroeconômica do grande capital a situa, naturalmente, nos parâmetros mercantis: ela se torna função da *participação contributiva* dos seus usuários, cancelando qualquer pretensão de universalidade com a remissão a critérios de base *meritocrática*. Daí que sua marca evidente seja a *segmentação* dos usuários, determinando igualmente a *qualidade das prestações*: para os que mais contribuem, prestações qualificadas; para os que menos contribuem, prestações desqualificadas – ou, como já observou, 'para pobre, uma política social pobre'. [grifos do autor]

Em complementação à citação de Netto, o segundo governo FHC também conduziu, e o governo Lula ainda conduz, a política social de forma desigual e focalizada, desconsiderando que a questão social – como saúde e educação – é um direito adquirido a partir da Constituição de 1988.

Segundo Simionatto, as políticas sociais empreendidas a partir da (contra) reforma estariam de acordo com a receita internacional para o desenvolvimento do capital. A autora aponta:

[...] o Banco Mundial expressa a sua concepção de políticas públicas, entendidas como forma de assegurar 'que o crescimento seja compartilhado por todos e contribua para reduzir a pobreza e a desigualdade', devendo os governos atribuir prioridade aos 'setores sociais fundamentais'. Tal orientação fortalece o papel compensatório das políticas públicas, retirando o seu caráter universal, assumindo uma perspectiva focalista, na medida em que visa a atender os segmentos populacionais mais vulneráveis. Inclui, também, a participação de provedores privados nas atividades até então reservadas ao setor público afirmando que 'muitos países em desenvolvimento que desejam reduzir a magnitude de seu desmesurado setor estatal devem conceder prioridade máxima à privatização'. (SIMIONATTO, 2009: 2-3)

Hoje, com a propagação da ideologia neoliberal, cada vez mais se manifesta a questão da participação da sociedade civil e da co-responsabilidade desta, juntamente com o Estado, no que tange aos serviços e políticas sociais.

Sendo assim, aparentemente, estaria acontecendo uma participação da população nas decisões sobre as questões sociais, mas como nos orienta Peroni (2009), essa é uma falsa ideia, porque, na realidade, as suas instituições representativas, como sindicatos, movimentos sociais e partidos estão sendo arrasados como parte da estratégia neoliberal. De fato, os projetos que as instituições da sociedade civil hoje executam para o Estado são projetos delimitados por este e não expressam mais as reivindicações e propostas da população, uma vez que precisam se ajustar aos ditames neoliberais para serem aprovados e financiados.

Considerando as contribuições de Montão (2002), é necessário observar que a sociedade civil reduzida ao “terceiro setor” tem um papel ideológico na execução das políticas neoliberais e está ligada ao processo de reestruturação capitalista e de flexibilização das relações de trabalho, dado o crescimento deste setor nos anos 90 e no início deste século.

O Estado tem um papel educativo quando falamos do projeto de sociedade que se pretende obter. De acordo com Neves (2008), na condição de educador, o Estado capitalista vem assumindo historicamente, como função político-ideológica, a complexa tarefa de formar certo homem coletivo. Ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares aos padrões de sociabilidade burguesa.

Sobre a participação do indivíduo, enquanto homem coletivo na atual sociedade, Neves e Sant’Anna (2005: 38) destacam:

O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental.

Neves aponta para um dos pressupostos da ideologia do neoliberalismo, em relação à política social no Brasil e no mundo:

A nova política social, por sua vez, tem por objetivo favorecer a metamorfose do Estado do Bem-Estar em Sociedade do Bem-Estar. Essa metamorfose veio se efetivando, nos últimos 20 anos, por meio da implementação da reforma da aparelhagem estatal, da estruturação de uma nova sociedade civil e do estabelecimento de uma nova relação entre essas duas esferas do ser social para propiciar, pela obtenção do consenso, a

adesão do conjunto da sociedade ao ideário e práticas burguesas nos anos de consolidação de um novo imperialismo.

O novo homem coletivo dos anos iniciais do século XXI vem sendo educado em todo o mundo, e também no Brasil, segundo os preceitos da ideologia da responsabilidade social que fundamentam a construção da Sociedade do Bem-Estar, difundindo a nova cidadania política, e da nova cultura cívica do novo capitalismo neoliberal de face humanitária. (NEVES, 2008: 2-3)

É importante atentarmos para o fato de que a dinâmica da sociedade civil tem desempenhado o papel de facilitadora dos ideais neoliberais, exercendo atividades que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

Existem diversos sujeitos e setores que são adeptos e propagadores da ideologia da responsabilidade social. Um dos principais sujeitos é a mídia, que a todo o momento vem destacando a importância da solidariedade, da parceria. Segundo Neves (Ibid.: 5):

Além da nova estruturação da aparelhagem estatal – na qual as políticas sociais desempenham um importante papel educador na construção desse novo associativismo “de interesse público” –, o consentimento ativo da população brasileira a esse novo associativismo burguês foi obtido por meio de ações culturais e políticas de diferentes tipos, implementadas concomitantemente por diferentes sujeitos políticos coletivos adeptos da ideologia da responsabilidade social.

É de grande importância a participação popular na luta por seus direitos, para fazer valer a Constituição de 88, mas de acordo com Neves e Sant’Anna (2005: 35), o que vem acontecendo é o

[...] desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora que até então se organizavam tendo em vistas a ampliação de direitos e/ou construção de um novo projeto de sociabilidade. A precarização das relações de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas vêm-se constituindo em importantes pressupostos objetivos da desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos até então com a contra-hegemonia.

A nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo.

Essa participação popular, em parceria com projetos de assistência voltados para a responsabilidade social, substitui o Estado e este deixa de exercer sua função de promotor e executor de políticas sociais que atendam à sociedade, o que acaba gerando políticas focalizadas, voltadas a determinados grupos.

Acreditamos ser importante que o setor popular da sociedade civil tome consciência da necessidade de lutar pelos direitos sociais já adquiridos, tendo como referência a divisão de classes existente em nosso país e a necessidade de romper com a ideologia neoliberal que tenta, através da (contra) reforma, acabar com a consciência sobre as polaridades – capitalismo X trabalho, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003: 105-106)

Sabemos que é na sociedade civil que as lutas pela conquista da hegemonia se travam, portanto é necessário que a classe trabalhadora se organize para construir um projeto contra-hegemônico¹¹, um projeto que considere os direitos sociais e os garanta.

Dentre os “aparelhos privados” que trabalham no processo de disseminação de determinada concepção de mundo está a instituição escolar, que poderá atuar na luta por um projeto contra-hegemônico ou ser apenas mais um aparelho disseminador da política neoliberal vigente. A partir da (contra) reforma do Estado, a instituição escolar também sofre mudanças em sua estrutura e gestão, bem como passa a ser alvo de políticas neoliberais, que buscam disseminar o projeto de hegemonia neoliberal. Tais mudanças serão discutidas no segundo capítulo deste trabalho.

¹¹ Projeto contra-hegemônico – De acordo com Gramsci, para o desenvolvimento de um projeto contra-hegemônico é necessário que a classe trabalhadora/dominada e seus intelectuais resistem à ação dirigente/dominante, propondo projetos alternativos ao estabelecido, que visem a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura, em oposição à hegemonia burguesa.

CAPÍTULO II – OS EFEITOS DA (CONTRA) REFORMA NO SISTEMA EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES EM MINAS GERAIS

*Educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

(Paulo Freire, 1996)

Neste segundo capítulo abordaremos os efeitos das transformações ocorridas na política educacional, no âmbito federal e logo após no Estado de Minas Gerais, tendo como ponto de partida a (contra) reforma do Estado, num momento de reestruturação capitalista.

Tendo como apoio os escritos de Gentili (2004), Oliveira (1999, 2001), Enguita (1999), Paro (1998), dentre outros autores, apresentamos um breve histórico sobre as políticas públicas educacionais, as premissas e os argumentos que levaram à (contra) reforma do sistema educacional brasileiro. Serão discutidos os termos equidade, qualidade, centralização/descentralização, autonomia e participação, tendo como referência o contexto educacional desde a (contra) reforma nos anos 90, até os dias atuais. Apresentaremos um panorama dos projetos implementados a partir desta (contra) reforma, como propostas de disseminação, no campo educacional, do projeto hegemônico neoliberal.

Após a discussão sobre a proposta neoliberal no âmbito federal, realizamos uma análise dos governos do Estado de Minas Gerais, de 1991, quando se iniciam as primeiras estratégias para a realização da (contra) reforma do Sistema Educacional do Estado, até o atual governo Aécio Neves (2003 – 2010). Pretendemos apresentar as principais mudanças ocorridas nas políticas voltadas para a educação nos referidos governos.

Dentre as propostas da (contra) reforma, damos destaque para a implantação do Programa de Gerência da Qualidade Total (PGQT) e do Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (Pró-Qualidade), que viabilizaram a gestão gerencial no setor educacional. A partir da implementação destes programas são destacadas as diversas políticas educacionais realizadas para a busca da qualidade e equidade, além da produtividade, eficiência e eficácia do sistema educacional.

Faremos uma maior discussão das políticas voltadas para a promoção da autonomia da escola, das mudanças na forma de escolha de diretores escolares, da participação do colegiado e da política de capacitação dos professores, dando ênfase ao PROCAP. Ao final, tratamos da reestruturação do trabalho docente e de sua ressignificação em tempos de política neoliberal. Iniciamos também uma discussão sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica, que tem interferido em todas as políticas educacionais, já que na (contra) reforma a ênfase educacional se mantém nos resultados.

2.1 – A (contra) reforma no Sistema Educacional brasileiro

Como dito anteriormente, a partir da (contra) reforma do Estado na década de 90, iniciam-se também os processos de mudanças no que diz respeito aos direitos e políticas sociais. As políticas neoliberais implementadas na (contra) reforma tiveram como uma das questões centrais a redefinição do papel do Estado e de sua atuação nas áreas sociais, inclusive na área educacional. Portanto, trataremos das mudanças ocorridas na política educacional nos anos 90, compreendendo-as como parte deste contexto de redefinição do papel do Estado e também como uma das estratégias utilizadas na fase de reestruturação do modo de produção capitalista.

Para os neoliberais, como nos aponta Gentili (2004: 3-4),

[...] os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.

Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais.

As questões apresentadas por Gentili foram utilizadas pelos neoliberais como argumento para a implementação de uma “reforma” também gerencial no sistema educacional brasileiro, uma “reforma” baseada nos mesmos pressupostos da (contra) reforma do Estado, norteadas pelo MARE.

Segundo Santos (2004: 1146),

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor

privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delinea uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino.

A questão da “reforma” do sistema educacional ganha então destaque nas agendas nacionais e internacionais a partir de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em março deste ano. Esta conferência teve a participação de diversos países e dos organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), que se comprometeram a universalizar e assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Neste momento, a Educação Básica é tida como elemento fundamental de apoio ao desenvolvimento social e econômico, à empregabilidade e ao alívio da pobreza. O compromisso com a Educação Básica é afirmado no documento que apresenta a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem”. Neste documento, fica explícita a importância que terá a educação para o desenvolvimento dos países,

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990: 2).

Após tal conferência, o discurso da necessidade da “reforma” do sistema educacional ganha forças, sendo justificado pela ineficiência dos sistemas educacionais e pela necessidade de melhorar a qualidade da educação ofertada. De acordo com Oliveira, na década de 90, o debate sobre educação e desenvolvimento,

[...] esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais. [...] As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista. (OLIVEIRA, 2001: 105)

No contexto brasileiro, as proposições relativas ao financiamento e à oferta da educação decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos constavam no Plano Diretor da Reforma do Estado e se concretizaram na (contra¹²) reforma da Educação Básica.

A partir deste momento, o Ministério da Educação (MEC) inicia as ações para a (contra) reforma do sistema educacional, tendo como objetivos principais a descentralização e a alteração na forma de gestão e administração das escolas, justificando serem estes objetivos necessários à melhoria da qualidade e à equidade da educação.

É importante destacar alguns termos dos quais o MEC se utilizou para justificar a necessidade da (contra) reforma. A “educação equitativa” que o MEC propõe não expressa o direito à educação, uma educação nos parâmetros da igualdade e verdadeiramente democrática, defendida pelos movimentos sociais ao longo dos anos 80.

Oliveira destaca alguns motivos para a (contra) reforma do sistema educacional, explicando que:

[...] muito mais que equidade social, as expectativas giram em torno de adequar os sistemas de ensino às reais demandas do capital hoje. Essa adequação, no entanto, não pressupõe uma formação de trabalhadores homogênea. Os requisitos educacionais variam de acordo com o modelo de exploração adotado, ou ainda com as possibilidades ou não de inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1997: 93).

A autora ainda destaca que o conceito de equidade social,

[...] da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 1999: 74).

Outra questão a ser destacada é a palavra “qualidade”, que foi e ainda é muito utilizada nos documentos oficiais do Estado. Este termo precisa ser bastante discutido, visto que não há uma definição específica sobre a “qualidade” em educação. Enguita nos apresenta importante consideração sobre esta questão:

¹² Consideramos que as mudanças implementadas no sistema educacional a partir dos anos 90 representaram um retrocesso no que diz respeito ao direito à educação e à verdadeira democratização desta, por isto, a partir desse momento, utilizaremos o termo “contra” antes da palavra reforma.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade.” (ENQUITA, 1999: 95)

É preciso considerar a complexidade do termo “qualidade” e a acepção que este termo apresenta nas propostas e nos discursos. O termo parece ter-se transformado numa espécie de amuleto da educação e as propostas que o utilizam acabam envoltas por uma aura de “bondade” (SÁ, 2008: 427). Sobre esta suposta “bondade” que o discurso da qualidade acaba por representar, Sá aponta:

Um indicador de que este discurso da “qualidade” pode não passar de uma “nova retórica conservadora no campo educacional” pode encontrar-se no contraste entre a profusão de referências à “qualidade” e a raridade com que termos como democracia/democratização, participação e igualdade/igualdade de oportunidades surgem no mesmo texto. Não se trata apenas, note-se, de uma sobreposição do discurso da “qualidade” ao discurso da democratização, mas também da imposição de uma versão hegemônica (e parcial) daquela qualidade – a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial. (Ibid.: 428)

Portanto, faz-se necessário analisar criticamente os discursos empregados pelo Estado em relação à necessidade de melhoria da “qualidade” da educação, visto que medidas implementadas pelo MEC a partir da (contra) reforma, como a utilização de avaliações externas e a cobrança de resultados sem grandes investimentos, não têm contribuído para esta melhoria.

Corroborando com Paro (1998: 7), destacamos que

[...] há sim necessidade de melhor qualidade do ensino básico, mas não porque se tenha conseguido a quantidade e se precise alcançar com maior eficiência os ideais de preparar pessoas para o mercado (agora, tendo em mira o emprego imediato; ou no futuro, tendo em mira o vestibular). A má qualidade do ensino público atual expressa, por um lado, a falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento; por outro, a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação comprometida explicitamente com uma formação do homem histórico que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, se articule com o objetivo de viver bem, realizando um ensino que capacite o educando tanto

a usufruir da herança cultural acumulada quanto a contribuir na construção da realidade social.

Dentre as ações implementadas pela (contra) reforma, na busca pela qualidade e equidade, a descentralização deve ser destacada como uma questão bastante polêmica.

A discussão sobre a descentralização da educação envolveu diversos atores e diferentes visões sobre esta questão estiveram presentes entre as décadas de 80 e 90, entre estas, de um lado a visão da “gestão democrática”, defendida pelos profissionais da educação como uma forma de participação efetiva e eficaz dos atores envolvidos no processo educacional (professores, funcionários, pais e alunos); do outro lado a busca por um sistema educacional eficiente como base para o desenvolvimento econômico, defendida pelos neoliberais. Além disso, havia também a interferência dos organismos internacionais que consideravam a descentralização como um dos processos importantes para o desenvolvimento do sistema educacional e social.

Nos documentos nacionais, como a Constituição de 1988, e também nos documentos internacionais, como o documento produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (2002), a importância da realização da descentralização é destacada.

Segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2002: 64), o documento da CEPAL

[...] enfatiza a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.

Sobre a descentralização tendo em vista a Constituição de 1988, Zauli (1999: 45) faz a seguinte consideração:

[...] ao longo dos anos 90, diz respeito a um certo grau das virtudes da descentralização dos processos decisórios e de sua suposta identificação com a perspectiva de construção de um sistema político democrático. Com efeito, até mesmo a Constituição de 1988 foi contaminada pela suposição de que a elaboração e implementação descentralizadas de políticas públicas seriam não apenas mais democráticas como contribuiriam para que a democracia deitasse raízes entre nós.

Para os profissionais da educação, que esperavam que a descentralização transformasse a gestão da educação em um processo mais democrático, a (contra) reforma do sistema educacional implementada pelos neoliberais representou a perda de direitos e a desvalorização profissional, bem como um descaso de todas as lutas e discussões realizadas pelos setores populares da sociedade civil em favor de uma maior democratização da educação.

Nos anos 80, diversas propostas estavam sendo discutidas politicamente entre os setores educacionais e a sociedade, mas segundo Barreto (1996), as propostas sofreram modificações e muitas das teses e inspirações políticas, que expressavam anos de lutas estiveram presentes no processo de descentralização, mas dentro de um contexto muito diferente.

A partir de orientações do Plano Diretor do Aparelho do Estado, a descentralização do sistema educacional aconteceu, tanto no sentido da sua municipalização, como no repasse da responsabilidade da gestão das escolas para professores, funcionários, pais e alunos.

Sobre a municipalização e a descentralização, Gentili (2004: 7) aponta:

Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e dessa para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se repassar o fundo público para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, a interferência “perniciosa” do centralismo governamental, desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais), flexibilizam-se as formas de contratação, as retribuições salariais dos docentes, etc.

É preciso destacar que esse processo, que estaria oportunizando maior autonomia para a escola, foi uma estratégia de transferir a responsabilidade, até então pública – do Estado, para a sociedade civil, uma estratégia inspirada no modelo neoliberal, que se fundamenta na lógica do mercado e coloca a educação como um bem econômico. A educação adquiriu, assim, o caráter de mercadoria e o serviço educacional pode ser comprado e vendido segundo os interesses e necessidades dos indivíduos (GENTILI, 1999).

Para Rodrigues (2007: 191-192), o processo de descentralização:

[...] significou uma retirada do Estado do acompanhamento do processo de gestão da escola básica. Seu objetivo central era que quanto mais as escolas estiverem voltadas para os interesses e necessidades que atravessam as ações dos indivíduos, adaptando-se à complexidade,

heterogeneidade e contingências da realidade social mais terão condições de reverter o quadro de graves problemas vivenciados pela educação e de atender as expectativas geradas pela globalização capitalista.

Ao contrário do que foi apregoado, a escola pública permaneceu atrelada aos critérios, padrões e diretrizes impostas por uma tecnocracia educacional que mantém o poder de definir quais os problemas vivenciados pela educação e de decidir acerca de suas principais soluções. Houve uma intensificação no controle dos resultados obtidos pela escola, especialmente através de programas de avaliação institucional, do desenvolvimento do currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, a escola se vê refém de uma política que impõe não somente o que fazer, mas também o como, porque, quando, para que e para quem fazer, tudo isso sem que se empreenda qualquer tipo de diálogo com aqueles que estão situados na ponta do processo pedagógico.

Portanto, o que poderia significar uma maior democratização do sistema educacional e uma maior participação popular nas decisões, significou na verdade um descomprometimento do Estado para com a educação, uma redivisão de tarefas e uma diminuição nos recursos e investimentos, assim como alterações nas relações entre governo federal, estadual, municípios e escolas. A partir da descentralização, como nos apontam Shiroma; Moraes e Evangelista (2002: 13), “a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais”. Sendo assim, foi proposta uma gestão gerencial, voltada para a busca de melhoria de resultados e redução de gastos, com ênfase na eficiência e qualidade.

De acordo com Lima (1997: 52-53),

Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade econômica e na gestão centrada no cliente.

Neste momento há a ressignificação dos termos “participação” e “autonomia”, em que a autonomia da escola passou a ser limitada à ampliação de espaços de discussão interna e reduzida à execução de projetos pedagógicos, pois o poder de decisão continuou centralizado, seja no contexto federal ou estadual, e as escolas ainda passaram a ter seu desempenho submetido à avaliação externa. Tais mecanismos podem ser considerados como centralizadores e reguladores do sistema educacional, sinalizando assim o paradoxo centralização/descentralização, em que o Estado centraliza o controle por meio de mecanismos de avaliação e

regulação, e descentraliza o financiamento da educação, por meio do FUNDEB¹³ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e do repasse de dinheiro direto para as escolas - PDDE¹⁴ (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Santos salienta sobre este paradoxo centralização/descentralização, apontando que:

Quando se analisa a autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas. [...] Além disso, estas medidas chamadas de descentralizadoras esbarram nas diretrizes emanadas dos currículos nacionais e com o sistema de avaliação posto em funcionamento para medir o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, das escolas, desde a educação básica até o ensino superior. No caso brasileiro, com o fortalecimento dos instrumentos de avaliação já existentes e em funcionamento, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação. A testagem dos diferentes níveis da educação já estava em funcionamento, com mais ou menos tempo, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (conhecido como "Provão"), este último destinado à avaliação do desempenho dos estudantes do ensino superior, e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. (SANTOS, 2004: 1148-1149)

Portanto, conforme explicitou Santos, após a (contra) reforma alguns projetos foram, e ainda estão sendo implementados, baseados na proposta neoliberal. Dentre estes projetos é relevante destacar: a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a implementação de programas de aceleração de estudos e regularização do fluxo escolar; a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96; a definição de

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi regulamentado em junho de 2007 pela lei nº 11.494/2007 e substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que abrangia apenas o Ensino Fundamental (Retirado do portal MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb>).

¹⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, e tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (Retirado do Portal FNDE, disponível em <http://www.fnde.gov.br>).

Parâmetros Curriculares Nacionais; a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB; a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre outros.

É importante considerar que qualquer reforma educacional é resultante de opções e decisões políticas e, portanto, estão articuladas ao projeto de sociedade que os governos definem para os diferentes cenários históricos e conjunturais, e no caso desta (contra) reforma realizada no sistema educacional, há a predominância do projeto hegemônico neoliberal.

O campo educacional é um espaço social, pois está inserido numa determinada organização da sociedade, sendo assim, Silva (1999: 13) aponta que “a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, *embora ele ocupe aí um lugar privilegiado*, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social” [grifo nosso].

A escola se apresenta como um dos “aparelhos privados” que trabalham no processo de disseminação de determinada concepção de mundo e ela poderá atuar tanto na disseminação do projeto hegemônico neoliberal vigente, como ser um espaço de transformação social para a democracia.

Destacamos então o que Gentili apresenta sobre a possibilidade de uma educação de qualidade e democrática:

Não existe “qualidade” com dualidade social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. [...] Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade em que o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar à maioria seus direitos. (GENTILI, 1999: 176-177)

Assim sendo, para que possamos alcançar o desafio proposto por Gentili, os educadores precisam assumir uma posição de luta por um projeto contra-hegemônico¹⁵.

Após as considerações sobre o processo de (contra) reforma no sistema educacional brasileiro, daremos continuidade a essa discussão, enfatizando este processo no Estado de Minas Gerais.

¹⁵ Projeto contra-hegemônico – Conceito já explicado anteriormente neste trabalho, página 36.

2.2 – A (contra) reforma no Sistema Educacional do Estado de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais também vivenciou mudanças sociais, econômicas e políticas, consequência do reordenamento do sistema capitalista que estava em sua fase de expansão global. Tais mudanças se refletiram no sistema educacional mineiro, que influenciado tanto pelas políticas nacionais como pelos organismos internacionais, passou por uma “reforma”, dada a necessidade de se adequar às novas demandas do capital.

A “reforma” do sistema educacional mineiro tem início nos anos 90 e a partir do governo Hélio Garcia (1991-1995) são estabelecidas políticas e ações voltadas para a equidade e a qualidade do Sistema Estadual de Educação, temas que estavam em discussão no contexto mundial naquele momento.

Dentre os governos de Hélio Garcia, com início em 1991, até o atual governo de Aécio Neves (2003-2010), foram implementadas no Sistema Estadual de Educação políticas voltadas para a mudança na gestão em busca de eficiência do sistema educacional. Um período marcado por rupturas e continuidades, sendo implantados novos programas ou projetos ou substituídos alguns dos projetos de governos anteriores, mas que traduziam sempre a política neoliberal, adequando a educação às exigências e demandas do capital.

É importante destacar que para a realização dos programas, os governos contaram com o financiamento/empréstimo do Banco Mundial, tendo então que realizar as propostas definidas por este organismo, estando assim atrelados às suas exigências e à sua fiscalização.

A partir de 1991, com Hélio Garcia no governo, iniciam-se as reformas no sistema educacional mineiro. Para enfrentar os problemas econômicos e sociais, o governo Hélio Garcia priorizou a política educacional, considerando que pela educação se alcançaria “o progresso econômico do Estado; a melhoria da qualidade de vida dos mineiros; a consolidação dos valores democráticos” (Félix, 2007: 117). Neste momento, as políticas estiveram voltadas para atender às demandas do capital.

Em relação à educação, as propostas de mudanças no sistema educacional mineiro já estavam sendo discutidas pelos profissionais da educação, sociedade civil e Estado, mas, a partir de 1991, como nos apresenta Teixeira (1998: 15):

[...] A escola pública estadual foi submetida a uma série de medidas que, sem levar em conta o seu papel na sociedade, a sua natureza e a especificidade do ato pedagógico, lhe impuseram critérios de funcionamento concebidos sob a ótica da racionalização formal e economicista, que sobrepõe à eficiência burocrático-administrativa à eficiência pedagógica. Iniciou-se um novo tempo histórico. As medidas de natureza pedagógica que vinham sendo adotadas dentro dos parâmetros gestados nas discussões do Congresso Mineiro de Educação, cederam lugar à reforma administrativa, na busca de imprimir racionalidade e modernidade ao setor de ensino.

Portanto, tem-se início a mudança no que diz respeito ao processo educacional, em que a ênfase esteve voltada para a qualidade do Ensino Básico. O objetivo que se colocava neste momento era o de reverter o quadro de ineficácia e ineficiência da escola pública mineira expressas pela repetência e evasão.

A partir da (contra¹⁶) reforma que se iniciava no Sistema Estadual de Educação em Minas, há a implantação de um Programa de Gerência da Qualidade Total (PGQT) ou Controle da Qualidade Total (CQT), administrado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e com assessoria de uma fundação ligada à Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Cristiano Otoni. Tal programa foi adaptado no Brasil para auxiliar na “suposta” crise econômica que as empresas brasileiras vivenciaram na década de 80, portanto, um modelo gerencial para o setor empresarial.

A partir de então, o sistema educacional passa a utilizar o modelo da Qualidade Total, centrado nos princípios da produtividade, eficiência, liderança, comunicação e tecnologia, em que a educação passa a ser pensada dentro dos padrões empresariais e neoliberais, impondo uma concepção de educação totalmente voltada para o modelo de gerência educacional.

Para Gentili (1999: 143), a partir de então “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”.

Para que a implementação da Qualidade Total fosse aceita, algumas questões foram apresentadas como prioridades, questões antes reivindicadas pelos profissionais da educação, que neste momento se apresentavam imbuídas por

¹⁶ Compreendendo que em Minas Gerais as mudanças implementadas no Sistema Estadual de Educação a partir dos anos 90 também representaram a perda de direitos e um retrocesso no que diz respeito à autonomia da escola e à participação dos profissionais e da sociedade civil nas importantes decisões sobre o processo educativo, nos utilizaremos do termo “contra” antes da palavra reforma.

novos sentidos, de acordo com a lógica neoliberal. Dentre estas prioridades estavam a promoção da autonomia da escola (no que diz respeito aos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro); o fortalecimento da direção da escola, pela liderança do diretor e da participação da comunidade escolar através de um colegiado; a capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; a integração com os municípios e a avaliação do rendimento escolar. Todas estas questões, no entanto, não representaram significativos avanços na democratização da escola, foram estratégias que possibilitaram a consolidação da política neoliberal no âmbito escolar.

Considerando a autonomia da escola, na implantação do PGQT, o discurso utilizado era do favorecimento à democracia e à participação coletiva na gestão da escola, buscando estabelecer a autonomia da instituição escolar. Teixeira (1998: 23) nos aponta que nesse novo tempo histórico “o Estado deve transferir às escolas a gerência das suas ações educativas, concedendo-lhes autonomia para que confirmem maior eficiência à gestão do ensino”. Portanto, caberá à escola tornar sua gestão mais eficiente, utilizando de seus próprios recursos ou cooptando recursos externos.

Para a implantação deste programa, foram utilizados procedimentos gerenciais, na busca de eficiência e eficácia para o sistema educacional, que significaria a redução das taxas de repetência e de evasão. Esperava-se que este programa conseguisse resolver os problemas enfrentados pelo sistema educacional, como se tais problemas estivessem ligados apenas à gestão ineficaz, desconsiderando os diversos fatores que influenciam no processo da educação. Segundo Figueiredo (2007: 4), neste momento há uma mudança no enfoque sobre a educação, que “de assunto pertinente à área das políticas públicas passa a questão meramente técnica, de racionalização e otimização da administração dos recursos materiais e humanos”. De acordo com a autora

A proposta do governo ao inserir a lógica da qualidade empresarial na educação pública rompe com a perspectiva de garantia da educação como direito universal e transforma-a em um “produto” destinado a um “consumidor” muito peculiar: aquele que não pode pagar e que engrossará as fileiras dos trabalhadores assalariados e de baixa qualificação do Estado de Minas Gerais. (FIGUEIREDO, 2006: 120)

Para combater a dimensão cultural da repetência, Teixeira (1998: 27) aponta que a estratégia indicada foi a autonomia da escola. “Esta passa gradativamente a se gerenciar como instância independente e a se responsabilizar por seus sucessos e fracassos”. Neste sentido, a autonomia da escola se traduz em uma estratégia de transferência de responsabilidades públicas, em que o Estado passa à gestão escolar (através da direção e do colegiado) toda a responsabilidade pela escola.

Para cumprir com mais uma prioridade da proposta do PGQT, “o fortalecimento da direção da escola, pela liderança do diretor”, e considerando as diversas lutas de setores da sociedade civil pela eleição direta, o governo de Hélio Garcia substituiu a indicação política para o provimento do cargo de direção e vice-direção das escolas públicas estaduais pelo processo de Seleção Competitiva Interna (Secon), que foi regulamentado pela Lei nº. 10.486, em 24 de julho de 1991. O processo foi composto por três etapas, sendo realizada, na 1ª etapa, uma prova escrita, que media a competência dos candidatos e uma prova de títulos; na 2ª, a eleição dos três primeiros colocados pela comunidade escolar e, por último, a capacitação dos diretores eleitos. Neste processo participaram funcionários, pais e alunos maiores de 16 anos. Concretizando esta prioridade, o governo reorganiza o Colegiado Escolar para garantir a participação da comunidade. Essa forma de seleção de diretores foi mantida até o governo de Eduardo Azeredo (1995-1999), sendo modificada pelo governo de Itamar Franco (1999-2003), na chamada “Escola Sagarana”, que após as discussões realizadas e as reivindicações do setor educacional, retirou a então 1ª etapa – prova escrita e prova de títulos – e manteve as etapas seguintes.

Sobre o fortalecimento da direção escolar é preciso destacar que, de acordo Teixeira (Ibid.: 34),

[...] a existência de uma administração que tenha sua base estabelecida na participação não depende apenas do estabelecimento de uma nova estrutura. Iniciativas dessa natureza fracassam quando não se percebe que a estrutura constitui apenas um elemento facilitador da participação. Levando-se em conta a historicidade da escola pública brasileira, não se pode supor que a existência de condições institucionais propícias seja suficiente para que ocorra, necessariamente, a participação. Por outro lado, ao falar em direção da escola constitui dado diretor auxiliado pelo colegiado, a proposta consagra essa instância como órgão componente da função de direção, ao mesmo tempo em que busca implantar uma administração com base no paradigma da gestão participativa. A gestão participativa contempla dois aspectos importantes. Primeiro, a escola em espaço de formação da

consciência e do homem democrático e deve se organizar democraticamente. Assim, a participação da comunidade não pode ser descartada. Segundo, como *locus* de formação, a escola é prioritariamente um espaço de cultura, um espaço de formação do indivíduo consciente das conquistas da razão libertadora.

A partir do que apresentou Teixeira, fica explícita a importância da participação da sociedade no sistema educacional e na decisão sobre as políticas educacionais, sendo que esta prioridade poderia ser considerada um avanço à democratização e ao espaço de participação. No entanto, como nos aponta Rodrigues (2007: 189-190),

Embora estivesse sempre presente nas discussões sobre democratização da escola, a participação vem sendo entendida mais como um recurso de auxílio à administração escolar do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, os processos participativos ficaram retidos à manutenção das práticas assistencialistas, à perpetuação dos interesses corporativistas e às restrições da democracia liberal que restringe ao momento do voto a capacidade de intervenção da grande maioria da população.

Desta forma, a participação da comunidade escolar fica restrita aos problemas relacionados ao seu dia-a-dia, não sendo possível a interferência nas decisões das políticas públicas, uma vez que estas são definidas pelos órgãos superiores. Além disto, a escola se vê obrigada a buscar recursos para a realização de melhorias físicas e materiais, recorrendo assim aos setores da sociedade, significando que a escola pública acaba recorrendo por recursos fora do Estado, a fim de garantir sua existência. Deste modo, como nos apresenta Oliveira (1999: 79):

Com o processo de autonomia, foram ampliadas as responsabilidades e espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridades de gastos. As escolas continuam, entretanto, a pertencer a um sistema de ensino organizado na sua forma burocrática e constituído nos termos da lei.

Verifica-se que as escolas passam a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade, essa abertura vem estimulando-as também a buscarem complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada e a outras formas de contribuição da população.

Ainda sob o paradigma de que a crise da educação era gerencial, o PGQT foi substituído pelo Pró-Qualidade¹⁷, que teve continuidade no governo seguinte.

O governo de Eduardo Azeredo deu continuidade às propostas do governo Hélio Garcia, tendo estreitado ainda mais as relações internacionais. Cabe ressaltar que o governador, do mesmo partido do presidente Fernando Henrique Cardoso, se comprometeu em continuar as reformas implantadas pelo governo anterior. No setor educacional, a SEE/MG deu continuidade às políticas, priorizando “a modernização do Estado brasileiro, segundo a lógica neoliberal” (Félix, 2007:129). O prosseguimento das “reformas” se explica pela continuidade do bloco no poder.

O Pró-Qualidade foi mantido pelo governo Eduardo Azeredo, tendo como propostas a racionalização dos gastos públicos e o aumento da eficiência e produtividade do sistema educacional. O programa estabeleceu como prioridades a autonomia da escola no âmbito financeiro, administrativo e pedagógico; o fortalecimento da direção da escola; o aperfeiçoamento e a capacitação dos professores; a avaliação externa dos alunos e a integração dos municípios.

Sobre o Pró-Qualidade, Teixeira (1998: 23) explicita que:

[...] Toma como referência a ineficácia do sistema público de ensino e sua má qualidade, apontada pelas estatísticas e pela conclusão dos estudos realizados. A questão básica na educação deixa de ser o problema da falta de vagas para o ensino básico e passa a ser a evasão e a reprovação, fatores de improdutividade do sistema escolar, gerador de desistências, desânimo e exclusão. Em lugar da atenção aos déficits escolares a preocupação passa a se concentrar na pouca extensão da escolarização e na sua qualidade. Tendo como suposto que a expansão quantitativa do sistema escolar já tenha sido atingida, passa-se a priorizar a necessidade de provocar mudanças internas na organização da escola, como forma de corrigir as graves distorções de seu funcionamento, expressas em termos de evasão e repetência.

De acordo com a autora, o Pró-Qualidade passou a ser apresentado como modelo de reforma de ensino para outros estados do país e para o exterior. Fato que, segundo Martins (1998: 22), “parece revelar que Minas Gerais, por suas especificidades, vem se integrando ao país como ‘laboratório’ dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX”.

¹⁷ Pró-Qualidade – Foi um Programa “formulado no Governo Hélio Garcia, gestão 1991/1995, e assumido pelo Governo Eduardo Azeredo, gestão 1995/1999, priorizando a busca de qualidade do ensino nas escolas estaduais, se enquadra nessa ótica de mercado sendo contemplado com a concessão de financiamento pelo Banco Mundial.” (TEIXEIRA, 1998: 24)

Dentre as prioridades do Pró-Qualidade, cabe destacar a implementação da política de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em serviço. A necessidade de capacitar os profissionais da educação, tendo como meta a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional e, em contrapartida, um menor custo a ser investido na formação inicial, estava dentre as recomendações do Banco Mundial. Sendo assim, um dos processos mais relevantes desta política é o PROCAP - Projeto de Capacitação de Professores de Escolas Públicas de Minas Gerais.

A política de capacitação dos professores em serviço acontece em dois momentos políticos: primeiramente no governo de Azeredo, através do Pró-Qualidade, intitulado PROCAP (Projeto de Capacitação de Professores de Escolas Públicas de Minas Gerais), e depois tem continuidade no governo de Itamar Franco (1999-2003), sob a denominação PROCAP – Fase Escola Sagarana. Tal projeto esteve pautado nas premissas neoliberais de eficiência, eficácia e baixo custo, em busca de resultados.

A meta deste projeto de capacitação foi de atuar na formação continuada dos professores das redes estadual e municipal de Minas Gerais. O projeto foi desenvolvido com o apoio das universidades e instituições federais e outros institutos, além do apoio das prefeituras municipais participantes do projeto. O PROCAP capacitou professores em todas as regiões mineiras. Segundo Martins (Ibid.: 98) o PROCAP teve por “objetivo elevar a capacidade de trabalho dos professores do ensino público de Minas Gerais em sintonia com as transformações educacionais, sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo”.

É importante destacar que dentre os objetivos do programa estava a busca pela redução da repetência, ou seja, melhorar a eficiência do sistema educacional, a fim de suprimir a chamada “cultura da repetência”. Pretendia-se através dessa capacitação que se alterasse tal quadro, já que o professor e o processo educacional eram assim considerados os principais, ou talvez os únicos, responsáveis pelos problemas enfrentados. Além do PROCAP,

[...] outras ações de menor abrangência também foram implementadas com vistas a reduzir o índice de repetência, evasão e melhoria da aprendizagem. O programa **Um Salto para o Futuro e Aceleração da Aprendizagem**, embora possuindo ritmos diferenciados do PROCAP, acabaram se somando a ele para formar uma das ações mais bem articuladas e abrangentes no campo de capacitação de professores registrado em nosso

país, formando professores, especialistas e dirigentes de novo tipo, como definiu Gramsci, “**intelectuais (...) do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social do governo político (...)**”. (Ibid.: 98-99, grifos do autor)

Considerando a escola como um dos “aparelhos privados da hegemonia”, Martins (Ibid.: 99) destaca ainda que

[...] as ações inseridas no Pró-Qualidade materializam um novo princípio educativo, mediador das mudanças desejadas pelo bloco no poder para a educação das massas neste final de século com desdobramentos em quatro planos distintos, mas profundamente articulados. No plano **didático-pedagógico**, estabeleceu parâmetros de qualidade de ensino referenciados na denominada “satisfação das necessidades básicas educacionais”. No **plano econômico**, representou a elevação mínima do patamar de conhecimento científico da futura força de trabalho simples em acordo com o novo paradigma produtivo. No **plano político**, na afirmação do consenso em torno do padrão neoliberal de desenvolvimento como único verdadeiramente possível neste final de século, na legitimação do modelo de participação neoliberalizante e da despolitização dos sujeitos coletivos. No **plano social**, pela solidificação do individualismo, na valorização do mercado enquanto regulador das relações sociais, na legitimação da redução dos direitos sociais, refuncionalizando noções como a de igualdade, enfim, da nova cidadania. [grifos do autor]

Outro aspecto relevante abordado é a valorização dos profissionais da educação, que, de acordo com a pesquisa realizada por Guimarães (2003), aponta grandes deficiências no PROCAP relacionadas a essa questão. Nesta pesquisa, os profissionais que participaram do PROCAP destacaram algumas lacunas que demonstraram a desvalorização do docente, tais como: a falta de tempo associada à rapidez com que o programa foi implementado; a falta de incentivo financeiro; a falta de apoio à aprendizagem; o horário inadequado das atividades presenciais e para os estudos a distância; o horário inadequado das reuniões, tendo estes profissionais que comparecer em períodos fora do horário de trabalho para participar das atividades de capacitação, situação diferente do que havia sido estabelecido *a priori*; dentre outras questões.

Guimarães, a partir do estudo que realizou, salienta que

Os programas oferecidos com tempo previsto de início e término, por razões de cunho sócio-político-econômico, apontam para o caráter fragmentado e descontínuo do processo de formação docente, que, ao contrário, deveria ser constante e se constituir em oportunidades permanentes para que os professores pudessem refletir sobre sua prática. [...] Num momento em que a questão das identidades fragmentárias da sociedade contemporânea encontra-se presente no debate educacional, é importante enfatizar a necessidade de que as propostas de formação contínua tenham como

compromisso respeitar a diversidade e a multiplicidade dos sujeitos e das realidades envolvidas. Por isso, os programas não podem restringir-se à perspectiva de uma suposta homogeneização, fazendo com que alguns princípios sirvam a todos indistintamente. Esse modelo de formação continuada, baseado na racionalidade técnica e na primazia da teoria em relação à prática, contribui pouco para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua prática profissional, questionando-a e conscientizando-se sobre o contexto de atuação, para, a partir daí, promoverem as transformações almejadas e necessárias. (GUIMARÃES, 2003: 129-130)

Para a autora, o programa em questão acabou por apresentar-se como mais uma concepção de formação continuada fundamentada nos princípios da racionalidade técnica, que se assemelhou aos antigos cursos de treinamento, mesmo estando implícito este termo e sendo substituído pelo termo capacitação. Acrescenta, ainda, que esteve presente neste programa uma “concepção dicotômica de teoria e prática e a ideia de um único modelo ideal de prática pedagógica que vai dar certo para todos, indiferente ao contexto e às especificidades, expectativas e necessidades dos docentes” (Guimarães, *Ibid.*: 131).

Considerando o que analisa Oliveira (2008: 201), cabe destacar que o PROCAP:

[...] tornou-se uma das mais importantes estratégias da SEEMG para melhoria do ensino fundamental, preparando as novas gerações para se inserir no mundo “globalizado” e atendendo às diretrizes do governo Fernando Henrique Cardoso para a formação dos trabalhadores de novo tipo, adequando a escola às necessidades contemporâneas.

A autora aponta que “nos governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo foram dados os passos fundamentais para a implementação da nova pedagogia da hegemonia no Estado de Minas Gerais, o que se efetivou nos governos Itamar Franco e Aécio Neves” (*Ibid.*: 203).

No governo Itamar Franco, o discurso era de críticas tanto à administração da gestão anterior em Minas, quanto às políticas do governo FHC. Ainda em campanha, Itamar Franco utilizava-se de um discurso progressista e fundamentado em princípios democráticos. Neste sentido, o governo Itamar Franco promoveu dois encontros com os educadores, chamados de Fóruns Mineiros de Educação, com o objetivo de definir os rumos da educação no estado. Um dos fóruns foi realizado ainda em campanha, em 1998, e o segundo foi realizado em 2001.

De acordo com Figueiredo (2006: 189),

[...] Os documentos desde o primeiro Fórum Mineiro de Educação até a consolidação de todos os programas e projetos das reformas na Escola Sagarana guardam uma absoluta coerência interna. Nada do que seja fundamental para a política educacional em vigor no Estado foi alterado (diretriz, objetivo, ação). Habilidosamente, o governo conseguiu implementar e aprofundar todas as reformas e seus projetos correspondentes pela via do consenso, pela institucionalização das políticas fragmentadas e compensatórias, pela formação tecnicista com discurso emancipatório com o respaldo de fóruns que aparentemente foram democráticos.

Portanto, os discursos diziam respeito ao atendimento às demandas sociais, mas os objetivos se ajustavam à lógica do mercado. O governo de Itamar Franco demonstrou algumas mudanças e propostas que inicialmente pareciam se concretizar em uma democratização da escola pública, com uma maior participação dos profissionais da educação e da sociedade, mas, no entanto as decisões continuaram centralizadas e a agenda política do governo Itamar Franco acabou por priorizar também a gestão para a qualidade e a busca por resultados.

Dentre os projetos que deram continuidade à (contra) reforma da educação em Minas, o governo Itamar implementa um programa para a formação de professores, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Um programa de formação inicial em serviço para atender aos professores das séries iniciais do ensino fundamental das redes estadual e municipal, que não possuíam formação superior. Foi um curso de graduação plena, oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. O projeto teve a contribuição das universidades e instituições de ensino superior de Minas Gerais, além da participação dos municípios.

Segundo Oliveira (2010: 3), o Projeto Veredas

[...] expressou a necessidade de atualização da formação de professores a partir de uma nova visão de mundo, nos seus aspectos técnicos e ético-políticos, com dois objetivos concomitantes: formar os novos organizadores da cultura segundo as demandas do capitalismo atual e preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com os novos valores, para a sobrevivência material e para a convivência social em tempos de superexploração do trabalho e dos apelos à participação.

Cabe destacar que a política educacional do governo Itamar Franco pautou-se também na busca pela eficiência e qualidade do sistema educacional, além de submeter-se às demandas do capital. Apesar das divergências com o governo federal e uma interrupção de diálogo com o Banco Mundial, o rumo das

reformas se manteve no governo Itamar, inclusive em relação ao programa para o setor educacional, visto que há elementos de continuidade entre o Pró-Qualidade e a Escola Sagarana (BRITO, 2008: 98).

As políticas do governo Itamar em nada contribuíram para a valorização da profissão docente, já que, segundo Figueiredo (2007: 7),

Ao término de seu mandato Itamar Franco não havia cumprido nenhum dos compromissos assumidos com os trabalhadores em educação expressos nos Fóruns Mineiros de Educação: não deu posse aos professores concursados, não implementou uma tabela salarial ou política de proteção aos salários. O texto do Pleno de Carreira encaminhado por ele à Assembléia Legislativa de Minas Gerais foi obstruído pela bancada do PSDB.

Ressaltamos que as políticas educacionais do governo Itamar Franco seguiram as diretrizes dos governos anteriores e as orientações dos organismos internacionais reafirmando a hegemonia do projeto neoliberal em Minas Gerais.

No referido governo foi instituído no ano de 2000 o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, pela Secretaria de Estado da Educação, com a finalidade de desenvolver uma cultura de avaliação no Estado. Fazem parte hoje do SIMAVE o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), que avalia os alunos da rede pública de educação que cursam o 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e os alunos que cursam o 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)¹⁸.

A partir desse momento tem-se a centralidade na busca por bons resultados nas avaliações do SIMAVE, cabendo às escolas realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, tendo em vista as novas exigências do novo século. O SIMAVE está em vigor até os dias atuais e apesar de ter passado por algumas modificações no governo Aécio Neves, o sistema se fortaleceu, dada a importância e o destaque que as avaliações externas vêm adquirindo nesse novo contexto educacional.

O governo Aécio Neves tem início em 2003 (2003-2006) e dá continuidade após a reeleição em 2006 (2007-2010). Sua agenda política priorizou a

¹⁸ Proalfa - Foi criado após ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, no governo de Aécio Neves e avalia os níveis de alfabetização (leitura e escrita) dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

reforma administrativa como estratégia para a suposta crise fiscal e administrativa em que se encontrava o estado. De acordo com Oliveira (2005: 13)

A reforma que agora se propõe no estado de Minas Gerais não se restringe ao campo da educação, trata-se de uma reforma da administração pública que tem por objetivo: desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar as ações e resultados das intervenções governamentais, denominada “Choque de Gestão”.

Com o “Choque de Gestão”, o propósito do governo Aécio era de “reformular” o Estado, tendo como objetivo cortar despesas e diminuir os gastos, dando ênfase na necessidade de se atingir o “Déficit Zero”. Sendo assim, buscou rever o modelo de gestão dos recursos humanos e das rotinas administrativas; estabeleceu parceria para a prestação do serviço público; adotou práticas empresariais; investiu no gerenciamento de projetos focados em resultados; modernizou a infra-estrutura da administração pública estadual e instituiu a avaliação de desempenho institucional e individual, dando ênfase à necessidade da transparência da ação pública e ainda buscou reduzir os direitos sociais.

De acordo com Figueiredo (2007: 7)

O governo Aécio Neves (PSDB/PL) partiu do estabelecimento de quatro prioridades: a necessidade de alcançar o equilíbrio fiscal e o controle orçamentário; geração de receitas com melhoria na arrecadação da receita arrecadada, qualquer que seja sua natureza; o zelo por parte de cada integrante do governo, até o mais baixo escalão, pela melhor qualidade do gasto; em sintonia com o governo federal, buscar uma solução para a questão previdenciária.

No setor educacional, ressaltava a melhoria da qualidade da educação ofertada. Segundo Oliveira (2005: 14), a política educacional

[...] proposta por este governo para o período está descrita de forma sucinta em um documento específico denominado “O desafio da Qualidade”... A educação se insere entre as ações previstas pelo governo, para a promoção do desenvolvimento econômico e social em bases sustentáveis, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade, juntamente com as áreas da Saúde e Habitação.

Considerando a “perda do primeiro lugar histórico de Minas na avaliação do SAEB, em 2001”, a SEE/MG propõe mudanças significativas à educação. Além de manter as conquistas realizadas, a intenção era “ampliá-las, através da

universalização do ensino médio, ampliação do ensino fundamental, do atendimento aos jovens e adultos, com ênfase na alfabetização e formação para o trabalho” (OLIVEIRA, 2008: 215).

É nesse contexto que a (contra) reforma se intensifica no setor educacional, e dentre as medidas, a avaliação externa da educação pública e a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos profissionais da educação ganham destaque. A cultura do desempenho se instaura decisivamente no contexto escolar.

Sobre esta avaliação, de acordo com Santos (2004: 1151-1152),

De certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.

Consideramos que a avaliação do desempenho dos servidores públicos se configura como um direito social e um dever do Estado, mas no contexto da (contra) reforma, esta medida demonstra a ênfase da proposta neoliberal na eficiência, produtividade e eficácia. Santos (2004) faz referência à necessidade de se pensar a proposta de Avaliação de Desempenho dos servidores da educação, analisando que:

É importante ainda considerar que as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura. Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho. (SANTOS, 2004: 1152-1153)

Portanto, é necessário considerar que a Avaliação de Desempenho interfere diretamente no trabalho do docente e, conseqüentemente, no contexto

escolar. Neste discurso neoliberal da necessidade de melhoria da qualidade e busca de eficiência para a educação, os profissionais da educação, mais especificamente o professor, é desqualificado em sua função e seu trabalho é submetido à lógica da produtividade, alterando as relações sociais de trabalho. Sendo assim, como nos aponta Figueiredo (2006: 50), os professores foram remetidos “à condição de protagonistas do processo, mas em uma posição desqualificada, na medida que o discurso neoliberal sobre a falência da educação pública passa, necessariamente, pela suposta falta de ‘competência’ do professor”.

A partir da Avaliação de Desempenho é estabelecida uma premiação pelo desempenho profissional, desta forma, podemos afirmar que a (contra) reforma no sistema educacional estaria assim buscando reduzir os direitos já garantidos pelos profissionais docentes, através de lutas trabalhistas, além de demonstrar a desvalorização desse profissional, pois ao invés de garantir um plano de carreira adequado, adota medidas do setor empresarial, como gratificações por produtividade.

Como nos aponta Melo e Augusto (2004: 149),

As sucessivas reformas administrativas empreendidas pelo governo estadual vêm alterando a valorização do tempo de carreira, que se traduz em diferenças salariais bem como na incorporação de benefícios às aposentadorias, sempre no sentido de sua extinção. O contexto atual da administração pública enxuga, reduz e desqualifica os direitos dos trabalhadores em educação.

Além das medidas já apresentadas para a busca de melhoria da “qualidade” do ensino público, outra política implementada foi a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A partir de 2004, houve o aumento de mais um ano de escolaridade, possibilitando a entrada da criança com 6 anos de idade no ensino fundamental. Além de outros motivos apresentados pela SEE/MG, a busca pela “melhoria de resultados” é destacada por Santos e Vieira (2006: 776):

[...] Assim, a novidade reside menos na entrada da criança de 6 anos e mais na extensão do tempo, com a intenção manifesta de repensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos evidenciados nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Isto pode ser inferido pela análise dos instrumentos legais e das orientações oficiais produzidos para implementação das medidas, pelas estratégias midiáticas utilizadas para

sua divulgação, como também pela convergência de decisões sobre o assunto nos planos federal e municipais de governo.

Portanto, a partir das discussões apresentadas é perceptível que as políticas implementadas pelos governos nesse período de (contra) reforma estiveram voltadas para a busca de melhoria de resultados do sistema educacional, porém, as medidas realizadas não priorizaram atender às necessidades e reivindicações da sociedade, mas sim aos interesses neoliberais. A Secretaria de Estado da Educação buscou estabelecer novas medidas para o alcance de melhores resultados no SIMAVE, bem como nas avaliações do SAEB. Sendo assim, é de grande importância conhecer e discutir os objetivos propostos pelo SIMAVE, compreendendo-o nessa nova fase de reestruturação capitalista, no contexto da (contra) reforma da Educação do Estado de Minas Gerais.

Ressaltamos que as reformas educacionais implementadas em Minas Gerais a partir de 1991, com os objetivos de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação pública, “através do seu discurso modernizador, adequaram a educação às exigências e demandas do capital e inseriram o estado nos novos rumos do capitalismo mundial” (OLIVEIRA, 2008: 222).

2.3 – O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e os programas de avaliação

O procedimento de avaliação da educação básica em Minas Gerais não inicia com o surgimento do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), visto que anteriormente já existiram outros programas de avaliação, como o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído em 1991, que teve apoio do Banco Mundial¹⁹. Mas, a partir do desenvolvimento do SIMAVE, em 2000, há uma continuidade da política de avaliação, que se mantém

¹⁹ Para maiores informações sobre o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, ver em Vianna; Antunes & Souza (1994), *O Desenvolvimento de um programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino: o exemplo de Minas Gerais*, disponível em: <http://www.est.ufmg.br/proav/desAE.html>.

então como uma política educacional, sendo utilizada até os dias atuais para avaliar o desempenho dos alunos das escolas públicas do Estado.

O SIMAVE é constituído do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb, um programa de avaliação da educação básica que tem por objetivo avaliar, nas escolas da rede pública, os alunos que cursam a 4ª série (5º ano²⁰) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, nas habilidades e competências desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa, que iniciou em 2005, e tem por objetivo verificar o nível de alfabetização dos alunos que cursam o 3º ano e o 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública²¹.

Tendo como referência a perspectiva gramsciana, trataremos da política de avaliação do sistema educacional mineiro, como uma política relacionada à (contra) reforma do sistema educacional dando ênfase às avaliações do Proeb, na perspectiva de compreender a dinâmica deste processo avaliativo no contexto escolar e sua interferência nas questões pedagógicas e na gestão da escola.

A justificativa para avaliar o sistema educacional é a busca pela garantia da melhoria da qualidade e a equidade na educação pública do Estado, no entanto, sobre a qualidade na educação, que é medida pelas avaliações externas, Teixeira (1998: 23), destaca que:

Sua lógica se inscreve numa concepção de economia de mercado praticamente irrestrito, que passa a submeter a educação a critérios mercadológicos e que reduz a noção de qualidade da educação a rendimento escolar. No entanto, a questão primordial passa por criar condições para garantir uma aprendizagem melhor. O reducionismo, no entanto, não leva em conta o próprio processo de aprendizagem, muito menos as condições que possam favorecê-lo.

Portanto, a noção de qualidade que se apresenta precisa ser pensada a partir da lógica da (contra) reforma do sistema educacional, que visa a atender às demandas do capital, tendo como referência para o trabalho pedagógico o desenvolvimento de competências e habilidades, que serão então avaliadas.

²⁰ A partir da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a 4ª série do ensino fundamental passou a ser denominada 5º ano, e a 8ª série, 9º ano.

²¹ Este Programa de Avaliação surgiu após a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, e tem por objetivo averiguar se a ampliação de mais um ano de escolaridade terá efeito positivo no que diz respeito ao rendimento escolar.

Para a avaliação das habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, o Proeb se utiliza de matrizes de referência²², que definem as habilidades a serem avaliadas em cada item (questão) que compõe o teste. As matrizes de referência utilizadas pelo Proeb são baseadas nas matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais matrizes (ANEXOS 2, 3, 4, 5 e 6) foram desenvolvidas tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs²³.

Sobre a elaboração dos PCNs e CBCs, e, conseqüentemente das matrizes de referência para as avaliações especificadas acima, Santos chama a atenção para a seguinte questão:

O campo do currículo tem mostrado que as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo. São diferenças de visões sobre determinados aspectos da educação, são disputas em torno de territórios e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento. Assim, um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias. Esse consenso é precário na medida em que, no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante. Dessa forma, dificilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito fortes. (SANTOS, 2002: 351)

De acordo com a consideração de Santos, as diretrizes curriculares, representadas nos PCNs e CBCs, foram desenvolvidas a partir da disputa pela definição “do que” e “para que” a escola pública deve “ensinar”, expressando assim

²² Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. (Retirado do site do SIMAVE, disponível em: <http://www.simave.caeduff.net/simave/inicio.faces;jsessionid=67CC180066B06BF72C3E34660DB43B86>).

²³ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação nos Ensinos Fundamental e Médio em todo o País. Foram elaborados pelo MEC e passaram a orientar as propostas curriculares dos estados e municípios a partir de 1997. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

Conteúdo Básico Comum – CBC: Documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que define os conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular. CBC Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio, 2005.

os interesses de uma determinada classe ou grupo. Neste sentido, quando a escola se utiliza de tais diretrizes para elaborar seu currículo, estará atendendo aos interesses de uma classe em detrimento de outra.

As avaliações dos sistemas educacionais, em especial as avaliações realizadas pelo Proeb, acabam por legitimar este currículo, já que avalia o desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos propostos nas diretrizes, desconsiderando as diversidades existentes, inclusive em um Estado de grande extensão e com diferenças regionais significativas, como é o caso do Estado de Minas Gerais.

Cabe salientar que as avaliações realizadas pelo Proeb, que medem o desempenho dos alunos tendo como referência habilidades e competências, fazem parte deste novo contexto educacional, em que se prioriza a formação de “cidadãos” para atuarem em uma “nova sociedade”, tendo como pressuposto o paradigma das competências, advindas da reestruturação capitalista dos últimos anos.

De acordo Perrenoud²⁴ (1999: 19), “não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição”, sendo assim, a definição do termo “competências” fica à *mercê* de quem o utiliza. No contexto da (contra) reforma do sistema educacional, os termos habilidades e competências acabam por se relacionar ao processo de reestruturação capitalista, tendo por finalidade a formação de um “novo profissional”, que deve se adequar às novas condições do mercado de trabalho. Será nesta perspectiva que analisaremos a política de avaliação do SIMAVE, o Proeb, buscando compreender como esta política se insere no contexto educacional.

Sobre a questão da utilização do termo competências e de sua intencionalidade no que diz respeito à educação, nesse novo contexto, Shiroma; Moraes e Evangelista apresentam que:

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. (SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA, 2002: 12).

²⁴ Utilizamos das considerações de Perrenoud para demonstrar que mesmo os autores que trabalham com a perspectiva da “pedagogia das competências” não definem um significado objetivo para o termo “competências”.

Os autores ainda acrescentam que será necessário:

[...] que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. (Ibid.: 67)

Portanto, tendo como objetivo a formação do educando para uma “nova sociedade”, que exigirá diversificadas “habilidades e competências”, o Proeb avalia o desempenho dos alunos, baseando-se na premissa apresentada. Estas avaliações seguem os padrões mercadológicos, e as escolas acabam sendo comparadas entre si, tendo que responder à cobrança por bons resultados da sociedade e do Estado, que não conhecem a real situação vivenciada por cada uma destas escolas, questões que não são medidas por uma avaliação externa, como as questões sociais, de financiamento, dentre outras.

De acordo com Gentili (2004: 6-7)

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. O sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.

Desta forma, espera-se que a escola seja capaz de formar o aluno para esse “novo” padrão de empregabilidade vivenciado a partir do final do século XX e início deste século. Sobre esta nova perspectiva relacionada à “pedagogia das competências²⁵”, Ramos (2001: 33) destaca que,

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular

²⁵ Sobre a “pedagogia das competências” ver RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho.

Sobre esta questão, Duarte (2001: 38) acrescenta:

[...] O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Portanto, as exigências do capital passam a fazer parte do contexto escolar e o trabalho pedagógico tende então a ser dinamizado em função deste mercado, que exige da escola uma educação de qualidade e a formação de trabalhadores com capacidade de utilizar diversificadas habilidades e competências. Para Gentili (2004), o mercado de trabalho estaria orientando as decisões em relação às políticas educacionais e acrescenta que “é a avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de rigorosos critérios de qualidade que permitem dinamizar o sistema a uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência da escola.” Neste sentido, as escolas realizam um trabalho voltado para as avaliações externas, porque necessitam das premiações e investimentos que advêm dos bons resultados alcançados. O autor, apoiado nas considerações de Enguita, ainda acrescenta:

[...] A ideia de excelência trata de mobilizar a competitividade entre as instituições e o corpo discente, organizando a educação como um campo de provas, cujo objetivo principal é seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios. (ENGUITA, citado por GENTILI, 1999: 159)

A avaliação externa também desempenha importante papel no que se refere ao trabalho dos professores e em seu fazer pedagógico, visto que estes profissionais se vêem em conflito entre a “autonomia” para a realização de suas

propostas pedagógicas, e a pressão das avaliações externas, que exigem um mecanismo em relação aos conteúdos, habilidades e competências que devem ser trabalhados. Essas avaliações se tornam assim um mecanismo de controle do trabalho docente e acabam desqualificando este trabalho, já que os professores perdem a “autonomia” em relação ao seu trabalho e precisam “ensinar” os alunos numa perspectiva padronizada, para a realização dos testes e a obtenção de resultados. Tem-se um discurso sobre a “autonomia” da escola e do professor, que na prática não se concretiza, visto os mecanismos de controle que impossibilitam o alcance de tal “autonomia”, como as avaliações externas.

Além da perda de autonomia dos professores, de acordo com Rodrigues (2007: 192-193),

As reivindicações por maior produtividade e competitividade têm proporcionado uma distinção entre escolas boas e ruins, entre alunos em situação de fracasso daqueles em situação de sucesso, entre professores antenados com o mundo globalizado e os que precisam ser “reciclados”, adquirindo habilidades e competências mais condizentes com o mercado de consumo. A qualidade se institui, portanto, como um parâmetro que divide o sistema público de ensino em duas camadas contrastantes e antagônicas. De um lado, algumas escolas - situadas especialmente nas capitais dos grandes centros - beneficiadas pela aquisição de recursos públicos ou privados em virtude de sua produtividade. Enquanto a grande maioria – localizada sobretudo na periferia urbana e nas regiões rurais – convive com péssimas condições de trabalho evidenciada na deterioração de seu espaço físico, na improvisação de seus recursos materiais, na baixa remuneração e capacitação de seus profissionais – inclusive com um expressivo contingente de professores leigos, na escassez financeira, no “barateamento” de conteúdos curriculares e de métodos de ensino. Em suma, a definição de um padrão de qualidade para o ensino a partir da perspectiva do mercado acentua as desigualdades entre as escolas públicas, ficando aquém de seus desafios tanto no que se refere ao processo de democratização quanto em relação às heterogeneidades, diversidades e pluralidades que afetam o processo pedagógico. Não se pode abordar a questão da qualidade do ensino sem se prover as escolas públicas de condições materiais, humanas e financeiras suficientes para o atendimento do direito à educação para todos, o que torna necessária uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de suas responsabilidades.

Tendo como referência as colocações de Rodrigues, esta questão das desigualdades no sistema educacional mineiro é muito evidente, sendo possível encontrar diferenças educacionais em relação à região e até mesmo locais. Um dos objetivos apresentados pelo SIMAVE é à equidade educacional, uma tentativa de diminuir as grandes diferenças existentes entre as escolas no Estado. Analisando a questão da equidade educacional, é preciso caracterizar seu conceito nesse

contexto de (contra) reforma, tendo como perspectiva a precarização do atendimento, que contribui para a ampliação das desigualdades já existentes, como nos apresenta Freitas (2007: 66),

A concepção de equidade na educação básica brasileira supõe a seletividade de demandas sociais como critério definidor da atuação estatal de forma contingente, incremental e reduzida a um mínimo. Intervenções temporárias, paliativas, remediadoras não chegam a ser constitutivas de condições necessárias à promoção da equidade educacional, uma vez que não alteram os determinantes da situação que visam compensar. Elas tendem a ampliar a diferenciação do atendimento público segundo o marco de classe social, recorrendo a formas precárias e a modalidades que restringem ao mínimo as necessidades básicas dos educandos atendidos.

Neste sentido, é preciso analisar se as avaliações do Proeb não estariam contribuindo para aumentar as desigualdades educacionais, já que ao apresentar seus resultados, realiza um *ranqueamento* entre as instituições escolares, sem considerar as especificidades de cada instituição, bem como suas dificuldades.

Portanto, é preciso compreender a qualidade e a igualdade no sistema educacional a partir do pressuposto da democracia, que oferece uma educação de qualidade a todos, sem distinção, o que garantiria a igualdade de oportunidades. Gentili aponta-nos algumas questões que precisam ser consideradas quando falamos em educação de qualidade para todos:

Primeira: “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio.”

Segunda: “a ‘qualidade’, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva.”

Terceira: “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.” (GENTILI, 1999: 176)

O autor ainda apresenta uma questão bastante pertinente, relacionado ao campo de disputa pela hegemonia, que perpassa pelas políticas educacionais, e neste caso, pelas políticas de avaliação. De acordo com Gentili (Ibid.: 172),

o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais.

A partir do que foi mostrado, é importante destacar que esse novo sentido à questão da qualidade da educação só poderá ser compreendido a partir das discussões advindas da própria escola, quando esta perceber que é importante discutir sobre a “qualidade”, entendendo esta como garantia de direitos, e como superação da proposta neoliberal vigente.

Para que a comunidade escolar consiga romper com a hegemonia neoliberal existente, faz-se necessário a discussão no âmbito da escola sobre as políticas educacionais, como também sobre o projeto educacional que se pretende para o alcance de uma escola verdadeiramente democrática.

Consideramos pertinente discutir a política de avaliação realizada nas escolas públicas, sendo esta política parte da proposta da (contra) reforma do sistema educacional, com o objetivo de compreender como as políticas de avaliação, em especial o Proeb, são interpretadas pelos profissionais da educação – professores, coordenadores e gestores escolares – e de que forma estas políticas se inserem no contexto pedagógico e de gestão da escola pública.

CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO DA UNIDADE ESCOLAR

Repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam, na perspectiva de sua superação.

(Sandra Maria Zákia Lian Sousa, 1998: 113)

Apresentaremos neste capítulo a análise da pesquisa, que tem como objeto de estudo a política de avaliação do estado de Minas Gerais, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb.

O Proeb é um programa que avalia, nas escolas da rede pública, os alunos que cursam a 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, nas habilidades e competências desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As políticas de avaliação da educação, como o Proeb, são expressões das mudanças ocorridas no Estado num contexto de (contra) reforma. O Estado, que antes assumia o papel de executor das políticas sociais, incluindo a educação, passa agora ao papel de regulador e avaliador de tais políticas.

A educação passa a desempenhar um papel de centralidade neste novo cenário político, sendo regulada e avaliada constantemente pelo Estado, que se utiliza do discurso da necessidade de melhoria da “qualidade” das escolas públicas e também da busca pela “equidade” em educação, para justificar a existência de avaliações externas que apresentam como objetivo medir a qualidade da educação pública ofertada e produzir informações ao poder público para que sejam implementadas políticas públicas.

Como salientamos, as mudanças ocorridas no sistema educacional a partir da (contra) reforma seguiram os pressupostos neoliberais e buscavam alcançar maior eficiência e produtividade das escolas. A política de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que garantiria às escolas maior autonomia, veio acompanhada do controle e definição de objetivos, por meio da definição dos currículos e do controle de resultados através da utilização de avaliações externas, novos mecanismos para regular e avaliar o sistema educacional.

Conforme salienta Sousa (2003: 874-5), “de um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo”.

Como uma política presente no cotidiano da escola e que interfere, conseqüentemente, no processo educacional e no trabalho pedagógico, temos por objetivo buscar compreender como o Proeb é interpretado por profissionais da educação e de que forma esta política se insere no contexto pedagógico e de gestão

da escola pública. Para tanto, realizamos entrevistas com professores, especialistas e dirigentes escolares, em duas escolas públicas da rede estadual de educação.

Como já explicitamos, para o critério de escolha das escolas, utilizamos os resultados obtidos por estas escolas nas últimas avaliações realizadas pelo Proeb. Tendo uma delas obtido resultado superior à média do estado e a outra resultado inferior a esta média. Ao todo foram entrevistados 15 profissionais.

Apresentaremos a análise da pesquisa tendo por base três categorias:

- A - Avaliação externa e trabalho docente
- B - Autonomia da escola e proposta curricular
- C - Gestão escolar e qualidade da educação

Categoria 1 - Avaliação externa e trabalho docente

A avaliação tem recebido papel de destaque no campo educacional, sendo um dos temas mais discutidos atualmente, devido à centralidade que ocupa na legislação, nas políticas educacionais e também no cotidiano escolar.

Discutiremos nesta pesquisa a avaliação da educação enfocando a avaliação externa, considerando-a como um produto da reforma educacional vivenciada a partir da (contra) reforma do Estado e como um instrumento de controle utilizado para regular e avaliar a educação pública.

O Estado assume, neste novo contexto político, o papel de regulador e avaliador dos serviços públicos. No tocante à educação, a regulação e a avaliação tem se dado a partir da descentralização do sistema educacional e do acompanhamento de resultados a partir das avaliações externas. Ademais, as decisões em relação ao processo pedagógico têm sido centralizadas, como é o caso da definição do currículo e das metas a serem atingidas.

Sob a alegação de que é necessário garantir a qualidade e a equidade da educação, e assumindo essa nova lógica neoliberal em busca de eficiência e produtividade, a política de avaliação do Proeb passa a regular, entendendo regulação no sentido de definição de objetivos e metas, e a avaliar as escolas públicas do estado de Minas Gerais.

Considerando que tal política de avaliação interfere diretamente no trabalho pedagógico e na profissão docente, se faz necessário compreender a

apropriação da política de avaliação da educação básica – o Proeb – por professores e gestores das escolas públicas estaduais e analisar como esta política se insere no contexto das práticas pedagógicas e do trabalho docente.

Para iniciarmos a discussão com os professores sobre a avaliação externa, buscamos entender, em um primeiro momento, a relação destes professores com a avaliação que realizam de seus alunos, na tentativa de compreender qual sentido tem para estes a “avaliação” e a quais objetivos esta se destina.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem tem uma importante tarefa no processo educativo – acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem – e que esta deve ser permanente, pois será a partir do diagnóstico obtido por meio da avaliação que o professor poderá identificar os progressos e as dificuldades de cada aluno e poderá, também, reorientar sua prática e seu trabalho pedagógico. Hoffmann (1995: 19) salienta que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Apesar da importância da avaliação que o professor realiza para a organização de seu trabalho, ainda existe, no meio escolar, uma grande polêmica sobre esta questão, pois não há uma definição clara sobre os objetivos da avaliação, o sentido do ato de avaliar, nem mesmo sobre os possíveis usos dos resultados de uma avaliação. Alguns avaliam para conhecer o aluno e sua situação no processo de aprendizagem, ou para reorganizar o trabalho pedagógico; outros avaliam para classificar, quantificar etc.

Existe uma relação equivocada entre “avaliar” e “examinar” e, conforme nos indica Luckesi (2002), a prática de “avaliar” se confunde com a prática de “examinar”, e isso acontece porque, segundo este autor, os professores, as escolas e os sistemas de ensino acabam por utilizar-se da avaliação para “classificar” os alunos, para atribuir-lhes uma “nota”. Para o autor a “avaliação” deve “diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível”, e esta não pode ser nem “classificatória”, nem “seletiva”, mas deve ter

como objetivo diagnosticar e ser “inclusiva”. Luckesi considera ainda que “o ato de examinar, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente”, e afirma que:

[...] existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... -, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, ‘examinamos’, porém dizemos que ‘avaliamos’. (LUCKESI, 2002: 83)

A avaliação deve servir, como nos aponta Enguita (1995), "para subsidiar a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico e não para decidir quem será excluído do processo", mas, atualmente, não só os professores realizam uma prática avaliativa, por muitas vezes, equivocada, e a utilizam para “classificar” e “excluir” os alunos, mas o próprio sistema acaba por condicionar as práticas avaliativas da escola à prática do “exame”, quando institui “sistemas de avaliação” que na verdade se constituem em “sistemas de exame”, como é o caso do SIMAVE, que através dos programas de avaliação, como o Proeb, “examina” o desempenho dos alunos, submetendo-os aos testes padronizados e disponibilizando resultados a partir de um *ranking* entre as escolas, persistindo na prática avaliativa “classificatória” e “excludente”.

Destacamos aqui a nossa defesa pela avaliação da educação, entendendo esta como parte do processo de democratização da escola pública, mas quando se trate de uma avaliação que vise compreender o processo educativo para subsidiar a tomada de decisão na busca por uma educação que atenda aos anseios da classe trabalhadora, uma educação para todos. No entanto, cabe ressaltar que as políticas de avaliação externa que estão se propagando nos sistemas educacionais têm servido ao capital, atendendo às determinações dos organismos internacionais e nada tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação pública. Por se tratar de uma política de avaliação que mede o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos profissionais e da escola, questionamos os professores sobre os objetivos das avaliações do Proeb, no intuito de compreender qual a posição dos professores sobre esta prática avaliativa e qual sua interferência no trabalho docente.

A partir das entrevistas realizadas com os profissionais da escola, discutiremos sobre a política da avaliação externa - Proeb, considerando a

compreensão dos profissionais acerca desta política de avaliação, de seus objetivos e de sua prática no cotidiano da escola. Trataremos ainda sobre o trabalho docente e o impacto da avaliação externa neste trabalho.

Categoria 2 - Autonomia da escola e proposta curricular

A partir do movimento de (contra) reforma do sistema educacional foi realizada a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das instituições escolares. Tal descentralização, baseada nos pressupostos neoliberais, resultou na alteração do sentido de termos como gestão democrática e autonomia.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática passa a ser um dos princípios que irá reger o ensino nas escolas públicas.

A LDBEN 9394/96 também apresenta a gestão democrática como um dos princípios que devem nortear os sistemas de ensino, além de assegurar progressivos graus de autonomia para as escolas.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Sobre os princípios dispostos no artigo 14 desta legislação, cabe destacar as considerações de Paro. Segundo este autor,

o primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a 'elaboração do projeto pedagógico da escola' pudesse dar-se sem a 'participação dos profissionais da educação'. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a 'participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes', sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses

conselhos, outra conquista da população que se vem implantando nos diversos sistemas de ensino. (PARO In: OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007: 74)

Em relação ao artigo 15, quanto à autonomia administrativa, o autor aponta para a necessidade de não se “confundir descentralização de poder com ‘desconcentração’ de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização”, acrescenta ainda que a “autonomia nem sempre está associada à democracia”. De acordo com a legislação, as escolas tendem a obter progressivos graus de autonomia, mas caberá aqui buscar compreender que significados têm assumido a autonomia no âmbito escolar.

Em Minas Gerais, no início do processo de (contra) reforma no sistema educacional do estado, a busca permanente pela autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros foi considerada prioridade.

A autonomia e a descentralização da educação, segundo Sarmiento (2005:1373), foram “defendidas pelos educadores nos anos 1980 como contraposição ao autoritarismo”. Mas, apesar de terem sido *bandeiras* de luta dos trabalhadores em educação e significarem um ganho da categoria, a gestão democrática e a autonomia que hoje se fazem presentes na escola precisam ser analisadas a partir dos pressupostos da (contra) reforma do sistema educacional.

De acordo com Oliveira (2009: 7),

A autonomia reclamada pelos trabalhadores docentes organizados em suas associações e sindicatos, sobretudo nos anos 1980 e 1990, mesclava elementos de autonomia profissional e institucional. A autonomia buscada pelos professores dizia respeito, sobretudo, a sua liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho.

Contudo, a partir do movimento de (contra) reforma, os conceitos de gestão e autonomia são então empregados nos preceitos do neoliberalismo. Neste momento, a “gestão democrática” deixa de ser pensada como a possibilidade de participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, uma “gestão” com verdadeiros fins democráticos e passa a ser utilizada no sentido de “gerência” na busca pela melhoria do processo de gestão para o alcance de produtividade e a garantia da eficiência da educação ofertada. A autonomia, resultante da descentralização, que era pensada como a possibilidade da construção de uma escola autônoma, com capacidade para definir e decidir sobre seus propósitos e os

meios para alcançá-los, passa agora a significar a desresponsabilização do Estado para com o sistema educacional e a responsabilização das escolas e de seus atores por todas as demandas e pelo êxito da escola.

Segundo Santos (2004:1148), considerando a necessidade posta pelos neoliberais de melhor gerir os recursos destinados à educação e de garantir a eficiência desta, dentre as ideias que orientaram a (contra) reforma está a de que “a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade – ‘*accountability*’²⁶”.

O termo autonomia, entendida como faculdade de se governar por suas próprias leis, dirigir-se por sua própria vontade²⁷, tem origem grega. De acordo com Souza (2009), considerando a posição de Bobbio, a autonomia é “a faculdade de dar leis a si mesmo através de uma vontade livre ou uma lei moral que não se deixa determinar por inclinações ou cálculos interessados”. Sendo assim, podemos considerar que uma escola autônoma é aquela que se autogoverna, que define com autonomia seu projeto político pedagógico e que realiza uma prática de gestão verdadeiramente democrática. Corroborando com as colocações de Azanha (2000:19), consideramos que “a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa”.

No entanto, a partir dos preceitos neoliberais, o conceito de autonomia, segundo Martins (2002: 231), é “reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas”. Nesse novo contexto, a escola passa a ser ainda mais regulada, pois o Estado exige o compromisso com as metas que são estabelecidas *a priori*, além de aferir, através das avaliações externas, o desempenho dos alunos e da escola, situação que se justifica dada a descentralização e à autonomia confiada

²⁶ *Accountability* – O termo significa avaliação, prestação de contas e responsabilização. Em educação o termo é utilizado para justificar a necessidade das avaliações externas para a prestação de contas sobre a eficiência e eficácia do sistema educacional e da escola, e para responsabilizar os atores envolvidos no processo educacional (professores, gestores, pais, alunos e comunidade) pela oferta da educação. “*Accountability* enquanto conceito e prática tem origem na gestão empresarial e diz respeito à prestação de contas centrada nos resultados, numa lógica de racionalidade produtiva econômico-financeira”. *Accountability* e igualdade de oportunidades em educação. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=149&doc=11072&mid=2>. Acesso em 16/11/2009.

²⁷ Significado de autonomia retirado do Dicionário Aurélio. FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

às unidades escolares. Assim, “a autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado”, já que a escola necessita considerar, na elaboração de seu projeto, os critérios de produtividade estabelecidos pelo Estado (OLIVEIRA, 2004: 104).

Além disso, é preciso considerar, a partir das ações que são implementadas na (contra) reforma, a contradição que se apresenta entre centralização/ descentralização. Oliveira (2009: 6) destaca que:

O paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política.

Como exemplo da centralização de decisões por parte do Estado, destacamos a definição das diretrizes curriculares e dos parâmetros curriculares nacionais, que interferem diretamente na elaboração do currículo de cada escola.

Consideramos neste trabalho a especificidade do currículo, que não se caracteriza como um elemento neutro, este é determinado a partir das relações de poder, a partir do resultado das disputas culturais, políticas e econômicas que se travam na sociedade civil.

Apple salienta para o fato de que o currículo é utilizado na manutenção do *status quo* e pode vir a reafirmar a divisão de classes da sociedade, privilegiando os interesses da classe dominante e contribuindo para a hegemonia do capital. Segundo este autor, “as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população” (2006: 98). Neste sentido, as propostas curriculares que surgem no contexto da (contra) reforma buscam atender ao movimento de reestruturação do capital.

É evidente essa tendência da adequação do currículo escolar ao capital. Encontramos nos PCN’s “a ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim

de garantir metas e resultados” (ZAN e RAMOS, 2007: 193 – grifos do autor), um discurso característico do setor empresarial. O currículo da escola, quando baseado nos PCN's, estará atendendo aos interesses do capital, garantindo a formação de um novo trabalhador, flexível, possuidor de competências, com capacidade de se adequar às exigências do mercado de trabalho e à empregabilidade.

Lopes salienta que a organização do currículo, baseada em competências e o planejamento curricular baseado na divisão de tarefas fazem parte da mesma lógica que engendra mecanismos de controle do trabalho docente e discente, de forma a garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino. A autora acrescenta que

[...] os documentos curriculares são concebidos como guias da ação curricular da escola, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. O “por que fazer” parece ficar restrito à constatação de que a sociedade se modifica com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e os desafios lançados para a constituição identitária do cidadão, como se formassem um quadro inexorável ao qual só resta a escola e o currículo se submeterem. A escola é desconsiderada como uma instituição capaz de produzir cultura e de estabelecer uma interlocução dessa cultura com as mudanças sócio-econômicas e políticas mais amplas. Uma das expressões significativas dessa perspectiva pode ser encontrada nos PCN em ação e nos PCN +, onde parâmetros mais gerais ganham sua concretização em atividades a serem desenvolvidas pelo professor na educação básica em suas aulas. (LOPES, 2006: 47-48)

Portanto, consideramos que quando a definição do “fazer” pedagógico deixa de ser realizada pela escola e esta se submete a orientações externas, há um “esvaziamento” do sentido da autonomia.

Por compreendermos que a “autonomia” realizada nos preceitos do neoliberalismo tem interferido diretamente no trabalho pedagógico e de gestão, questionamos os profissionais da escola sobre o sentido que atribuem à autonomia, na perspectiva de compreender que fatores vêm alterando o significado da autonomia da escola.

Discutiremos ainda a relação entre autonomia e proposta curricular, considerando os fatores que interferem na elaboração da proposta e os mecanismos de controle existentes que acabam por determinar o trabalho docente e o currículo da escola.

Categoria 3 – Gestão Escolar e Qualidade da Educação

O sistema educacional brasileiro experimentou, a partir do processo de descentralização, mudanças significativas no que diz respeito à gestão das escolas públicas. Tais mudanças reconfiguraram toda a organização da escola, tanto em relação às questões administrativas, quanto às pedagógicas. Neste momento, a educação passa a ser considerada peça-chave para o desenvolvimento sócio-econômico do país e a gestão democrática da escola ganha destaque com a possibilidade de garantir uma educação de qualidade e equitativa.

A gestão democrática fez parte da luta dos trabalhadores, dos movimentos dos profissionais da educação e da sociedade civil, era defendida como uma forma de participação efetiva dos atores envolvidos no processo educacional (professores, funcionários, pais e alunos). Em termos legais, a partir da constituição de 1988, a gestão democrática foi declarada como um dos princípios que deveria reger o ensino público.

Mais tarde, a LDBEN 9394/96, aprovada em 1996, estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação: “Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Ainda, sobre a gestão democrática, no artigo 14 são apresentados dois princípios que fazem menção à participação: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Considerando que a partir da LDBEN 9394/96 tínhamos, então, o princípio da gestão democrática instituído legalmente, cabe destacar que, conforme argumentam Adrião e Camargo (2007: 63-64),

[...] todo e qualquer processo legislativo apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e que a lei, como resultado daquele processo, expressa a síntese dos conflitos existentes. Mais explícita ou mais ‘pasteurizada’, a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizantes não implica sua execução. Eis parte da ambigüidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado.

Considerando que a democratização da escola não acontece simplesmente pela normatização, mas é um processo contínuo de construção, faz-se necessário analisar como esse processo se realiza na prática, em âmbito escolar.

A partir das reformas educacionais que se realizaram na década de 90, a instituição da gestão democrática nas escolas públicas esteve pautada nos princípios neoliberais, com um sentido gerencial, típico das empresas capitalistas. Era proferido um discurso em favor da gestão democrática como a possibilidade de uma maior participação dos atores nas decisões, uma possível democratização da escola pública, quando na verdade o que se instaurava era a modernização da gestão escolar como estratégia para o alcance de uma maior eficiência, eficácia e melhoria da qualidade da educação ofertada. Outra questão que se apresentava era a transferência da responsabilidade de todas as demandas da escola para a gestão, que seria então fortalecida, tendo como líder o diretor/gestor e a participação da comunidade escolar através de um colegiado.

Sobre o discurso da gestão democrática e da autonomia proferido pelos neoliberais, Paro (2007: 77) nos alerta:

É preciso principalmente se contrapor a esse movimento que com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem do controle das escolas às mãos da sociedade civil – o que está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam estas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino.

Para a discussão sobre a participação dos atores no processo de gestão da escola pública, é preciso compreender os conceitos “gestão democrática” e “participação”, considerando-os no contexto da (contra) reforma.

Corroborando com o que apresenta Dourado, a gestão democrática será aqui entendida como

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas. (DOURADO, 2006: 79)

Compreendemos que a prática da gestão democrática na escola pode e deve significar mais do que a participação nas decisões sobre as práticas escolares, esta se configura num aprendizado sobre a democracia. “A participação dos usuários na gestão da escola “inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania” (Paro, 1998: 305).

A gestão democrática deve ter como princípios o desenvolvimento de uma consciência crítica; a autonomia; o envolvimento das pessoas; a participação e a cooperação (Gadotti, 1994: 3). Consideramos aqui a participação como condição *sine qua non* para a democratização da escola pública. Concordando com Libâneo, entendemos que

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. (LIBÂNEO, 2007: 329).

Assim, a participação, no princípio democrático, deve ser compreendida como a possibilidade de decisão na definição de objetivos e na construção do projeto político pedagógico da escola. Não só os profissionais da escola devem participar, mas todos os atores envolvidos no processo educacional (professores, gestores, funcionários, pais, alunos e comunidade).

A participação na construção do projeto político pedagógico da escola precisa ter como objetivo possibilitar o exercício da cidadania, visto que este projeto deverá expressar os anseios da comunidade escolar em relação à educação e à escola que se pretende construir. De acordo com Veiga (1996: 10), “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível”. E esse planejar deve se realizar a partir da participação de todos, pois,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A

dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1996: 12)

Consideramos importante que todos os atores participem da gestão da escola, mas, no entanto, para que essa participação aconteça é necessário que o ambiente escolar seja propício à participação, que a escola tenha autonomia, tenha “poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização”, mantenha-se “relativamente independente do poder central”, e principalmente, tenha autonomia para realizar a tarefa educativa (LIBÂNEO, 2007).

Todavia, o que as escolas têm vivenciado neste contexto de (contra) reforma nada tem a ver com a gestão democrática defendida pelas classes trabalhadoras, o que tem predominado é a ideologia neoliberal. A descentralização tem significado a desconcentração por parte do Estado no que diz respeito ao provimento da educação pública, passando à escola a responsabilidade de gerir a educação, de forma eficiente, com qualidade, mas com o mínimo de recursos. Quando se trata da tomada de decisão, esta não acontece no interior da escola, há a centralização do controle e este se dá principalmente na definição de diretrizes curriculares e na avaliação do sistema educacional, que afere o desempenho do pessoal docente e administrativo e o desempenho dos alunos.

A gestão escolar é reduzida a soluções tecnicistas, em que as técnicas de gerências, próprias da empresa, aliadas a treinamentos dos diretores e demais servidores das escolas, são consideradas suficientes para resolver todos os problemas da educação (Paro, 1998: 304). Neste sentido, a gestão se reduz à participação dos atores no que diz respeito à eficiência no gerenciamento de recursos e no cumprimento de metas de produtividade estabelecidas pelo Estado.

Para que a gestão da escola atenda aos interesses da classe trabalhadora e se faça democrática, é necessário romper com as práticas autoritárias e promover mudança nas estruturas de poder vigentes. De acordo com Veiga (2002: 3), a gestão democrática

exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução,

entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Para entendermos como tem se dado a prática de gestão em âmbito escolar e como os profissionais das escolas compreendem a gestão democrática, discutiremos sobre a prática de gestão que vivenciam. Destacaremos também alguns aspectos que foram considerados importantes para a concretização de uma gestão verdadeiramente democrática.

Outra questão abordada será a qualidade da educação. Tendo em vista a disseminação do termo “qualidade” se faz urgente e necessário a compreensão de seu significado e das perspectivas que envolvem seu uso no contexto educacional.

Considerando a polissemia e a complexidade do termo qualidade, para compreendê-lo, precisamos relacioná-lo aos momentos históricos. De acordo com Souza (2009: 244) “a qualidade não é um valor absoluto, nem a mera adequação de ideias, processos e práticas a certo padrão ou a normas estabelecidas a *priori*. Assim, torna-se impossível sua vinculação a um único atributo ou olhar”.

A qualidade da educação foi bandeira de luta dos educadores e da sociedade civil, que exigiam uma escola pública democrática e de qualidade para todos. No entanto, a qualidade é também uma das propostas neoliberais para a educação e se encontra presente nos diversos documentos e nos discursos políticos. Cabe ressaltar que, como salienta Enguita, nos dias atuais o termo qualidade

se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado. Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas de lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem. (ENGUITA, 1999: 98)

Portanto, a palavra de ordem é a mesma: “qualidade”, tanto os atores envolvidos no processo educacional e os setores populares da sociedade, como

também os neoliberais estão em busca da “qualidade da educação pública”, mas é o sentido atribuído à qualidade, os objetivos e os meios a que se dispõem para alcançá-la que se diferenciam, isto porque se considerarmos os propósitos a que se destina a educação para cada um destes grupos veremos que são antagônicos.

No novo modelo de gestão, baseado nos princípios da gerência, a escola e seus profissionais se tornam responsáveis pela produtividade e qualidade da educação ofertada, sendo estas aferidas pelas avaliações externas. O conceito de qualidade, compreendida no contexto neoliberal, “vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade” e diz respeito ao produto educação (AZEVEDO, 2007: 8).

Destacamos, no entanto, que “a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade”, já que a avaliação de sua qualidade é bastante complexa. Segundo Paro (1998: 302),

Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. Isto relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola baseadas apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas que se apóiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente.

Sendo, portanto, a qualidade em educação uma questão que envolve diferentes significados, de acordo com o propósito a que se destina, é importante compreender qual ou quais significados os profissionais envolvidos no processo educacional têm atribuído à qualidade.

Nas entrevistas realizadas, questionamos os profissionais sobre o significado do termo qualidade, pedimos que comentassem sobre os fatores necessários para a oferta de uma educação de qualidade e que comparassem o significado que atribuíam ao termo, ao significado de qualidade expresso nas políticas propostas à escola, como a política de avaliação externa da educação.

Consideramos a análise desta categoria tendo como referência a gestão democrática e a qualidade da educação e compreendendo estas como condições necessárias à democratização da escola pública.

Apresentaremos a análise da pesquisa considerando cada uma das escolas pesquisadas, denominadas aqui como Escola Anísio Teixeira e Escola Paulo Freire²⁸.

3.1 – A Escola Anísio Teixeira

“Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias em teoria, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis.”

Anísio Teixeira²⁹

A escola “Anísio Teixeira” foi criada em setembro de 1974, no governo de Rondon Pacheco (1971 a 1975) e está localizada num bairro da região sul da cidade de Juiz de Fora. São atendidos atualmente pela escola, aproximadamente, 1200 alunos, de nível sócio-econômico baixo, que residem, em sua maioria, no próprio bairro.

A população que reside no entorno da escola é de baixa renda, os moradores trabalham no próprio bairro e nas proximidades. O comércio se localiza próximo à rua, que é mais residencial, sendo bastante variado, contando inclusive com um supermercado de uma grande rede. O transporte coletivo é de fácil acesso.

Os profissionais que trabalham na escola, no entanto, são de bairros mais distantes e utilizam ônibus ou carro próprio para chegarem ao local.

Além dos alunos do bairro, a escola atende ainda a alunos de bairros vizinhos. No turno da manhã atende às turmas do 9º ano do ensino fundamental e aos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, além das turmas do Projeto Acelerar para

²⁸ Os nomes das escolas e dos profissionais envolvidos na pesquisa são fictícios, o que resguarda a identidade de cada um.

²⁹ Citação do professor Anísio, que consta no livro *Anísio Teixeira: educador singular*, de Hermano Gouveia Neto. Retirado do texto da VII Exposição de Obras Raras - ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/VII.pdf. Acesso em 26/11/2009.

Vencer – PAV³⁰ II (correspondente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental); no turno da tarde atende às turmas de 6º ao 9º anos do ensino fundamental e as turmas do Projeto Acelerar para Vencer – PAV I (correspondente ao 6º e 7º anos do ensino fundamental); e no turno da noite atende a 3 turmas do ensino médio.

A escola possui, em seu quadro administrativo, 1 diretora, 2 vice-diretores, 3 coordenadores pedagógicos, 1 secretário e 4 auxiliares de secretaria, 12 profissionais de apoio (serviços gerais) e 66 docentes, divididos entre docentes efetivos, efetivados³¹ e designados³², conforme tabela 1.

Tabela 1 – Pessoal docente

Pessoal docente		
Nº docentes efetivos	Nº docentes efetivados	Nº docentes designados
41	16	9

Observando o quadro acima, verificamos que há um número significativo de professores efetivados (25%) e designados (13%). De acordo com a direção da escola esse indicativo tem prejudicado a continuidade do trabalho docente, já que a

³⁰ Projeto Acelerar para Vencer – PAV – Projeto implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/SEEMG, “destinado aos alunos que apresentam, pelo menos, 02 (dois) anos de distorção idade/ano de escolaridade.” Organiza-se em Aceleração I - para os alunos dos anos iniciais, e Aceleração II - para os alunos dos anos finais, considerando dois períodos letivos: a) 1º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos do ensino fundamental de 9 anos; b) 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental. RESOLUÇÃO SEE Nº 1033, DE 17 DE JANEIRO DE 2008. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf. Acesso em 23/11/2009.

³¹ Servidor efetivado – categoria de profissionais criada a partir da aprovação da Lei Complementar nº. 100 de 05/11/2007 que “instituiu a Unidade de Gestão Previdenciária do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos de Minas Gerais e dos Militares (UGEPREVI) e o Conselho Estadual de Previdência (Ceprev) e alterou a Lei Complementar nº. 64/2002. No artigo 7º, a LC 100 determina que são titulares de cargo efetivo os servidores(as) em exercício na data da publicação da lei (06/11/2007) e que contavam com qualquer período de designação anterior a 2007. Já o artigo 10, estabelece que fica vedada a dispensa imotivada destes servidores. Em 14/12/2007, foi publicado o Decreto nº. 44674, que regulamenta a LC 100. Em seu artigo 9º estabelece que os servidores efetivados pela LC/100 não gozam de estabilidade no serviço público”. SindUte. Informa Especial 03. 13 de março de 2008. Disponível em <http://www.sindutemg.org.br/docs/informa/200813mar.pdf>. Acesso em 14/12/2009.

³² Servidor designado – profissionais contratados temporariamente. Segundo Ambrósio (2001: 17), “o termo designação é utilizado no mesmo sentido de contratação de funcionários no Estado de Minas Gerais”.

rotatividade de professores é constante. Todos os professores possuem curso superior, 75 % possuem especialização e 5% mestrado.

O prédio da escola tem uma arquitetura antiga e está dividido em dois pavimentos; em um deles estão localizadas as salas de aula e no outro as salas da secretaria, da direção, da coordenação pedagógica e uma sala de professores.

A escola hoje possui rampas para deficientes físicos, que dão acesso a toda área da escola. Essas rampas foram construídas pela administração anterior, já que a escola chegou a receber alunos com deficiências físicas.

Segundo os profissionais, a estrutura física da escola é no geral satisfatória, apesar de possuir problemas em relação aos banheiros e sanitários dos alunos. O mobiliário da escola é suficiente, bastante antigo e não oferece conforto, além de não ser favorável à ergonomia.

Abaixo está a tabela com as dependências da escola e algumas observações.

Tabela 2 – Dependências físicas da escola

DEPENDÊNCIAS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
Salas de aula	12	Salas em bom estado, ventiladas, amplas
Secretaria	01	O espaço da secretaria é pequeno e não possui computador, sendo necessário que os secretários utilizem os computadores do laboratório de informática para realizarem as atividades diárias.
Sala da direção	01	Possui 1 computador
Quadra de esportes	01	Campo descoberto
Vestiário para os alunos (as)	04	1 vestiário feminino e 1 masculino no campo / 1 banheiro feminino e 1 masculino nas dependências da escola
Laboratório de Ciências	--	Não possui
Biblioteca/ Sala de leitura*	01	Com um bom acervo
Laboratório de Informática*	01	Com bons equipamentos
Sala de Recursos Audiovisuais*	01	Vídeo / DVD / Data show
Sala de Reuniões	--	Utilizam os outros espaços
Sala de professores	01	
Área de lazer	--	Os alunos ficam no pátio da escola apenas no intervalo
Cantina/refeitório	01	
Acesso para estudantes com necessidades especiais	Possui	Rampas para a entrada na escola e para acesso às dependências

Observações: *A sala onde funcionava apenas a biblioteca foi dividida para atender às salas de informática e de recursos audiovisuais.

Segundo as declarações da coordenadora, a escola possui um bom espaço físico, inclusive um espaço que poderia ser melhor aproveitado na construção de salas para os recursos audiovisuais, ou de informática, já que estas ocupam um espaço que precisou ser dividido. Outro espaço que poderia ser construído é uma quadra poliesportiva, já que o campo para as aulas de educação física é descoberto e não atende a todas as modalidades de jogos e/ou atividades. Os espaços da escola estão conservados e limpos, somente o banheiro dos alunos é precário e necessita de reforma, que ainda não foi realizada por falta de recursos.

De acordo com a auxiliar da secretaria, a comunidade só frequenta a escola durante as aulas, não há uma participação em atividades extra escolares, e alguns jovens chegam a invadi-la durante os finais de semana e acabam depredando o prédio, só não roubam a escola por conta da existência de alarmes.

Foram apresentados à escola os resultados obtidos nas avaliações do Proeb – 2008³³, aplicadas nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Foi feita uma comparação entre os resultados da escola com as médias obtidas pelo Estado, pela SRE, e pelo município. Além disso, os resultados do Proeb também são comparados com o resultado geral da Prova Brasil (Anexos 7, 8, 9 e 10). Todos esses resultados são apresentados à escola a partir do Boletim de Resultados.

Em relação aos resultados do Proeb, a escola se encontra abaixo das “médias” do Estado, da SRE e do município no 9º ano do ensino fundamental, e abaixo das “médias” da SRE e do município no 3º ano do ensino médio, e possui ainda um número significativo de alunos no nível do “baixo desempenho”.

Segundo a coordenadora, a superintendência tem cobrado a elevação dos resultados nesta avaliação, e estabelece todo ano uma nova meta a ser alcançada pela escola. A superintendência também acompanha o trabalho que a escola deverá realizar em busca do alcance da meta estabelecida.

Buscando compreender qual a apropriação dos profissionais da escola sobre esta política e qual sua interferência no cotidiano escolar, conversamos com 5 professores, 1 coordenadora pedagógica, e com 2 gestores desta escola.

³³ Os resultados apresentados dizem respeito à avaliação aplicada no ano de 2008. Utilizamos estes resultados porque foram os últimos resultados publicados até o momento, pois os resultados de 2009 ainda não foram repassados para escola, nem mesmo disponibilizados no site. Maiores informações sobre os resultados consultar o site. Quadro de resultados e gráficos disponíveis em: <http://www.simave.caeduff.net/simave>. Acesso em 08/12/2009.

3.1.1 – Avaliação Externa e trabalho docente – com a palavra, os professores da Escola Anísio Teixeira

Com o intuito de discutir sobre a avaliação, questionamos os professores da escola sobre o sentido e o objetivo da mesma. Num primeiro momento, os professores comentaram sobre o sentido e o objetivo da avaliação que realizam de seus alunos, tendo a maioria apresentado um discurso voltado para a avaliação “diagnóstica e formativa”, que apresenta subsídios para acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. A partir da colocação da professora Denise, observamos esse discurso.

“Olha, eu avalio o meu aluno todo dia, em tudo o que ele faz. Todo o trabalho do meu aluno é avaliado, desde o comportamento dele em sala de aula, da resposta, desse entrosamento dele, até o conteúdo, que eu faço em forma de avaliações normais, provas né. Mas eu trabalho muito com trabalhos práticos, exercícios, em tudo isso eu tô avaliando ele, em pesquisas, consulta, interpretação de textos, que eu trabalho muito, textos relacionados à matéria que estamos estudando... Então, tudo isso é avaliado, não só nas provas sobre os conteúdos, mas como um todo tá, continuamente eu tô avaliando o aluno, o tempo todo, até nas minhas conversas com eles, no meu relacionamento com eles, até isso eu procuro avaliar, averiguar como tá a situação dele em relação ao conteúdo, no relacionamento com os colegas, com os professores. Então eu avalio o tempo todo.”
(Profª Denise)

Considerando a declaração da professora, observamos que nesta escola já há um entendimento sobre a necessidade da avaliação contínua, diária, e da proposição e definição de objetivos para a realização do trabalho pedagógico, mas, em outro depoimento, ainda encontramos a prática da avaliação voltada não para o processo, mas para o produto, para o resultado final, para aprovar ou reprovar este ou aquele aluno. Neste caso, a avaliação é confundida com o “exame”, e os exames, como nos aponta Luckesi (2005), “classificam os educandos em aprovados ou reprovados, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando”. A professora Alice destaca a utilização pela escola da avaliação na perspectiva do “exame”.

“O sentido da avaliação seria você perceber as habilidades do aluno, as habilidades cognitivas né, que não envolvem só memorização, mas entendimento, reflexão, interdisciplinaridade, né, os quesitos do saber ler, ouvir, escrever, falar, é... compreensão de textos, da

realidade, do dia a dia, do cotidiano, né, e seria esse o sentido de você avaliar pra perceber essas quatro habilidades, ou mais né. E os objetivos para a escola seria de aprovação e/ou reprovação, né...
(Profª Alice)

Pela declaração da professora, observamos que há uma apropriação pelos professores do discurso da educação como preparação para o mercado de trabalho, que exige um profissional capacitado, com competências e habilidades para se adequar às novas necessidades e à dinâmica do mercado, com capacidade para a empregabilidade³⁴. Este discurso é próprio do setor empresarial e se faz presente nas escolas públicas dada a influência das avaliações externas e das propostas curriculares que são impostas pelo Estado e pelos organismos internacionais. Tal discurso privilegia a formação não só para o mercado de trabalho, mas também para a competitividade, situação que vem sendo introduzida na escola a partir das avaliações externas, que incentivam a competitividade quando disponibilizam os *rankings*.

Diante do que foi exposto, se faz necessário que a escola discuta sobre as perspectivas e o papel da avaliação, pois muitas vezes, ao realizar uma avaliação sob a ótica do “exame”, a escola acaba excluindo o aluno do processo educativo, levando-o até mesmo a abandonar os estudos. A partir da fala da professora Clara observamos que, mesmo se tratando muitas vezes apenas de discurso, os docentes já apresentam a preocupação com a avaliação “excludente”.

“Então eu acho que avaliar é uma coisa muito difícil, você tá lidando com a vida do outro e muitas vezes você não conhece o outro de forma que te dê condições de avaliar, então por isso que eu falo, pro aluno tem que ser uma avaliação diária, o aluno é igual página de jornal, é igual à primeira folha do jornal, cada dia tem uma notícia, então o aluno, ele tá te dando todo dia alguma notícia, “eu não estou bem hoje”, então é uma série de coisas que ele traz, que ele carrega, que de repente faz ele ser um bom aluno ou mal aluno né, e de repente você tem que ter cuidado pra avaliar isso, porque conforme a

³⁴ Empregabilidade - Consubstanciado ao conceito de competência, emerge o conceito de empregabilidade, que, articulado à educação básica, tem se constituído num dos eixos orientadores das políticas governamentais de educação profissional. O conceito de empregabilidade, assim como o de competência, tem ainda contornos pouco delineados, assumindo diversos sentidos. Na literatura econômica e nas análises estatísticas, empregabilidade diz respeito à passagem de uma situação de desemprego para a de emprego; ou seja, é formalizada como probabilidade de saída do desemprego, ou “capacidade de obter um emprego”. SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 61, dezembro/97. p. 26 - 27.

forma como você avalia, você acaba jogando ele no buraco.” (Profª Clara)

Após conversarmos sobre os significados das avaliações que a escola realiza, questionamos os professores sobre os significados das avaliações externas e seus objetivos, em especial da avaliação do Proeb. Nesta escola, alguns professores demonstraram preocupação em responder às questões, ficaram pensativos, mas todos consideraram que o Proeb não mede apenas o desempenho do aluno, mas avalia também o desempenho do professor.

“Ele avalia até o professor né, porque além de avaliar o aluno ele tá avaliando também o professor, eu acho. Se a escola se sai bem lá nas provas do Proeb, e dessa vez teve um questionário forte sobre o professor, que o aluno respondia, não sei se você viu, que avaliava o professor também. Eu acho que têm vários objetivos, desde a avaliação do aluno até a avaliação do professor. Toda essa política agora, ela tá relacionada a isso, até as verbas que vêm pra escola, então tudo é uma coisa só, então a partir que os alunos se saem bem, que a escola tá num nível... num patamar bom, ela vai também ter recursos e etc, então tá tudo atrelado.” (Profª Clara)

O relato da professora aponta para as novas regras impostas pelo Estado neoliberal, que utiliza o discurso da necessidade de produtividade e eficiência dos serviços públicos ofertados, nesse caso, a eficiência da escola em produzir bons resultados, e define os “merecedores” de investimentos dos recursos públicos, se pautando na “premiação”, quando os resultados nas avaliações externas são positivos e progressivos, e na “punição” quando os resultados são insatisfatórios, culpando a escola e seus profissionais pela “improdutividade” e “ineficiência”.

Considerando a especificidade da educação, esta não pode ser vista como um produto, mas como um processo, um processo que não apresentará resultados imediatos, há curto prazo, possíveis de serem quantificáveis. Diferentemente do que ocorre com qualquer empresa, que tem seu produto avaliado e quantificado e a partir da análise de sua produção é caracterizada como produtiva ou não, não há como quantificar e qualificar a produtividade da escola, pois, de acordo com Paro (2002), “é preciso considerar a própria especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, trata-se do ser humano constituído pela educação, um sujeito histórico”.

Desta forma, os professores destacaram que a avaliação externa não considera o processo educativo como um todo, não compreende as complexidades e as relações existentes neste processo, pautando-se apenas no produto, considerado aqui como o resultado do desempenho do aluno neste modelo avaliativo. Diante dessa questão, é importante destacar o distanciamento entre as políticas de avaliação externa e a realidade de cada escola, que também foi comentado pelos professores. Eles consideram que estas avaliações estão longe de apresentar um resultado condizente com a realidade vivenciada pela escola, pois são preparadas por instâncias superiores, sem a participação de professores que vivenciam o dia a dia das escolas públicas e conhecem bem suas dificuldades e demandas. A colocação dos professores deixa claro este distanciamento, inclusive no que diz respeito à participação dos docentes neste processo, que se dá, quase que exclusivamente, na aplicação.

“Eu acho que o professor fica muito distante dessas avaliações né. Elas vêm de cima pra baixo, já vêm preparadas, tem um banco de dados em que eles escolhem aleatoriamente estas perguntas... o professor não participa desse processo, muito menos o aluno.” (Profª Alice)

“O Proeb já vem pronto né, e nesse caso é somente aplicar.” (Prof. Daniel)

Ao comentar sobre o tema avaliação, a professora Clara fala sobre a dificuldade de avaliar, tanto avaliar o desempenho do aluno, como o desempenho do professor. Argumenta ainda que, muitas vezes, o trabalho de um profissional é avaliado sem, portanto, este ser conhecido profundamente pelo avaliador.

“Avaliar é muito difícil, eu acho. Mesmo a avaliação de desempenho do professor é muito difícil, você, às vezes, tem um grupo de avaliação dentro da escola que muitas vezes não conhece seu trabalho. Então aquele grupo vai te avaliar sem conhecer seu trabalho, então te avalia porque você é bonitinha ou feia, e não sabe o trabalho que você está fazendo. Então eu acho que avaliar é uma coisa muito difícil, você tá lidando com a vida do outro e muitas vezes você não conhece o outro de forma que te dê condições de avaliar.” (Profª Clara)

A avaliação citada pela professora Clara é a avaliação de desempenho dos profissionais da educação³⁵, que teve início em 1995, ganhou forças a partir de 1997, e se configura, segundo Ambrósio (2001: 17) “como a materialização do controle do Estado sobre o trabalho realizado pelos profissionais da escola, cuja contra-face é representada pela avaliação discente”. Sobre este processo de avaliação dos docentes, a autora destaca que:

A implantação do processo de avaliação de desempenho no Estado de Minas Gerais se deu a partir de 1995, através da Diretoria da Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos e da Diretoria de Seleção e Acompanhamento objetivou: a) classificar os candidatos às designações às funções públicas nas escolas; b) distribuir aulas facultativas dos professores efetivos; c) elaborar projetos de reciclagem do servidor, integrando-o ao grupo, com vistas a um melhor desempenho de suas funções.

[...] A proposta adquiriu força no ano de 1997, quando a SEE, através da Secretaria de Recursos Humanos, determinou que tanto professores, quanto outros funcionários, aprovados no último concurso público realizado pelo Estado, fossem avaliados no estágio probatório. (Ibid.: 17)

É preciso considerar ainda que para a realização da avaliação de desempenho dos profissionais é formada uma equipe composta por profissionais da escola e é esta equipe que irá avaliar os demais profissionais a partir de um instrumento já pré-determinado, e claro, do juízo de valor que cada membro da equipe avaliadora estabelece em relação ao professor e ao trabalho realizado por ele. É importante destacar que a avaliação não irá prescindir de julgamento e considerando as complexidades que envolvem o trabalho docente e as relações que se estabelecem na escola, esta avaliação não se dará, provavelmente, de forma imparcial.

Outra consideração a ser feita está se refere aos métodos e instrumentos utilizados para a realização da avaliação de desempenho e ainda ao aperfeiçoamento dos profissionais que serão os avaliadores. Ambrósio (2001: 73) salienta que “na prática não se tem o devido cuidado de promover o adequado aperfeiçoamento dos avaliadores antes da implantação” e ainda acrescenta que geralmente estes avaliadores são “os chefes, que cumprem a determinação sem a

³⁵ Consideramos nesta pesquisa a avaliação de desempenho dos profissionais da educação como mais uma política neoliberal que passa a ser implementada no contexto da (contra) reforma do Estado. Sobre a Avaliação de Desempenho implementada no Estado de Minas Gerais, ver AMBRÓSIO, Ivone Ribera. Avaliação de Desempenho ou Desempenho da Avaliação? Juiz de Fora/UFJF. 2001. Dissertação de Mestrado.

devida preparação” e a eles “é cobrada a função de avaliador”. Tal situação causa preocupação e estranhamento, pois, de acordo com as declarações da professora e da argumentação que apresentamos em relação à complexidade do ato de avaliar, é necessário que a equipe avaliadora tenha uma vasta compreensão sobre o tema e saiba também fazer o uso adequado dos instrumentos, que precisam ser definidos e conhecidos por todos os profissionais da escola. Além disso, é necessário que haja transparência quando se refere às relações existentes entre avaliado e avaliador.

Atualmente, a partir da avaliação de desempenho, é concedido um “prêmio por produtividade” aos profissionais que apresentam um bom resultado, sendo considerada também, para o recebimento desta “premiação”, a avaliação geral da escola e, conseqüentemente, a avaliação de desempenho dos alunos.

Destacamos ainda que, conforme comenta a professora Clara, quando se trata do pagamento de “prêmio por produtividade”, o Estado dispensa tratamento diferenciado entre os profissionais efetivos e profissionais efetivados e designados, não considerando estes últimos merecedores de tal gratificação.

“Agora recebemos um prêmio de produtividade. Recebemos desde que seja efetivo né, contratado não. Quer dizer, você vai receber se você for efetivo, contratado não, contratado deve trabalhar diferente... Então é pra quem é efetivo e tá na ativa, é até uma forma de colocar um professor contra o outro... Então meu questionamento é o seguinte: será que o contratado não está contribuindo para essa taxa maior ou menor de desempenho? E nós temos um grande número de professores contratados hoje... E agora vem o 15º salário, eu vi no jornal, mas só que vai ser a mesma coisa, só para os efetivos, os contratados não recebem. E é tudo ligado à avaliação, a avaliação de desempenho do professor e a avaliação da escola, que é o Proeb.” (Profª Clara)

O questionamento da professora Clara sobre a diferenciação entre profissionais efetivos e designados, que lhe causa um sentimento de indignação, retrata duas questões que precisam ser analisadas tomando por referência essa nova perspectiva das relações de trabalho a partir dos preceitos neoliberais, em que os direitos dos trabalhadores são retirados e que o profissional passa a ser julgado pelo seu desempenho, pela produtividade, sendo assim, gratificado ou penalizado.

Um dos programas implantado após a (contra) reforma foi o Programa de Gerência da Qualidade Total (PGQT), que teve por objetivo levar para o setor educacional o modelo de gestão do setor empresarial. Esse programa buscava obter

no sistema educacional maior produtividade, eficiência e eficácia, considerando para isto a necessidade de melhor gerir os recursos existentes e reduzir gastos, inclusive reduzir os custos com a força de trabalho.

Hypólito (2009: 1-2) destaca que:

O processo de trabalho no capitalismo, nas últimas décadas, sofreu modificações substanciais com o desenvolvimento de inovações tecnológicas que, regra geral, foram acompanhadas de novas formas de organização do trabalho (grupos semi-autônomos, toyotismo, *just in time*, e outras modalidades que podem ser chamadas de neofordistas), como alternativas à crise do modelo fordista. Uma dessas novas formas de gerência do trabalho que interessa para este estudo é a Gerência da Qualidade Total (GQT), enquanto um dos pilares mais importantes do projeto neoliberal para a educação.

A Gerência da Qualidade Total refletiu significativamente no contexto escolar, principalmente quanto ao trabalhador e seus direitos, pois nesse momento, no estado de Minas Gerais, profissionais da educação passam então a ser contratados para realizarem serviço temporário, através do sistema de designações, substituindo os concursos destinados à ocupação de cargos públicos no setor educacional. Na busca pela redução de custos com pessoal, os direitos trabalhistas são negados aos profissionais designados e também aos efetivados pela Lei Complementar 100, direitos sociais historicamente conquistados pela classe através de muita resistência e organização, esses direitos passam a ser reduzidos ou eliminados, ou seja, flexibilizados. Isso explica a indignação da professora ao se referir a esta categoria de profissionais, que é significativa no quadro de pessoal das escolas estaduais, um exemplo disto é o número de pessoal contratado nas duas escolas que são campo desta pesquisa.

Sobre esta prática realizada em Minas Gerais, Oliveira (1997: 131) destaca que:

O recurso à subcontratação da força de trabalho, melhor caracterizado pelo termo terceirização, vem se tornando prática frequente nas gestões empresariais calcadas na racionalidade da produção enxuta. São medidas implementadas sob o manto da necessária flexibilização da produção, que na verdade acabam por generalizar-se em contratos mais voláteis de trabalho, em que os encargos sociais e os benefícios trabalhistas são sonogados ao Estado e negados aos trabalhadores, que durante muitos anos de lutas inscreveram-nos como conquistas sociais. Direitos constitucionalmente garantidos, na prática, são retirados dos trabalhadores por encontrarem-se no limiar da sobrevivência, não contando muitas vezes com outras possibilidades e garantias de sua reprodução e de seu sustento. Estes trabalhadores, justamente por encontrarem-se em relações

contratuais desiguais entre si, e entre os efetivos, muitas vezes são considerados menores, menos capacitados, colocados a desempenhar as tarefas mais sofríveis. Esta tendência dos atuais modelos de gestão tem provocado uma segmentação no mercado de trabalho que reflete no interior do processo, traduzindo-se em competições entre efetivos e temporários, primeiros e terceiros, qualificados e (des)qualificados.

A autora aponta ainda para a insegurança no emprego como uma característica da crescente insegurança no trabalho, que é determinada pela ameaça constante do desemprego estrutural e das formas mais precárias de contratação do trabalho. Ela afirma que “os efeitos das políticas implementadas em relação ao magistério da rede estadual confirmam esta crescente insegurança” (OLIVEIRA, 1997: 132).

Além de ser um prejuízo ao profissional, um desrespeito aos direitos trabalhistas conquistados e uma desvalorização do trabalho docente, a escola também vem sofrendo com o aumento de professores efetivados e designados em seu quadro de pessoal, já que estes profissionais estão sempre transitando entre escolas, não sendo possível a realização de um trabalho contínuo, o envolvimento do professor com a escola e sua equipe etc. Nesta escola observamos, de acordo com a tabela apresentada na página 88, que os números de professores efetivados e designados são significativos, somando-se 38%.

Não bastasse a problemática da contratação inadequada de profissionais para atuarem nas escolas públicas, o Estado vem negando aos profissionais efetivos, concursados, o direito a um salário digno, que valorize a profissão docente. Em vez de garantir melhorias salariais para toda a categoria, são implementadas políticas que valorizam a meritocracia e a competitividade, indicando a influência da lógica capitalista no sistema educacional. Investe-se em avaliações de desempenho, exigindo dos profissionais, qualificação, produção e competição, para que estes sejam “merecedores de premiações”, de acordo com a produção e o desempenho de cada um. Os docentes têm seu trabalho “vigiado” e “instrumentalizado”, sendo cada vez menos remunerado, tendo seus direitos trocados por “gratificações” e “prêmios” por produtividade. Para Oliveira e Duarte (1997: 135), “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”.

De acordo com as autoras,

Os movimentos sociais, que conduziram a democratização dos anos 80, questionaram fortemente a qualidade e as condições do trabalho docente nas redes públicas de ensino elementar. Estes temas foram apropriados por diferentes governos e, principalmente, nesta última década, (re)significados. Enfatiza-se a possibilidade de melhores condições de trabalho a partir de alterações nos critérios de produtividade docente, ou seja, melhorias salariais futuras ou dos equipamentos são vinculadas à implementação de medidas que reduzam a relação custo/benefício do sistema. (OLIVEIRA & DUARTE, 1997: 134)

Portanto, as “premiações” destinadas aos profissionais docentes significam um investimento do Estado em melhoria da produtividade, atendendo ainda a uma das principais medidas do modelo gerencial, a garantia de uma boa relação entre custo/benefício, indicando a aproximação da gestão da escola pública com a gestão empresarial.

Esta situação nos remete à precarização do trabalho docente e indica que estamos caminhando para a proletarização deste trabalho, compreendendo a proletarização como um processo em que um determinado grupo de trabalhadores perde o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (Enguita, 1991).

Outra questão indicada pelos professores é a dos objetivos que definem para a realização do trabalho pedagógico, que até então estiveram distantes dos objetivos definidos pelas avaliações, mas que agora estão sendo direcionados para atender às exigências das avaliações externas.

“Eu estou trabalhando no Estado, eu tenho que entrar no programa deles, eu tenho que fazer o que eles querem, ou então eu mudo de ramo. Então eu sou obrigada a entrar agora, eu estou me vendo na obrigação de entrar, eu estou me preparando para o ano que vem entrar... preparar meus alunos para aquelas avaliações. A gente trabalha numa linha e na avaliação é cobrada de outra. Então a gente vai ter que mudar a maneira de trabalhar... eu estou vendo a necessidade de trabalhar de acordo com o Proeb... A gente que tá no ramo, que tá no meio, vai ter que se inserir nessa situação.” (Profª Beatriz)

De acordo com a declaração da professora, constatamos que o Proeb tem ditado não só o que deve ser trabalhado, a partir da definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas também a maneira como o professor deve apresentar os conteúdos e as atividades, interferindo na autonomia do trabalho em sala de aula e motivando a escola a trabalhar a avaliação – não na perspectiva

“diagnóstica e formativa”, mas na perspectiva do “exame”, na preparação dos alunos para a realização de “testes padronizados”.

Os professores desta escola destacaram que as avaliações têm interferido significativamente na autonomia docente e esta questão será discutida mais adiante.

3.1.2 – Autonomia da escola e proposta curricular na Escola Anísio Teixeira

Para iniciarmos a discussão desta categoria, entrevistamos os professores, gestores e coordenadores da escola e questionamos sobre o sentido que atribuíam à autonomia. A maioria dos profissionais faz uma analogia entre autonomia e liberdade. Abaixo estão os excertos que indicam tal abstração.

“Autonomia é liberdade de ação né, pra mim é.” (Profª Beatriz)

“É ter liberdade para realizar o nosso trabalho, pra definir os nossos objetivos, pra trabalhar mesmo...” (Profª Denise)

“Você dar autonomia para uma pessoa é você confiar que ela é capaz, e dar liberdade pra ela fazer aquilo sem ser controlada por ninguém, sem ser vigiada. Se alguém me dá autonomia pra resolver um problema eu me sinto livre pra agir e resolver aquele problema, eu acho que é isso.” (Gestora Andréia)

Podemos dizer que os profissionais entendem a autonomia como a possibilidade de desenvolverem um trabalho de forma “livre”, com autonomia para decidirem seus objetivos e os meios para alcançá-los, sem ser controlado por outro, identificam-na também como sendo liberdade de agir diante de um determinado problema e/ou situação. O sentido atribuído à autonomia pelos profissionais da educação hoje diz respeito à mesma autonomia defendida por esta categoria nos anos 80 e 90, que como explicado por Oliveira (2009), se caracteriza na realização de um trabalho livre, autônomo, como liberdade para a organização do trabalho pedagógico e o controle sobre este trabalho.

Corroborando com Gomes e Andrade (2008: 470), compreendemos que “o reconhecimento da autonomia como valor intrínseco à vida escolar funda-se no princípio da liberdade, condição indispensável à prática democrática”. Por entendermos a escola como *locus* privilegiado para a construção e realização da autonomia, dialogamos com os profissionais sobre a autonomia de que dispõem para a realização do trabalho pedagógico e de gestão.

Ao serem indagados sobre a existência da autonomia para a realização do trabalho na escola, os profissionais mencionaram sobre a falta de autonomia ou a existência de uma autonomia que eles consideram “parcial”. Vejamos a declaração feita pela entrevistada.

“A gente não tem autonomia entendeu? Na verdade a gente faz um trabalho um tanto burocrático né, tem que cumprir as determinações da superintendência, tem que... é só papel, papel pra todo lado. As datas, tudo já vem definido entendeu.” (coordenadora Ana)

De acordo com a declaração, a coordenadora considera que as questões burocráticas, determinadas pela superintendência, que neste caso é a representante maior do Estado no âmbito escolar, têm impedido a realização de um trabalho autônomo. O gestor da escola também faz menção à questão do controle do Estado sobre o trabalho da escola e acaba por considerar que, por conta desse controle, vivencia uma autonomia “parcial”.

“Ah, depende muito... autonomia vai até ao ponto do que o governo está nos colocando né, nos impondo. Aqui a autonomia é parcial, não é total não.” (Gestor Antônio)

Tal situação aponta para a contradição existente entre o discurso da necessidade da descentralização e da importância de conceder autonomia à escola, e a existência ainda de uma burocratização, que aliás, foi sempre criticada pelos neoliberais. Uma das justificativas para a realização da (contra) reforma foi exatamente a necessidade de extinguir da administração pública a burocracia existente, visto que esta dificultava o alcance de eficiência e eficácia dos serviços públicos. Apesar do discurso proferido pelo Estado em favor da autonomia das escolas, os profissionais entrevistados mencionaram a existência de um controle, tanto em relação às questões administrativas, quanto às questões pedagógicas.

“Não, a escola não tem autonomia, porque por mais que a gente tente, que nós tentamos ser autônomos, nós esbarramos no que vem de cima pra baixo... isso tem que ser feito assim, de tal maneira, tem tal calendário, tal data, tal avaliação, tem que cumprir tal meta. Então essa autonomia fica muito distante do verdadeiro significado da palavra.” (Profª Alice)

“Olha, dentro do possível sim né, por exemplo, eu falei... porque eles já mandam, o calendário por exemplo, o calendário escolar com umas certas datas que você não pode mexer, então não é autonomia, você não tem autonomia total, você tem dentro do possível?” (Gestor Antônio)

Observamos, pelos excertos, que os profissionais se sentem incomodados com esse controle, consideram que ao tentarem exercer a autonomia na realização de seu trabalho são impedidos pelo Estado, por conta das normas e determinações a que estão sujeitos.

Quando perguntamos sobre a autonomia da escola em relação à definição de seus objetivos e dos meios para alcançá-los, a posição dos profissionais confirma a regulação por parte do Estado, alguns consideram ter “uma certa” autonomia ou esta ser “direcionada”, já que podem, em alguns momentos, tomar decisões sem a “autorização” da superintendência.

“Olha, meio que eu já falei, é questão de... você tem uma certa autonomia, você pode caminhar até certo ponto, dali você tem que pedir autorização, você tem que cumprir tabela, que cumprir cronograma, tem que cumprir as datas das provas marcadas, agendadas, entendeu? É complicado nesse sentido, mas nessa escola, no que é possível fazer né, tem uma certa autonomia.” (Gestor Antônio)

“Eu acho que ela tem, eu acho que ela é autônoma, mas autônoma direcionada, entendeu?, ela tem que prestar contas daquilo que eles querem. Eu vejo que ela fica atrelada aos níveis superiores, que ela tem que cumprir também com os quesitos direcionados por eles.” (Prof. Daniel)

Já a gestora da escola apresenta uma posição contrária e argumenta:

“Tem, aí sim... No plano de ação que a escola faz, no projeto pedagógico da escola... ela tem autonomia sim. A gente é que trata dos objetivos e os meios pra alcançar as metas.” (Gestora Andréia)

Interessante observar que no diálogo da gestora o termo “metas” é mencionado com naturalidade, confirmando a existência na escola do discurso da cultura do desempenho. Logo na questão seguinte, quando tratamos da interferência externa na definição dos objetivos da escola, a mesma gestora considera a interferência, se contrapondo ao que havia afirmado.

“Existem fatores externos que interferem sim. Por exemplo, vou te dar um exemplo... as leis e normas que vão surgindo acabam influenciando nos objetivos que traçamos, nas nossas decisões.”
(Gestora Andréia)

Verificamos que os profissionais da escola apresentam dificuldade para atribuir sentido à autonomia e isso pode ser um dos fatores que impossibilita a conquista desta autonomia (entendida como prática de liberdade para organização e controle do seu trabalho) por parte da escola. Além disso, essa dificuldade pode ser um indicativo de que a política neoliberal já está consolidada na escola, já que os profissionais têm incorporado em seus discursos alguns termos próprios do neoliberalismo, tendendo a aceitar seus preceitos.

Encontramos contradições também na posição dos profissionais em relação à interferência do Proeb na autonomia da escola.

“Então, tem muita burocracia. O gestor, ele é pura burocracia, o serviço do supervisor tá muito burocrático também. A escola tá baseada em nota, é só nota. A gente tenta mudar isso, mas é muito difícil, é muita burocracia.” (Coordenadora Ana)

“Considero que interfere totalmente, já que o Proeb busca estatísticas, que sejam convenientes ao governo. Então tudo isso interfere no nosso trabalho, porque nós temos, de certa forma, que respaldar estas estatísticas.” (Profª Alice)

A coordenadora considera que há muita burocracia, principalmente em relação às metas estabelecidas e que isto é uma questão que a escola não tem como mudar. Já a professora Alice considera a necessidade de produzir bons resultados para as estatísticas e que seu trabalho acaba sendo direcionado para o alcance destes resultados. Uma professora é contrária a essa posição:

“Interferir eu acho que não seria bem a palavra não. Ela cria objetivos para serem alcançados né, no ranking geral você quer que a escola seja bem posicionada. Não acho que seria uma interferência na autonomia, eu acho que seria uma interferência no andamento da escola. Seria mais uma coisa com que a escola teria que se preocupar, tá. E como você vai levar isso, como você vai discutir quais suas metas, quais seus objetivos, você tem autonomia pra fazer isso tá.” (Prof. Clara)

A professora argumenta que a avaliação do Proeb não seria uma interferência, mas acaba se contradizendo quando considera importante a escola estar em situação favorável no *ranking*, já que para isso será necessário que a escola trabalhe no sentido de atingir tais objetivos, confirmando a interferência da avaliação.

A gestora da escola também apresenta uma posição contrária e argumenta:

“Não interfere, porque ela não tá vindo como imposição, ela tem uma proposta de trabalho, ela não tá vindo como imposição, é uma mudança, que eu acredito que é gradativa, uma proposta de fazer o aluno ler, de fazer o aluno entender aquilo que ele tá lendo, porque a partir daí ele vai atingir as outras disciplinas também, por isso é voltada pra Português e Matemática. E eu não acho que ela interfere na autonomia da escola não, porque o projeto pedagógico da escola tem que tá voltado mesmo pra essa avaliação, eu acho que é isso.” (Gestora Andréia)

Logo após essa argumentação, questionamos sobre a questão da imposição, perguntamos se a escola pode ser contrária à participação no processo de avaliação do Proeb, e a gestora acrescenta: *“Somos obrigados a participar.”* Além da interferência na definição de objetivos, pelo que expressa a gestora, observamos que a avaliação tem sido considerada até mesmo na elaboração do projeto político pedagógico da escola, questão que será abordada mais adiante.

Para compreendermos a autonomia da escola em relação à definição do currículo, questionamos os professores sobre a participação na construção da proposta curricular, a influência de fatores externos na construção da proposta e a interferência do Proeb nessa construção.

Sobre a construção da proposta, todos disseram que esta é realizada de forma coletiva (professores, gestor, coordenador, pais e alunos). No entanto, é relevante analisar o posicionamento do professor Daniel sobre o currículo.

“Agora o currículo, o currículo já tá aí, pronto, e que no meu ponto de vista tinha que mudar, tinha que ser uma coisa mais voltada para a regionalização, mas como o currículo já tá pronto, é aquela coisa estanque.” (Prof. Daniel)

O professor considera que o currículo já está pronto, portanto cabe indagar: qual seria a participação dos profissionais na construção da proposta? O que o professor considera como currículo pronto? Ressaltamos que o professor considerou, neste caso, a interferência das propostas curriculares nacionais e estaduais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³⁶ e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC); que deveriam ser os orientadores na elaboração do currículo da escola, mas que acabam se tornando prescrições, sem que aconteça uma discussão e uma análise criteriosa por parte dos atores da escola envolvidos no processo de elaboração do currículo.

Considerando a posição do professor, destacamos que os documentos curriculares acabam sendo os principais guias na elaboração do currículo da escola e também do trabalho docente. Sem uma discussão e análise de tais documentos, por parte dos que participam da construção do currículo, há um grande risco de se construir um currículo distante da realidade da escola (LOPES, 2006).

Abaixo estão alguns excertos que nos ajudam a compreender a interferência dos fatores externos, na elaboração do currículo da escola, como os documentos curriculares e as avaliações externas.

“A proposta curricular é baseada no CBC né, de ensino fundamental, que são os conteúdos básicos comuns, e há uma reunião entre a supervisão e os professores, e que baseado no PCN e CBC elabora a proposta curricular.” (Profª Beatriz)

“A gente faz um planejamento no início do ano, e no site da educação, que aqui todo mundo tem acesso, se eu entrar aqui eu consigo ver o CBC todinho do ensino fundamental e médio. E a gente faz esse trabalho com os professores no início do ano, a partir daí a gente se reúne por área, e vê o que pode ser montado dentro

³⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN: São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na LDBEN 9394/96, e a partir daí foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

do plano, da proposta curricular do professor para aquele ano.”
(Gestora Andréia)

A partir das considerações da professora Beatriz, é possível observar que os documentos curriculares interferem significativamente na elaboração do currículo, e isto pode ser o motivo pelo qual o professor Daniel considera que o currículo já está pronto, estanque, pois apesar do discurso de que os documentos são apenas propostas, a escola está condicionada a utilizar estes documentos já que as avaliações externas, as quais a escola irá se submeter, avaliam exatamente a aquisição dos conteúdos, habilidades e competências preconizados nestas propostas.

Fica evidente a relação das propostas com as avaliações externas, em especial a relação dos CBCs com a avaliação do Proeb, pois no texto em que os CBCs são apresentados aos professores, encontramos o seguinte discurso:

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. (MINAS GERAIS, 2005: 9)

Neste caso, é explícita a necessidade, quase que uma obrigatoriedade, das escolas do estado de Minas Gerais utilizarem os CBCs na elaboração de suas propostas curriculares, já que a avaliação do Proeb é elaborada com base nos conteúdos abordados nestes documentos.

Os professores evidenciaram também a necessidade de utilizarem na elaboração do currículo, além dos CBCs, os PCNs, pois se sentem pressionados a desenvolver um currículo que atenda às avaliações externas e aos exames os quais os alunos serão submetidos ao final da Educação Básica.

“É, nós seguimos os parâmetros curriculares. Então estes fatores todos nos influenciam, como estatística, como a média da escola, a média nacional, a média que se deve ter, e as previsões para tal ano, daqui a tanto tempo nós vamos ter que cumprir tal e tal, isso tudo vem influenciando né.” (Prof. Alice)

“Ah, eu considero assim... é, a gente sempre quer melhorar nessas avaliações né. Então assim, a gente quer saber como foi nossa escola, né. E assim, de acordo com o CBC, de acordo com o PCN, tudo pra tentar.” (Coordenadora Ana)

“É, de uma certa forma vai interferir, porque é como eu falei, tem que trabalhar da forma como está sendo pedido né. Então a gente tem Proeb, a gente tem Enem, a gente tem vestibular, Pism etc., e tudo isso tem que ser considerado. Difícil né.” (Prof. Denise)

Verificamos que os documentos curriculares são tratados no âmbito escolar como prescrições, influenciando na elaboração da proposta curricular da escola, e conseqüentemente interferindo no “fazer” docente. Cabe destacar também, a função utilitarista a que se destina a educação básica.

Além dos documentos curriculares, ao que indicam os professores, as avaliações externas e os exames também interferem na elaboração do currículo.

Consideramos, portanto, que as políticas curriculares têm determinado o trabalho pedagógico e que “a proposta de um currículo padronizado é a própria negação da autonomia docente” (Hypólito, 2009: 104).

Daremos continuidade às discussões sobre a autonomia, preconizando-a como necessária à gestão da escola que se pretenda verdadeiramente democrática.

3.1.3 – Gestão escolar e qualidade da educação na Escola Anísio Teixeira

Apresentamos aqui as discussões realizadas com os profissionais da escola sobre gestão democrática e qualidade da educação. Tratamos ainda sobre o sentido que os profissionais atribuem ao termo qualidade e quais fatores têm interferido na qualidade da educação oferecida nesta escola.

Dentre os aspectos necessários à gestão, a participação foi destacada como condição *sine qua non* para a democratização da escola pública. Questionados sobre o que entendiam por “gestão democrática”, os profissionais mencionaram a importância da participação de todos os atores da comunidade escolar (professores, funcionários, pais, alunos e comunidade) na tomada de decisão em relação à gestão da escola.

Destacamos alguns fragmentos que evidenciam a importância da participação citada pelos profissionais.

“A gestão democrática, na minha concepção, é quando a maioria tem o poder de decisão, e não quando é conveniente, ou quando você deixa todo mundo fazer o que bem quer, entendeu? A gestão democrática, no meu modo de ver e de pensar, ela tem que buscar a comunidade escolar, ela tem que ouvir a comunidade escolar.”
(Gestora Andréia)

“É, uma gestão participativa né. Democrática porque a gente pode, o conjunto da escola trabalhar junto. Eu acho isso difícil, apesar... é difícil falar disso né... a gente trabalhar junto, fazer seu trabalho com autonomia.” (Profª Clara)

“Eu entendo por gestão democrática todos os segmentos tendo voz né, professores, funcionários, comunidade e alunos.” (Profª Alice)

Nos fragmentos fica evidente o entendimento da gestão democrática como a possibilidade de participação de todos da comunidade escolar nas decisões. Porém, como aponta a gestora, essa participação não pode ser confundida com liberdade absoluta, mas deve ser entendida como a possibilidade de se realizar um trabalho em conjunto, em que o caminhar é decidido e construído pela coletividade. Os profissionais fizeram menção sobre a existência de fatores que impossibilitam a gestão democrática na escola, como as dificuldades da realização do trabalho em conjunto e de se realizar esse trabalho de forma autônoma.

Em relação à autonomia, é importante destacar que esta é condição necessária à construção da democracia na escola. Entendemos por autonomia a possibilidade dos atores envolvidos no processo educacional decidirem sobre os objetivos e as metas da tarefa educativa sem a ingerência do Estado. Segundo Freire (1996: 120-121), a autonomia

[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Essa construção da autonomia, necessária à democratização da escola, só acontece quando é possibilitada aos atores a experiência da decisão, da participação. No entanto, a gestão democrática, entendida como a participação e a possibilidade de decisão, é, por muitas vezes, negada à comunidade escolar, como apontam as professoras.

“Eu diria que minha escola não tem uma gestão democrática, não porque a direção não quer, mas porque o próprio sistema nos impõe assim.” (Profª Denise)

“Algumas questões possibilitariam a participação de decisão, só que a decisão tem que ser feita tão rapidamente que você não tem tempo de questionar, não tem tempo de pensar, você não tem tempo de perceber a situação, você tem logo que dizer aprovado, não aprovado, se manifestar, e é tudo muito rápido, não há tempo de ter uma participação efetiva. Primeiro você tem que conhecer, tem que pensar, tem que voltar outro dia, você tem que debater, e isso infelizmente não é feito. Opiniões... é impossível manifestar opinião.” (Profª Alice)

A negação da autonomia à comunidade escolar impossibilita a construção da gestão democrática. Essa negação não se dá de forma direta, pois o discurso proferido é sempre em favor da gestão democrática e da autonomia das escolas, mas estes se utilizam de diversos artifícios para dificultar a construção da gestão democrática. Quando questionamos os profissionais sobre a gestão vivenciada na escola, e como esta tem se realizado, encontramos nas declarações os artifícios utilizados pelos neoliberais. Apesar dos profissionais terem afirmado que a direção da escola possibilita a participação da comunidade escolar nas decisões, que acontece principalmente através do colegiado, algumas dificuldades foram apontadas.

“Olha, a direção não toma nenhuma atitude, nenhuma postura que abranja as várias áreas, igual, sem fazer uma reunião com o colegiado, sem passar para o colegiado, muitas vezes faz reunião na hora do recreio com os professores pra comunicar as posturas que precisa ter, as atitudes que precisa tomar, há discussão, aceita as propostas.” (Profª Beatriz)

“A dificuldade muitas vezes é de ter um grupo coeso, um grupo em que todo mundo trabalha junto. E isso muitas vezes, quem impede a gente de fazer é o próprio governo, porque, por exemplo, quando ele

cria situações em que os professores a cada tempo estão numa escola diferente, ele não deixa o professor mostrar seu trabalho. Tem professor que fica seis meses numa escola, um ano no máximo numa escola, ele tá de passagem, então esse professor, o trabalho dele fica sem continuidade, e no ano que vem já é outro, então eu acho muito importante a continuidade do trabalho. E eu acho que isso prejudica muitas vezes a gestão democrática, não é que vem da direção da escola. A direção da escola é democrática, mas eu acho que falta isso aí, esse entrosamento, essa participação, pra coisa ficar realmente democrática.” (Profª Clara)

A professora Clara destacou um dos artifícios utilizados pelo Estado no sentido de dificultar a construção da autonomia e da democracia na escola: a dificuldade de participação dos professores imposta pela precarização do trabalho docente. A participação dos professores nas decisões, uma das prioridades para a construção da democracia, fica prejudicada pelas condições de trabalho que lhe são impostas. Neste contexto, em que são precárias as condições de trabalho, os professores são obrigados a trabalhar em diferentes escolas, às vezes em até três turnos, o que impossibilita o envolvimento do professor com a escola e a sua participação nas decisões.

A situação de precarização do trabalho docente foi comentada também quando questionamos sobre a qualidade da educação. De acordo com a professora Clara, quando o corpo docente é integrado e participativo tende a contribuir para uma educação de qualidade. Abaixo estão alguns excertos que apontam o sentido atribuído à qualidade pelos profissionais.

“Ah, qualidade pra mim é a gente ter condições de realizar o trabalho, tá, condições físicas, condições de materiais né, então aí a gente vai ter uma escola de qualidade a partir do momento que as coisas anteriores que eu te falei forem validadas, então a gente ter um corpo docente integrado, democrático, trabalho em conjunto, que a escola tenha condições físicas adequadas.” (Profª Clara)

“Qualidade da educação pra mim é quando eu perceber que a escola virou um local prazeroso para os alunos. Atingir a qualidade, não é tornar a escola prazerosa como se fosse uma praça de recreação, não é isso, mas é que eles tenham prazer de assistir as aulas, que eles tenham prazer de aprender, e isso a escola tá perdendo. Porque a gente tá lidando com ser humano, então qualidade não é o resultado do Proeb, isso não me preocupa. O resultado do Proeb, a avaliação de desempenho... A educação será de qualidade quando os meninos falarem “eu gosto de ir pra aula, eu quero estudar”, entendeu?” (Gestora Andréia)

Observamos que, para os profissionais, são necessários à qualidade da educação um bom trabalho dos professores e as boas condições físicas da escola. Além disso, a gestora Andréia considera de grande importância para o alcance da qualidade o interesse e o prazer dos alunos em aprender, em frequentar a escola. Ela acrescenta ainda que não considera os resultados obtidos nas avaliações, tanto nas avaliações que são utilizadas para aferir o desempenho dos alunos como as avaliações de desempenho dos profissionais, como critérios legítimos para avaliar a qualidade da educação.

Sobre a qualidade da educação, é importante salientar, conforme nos orienta Paro (1998: 302), que não há definição de qualidade para o “produto” da escola. Segundo este autor, o “produto” da escola é “o aluno educado, ou o aluno com a ‘porção’ de educação que se objetivou alcançar no processo educacional”. Argumenta ainda que os efeitos da educação se estendem por toda a vida, não sendo possível, portanto aferir a produtividade da escola a partir de avaliações externas, como o Proeb.

Destacamos, ainda, que como não há uma definição do termo qualidade, este assume os significados que os atores lhe atribuem. Pela declaração da gestora, oferecer uma educação de qualidade significa oferecer aos alunos uma escola que atenda às suas necessidades e expectativas, que desperte nos alunos interesse e vontade de estar na escola, de participar das aulas. No entanto, de acordo com a gestora, esta qualidade tem ficado comprometida, pelo fato de os alunos não se interessarem mais pelas aulas, não sentirem prazer em frequentar a escola.

Segundo Paro (2000a: 15), “se a escola pública precisa ser competente, ela deve também levar em conta a necessidade de que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender”. Para que a escola consiga seduzir seus alunos ela precisa oferecer a estes a possibilidade de adquirir os conhecimentos produzidos historicamente, mas não pode fazer isso sem considerar a dimensão histórica, sem relacionar tais conhecimentos com a realidade, para que a educação escolar possa fazer algum sentido para os alunos de hoje. Além disso, se a “população usuária” da escola mudou, e “se mudam os objetivos da escola pública (porque se pretende adequá-los aos interesses dessa nova população a que ela serve), é preciso mudar também seus métodos e conteúdos”. No entanto, a escola tem desconsiderado a necessidade de transformar seus métodos e rever seus conteúdos, bem como as dimensões individuais e sociais de cada indivíduo.

Destacamos, portanto, que para a escola seduzir seus alunos será necessário percorrer um longo caminho,

[...] no sentido de refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas. (PARO, 1993: 18)

No que diz respeito à qualidade, além da dificuldade que a escola enfrenta para despertar o interesse de seus alunos pela aprendizagem, os professores apontaram que a questão salarial estaria influenciando diretamente na qualidade da educação, já que por conta dos baixos salários, estes se vêem obrigados a trabalhar em mais de uma escola, não disponibilizando de tempo para a preparação das aulas, para investimento em atividades diferenciadas que possam despertar o interesse dos alunos. Isso sem contar a baixa remuneração que tem significado um desestímulo para a categoria.

“Tem a questão salarial também né, os professores trabalham em duas, três escolas e não há essa preocupação do governo com a qualidade nesse sentido né, porque a qualidade também é a qualidade de vida do professor, porque tem professor que passa dificuldades materiais, até questão mesmo de alimentação.” (Profª Alice)

“Longe de oferecer uma educação de qualidade por uns fatos que eu já falei no início. O professor tem que trabalhar numa carga horária nem é dupla, é tripla. E esse tempo que eles precisariam pra tá preparando material, não tem. Por exemplo, eu deveria ter preparado material concreto para os alunos e eu não tenho tempo nem dinheiro pra isso. Então isso interfere muito.” (Profª Beatriz)

“É isso que eu estou te falando, precisaríamos de um trabalho pedagógico mais intenso, um envolvimento maior dos professores, eles serem estimulados a trabalhar, porque eles não estão, se é uma questão financeira, se é questão de ver que não adianta, que o trabalho deles não é reconhecido, sabe como, então eles estão desestimulados. É preciso estimular o aluno a estudar, a aprender.” (Gestora Andréia)

Certamente é importante o estímulo do professor para que o trabalho pedagógico obtenha sucesso, pois como estimular o aluno se o professor não estiver também estimulado? Há a necessidade de um maior investimento em educação, uma maior valorização do trabalho docente e o oferecimento de condições adequadas de trabalho. Tem-se um discurso em relação à preocupação com a qualidade da educação e em contrapartida os investimentos em educação são cada vez mais insuficientes.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pela escola para a oferta de uma educação de qualidade, os profissionais destacam:

“É, eu acho que a educação pública no Estado, ela ainda não tá de qualidade não, entendeu, eu acho que ainda falta muito. A gente precisa de uma estrutura física melhor, entendeu?” (Coordenadora Ana)

“Olha, é o que eu falo sempre, qualidade tem que começar com a melhoria do nosso salário, nosso material, tudo isso tem que ter qualidade. Porque o que eu penso, o que eu falo é o seguinte, que os professores, mesmo sem uma boa remuneração, sem materiais de trabalho, eles fazem um bom trabalho, um trabalho de qualidade, mesmo sem esses recursos, os professores fazem das tripas coração, sem material, sem condições de trabalho, nesta escola especificamente.” (Gestor Antônio)

“Entre todas as barreiras que a gente tem sim, é uma educação de qualidade, porque nós temos um conjunto de professores com boa formação, com informação, vamos dizer assim, e pessoas preocupadas com a educação pra vida dos alunos, então sim, é de qualidade.” (Profª Daniel)

Nas declarações os profissionais apontam que apesar das dificuldades a escola busca oferecer uma educação de qualidade e justificam essa afirmativa relacionando a qualidade com a formação dos professores e a preocupação que estes apresentam em relação à formação dos alunos. No entanto, consideramos que para que a educação seja de qualidade, é necessário haver aprendizagem, e como salienta Paro (1998: 302) “não pode haver ‘boa’ aula se não houve aprendizado por parte do educando”. Assim, mesmo que os professores tenham uma boa formação e que administrem boas aulas, só podemos considerar que a educação é de qualidade se houver aprendizado, pois “a boa escola envolve ensino e aprendizagem”.

Corroborando com Rodrigues (2007: 193), concordamos que

Não se pode abordar a questão da qualidade do ensino sem se prover as escolas públicas de condições materiais, humanas e financeiras suficientes para o atendimento do direito à educação para todos, o que torna necessária uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de suas responsabilidades.

Sabemos que existe um discurso proferido em favor da qualidade da educação e que este consta nos documentos que orientam as políticas, sendo utilizado, inclusive, para justificar a existência das avaliações externas. Questionamos os profissionais sobre estes discursos, perguntamos se existe relação entre a qualidade proferida nos discursos e a qualidade pretendida pela escola. De acordo com os fragmentos, identificamos que os profissionais percebem nestes discursos um interesse em relação às estatísticas, supervalorizam as informações numéricas em detrimento das informações que poderiam ser coletadas para subsidiar a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação das escolas.

“Não, pra mim a qualidade nesses termos oficiais aí quer dizer aprovações, quer dizer estatísticas, quer dizer somatório de notas, é isso que eles buscam, as estatísticas só indicam isso.” (Profª Denise)

“Eu estou levando em consideração cada indivíduo, levando em consideração a realidade do aluno, a bagagem que ele traz de casa, eu não estou visando um resultado, eu estou visando um ser humano e não resultados pra gráficos. Eles estão visando os resultados, as estatísticas.” (Profª Beatriz)

“Se o termo qualidade na avaliação é o resultado final, uma nota e o nível X que eu tenho que atingir porque as outras escolas atingiram, isso não é a qualidade. Qualidade que eu avalio é o prazer de vir trabalhar, é o prazer do menino estudar, é o rendimento do menino dentro da sala.” (Gestora Andréia)

De acordo com as declarações, os profissionais desta escola não relacionam a qualidade da educação proposta nos discursos e nos documentos oficiais com a qualidade que definem para a educação. Além disso, não consideram a avaliação externa, neste caso, a avaliação do Proeb, como um recurso legítimo para avaliar a qualidade da educação.

Salientamos que não há como aferir a produtividade da escola a partir de avaliações externas, como o Proeb, que se utiliza de testes padronizados para avaliar o desempenho dos alunos. De acordo com Paro (1998: 302),

A produtividade da escola mede-se, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem.

Considerando as declarações dos profissionais desta escola, destacamos que, além da necessidade de melhoria nas condições físicas e materiais de trabalho, para que a educação tenha qualidade é de grande importância a disposição dos alunos para a aprendizagem, já que esta é condição essencial à qualidade. Caberá então à escola e aos profissionais a busca por estratégias que seduzam os alunos, dentre estas, a mudança no currículo e a transformação das práticas pedagógicas.

3.2 – A Escola Paulo Freire

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias."

Paulo Freire (1983: 16)

A escola "Paulo Freire" foi fundada em 1917, e atende hoje a aproximadamente 1550 alunos nos três turnos. Pela manhã atende a 23 turmas divididas entre 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio; no turno da tarde atende a 23 turmas divididas entre 1º ao 9º anos do ensino fundamental; e no turno da noite atende a 8 turmas divididas entre o ensino médio regular, a Educação de jovens e adultos de ensino médio e a turma do Projeto Acelerar para Vencer – PAV II (correspondente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental).

Esta escola está localizada em um bairro da região central da cidade de Juiz de Fora, em uma parte mais nobre. Possui em seu entorno uma população de classe média, mas atende, em sua maioria, a alunos de baixa renda, que moram em bairros próximos, segundo informações da coordenadora Joana.

O comércio na rua da escola é bastante significativo, contando inclusive com um supermercado de uma grande rede. O transporte coletivo é de fácil acesso. Alguns alunos são de regiões mais distantes, mas estudam nesta escola porque seus pais trabalham na região.

Os profissionais que trabalham na escola moram, em sua maioria, no mesmo bairro ou em bairros próximos.

O quadro administrativo é constituído por 1 diretora, 2 vice-diretoras, 3 coordenadores pedagógicos, 1 secretário, 12 auxiliares de secretaria, e 75 docentes, divididos entre servidores efetivos, efetivados e designados³⁷, conforme tabela 3, além de 26 profissionais de apoio (serviços gerais).

³⁷ Os significados dos termos foram apresentados na página 88 deste trabalho.

Tabela 3 – Pessoal docente

Pessoal docente		
Nº docentes efetivos	Nº docentes efetivados	Nº docentes designados
43	19	13

Nesta escola também é notório o grande número de professores efetivados (25,5%) e designados (17,5%). A coordenadora comenta que esta situação acaba por interferir no trabalho que a escola vem realizando, pois há uma rotatividade destes professores. De acordo com a coordenadora, todos os professores possuem curso superior, 92 % possuem especialização.

O prédio da escola é bastante antigo, mas está bem conservado. Chama a atenção a arborização dos pátios e o excelente espaço para a recreação dos alunos.

No andar superior estão a sala da direção, a secretaria, a sala dos professores e a biblioteca, já ao fundo estão as salas de aula, a quadra de esportes, o refeitório e os pátios.

A escola possui uma rampa para deficientes físicos, que dá acesso apenas à entrada do prédio, não sendo possível a locomoção dos alunos cadeirantes nos espaços do interior da escola, já que estes espaços possuem diversas escadas.

A estrutura física da escola é no geral satisfatória, apesar de possuir problemas em relação a salas de aula. Algumas foram improvisadas, tendo sido necessário construir três salas no espaço onde funcionava um auditório. O mobiliário da escola é suficiente, mas bastante antigo e desconfortável.

Na tabela 4 são apresentadas as dependências da escola e algumas observações.

Tabela 4 – Dependências físicas da escola

DEPENDÊNCIAS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
Salas de aula*	23	A maioria das salas está em bom estado, são ventiladas, mas algumas são pequenas para o número de alunos (em média 30 por sala)
Secretaria	01	
Sala da direção	01	Possui 1 computador
Quadra de esportes	01	
Vestiário para os alunos (as)	06	Apenas banheiros / 3 femininos e 3 masculinos
Laboratório de Ciências	01	Muito bem equipado, segundo informações da coordenação
Biblioteca/ Sala de leitura	01	Com um bom acervo, que atende a todas as faixas etárias
Laboratório de Informática	01	Com bons equipamentos
Sala de Recursos Audiovisuais	01	Vídeo / DVD / Data show
Sala de Reuniões	--	Utilizam os outros espaços
Sala de professores	01	
Área de lazer	01	Parque com alguns brinquedos (escorregador, gangorra etc.)
Cantina/refeitório	01	
Acesso para estudantes com necessidades especiais	Possui	Rampa apenas para a entrada na escola

Observações: *Segundo informações da coordenadora, há a necessidade de construção de mais 3 salas de aula, para que o espaço do auditório volte a funcionar.

A escola possui um bom espaço físico, conversado e limpo, inclusive um espaço que poderia ser aproveitado para a construção de mais salas de aula.

Além das aulas durante a semana, a escola abre aos sábados e oferece algumas aulas extras, de disciplinas como História, Geografia e Física. Estas aulas não são obrigatórias, mas segundo a coordenação, a procura e a frequência dos alunos é satisfatória.

A coordenadora comentou ainda que a participação da comunidade na escola não é muito frequente, geralmente a comunidade participa apenas das festividades. Ela disse também que vem chamando a atenção dos profissionais da escola, a violência entre os alunos, a agressividade expressada por eles, tanto fisicamente quanto verbalmente, atitudes que têm sido comum no cotidiano da escola.

Em anexo estão disponibilizados os resultados da escola nas avaliações do Proeb. Como este estabelecimento de ensino possui turmas de 5º ano, disponibilizamos também os resultados relativos a essa etapa de escolaridade. (Anexos 11, 12, 13, 14, 15 e 16)

A partir dos quadros de resultados em anexo, verificamos que esta escola apresenta desempenho acima da “média” do Estado. Segundo a coordenadora, a superintendência já estipulou uma nova “meta”, solicitando a elevação da proficiência. A coordenadora apontou ainda que, por conta do resultado mediano que obtiveram, a escola acaba perdendo um pouco do apoio do Estado, seja material ou de pessoal, já que o Estado passa a se preocupar com as escolas que ainda não alcançaram a média estadual.

Na busca por compreender como essa política de avaliação externa tem se desenvolvido nesta escola, conversamos com 5 professores, 1 coordenadora pedagógica e com 1 gestora.

3.2.1 – Avaliação Externa e trabalho docente – com a palavra os professores da Escola Paulo Freire

Para iniciarmos a discussão sobre o tema avaliação, conversamos com os professores sobre a avaliação que realizam de seus alunos, buscando compreender que sentido e objetivo eles atribuem a mesma. Todos os professores destacaram a importância de avaliar continuamente os alunos, buscar analisar o desenvolvimento deles e a partir de então direcionar a prática.

“Eu avalio com atividades dentro da sala, com trabalhos, nos momentos em que eles estão falando, tudo o que tá fazendo dentro de sala... Pra saber se a gente tá atingindo o que a gente queria, se a gente tá tendo resultado.” (Profª Elaine)

No entanto, observamos que, também nesta escola, a prática avaliativa confunde-se com a prática do exame, e a avaliação é utilizada para a aplicação de uma “nota”, para apresentar resultados, seja para os pais ou para a sociedade, que acabam cobrando da escola e do professor um “documento”, uma “prova” que

geralmente apresenta a situação do aluno de forma quantitativa, a partir de uma “nota”. A professora Elaine, que comentou sobre a utilização da avaliação como ferramenta para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, acrescenta uma observação que indica essa utilização.

“Eu acho que é a forma da gente saber se deu certo a forma como a gente trabalhou, é a forma de obter os resultados. É o jeito que a gente tem né, a gente fala, fala que observa e tudo, só que no fundo querem que tenha um papel onde esteja escrito o quê que ele fez, porque daria pra gente ver sem precisar de nada no papel, mas eles querem que tenha um papel falando, então é a forma que a gente tem de tá avaliando.” (Profª Elaine)

De acordo com o comentário da professora, verificamos a utilização equivocada da avaliação como “exame”. Nos comentários de outra professora destacamos a relação equivocada entre “avaliar” e “examinar”, indicada por Luckesi (2002).

*“Eu não **dou uma avaliação** só, o tempo todo a gente avalia. A gente avalia participação, responsabilidade, e eu não gosto nunca de dar uma prova só, eu sempre dou três, quatro provas de português, matemática, porque avaliação é todo dia a gente tá avaliando. E o objetivo, eu sempre faço o seguinte, dou um conteúdo, avalio aquele conteúdo, dou outro conteúdo. Eu não gosto de deixar tudo assim, uma avaliação geral não, só uma, porque de repente no dia que o aluno vai fazer aquela avaliação, ele tá com algum problema e aí ele vai ficar prejudicado né.” (Profª Fernanda)*

Quando a professora diz “*eu não dou uma avaliação só*” está se remetendo à prova escrita, ao exame, e não à avaliação que logo depois diz realizar, a avaliação diária, de todo o processo. É visível essa dificuldade dos professores em diferenciar a avaliação de todo o processo de aprendizagem, da utilização do “instrumento avaliação/prova”, que é utilizado como um documento que comprova a aquisição de um determinado conteúdo.

O que observamos é que os professores ainda não têm uma concepção clara e definida sobre o sentido e os objetivos que envolvem a avaliação dos alunos; e que é urgente e necessária a proposição de discussões sobre o tema no âmbito da escola, para que esta não continue sendo, como comenta Luckesi (2000), “a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”.

Não só a escola e os professores têm se utilizado da avaliação de forma opressora e na perspectiva do “exame”, mas o próprio sistema educacional também têm se utilizado desta perspectiva avaliativa, e isto foi manifestado pelos professores desta escola quando questionados sobre os objetivos da avaliação do Proeb.

Considerando a realização desta avaliação e sua finalidade, os professores mencionam sobre o ato impositivo do Estado, que define a forma e o conteúdo da avaliação, sem considerar as diversas possibilidades utilizadas pelo professor ao realizar seu trabalho, nem mesmo os objetivos de cada escola. Segundo Leite (1998), “ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de forma autoritária, impostas pelo poder do Estado, muitas vezes influenciados por agências externas, pretensamente neutras”.

Além disso, os professores consideram que esta avaliação tem por objetivo avaliar o trabalho docente, ou melhor, o resultado deste trabalho.

“Eu acho que o Estado quer impor uma coisa né... Ele quer, do jeito dele, avaliar o aluno e o professor. Porque muitas vezes o professor fica prejudicado, porque ele trabalha muito além daquilo, e na hora o Proeb, aquela prova diferente do estilo que ele tá acostumado todo dia, o aluno se dá mal, então pensam assim, o que o professor fez? De repente ele fez um trabalho muito mais profundo do que o que é aquela provinha do Proeb, eu acho.” (Profª Isabele)

Sobre a finalidade desta avaliação, a professora comenta:

“Eu acredito que estas avaliações estão sendo aplicadas para avaliar o aluno, mas eu acho que existe um objetivo assim principal, que é o professor, no caso... É o professor que vai ser prejudicado, por causa da nossa avaliação de desempenho.” (Profª Helena)

No relato acima identificamos a preocupação da professora em relação à finalidade e as intenções desta avaliação. A professora se sente prejudicada diante desse processo avaliativo e isso se deve ao fato de que o Estado, quando atrela a avaliação de desempenho do professor à avaliação de desempenho do aluno, considera os professores e profissionais da escola como os únicos, ou principais, responsáveis pelo desempenho dos alunos, desconsiderando as diversas questões que interferem neste desempenho, que vão além do trabalho do professor.

Sobre esta questão, Paro (2007: 11) argumenta que:

[...] o principal ponto a se considerar, acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não-material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, também trabalha nesse processo como co-produtor de sua educação.

[...] Acrescente-se que o trabalho do professor não se confunde com o do mero preceptor, visto que sua função de educar deve estar integrada na escola com toda sua complexidade social.

Os professores comentam ainda sobre o desconhecimento dos conteúdos da avaliação, e também sobre o mistério que envolve todo o processo. Além disso, enfatizam a fiscalização existente no processo de aplicação dos testes, a desorientação que essa prática causa aos professores e a pressão existente durante o processo. Os professores indicaram ainda não haver uma participação dos profissionais da escola em todo o processo, como na elaboração dos instrumentos de avaliação, tudo é muito sigiloso e a participação se dá apenas na aplicação destas avaliações e no preenchimento de questionários.

“Eu apliquei numa outra sala tá, mas não participei de nada, que eu saiba ninguém dessa escola participou, assim, de organizar essa avaliação, já vem pronta pra gente né, e não temos acesso nenhum, não sabemos o conteúdo dela, não conhecemos o conteúdo da avaliação, eu apliquei numa outra turma que não era a minha... então, é por aí, é toda uma fiscalização em cima também, toda uma pressão.” (Profª Gisele)

“Ninguém teve acesso não, foi tudo surpresa. No dia, tanto é que a professora que aplicou é uma professora que já tá até aposentada, eu só fiquei ali na frente ajudando porque ela também estava totalmente desorientada. Na hora que abriu o pacote, não sei o que ela fez lá, a gente não sabia de nada, nada.” (Profª Fernanda)

O desconhecimento dos professores em relação a esta avaliação e o distanciamento destes no que toca ao processo de construção dos instrumentos avaliativos do Proeb confirmam a “desqualificação” e “desvalorização” da profissão docente anunciadas por Oliveira (2004), já que esta avaliação tem por objetivo avaliar o trabalho docente e o desempenho do aluno e reorientar a prática docente com base nos resultados alcançados. A autora destaca que, a partir da (contra) reforma no sistema educacional, todas as reformas tenderiam a retirar dos docentes

a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Considerando o objetivo do trabalho docente como ponto principal para a organização das atividades que o professor irá realizar, buscamos investigar se, em algum momento, os objetivos das avaliações externas coincidem com os objetivos definidos pelo professor, para a realização de seu trabalho.

Questionada sobre os objetivos que têm delineado seu trabalho, a professora Helena destaca que seu trabalho tem se pautado na busca de melhoria dos resultados nas avaliações externas, demonstrando, no entanto, que há uma incompatibilidade entre objetivos propostos pelo Proeb e os objetivos pretendidos à realização de seu trabalho como docente.

“Acaba que os meus objetivos estão sendo direcionados para as provas do Proeb, infelizmente. Nós estamos aqui trabalhando, não só eu, mas a equipe da escola, preocupada com o desempenho dos alunos no Proeb, e a gente acaba por optar por estratégias que venham dar resultado, que possam melhorar nessas avaliações do Proeb. Quer dizer, a gente foge daquilo que a gente acredita que vai ser melhor pra eles, que está de acordo com a realidade deles, porque muitas vezes não está de acordo com a realidade deles, foge muitas vezes, apesar de eu também trabalhar na realidade deles, mas foge, por quê? Porque nós estamos preocupados com um modelo, um modelo que é esse que vai definir a situação de todos da escola. É uma situação difícil.” (Profª Helena)

Alguns professores consideraram que os objetivos definidos por eles, para a consecução do trabalho pedagógico, vão muito além dos objetivos do Proeb.

“Eu acho que os meus objetivos vão muito além dos objetivos do Proeb.” (Profª Fernanda)

Apesar do distanciamento entre a proposta que os professores definem para a efetuação de seu trabalho e os objetivos definidos pelas avaliações externas, o Proeb, tem determinado o trabalho pedagógico, o que confirma a indicação de Paro sobre a proletarização do trabalho docente, já que, de acordo com os próprios profissionais, os objetivos do trabalho estão sendo definidos por outros, está havendo a divisão entre aquele que planeja e aquele que executa. Quando questionada sobre a interferência do Proeb no trabalho docente, a professora destacou:

“Olha, de uns anos pra cá começou a ter, porque o Proeb, ele não vai avaliar só o aluno, ele vai avaliar o professor, vai avaliar a escola né, então tá tendo que ter, o tipo de texto, o tipo de atividades que eles dão, a gente tá voltando também pra esse lado... Não seria por vontade não, acho que não. É só pela cobrança mesmo, aí vem a classificação da escola, tava lá em cima e de repente veio e baixou, e o professor, aí como dizem, como o professor vai se dar 10 na avaliação de desempenho se na avaliação do Proeb, da Prova Brasil, ele tá lá embaixo.” (Profª Isabele)

Um dos motivos que justifica o fato dos professores se submeterem à avaliação do Proeb e aos seus objetivos é a cobrança em relação à classificação da escola nesta avaliação e à avaliação de desempenho do professor, já que a segunda está atrelada ao resultado da primeira.

Destarte, a avaliação de desempenho tem sido utilizada pelo Estado como mais um instrumento para regular o trabalho docente e para avaliar seus resultados. Ao impor as metas a serem atingidas e obrigar o alcance de “bons” resultados nas avaliações externas, o Estado responsabiliza o professor pelo desempenho do aluno e da escola. A obrigação de resultados imposta ao professor desconsidera as diversas questões que envolvem o processo educacional, a escola e a própria profissão docente, como a desvalorização do profissional, as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e, inclusive, a perda de autonomia em relação à realização de seu trabalho.

As avaliações externas, em especial o Proeb, como declarado pelas professoras, têm interferido significativamente no trabalho docente e esta interferência vem se ampliando, sendo imposto ao professor até mesmo a maneira com que este deve realizar seu trabalho.

“A gente tá tentando fazer, tá tentando colocar dentro da nossa carga horária questões daquele tipo, a gente tá tentando trabalhar direcionado. É uma tendência agora tudo ter avaliação, já teve o Proeb, teve aquela outra, a Prova Brasil, esse ano. Então quer dizer, já foram duas né, então a gente tá se esforçando pra isso, a gente tá tentando, no nosso dia a dia, colocar questões daquele tipo, fazer simulados...” (Profª Elaine)

Destacamos que além de corroborar com a conservação na escola das “práticas de exame”, o Proeb está interferindo significativamente e arbitrariamente no trabalho que o professor realiza na sala de aula, modificando e ressignificando a “autonomia” do professor para a realização de seu trabalho.

Para ilustrar a maneira arbitrária com que a política de avaliação do Proeb se insere no contexto pedagógico e no trabalho docente, destacamos a declaração da professora Helena, que nos apresenta, a partir de uma metáfora, a impossibilidade dos docentes de se oporem às arbitrariedades do Estado, sob a possibilidade de serem penalizados e culpabilizados pela “ineficiência” e “improdutividade” da educação pública, tanto pela escola, como pelo sistema ou pela sociedade.

“Nós resolvemos vestir essa camisa, não sei se isso é o ideal. É o que eu falei, infelizmente, nós estamos tendo que trabalhar com um modelo, quando eu falo assim “vestimos a camisa”, significa muitas vezes que, às vezes, aquela camisa apertada sabe? uma camisa apertada, mas nós temos que enfiá-la, porque senão vai cair tudo em nós.” (Profª Helena)

Trataremos mais adiante das questões apresentadas pelos professores desta escola que envolvem a “autonomia” e seu significado no contexto de (contra) reforma do sistema educacional.

3.2.2 – Autonomia da escola e proposta curricular na Escola Paulo Freire

Iniciamos a discussão sobre a questão da autonomia na escola, perguntando para os profissionais sobre o sentido que estes atribuíam à autonomia. Os profissionais identificaram-na como liberdade para agir, como responsabilidade.

“Autonomia... eu acho que autonomia é vivenciar qualquer ato individual com muita responsabilidade, pra mim autonomia é isso, é eu desenvolver uma ação, qualquer, profissional, familiar, social, eu ter autonomia é eu viver aquilo que eu acredito e responder por ele.” (Profª Gisele)

“É a liberdade da escola agir da maneira que age, levando em conta a aprendizagem do aluno, levando em conta o aluno.” (Gestora Laura)

O sentido atribuído à autonomia pelos profissionais diz respeito à capacidade de tomar decisão, ter independência e se utilizar desta com

responsabilidade. Por compreendermos que a autonomia é inerente à escola e deve ser elemento constitutivo da tarefa educativa, questionamos os profissionais sobre a existência da autonomia para a realização das atividades pedagógicas e de gestão.

Destacamos três declarações que demonstram as divergências existentes entre os profissionais desta escola sobre a autonomia.

“A gente tem pouca autonomia. Teria que ser você poder tá pensando... Pelo que eu vejo, dentro da escola a gente não tá tendo. A gente não tem autonomia dentro da escola porque tudo vem de cima pra baixo, já vem tudo pronto, o quê que a gente tem que fazer... a gente não tá tendo muita autonomia não.” (Profª Elaine)

“Na escola, aqui na minha escola eu conto com toda autonomia. E dentro da minha sala de aula, aqui no meu ambiente de trabalho, assim, é um trabalho muito transparente, porque a diretora nos dá também essa liberdade, aqui nessa escola eu tenho.” (Profª Gisele)

“Eu acho que essa autonomia, ela é construída sabe. A gente aqui, a gente tá construindo essa autonomia, a gente constrói junto com a direção da escola, existe assim, uma cumplicidade entre nós que faz com que tenhamos autonomia.” (Profª Helena)

Pela declaração da professora Elaine, esta concebe a autonomia como capacidade de decidir, de pensar sobre todos os processos que se desenvolvem no cotidiano da escola e por isso diz que não estão tendo a autonomia que desejam, pois muitos processos são decididos *a priori* pelos órgãos centrais, cabendo à escola dar conta de adequar e/ou adaptar tais processos à sua realidade. Como exemplo, podemos citar o calendário escolar, que como foi comentado por uma professora, é organizado pela escola, mas precisa seguir as orientações da superintendência; as avaliações externas, que são determinadas também pelos órgãos centrais – a Provinha Brasil e a Prova Brasil pelo governo federal e as avaliações do Proeb e Proalfa, pelo governo estadual; além disso, há também as orientações a serem seguidas para a elaboração do currículo, questão que será posteriormente discutida.

Já a professora Gisele diz ter toda autonomia, sobretudo no trabalho em sala de aula e que esta é possível devido à liberdade concedida pela direção da escola.

A respeito das questões apresentadas pelas professoras, consideramos que a compreensão em relação à “autonomia” ainda é difusa no contexto escolar e esta situação dificulta a própria “construção da autonomia”, citada pela professora Helena.

Destarte, para que a escola seja autônoma, esta “não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora” (VEIGA, 2002). No entanto, em muitos momentos, a escola assume o papel de executora das políticas do Estado, o que compromete o exercício da autonomia. Neste sentido, dialogamos com os profissionais da escola sobre a possível interferência de fatores externos, com o intuito de compreender quais políticas e que fatores têm interferido na autonomia da escola.

Abaixo estão alguns fragmentos que destacamos a partir do questionamento sobre a autonomia da escola em relação à definição dos seus objetivos e dos meios para alcançá-los.

“Sim, nós estamos sempre nos reunindo pra discutir sobre esses fatores, o que a gente pode fazer pra mudar algo que deve ser mudado. A gente luta por essa autonomia, às vezes a gente não consegue, mas o que eu quero dizer pra você é que autonomia, pelo menos de reivindicar, de falar aquilo que a gente pensa né, montar um projeto, pra mudar alguma coisa, melhorar... isso nós temos sim, a gente consegue.” (Profª Helena)

“As cobranças né, porque de repente a escola quer ter autonomia, mas é tanta cobrança que vem lá de cima também que ela fica presa, tem que seguir aquilo que é imposto lá pelo Estado, pela superintendência.” (Profª Isabele)

“A escola tem autonomia sim pra definir seus objetivos, os meios é que a gente, às vezes a gente tem um certo limite, mas ela tem autonomia de decidir o que se pretende. Autonomia indireta, porque vem pronto dizendo o que você precisa melhorar dentro da avaliação, e dentro do que você precisa melhorar você vai trilhar o que você vai fazer, mas não é tudo que você pode fazer, e esbarra também no financeiro.” (Coordenadora Joana)

De acordo com os profissionais, a escola vem discutindo sobre a influência dos fatores externos em relação aos projetos que pretendem, ela tem buscado a autonomia, tem discutido todo ano sobre seus objetivos, mas tem sentido também a pressão das imposições que provêm do Estado e do controle pela

superintendência. Além disso, consideram também a dificuldade da escola em exercer a autonomia, já que as questões financeiras acabam por limitá-la.

Sobre a escassez de recursos e das dificuldades que a escola enfrenta, Martins (2001: 35) analisa:

No processo de diminuição de recursos públicos para o setor social, há uma desregulamentação das normas jurídicas que promove a desejada descentralização e flexibilidade nas redes de ensino, mas que se consolida num quadro de escassos recursos financeiros, numa espécie de compensação polar: a autonomia delegada à escola para elaborar seu próprio projeto pedagógico, de um lado, vê-se diante da impossibilidade de sua viabilização pela ausência de condições materiais e operacionais, de outro lado.

Portanto, apesar das possibilidades que se apresentam à escola, quando esta estabelece seus objetivos e suas prioridades em seu projeto político pedagógico, a falta de recursos, por conta da então “autonomia financeira” e da diminuição de recursos disponibilizados pelo Estado no que diz respeito ao financiamento da educação, impossibilita que tais objetivos sejam alcançados.

Ao serem questionados sobre interferência das avaliações externas, em especial do Proeb, os professores fazem os seguintes comentários:

“O professor e a escola ficam presos, porque com essa avaliação imposta do Proeb, ele não pode trabalhar como ele quer, ele não tem autonomia pra dar aula no ‘estilo’ dele, ele tem que dar aula direcionada para essas provas. Então autonomia é o que a gente não tem, nem escola, nem o professor, ninguém tem, só o Estado que tem autonomia pra fazer e mandar.” (Profª Fernanda)

“Interfere sim, porque a escola não pode falar que não vai aplicar, né? Se ela disser isso ela vai ser penalizada de alguma forma, e a direção não vai querer que todo seu trabalho, a comunidade, os professores percam com isso. Então, que autonomia é essa?” (Profª Gisele)

Em relação à avaliação do Proeb, os profissionais mencionaram sobre a imposição que se estabelece, sendo a escola obrigada a participar do processo avaliativo, sem caber-lhe a opção de escolha. De acordo com as declarações, por conta desta avaliação os professores são forçados, inclusive, a modificar sua prática pedagógica.

É preciso considerar a contradição existente entre a propagada “descentralização” que viria a “aumentar a autonomia escolar – pelo menos discursivamente –, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico”, e a centralização dos processos por meio das avaliações e do “controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar” (HYPÓLITO, 2009: 104).

Ainda sobre as avaliações e as metas a serem alcançadas, que são impostas à escola, a professora complementa:

“A gente define os nossos objetivos e como que a gente vai fazer, mas vem a influência de fora não é? A gente tem que tá fazendo o que a escola pensa, mas em cima do que? Do que eles estão ordenando. É igual a tal da meta, ela vem, a gente pode achar que não vai conseguir, só que se a gente falar que não consegue, nós é que somos incompetentes.” (Profª Elaine)

Segundo esta professora, as metas estabelecidas precisam ser alcançadas e não é dada à escola a oportunidade de questionamento, cabe a esta apenas trabalhar para que os alunos apresentem um bom desempenho, a fim de que os professores sejam então considerados “competentes”.

Libâneo (2004: 240) salienta que:

Os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro (...) encaminham-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema. Nesse caso, não são os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação que acabará por determinar os objetivos, ou seja, dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas à escola.

Portanto, além da interferência das avaliações na execução do trabalho docente, estas acabam por determinar também os objetivos desse trabalho, ditando inclusive os conteúdos que devem fazer parte do currículo da escola. Sobre a interferência das avaliações no currículo da escola, os profissionais mencionaram:

“Muitas vezes a gente quer fazer um projeto na escola, direcionado aos nossos alunos mais carentes, e a gente não pode, porque a gente tem que desenvolver um trabalho que capacite eles pra

fazerem as provas. Então, às vezes a gente quer dar um tempo maior pra alguma atividade, uma atividade mais recreativa, brincar mais com eles, ficar dialogando com eles, mas a gente não pode porque tem todo um conteúdo a ser trabalhado, porque a prova virá e vai ser cobrado.” (Coordenadora Joana)

“Levamos em conta a realidade dos alunos, mas aí entra o que? Vem a realidade em primeiro lugar, e depois o Proeb por exemplo. O que o sistema espera desses nossos alunos? Até um certo ponto a realidade, mas de repente a gente se depara com esse mundo que é, vai ser o seguinte pra você olha, você vai até aqui com a realidade, daqui em diante tem o Proeb, é o sistema que te guia.” (Profª Helena)

“É, pode vir a acrescentar alguma coisa né, pra melhorar a avaliação do aluno, não é que interfira, pode vir a acrescentar. A gente às vezes acrescenta alguma coisa no currículo para que a avaliação do aluno melhore cada vez mais.” (Gestora Laura)

Observamos que, apesar da gestora ter afirmado que a avaliação não interfere no currículo, o Proeb tem orientado a elaboração do currículo da escola. Quando a gestora aponta que “acrescenta alguma coisa no currículo para que a avaliação do aluno melhore”, fica evidente esta interferência. Os professores acrescentam ainda que são impedidos de trabalhar com a realidade dos alunos, de realizarem atividades prazerosas, pois precisam seguir as orientações da avaliação e trabalhar os conteúdos cobrados. Os conteúdos avaliados pelo Proeb fazem parte dos CBCs e devem ser trabalhados pela escola. O Boletim Pedagógico do Proeb que é distribuído às escolas faz referência à obrigatoriedade do trabalho e desenvolvimento de tais conteúdos e ainda acrescenta que a Matriz de Referência³⁸ do Proeb é baseada nos CBCs. No texto do Boletim encontramos: “O CBC é amplo e espelha as diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. Uma Matriz de Referência para a avaliação em larga escala é apenas uma amostra representativa do CBC” (MINAS GERAIS, 2008).

Como a avaliação externa se baseia nos CBCs, estes passam a interferir também na elaboração do currículo da escola, conforme citaram os profissionais entrevistados.

“É, nós temos várias coisas que prendem, por exemplo, o CBC... o CBC amarra o que a gente tem que trabalhar, e até o 5º ano tem o

³⁸ Matriz de Referência – O termo foi explicado no Capítulo 3 deste trabalho.

Ceale, tem as avaliações e tem os PCNs específicos.”
(Coordenadora Joana)

“A gente tenta considerar a realidade dos alunos em primeiro lugar, depois o Proeb, e tem os CBCs né, a gente precisa se basear nos CBCs.” (Profª Isabele)

“Os CBCs né, os PCNs, isso tudo é levado em conta na elaboração.”
(Gestora Laura)

Nota-se uma preocupação em considerar, no momento da elaboração do currículo escolar, a realidade dos alunos, mas que há também a interferência dos documentos curriculares, além das propostas das avaliações externas, pois estes precisam ser considerados nesta elaboração.

É importante salientar que as propostas dos CBCs, PCNs e as matrizes de referências das avaliações externas apresentam como necessário o desenvolvimento de competências e habilidades. Estes documentos orientam o currículo da escola, que deverá então ser “espaço adequado para ensinar os conhecimentos e as habilidades que façam as crianças e os/as jovens brasileiros/as 'darem certo' na vida” (PARAÍSO, 2006:102).

De acordo com Lopes (2006: 47),

A concepção prescritiva de currículo e a submissão do currículo aos princípios da economia permanecem nessa lógica de organização curricular, que tem por base as metas de desempenho. A instauração de uma cultura da performatividade sustenta e é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas. Uma vez que as propostas curriculares são apresentadas às escolas, por intermédio dos guias e parâmetros curriculares e dos livros didáticos, são entendidas como fundamentais de serem seguidas, seja visando a finalidades emancipatórias, seja visando aos interesses de mercado.

Ressaltamos que o currículo da escola, quando elaborado a partir das orientações curriculares e das avaliações externas, tende a submeter-se muito mais aos interesses do mercado, do capital, do que aos interesses da comunidade escolar.

Compreendemos que a autonomia da escola deve estar sempre em construção e que esta é condição indispensável para que o espaço escolar seja democrático.

3.2.3 – Gestão escolar e qualidade da educação na Escola Paulo Freire

Para iniciarmos as discussões sobre a gestão escolar, conversamos com os profissionais sobre o significado da gestão democrática, na busca por uma compreensão sobre a gestão vivenciada na escola e a opinião dos profissionais sobre esta gestão. Conversamos também sobre o significado do termo qualidade e sobre os fatores que interferem na qualidade da educação que a escola oferece.

Em relação à gestão, os profissionais desta escola também consideram a participação como princípio para a gestão que se pretende democrática. Sobre esta questão os profissionais fizeram os seguintes comentários:

“Uma gestão aberta a ouvir né, ser autocrítica, saber lidar com os problemas e as dificuldades e tentar junto com o coletivo resolver os problemas da escola, as dificuldades da escola. Não só as dificuldades, mas também participar do processo de ensino e aprendizagem, a direção da escola, a equipe da escola incentivando o enriquecimento desse processo. Uma gestão democrática precisa tá incentivando, tá fazendo a gente crescer, tá deixando a gente crescer.” (Profª Helena)

“É a gestão participativa, com a participação de todos, todos opinando, todos trabalhando juntos, buscando sempre melhorar a escola, melhorar o trabalho com o aluno. Ah, eu acho que seria a participação de todos. Eu acho que é importante dar às pessoas a oportunidade de falar, e com isso a gente buscar sempre tá melhorando.” (Gestora Laura)

As declarações evidenciam que, para os profissionais, a gestão democrática diz respeito à participação na tomada de decisão sobre os objetivos da escola, tanto em relação à administração, quanto, e principalmente, ao processo pedagógico. Neste sentido, Paro (1998: 305) salienta a necessidade de providenciar “as condições para que aqueles cujos interesses a escola deve atender participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola e a sua administração”.

No entanto, para que aconteça essa participação é necessário os atores terem disponibilidade e lhes serem oferecidas condições reais de participação. Cabe destacar que esta tem sido uma das dificuldades para a construção da democracia, pois, de acordo com a declaração da coordenadora Joana, tanto os pais, quanto os

funcionários da escola não dispõem de tempo para acompanharem os processos administrativos e pedagógicos da escola.

“Gestão democrática é quando você tem a participação de todos, é quando você pode ouvir pais, alunos, funcionários, todos da escola. Mas infelizmente, a maioria dos nossos pais não tem condição de acompanhar. No colegiado os pais pouco podem vir, para participar das decisões, e não têm pais disponíveis pra isso, em nossa sociedade os pais precisam trabalhar. Então a democracia é ferida um pouco nesse sentido, a democracia é muito bacana, só que na escola deixa a desejar devido à indisponibilidade de tempo dos pais, até dos funcionários também.” (Coordenadora Joana)

Pelas declarações verificamos que a participação tem se dado principalmente através do colegiado, composto por representantes de todos os atores envolvidos no processo educacional (professores, gestores, pais, alunos e comunidade). Mas, a partir do que expôs a coordenadora, verificamos também que esta não tem acontecido como deveria, já que os pais pouco têm participado nas decisões da escola e não dispõem de tempo para as reuniões do colegiado. Sem condições de participação, os pais acabam não usufruindo do direito de opinar, de decidir sobre o destino da escola e tal situação concorre para o risco da escola não atender aos interesses da classe trabalhadora. Para que esta situação se reverta, é necessário providenciar condições de tal sorte que esta classe participe da gestão. De acordo com Paro, tal situação mudaria se algumas medidas fossem tomadas, como

[...] a instituição de um dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, através da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar, de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que ele tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização de seu filho. (PARO, 2004: 22)

No entanto, o que tem acontecido hoje em dia é a dedicação cada vez menor dos trabalhadores à participação nas escolas, devido ao aumento do tempo de trabalho, dado o movimento de reestruturação do capital, que flexibiliza as relações de trabalho e minimiza os direitos trabalhistas.

O direito de participação nas decisões da escola vem sendo negado não só aos pais dos alunos, mas também aos profissionais que, por trabalharem em mais de uma escola, em dois ou até em três turnos, não dispõem de tempo para participação no colegiado ou em reuniões e assembléias.

Outra questão citada pelos profissionais que dificulta o exercício da democracia é a interferência do Estado, que apesar do discurso em favor da descentralização e autonomia da escola, utiliza-se de mecanismos de controle como a definição de parâmetros curriculares e de avaliações externas que verificam o desempenho dos alunos e das escolas. Além disso, as demandas que chegam à escola, vindas da superintendência, são sempre imediatas, não possibilitando ao colegiado consultar todos os atores para a tomada de decisões.

“Eu acho que a única coisa que não deixa aqui que as coisas sejam da forma como a gente estabelece dentro da escola é o que vem de fora. Então tem coisas que já vêm prontas e a gente tem que trabalhar em cima daquilo, tem situações que não tem como ser democrático porque já vem pronto, já tá certo que tem que ser daquele jeito. Se a gente for falar “não vai aplicar a prova Brasil”, “não vai aplicar o Proeb”, a gente não tem autonomia pra falar isso, a gente tem que fazer. Então, “não vamos trabalhar as questões do Proeb”, a gente não pode falar isso, a gente tem que trabalhar porque já tá imposto que vai ter que trabalhar. Então assim, a gestão é democrática dentro do possível.” (Profª Elaine)

“Acredito, que em dados momentos vivenciamos a gestão democrática, mas a gente esbarra na legislação também, e tem horas que a democracia não pode acontecer, nem é por culpa da direção, não é por causa da administração da escola não, é por causa do dia a dia mesmo, que impossibilita escola de ser mais democrática do que é. Aparece muita coisa com urgência, chega hoje pra entregar ontem, então não tem um tempo suficiente pra colocar pro colegiado, pra consultar, às vezes a gente consulta a tarde mesmo pra reunião à noite, é tudo muito imediato, agora pra agora, não tem muito tempo de tá agindo democraticamente como deve ser.” (Coordenadora Joana)

Apesar de todas as dificuldades que a escola ainda enfrenta para a construção da democracia, os profissionais consideram importante a possibilidade de eleger o diretor e a existência do colegiado, para esta.

“Mas o positivo é que antes não tinha nem isso né, antes nós não tínhamos direito à eleição de diretor, nós não tínhamos um colegiado,

nós não tínhamos essas coisas, então isso contribui pra gestão democrática.

A gente não pode negar que a existência de um colegiado na escola, já é alguma coisa porque antes a gente não tinha direito nem a isso.”
(Coordenadora Gisele)

Consideramos que a eleição para o cargo de diretor possibilita alterações na relação de poder na escola, mas é importante ressaltar que o processo eletivo não elimina por si só os problemas que envolvem a gestão escolar, pois as práticas autoritárias e clientelistas podem continuar a existir na escola se os atores envolvidos no processo educacional não fizerem valer seu direito de participação.

Destacamos ainda que a eleição para diretor e a existência do colegiado não são garantia de uma gestão verdadeiramente democrática, já que para isto seria necessária a realização de um trabalho coletivo, em que todos os atores se responsabilizassem pelos processos da escola. Corroborando com Paro (1996:381), consideramos que “uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia”. Assim, a eleição do dirigente pode significar “não a escolha de um líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola, mas muito mais uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade que envolve a prática escolar”, se por eventualidade os atores envolvidos no processo não assumirem coletivamente a gestão da escola.

Dentre os objetivos para as mudanças que ocorreram na gestão da escola a partir da descentralização, estava a necessidade de superar o problema da qualidade da educação. Por entendermos que o termo qualidade envolve diversos significados, dentre as questões abordadas nas discussões, buscamos compreender que significados os profissionais desta escola atribuem à qualidade.

Segundo estes profissionais, a qualidade da educação está relacionada tanto à organização pedagógica, quanto à disponibilidade de recursos materiais.

“É uma educação onde os objetivos são alcançados né. Como professora do 5º ano, o que eu espero dos meus alunos, que eles saibam ler, interpretar, que eles saibam usar a matemática no dia a dia, que eles saibam usar o que eles aprendem na escola no dia a dia deles. Eu acho que é tudo isso aí, e que eles tenham realmente uma base pra dar continuidade ao processo, ao estudo.” (Profª Helena)

“Educação de qualidade subentende-se que o aluno aprenda e o professor ensine, que eles construam esse saber juntos, isso é o que eu entendo por qualidade de educação. Embora às vezes o professor entenda que é trazer pronto, mas por mais que ele traga pronto, no momento ali da aula existe a interferência do aluno, então qualidade pra mim é isso. O aluno veio aqui pra aprender, tá aprendendo, e o professor veio aqui pra interferir nessa aprendizagem, tá interferindo, positivamente, isso pra mim é qualidade.” (Coordenadora Joana)

Destacamos aqui a declaração da coordenadora, que considera a aprendizagem como fator fundamental à qualidade. É incontestável que para uma escola ser considerada de qualidade é necessário que nela as situações de aprendizagem sejam favorecidas, e o saber historicamente produzido seja apreendido e ressignificado pelos alunos. De acordo com Paro (2004: 108),

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Portanto, é função da escola oferecer aos alunos situações favorecendo a aprendizagem e a construção do conhecimento, no entanto, de acordo com as declarações da coordenadora, a escola não tem conseguido dar prioridade ao processo da aprendizagem, devido às diversas funções que tem assumido. Ela argumenta que o aumento de dias letivos não proporcionou condições para a melhoria do processo de aprendizagem, já que a escola assumiu diversos papéis e não está “dando conta” da aprendizagem dos alunos.

Acho que falta se preocupar com a educação. Eu acho que a gente fica preocupado com um monte de coisas, e a educação mesmo fica a desejar sabe. Então a gente se preocupa com a violência na família, a gente se preocupa com a saúde das crianças, e a escolarização mesmo, que é o que a escola deveria, não estou desmerecendo os outros aspectos não, tem que cuidar dos outros também, mas a escolarização mesmo fica a desejar, porque a cada dia que passa os meninos chegam no 5º ano com uma defasagem séria de leitura, das quatro operações, da parte da escolarização.

Então a gente se perde nesse emaranhado de coisas que a escola precisa fazer. Esses duzentos dias que agora é exigido da escola não mudou nada na qualidade da educação, não resolveu, não é o tempo na escola que vai alterar a qualidade, são os investimentos na escola que vai mudar isso, mas também não sei te dizer se isso é só financeiro, mas é também financeiro. A escola não tá cuidando da escolarização dos alunos, ela assumiu diversos papéis, ela assumiu muita coisa e o trabalho com a aprendizagem do aluno mesmo fica a desejar. O que me preocupa é o aprendizado, o que esses alunos estão aprendendo, onde nós estamos falhando, de que forma nós precisamos fazer para que estes meninos desenvolvam o conhecimento, porque são todos capazes, mas não existe o interesse pela educação, pela escola, por aprender, eles não vêem sentido em vir pra escola, eles vem pra escola porque tem que vir, porque a mãe manda, porque tem a bolsa-família, porque se ele não vier ele vai ficar com falta e tomar bomba.

Por que os nossos alunos não querem aprender, porque os nossos alunos não estão aprendendo? Essas são perguntas que eu gostaria de fazer e de buscar as respostas. A pergunta é, porque os alunos não querem entrar pra sala de aula, o que está faltando na sala de aula que dê sentido a eles o saber, porque eles não querem “o saber”, eles não querem aprender, eles não entendem que o estudo é importante, eles não vêem a escola, o ensino, como uma coisa que vá trazer benefício a eles, e eu não estou falando só do profissional e do trabalho não, do bem pra eles, eles não conseguem compreender isso. E eu não tenho resposta não, mas eu gostaria de discutir isso. (Coordenadora Joana)

A declaração da coordenadora aponta para diversas questões que precisam ser pensadas quando falamos em qualidade da educação. A primeira delas é a escolarização. A escola tem falhado na sua função de mediadora na construção do conhecimento. Cabe ressaltar que é de grande importância que todos tenham acesso ao conhecimento historicamente construído, para que cada um possa se utilizar de tais conhecimentos no intuito de conduzir sua vida, para atuar criticamente na sociedade, para lutar contra as situações de injustiça que vivenciam, tendo a escola que se responsabilizar por esta formação. Considerando que “uma educação de qualidade é, antes de tudo, uma educação a qual todos têm acesso” (GADOTTI, 1992:3), se os alunos não estão tendo acesso à educação, à aprendizagem, não temos então uma educação de qualidade.

Dentre os fatores que tem dificultado o trabalho da escola em relação à aprendizagem, foi citado o acúmulo de tarefas que a escola assumiu. Os problemas sociais vivenciados pela classe trabalhadora têm interferido significativamente na escola, pois os professores das escolas públicas se vêem obrigados a assumir diversas funções diante da negligência do Estado em relação à sociedade, situação

que acaba por colocar em segundo plano a aprendizagem e a escolarização. Oliveira (2004: 1132) aponta que

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Outra dificuldade é o interesse dos alunos pela escola, pela aprendizagem. Como já destacamos, para que o processo de aprendizagem aconteça é necessário que o aluno seja seduzido pelo desejo de aprender, que ele queira aprender e, como apontado pela coordenadora, a escola não tem conseguido seduzir seus alunos, o que tem acontecido é um distanciamento entre a escola e os discentes. A escola não mudou, como a coordenadora mesmo afirma, ela continua a utilizar os mesmos métodos e a trabalhar com conteúdos que pouco contribuem para a formação de sujeitos críticos, que não despertam o interesses dos alunos. Além disso, sabemos que a cultura valorizada na escola nada tem a ver com a cultura das classes populares, o que distancia ainda mais estes alunos da escola. Para que esta situação se modifique será necessário a escola transformar suas práticas e atualizar seus conteúdos para atender aos interesses dos diferentes grupos sociais que a frequentam.

Como salienta Paro (2004), o aprendizado só acontece se o aluno quiser. Segundo este autor, cabe à escola levar o educando a ‘querer aprender’, este “é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas”.

De acordo com as declarações, fica evidente a responsabilidade da escola e de seus profissionais pelo processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a qualidade da educação está diretamente relacionada à aprendizagem e não aos resultados de testes padronizados como consideram as avaliações externas. A formação crítica dos indivíduos se faz urgente com o fito de que seja possível a transformação da sociedade. Corroborando com Paro (1999: 114), destacamos que

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral da injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa

escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem historicamente produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”, de que nos fala Gramsci.

Além das dificuldades já apresentadas, os profissionais apontam ainda a necessidade de um investimento maior do Estado em educação, pois não há como alcançar qualidade sem as condições materiais, humanas e financeiras suficientes para atender a demanda da escola.

“Ah, precisamos de maior disponibilidade de material. Igual aqui, fala que é uma escola inclusiva, mas inclusiva como? Eu tenho na minha sala 3 alunos com dificuldades, um com síndrome, um com atraso mental e outro com diversos problemas, de dezoito anos, com uma válvula na cabeça, paralisia do lado esquerdo. Então pra esses três alunos tinha que ter professores de apoio. Esse ano, com muita dificuldade a gente conseguiu um professor de apoio, conseguiu no início de junho, até junho eu fiquei doidinha pra dar conta. Então, como que numa sala com 26 alunos, 3 alunos com dificuldades, se não tiver material humano, gente pra te ajudar, não tem como, você fica muito perdida. Então o que precisava mais é de material humano mesmo...” (Profª Fernanda)

“O governo poderia investir mais no professor, poderia investir mais em atender as reivindicações que são feitas né, porque às vezes são atendidas, mas demora muito tempo. Por exemplo, a quadra, há quantos anos, quantos diretores já passaram e pediram pra cobrir a quadra, e até hoje nada. Então eu acho que é preciso investir no professor, investir mais em material, no que a gente necessita para melhorar a escola. O que a escola pode fazer ela vai fazer, mas precisa haver um investimento maior por parte do governo, pra melhorar cada vez mais.” (Gestora Laura)

Com o discurso da necessidade de descentralizar as decisões, o Estado tem repassado à escola a responsabilidade de responder pela qualidade da educação, sem provê-la de condições mínimas para atender o direito de todos à educação. A gestão da escola assume a responsabilidade de gerir recursos inexistentes, sendo necessário inclusive recorrer à sociedade civil para atender às demandas.

Ainda sobre a qualidade, os professores disseram não haver relação entre a qualidade que almejam com a qualidade proferida pelos discursos.

“Eu entendo qualidade como a formação do cidadão feliz, a qualidade pra eles é seguir os CBCs determinados para o aluno aprender. E a gente olha enquanto vida, eu olho se o aluno tá buscando sentido para a vida, se ele cresceu, se ele amadureceu, se ele consegue usar no dia a dia dele aquilo que aprende na escola, se ele vincula escola e vida, se ele consegue fazer esse intercâmbio, se a escola tá dentro da vida, e não se eles têm conhecimento necessário para serem aprovados, ou serem reprovados.”
(Coordenadora Joana)

“O que o governo quer com essa avaliação são números, quer mostrar que em Minas tem a melhor educação, que não há falhas, e a gente sabe que não é bem assim, a gente que trabalha na escola vê essas falhas e também falha. Não é correndo atrás de números que vai melhorar a educação, pra melhorar a educação de fato é preciso investir realmente em qualidade e não em números.”
(Gestora Laura)

De acordo com as declarações, o discurso proferido e as práticas de avaliações externas, como o Proeb, são voltados para os resultados imediatos, para as estatísticas e não representam com legitimidade a realidade educacional. Os profissionais consideram que uma educação de qualidade é aquela que oferece uma formação vinculada às questões diárias, à vida, mas confessam que a escola tem cometido falhas em relação a essa formação.

Entendemos que os efeitos da educação sobre o indivíduo podem se estender por toda a vida, não sendo possível, portanto, medir de imediato a qualidade desta educação. Compreendemos também que a qualidade da educação está diretamente relacionada com os propósitos e objetivos a que esta se destina, sendo necessário então determinar primeiramente os objetivos da educação para depois analisar sua qualidade. Considerando o objetivo da educação para os alunos da classe trabalhadora, cabe destacar que mais importante que a preparação para o mercado de trabalho ou para o ingresso do aluno ao curso superior, a educação deve se propor a outro fim, “como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2000b: 27).

Corroborando com Paro (Ibid.: 35), acrescentamos ainda que

[...] o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais.

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural.

Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Se considerarmos como objetivo maior da educação a formação histórico-cultural e social³⁹ do sujeito, podemos dizer que ainda temos um longo caminho a percorrer para alcançarmos uma educação para todos com a qualidade almejada.

³⁹ Formação histórico-cultural e social – consideramos aqui a concepção de Paulo Freire sobre a formação do sujeito. De acordo com Freire, os homens, em suas relações sociais, fazem-se homens, constroem sua cultura, humanizam-se, tornam-se livres. (FREIRE, 1996)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

(Paulo Freire, 1996: 59-60)

Neste estudo observou-se que as políticas implementadas no sistema educacional em Minas Gerais no contexto da (contra) reforma seguiram os pressupostos neoliberais e buscaram alcançar maior eficiência e produtividade das escolas. A política de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que garantiria às escolas maior autonomia, veio acompanhada do controle central, por meio da definição dos currículos e do controle de resultados, através da utilização de avaliações externas, novos mecanismos para regular e avaliar o sistema educacional.

As mudanças na gestão das escolas não significaram grandes avanços em relação à democratização, o que se realizou foi a modernização da gestão escolar como estratégia para o alcance de uma maior eficiência do sistema. A descentralização, que representaria maior poder de decisão para as escolas, traduziu-se na desconcentração por parte do Estado quando refere-se ao provimento da educação pública, passando à escola a responsabilidade de gerir a educação, de forma eficiente, com qualidade, mas com o mínimo de recursos. No entanto, a tomada de decisão sobre os objetivos da escola, que deveria acontecer em seu interior, manteve-se centralizada nas mãos do poder central e materializa-se na definição das diretrizes curriculares e nas avaliações do sistema educacional, utilizadas para medir o desempenho do pessoal docente e administrativo, e o desempenho dos alunos.

Em Minas Gerais, a avaliação do Proeb tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas. Apesar das duas escolas pesquisadas apresentarem desempenho diferenciado em relação ao Proeb, tendo uma delas alcançado resultados abaixo da média do Estado e a outra resultados acima desta média, os profissionais destas escolas apresentaram um mesmo discurso em relação a esta política de avaliação, sentem-se incomodados com sua imposição e excluídos do processo, por não participarem da elaboração dos instrumentos avaliativos. A política de avaliação do Proeb se insere de maneira arbitrária no contexto pedagógico e no trabalho docente.

Apesar do esforço do Proeb em desenvolver a cultura do desempenho na escola, os profissionais ainda se opõem a essa política avaliativa. O Proeb, no entanto, tem contribuído para a manutenção da concepção de avaliação na perspectiva excludente e classificatória. Verificou-se que o modelo de avaliação do

Proeb não considera as complexidades do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado final, indicando sua orientação para a perspectiva do “exame”.

A avaliação externa tem sido utilizada pelo Estado como mais um instrumento para regular o trabalho docente e para avaliar seus resultados. Ao impor as metas a serem atingidas e obrigar o alcance de “bons” resultados, o Estado responsabiliza o professor e a escola pelo desempenho do aluno. A obrigação de resultados imposta ao professor desconsidera as diversas questões que envolvem o processo educacional, a escola e a própria profissão docente, como a desvalorização do profissional, as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e, inclusive, a perda de autonomia para a realização de seu trabalho.

O Proeb tem determinado o trabalho pedagógico, indicando a situação de proletarização do trabalho docente, já que os objetivos deste trabalho não estão sendo definidos pelos professores, mas por outros. Constatamos que o Proeb tem ditado não só o que deve ser trabalhado, a partir da definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas também a maneira como o docente deve realizar seu trabalho, interferindo na autonomia pedagógica, considerada como a liberdade para a realização do trabalho docente, a capacidade de tomar decisão, ter independência para a definição dos objetivos do trabalho pedagógico.

Verificou-se nesta pesquisa que diversas situações têm dificultado a construção da autonomia nas escolas e que apesar do discurso proferido pelo Estado em favor da autonomia, existe um controle, tanto em relação às questões administrativas, quanto às questões pedagógicas.

Dentre os mecanismos de controle, o currículo tem se destacado, já que sua elaboração tem se dado a partir dos documentos curriculares propostos pelo Estado. Apesar do discurso de que os documentos são apenas propostas, estes são tratados no âmbito escolar como prescrições, estando a escola condicionada a utilizá-los, já que as avaliações externas visam aferir a aquisição dos conteúdos, habilidades e competências preconizados nestas propostas. Nas escolas mineiras os CBC's têm orientado a elaboração do currículo, isso porque a avaliação do Proeb é elaborada com base nos conteúdos abordados nestes documentos.

As avaliações externas e as orientações curriculares introduzem na escola um discurso característico do setor empresarial, quando preconizam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação de um novo trabalhador, com capacidade de se adequar às exigências do mercado de

trabalho e à empregabilidade, situação que submete o currículo e a própria escola aos interesses do mercado, negligenciando os interesses da comunidade escolar.

A participação foi considerada condição *sine qua non* para a democratização da escola pública, no entanto, verificou-se que essa participação – que tem acontecido principalmente através do colegiado – ainda é restrita a alguns grupos, já que a maioria dos pais da classe trabalhadora não dispõe de tempo para efetiva participação na escola. Além disso, constatou-se também a dificuldade de participação dos professores imposta pela precarização do trabalho docente.

O estudo demonstrou, ainda, que as orientações políticas empreendidas pelo Estado não têm facilitado a realização de uma gestão democrática, entendida como a autonomia das instituições escolares e a possibilidade de participação de todos da comunidade escolar nas decisões; nem têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação. “A participação vem sendo entendida mais como um recurso de auxílio à administração escolar do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do ensino” (RODRIGUES, 2007: 189).

Em relação à qualidade da educação, o estudo revelou que “a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade”, dada a “extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade”, sendo, portanto, insuficiente a aferição da produtividade da escola a partir de testes padronizados, dos quais se utilizam as avaliações externas (PARO, 1998: 303). Para os profissionais das duas escolas, a avaliação do Proeb não oferece critérios legítimos para avaliar a qualidade da educação.

A definição da qualidade da educação relaciona-se com os propósitos e objetivos a que a educação se destina, sendo necessário então determinar primeiramente os objetivos da educação para depois analisar sua qualidade. De acordo com os profissionais de ambas as escolas, uma educação de qualidade é aquela que oferece uma formação vinculada às questões diárias, à vida, sendo importante, também, que a escola atenda às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar. Considerando o objetivo da educação para os alunos da classe trabalhadora, a escola deve proporcionar-lhes a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos para que eles possam intervir na realidade e superar a situação de injustiça que vivenciam.

No entanto, a escola não tem conseguido cumprir com sua função de oferecer uma formação histórico-cultural, de formar cidadãos críticos, capazes de se utilizarem dos conhecimentos adquiridos para transformar a realidade e esta falha foi apontada inclusive pelos profissionais entrevistados. Ressaltamos aqui que diversas questões têm contribuído para a manutenção do *status quo* do sistema educacional, como a precarização do trabalho docente, a falta de condições materiais, humanas e financeiras e os mecanismos de controle.

Diante das análises realizadas, e compreendendo que educação de “qualidade é todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas renovadas”, que “qualidade é empenho ético, alegria de aprender” (GADOTTI, 1998: 119), consideramos que a escola pública que temos hoje não é de qualidade, não porque apresenta um resultado insatisfatório nas avaliações externas, mas porque não está garantindo a todos o direito à educação.

Neste sentido, há um longo caminho a ser percorrido para a democratização da educação e para o alcance da qualidade, sendo preciso inclusive repensar sobre o processo de avaliação e seus objetivos. Ressaltamos que não estamos aqui nos contrapondo a todo e qualquer tipo de avaliação, ao contrário, a finalidade é chamar atenção para o fato de que as avaliações externas excludentes e classificatórias, como a avaliação do Proeb, nada têm a contribuir para a compreensão das necessidades e dificuldades existentes no sistema educacional.

Este trabalho aponta para a necessidade de que as escolas discutam sobre a avaliação da educação, que desenvolvam processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar que possibilite a compreensão da realidade e a proposição de possíveis mudanças.

Sabemos que não esgotamos aqui a discussão sobre a avaliação da educação pública como mecanismo de controle do sistema educacional. No entanto, esperamos contribuir para que essa discussão sobre a avaliação se realize em âmbito escolar e auxilie na busca por uma proposta contra-hegemônica de avaliação, que concorra para a melhoria da qualidade da educação.



REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB*. 3ª Ed. São Paulo: Xamã. 2007.

AMBRÓSIO, Ivone Ribera. *Avaliação de Desempenho ou Desempenho da Avaliação?* Juiz de Fora/UFJF. 2001. Dissertação de mestrado.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. *Proposta pedagógica e autonomia da escola. A Escola de Cara Nova /Planejamento*, São Paulo: SE/CENP, 2000. p. 18-24. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p018-024_c.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2009.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. *Revista estudos avançados*. São Paulo, 21 (60): 7-26, 2007. Disponível em: www.futuroeducacao.org.br/biblio/educacao_publica_o_desafio.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2009.

BARRETO, Elba de Sá. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. IN: TOMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD Sérgio. (orgs.). *Debates realizados no seminário "O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil"*. São Paulo, SP: Cortez, 1996. p. 253 – 279 (Anexo).

BATISTA, Paulo Nogueira Batista. *O CONSENSO DE WASHINGTON: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em: http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2009.

BEHRING, Elaine Rosseti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 12 de maio de 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1998. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em 12 de maio de 2009.

BRITO, Lucia Elena P. Franco. *A EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL: Um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)*. Uberlândia. UFU. 2008. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://www.bdtd.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE20090129T091448Z1345/Publico/Lucia.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2009.

COSTA, Nilson do Rosário. *A proteção social no Brasil: universalismo e focalização nos governos FHC e Lula*. Revista Ciência & Saúde Coletiva. vol.14, no.3. Rio de Janeiro. Maio/Junho 2009. p. 693 – 706.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Contra a Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2008.

Declaração Mundial sobre Educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decMundialEdu.htm>. Acesso em 14 de julho de 2009.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro 2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09 de março de 2009.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001, Nº 18.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 91 – 110.

_____. Avaliação e Aprendizagem. Revista *Raízes e Asas*. São Paulo: CENPEC, n. 8, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=006. Acesso em 16 de abril de 2009.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FÉLIX, Robson Gonçalves. *Políticas públicas de gestão da escola em Minas Gerais: trajetória dos Colegiados Escolares na rede pública estadual de ensino de 1991 a 2006*. Uberlândia, UFU. 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://www.bdtu.ufu.br/tde_arquivos/7/TDE20090131T091448Z1345/Publico/Lucia.pdf. Acesso em 21 de outubro de 2009.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIREDO, Lorene. LUTA DE CLASSES E BUROCRATIZAÇÃO DE DIRIGENTES SINDICAIS FRENTE ÀS REFORMAS ADMINISTRATIVAS EM MINAS GERAIS. Revista *trabalho necessário*, ano 5, nº 5, 2007.

_____. *Reforma neoliberal na educação e crise no movimento sindical no estado de Minas Gerais: os limites do reformismo*. Niterói. UFF. 2006. Dissertação de mestrado.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 36ª ed. 1996.

_____. *Educação e Mudança*. 12ª ed., trad. de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin, Rio, Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Notas sobre o discurso da equidade na educação básica. Revista *Educação e Fronteiras*. Dourados, MS, v.1, n. 2, jul./dez. 2007. p. 55 – 68.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Revista *Cadernos de Pesquisa*, n.116, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. Nº 10, 1998, 112-122. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-5-gadotti.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2009.

_____. *Gestão Democrática e Qualidade de Ensino*. I Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/curriculo/gest_democ.pdf. Acesso em 15 de abril de 2009.

_____. *Indicadores de qualidade da educação escolar*. Movimento Pró-Educação: Lugar de criança é na escola. Seminário: "O Controle da qualidade da Educação escolar". UNICEF, Recife, 3-5 de novembro de 1992. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2009.

GENTILI, Pablo A. A. A privatização da política educacional: dez questões. Fírgoa Universidade Pública - *Espazo Comunitário*. Disponível em: firgoa.usc.es/drupal/node/6418/print. Acesso em 09 de março de 2009.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Fírgoa, Universidade Pública - *Espazo Comunitario*. 2004. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em 13 de julho de 2009. (Texto retirado do livro "Escola S.A.", Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili - orgs.)

_____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 111 – 177.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco de. Autonomia da escola: dimensões e contradições no sistema municipal de Recife. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*. UFG, 33 (2): 467-486, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.redecaes.com.br/bibliografia_alfredo/Autonomia%20da%20escola.pdf. Acesso em 29 de julho de 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Revista Paidéia*. São Paulo, 2002. Vol. 12, N. 24, P. 149 – 161. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>. Acesso em 06 de julho de 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere - Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, Lidônia Maria. *Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores*. Uberlândia. 2003. Dissertação de mestrado.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2009.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão*. 21ª Reunião Anual da ANPEd, de 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. 5.ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 43 – 59, 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_06_LICINIO_C_LIMA.pdf. Acesso em 26 de junho de 2009.

LOCKE, Jonh. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. Segundo tratado sobre o governo. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Revista Científica EccoS*, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, 2002. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2009.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, André Silva. *A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90*. Rio de Janeiro/UFF. 1998. Dissertação de Mestrado.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115. São Paulo, Março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2009.

_____. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº. 77, p. 28-48. Dezembro/2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELO, Savana Diniz G.; AUGUSTO, Maria Helena. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. *Revista Trabalho e Educação*, vol. 13, nº2. Belo Horizonte, ago./dez. 2004, p. 139 – 151.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular – CBC: Língua Portuguesa – Ensinos Fundamental e Médio*. 2005.

_____. *Decreto nº 32.855*, de 27 de Agosto de 1991. Regulamenta a Lei Nº 10.486, de 24 de Julho de 1991. Dispõe sobre o Provimento da Direção de Unidade Estadual de Ensino e dá outras providências. Belo Horizonte, 1991. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/?IscScript=legist.xis&diretorio=norma/legis/&mf=003126>. Acesso em 26 de junho de 2009.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). *O desmonte da Nação: Balanço do governo FHC*. Petrópolis : Vozes, 1999. p. 75 – 89.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Políticas sociais contemporâneas: teses para discussão. In: *Políticas Públicas & Serviço Social: análises e debates*. Publicação do Observatório Social. Rio de Janeiro, setembro/outubro de 2008. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em 19 de março de 2009.

_____. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces. Relatório de estudo de caso do Brasil. UNESCO. *Série Ensayos & Investigaciones*. Nº 6. Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais. Buenos Aires, 2005.

_____. *A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 90: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.) *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 69 – 97.

_____ (org.). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições*. s/d. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/96.pdf>. Acesso em 29/10/2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Política e administração da educação: Um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. *Revista Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 58, julho, 1997. <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a04.pdf>. Acesso em 19 de março de 2009.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *Formação de professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital*. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/31/danielamota.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2010.

_____. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do "Projeto Veredas" de Minas Gerais*. Niterói. 2008. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp082447.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a05v27n94.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2009.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB*. 3ª Ed. São Paulo: Xamã. 2007.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29828202.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2009.

_____. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000a.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*. CEEP: Universidade do Minho. 2000b, nº 13 (1), p. 23-38. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37413103>. Acesso em 12 de dezembro de 2009.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J. [et al]. *Revista Trabalho, formação e Currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado em Porto Alegre, RS. 1998. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300 – 307. Disponível em: http://www.escoladegestores.inep.gov.br/downloads/artigos/gestao_da_educacao/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em 08 de julho de 2009.

_____. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 9, n. 1, p. 9-36, jan-jun. 1993.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. In: *Rede de Pesquisadores em Financiamento da Educação*. Disponível em: www.redefinanciamento.ufpr.br/vera2.pdf. Acesso em 09 de março de 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo civilizatório, espaço público e educação escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo. *Revista Libertas*, Juiz de Fora, v.1, n.2, p.173 – 198, jun / 2007.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425 – 444, set./dez. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio C. Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 – Ed. Especial, p. 775 – 796, out. 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio C. Paixão. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DO DESEMPENHO. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145 – 1157, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 de janeiro de 2009.

_____. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346 – 367. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> e <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09 de janeiro de 2009.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set/Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. *Revista Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 61, dezembro/97.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 9 – 29.

SIMIONATTO, Ivete. Reforma do Estado e Políticas Públicas: Implicações para a sociedade e para a profissão. In: *Portal Social*. Disponível em http://www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Revista *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº. 84, p. 873-895, setembro de 2003.

_____. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. *Publicação: Série Idéias*, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 106-114. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2009.

SOUZA, Rubin Assis da Silveira. *Distinção entre moralidade e legalidade no pensamento de Kant segundo Bobbio*. Elaborado em 06.2009. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=13817>. Acesso em 14 de novembro de 2009.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas Públicas: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. Campinas. 1998. Tese de doutorado.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição. Papirus, 2002.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 1996.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco; RAMOS. Tacita Ansanello. As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio. *Revista Horizontes*, v. 25, n. 2, p. 189-195, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_2_06%5B11066%5D.pdf. Acesso em 22 de novembro de 2009.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 43 – 53.



ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro para a entrevista semi-estruturada

Questões para investigação

Qual a sua formação?

Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola?

Trabalha em outras escolas?

Com quais conteúdos trabalha?

Categoria A – Avaliação institucional e trabalho docente

Fazer observações críticas sobre a avaliação institucional, seus objetivos e sua prática, e analisar qual a compreensão dos profissionais da educação acerca desta avaliação.

Fazer observações sobre o trabalho docente e o impacto da avaliação neste trabalho.

Questões:

1- Para você qual o sentido da avaliação e qual seu objetivo?

2- Que significado tem para você a avaliação que realiza de seus alunos? Qual (ou quais) o objetivo desta avaliação?

3- E as avaliações externas, como o Proeb, que significados têm para você?

4- Na sua opinião, que objetivos têm o Proeb? Tais objetivos vão ao encontro aos objetivos que você define para seu trabalho com os alunos? Justifique.

5- Qual foi a participação da gestão, dos professores, e dos demais profissionais da escola, no processo de avaliação do Proeb?

6- Há um trabalho específico da escola, dos professores em sala de aula, voltado para as avaliações externas? E para a avaliação do Proeb? Explique.

7- As avaliações do Proeb interferem no seu trabalho? De que maneira?

Categoria B – Autonomia da escola e proposta curricular

Fazer observações críticas sobre a questão da “autonomia da escola”, considerando as diversas interferências sofridas pela escola, como as avaliações externas e os diversos projetos, sejam projetos dos governos, como projetos de instituições particulares (empresas).

Tratar da proposta curricular da escola fazendo relação com a “autonomia” para a elaboração da proposta e os mecanismos de controle existentes que acabam por determinar o currículo escolar, tais como os PCN's e as avaliações externas.

Questões:

1- Qual o significado da palavra autonomia para você. Você considera ter autonomia para realizar seu trabalho? Justifique.

1- A escola tem autonomia para definir seus objetivos e os seus para alcançá-los? Explique.

2- Que fatores interferem na autonomia da escola, positivamente e negativamente.

3- Há interferência das avaliações externas, em especial do Proeb, nesta autonomia? Justifique.

4- Como é definida a proposta curricular na sua escola? Quem participa na elaboração da proposta?

5- Que fatores influenciam na elaboração da proposta curricular? Há influência de fatores externos? Quais?

6- As avaliações externas interferem na elaboração da proposta pedagógica? De que maneira?

7- As avaliações do Proeb interferem na elaboração da proposta curricular? Explique.

C) Gestão escolar e qualidade da educação

Tratar da questão da Gestão escolar tendo como referência uma gestão voltada para a democratização da escola pública. Neste caso a qualidade da educação seria um dos aspectos importantes para uma “verdadeira” democratização.

Questionar o termo “qualidade”, dando ênfase às diferentes interpretações do termo nos dias atuais, e fazer uma análise sobre o significado do termo para os profissionais da educação.

Questões:

1- O que você entende por gestão democrática? Sua escola vivencia uma gestão democrática? Explique.

2- O termo “qualidade” é bastante utilizado quando se trata de educação, que sentido tem para você tal termo?

3- Que aspectos da gestão demonstram preocupação com a democratização da escola e com a qualidade da educação?

4- O que seria para você uma educação de qualidade? Que aspectos demonstram que a educação a que os alunos estão tendo acesso é realmente de qualidade?

5- Na sua opinião, a educação oferecida nesta escola é de qualidade? Explique sua resposta.

6- Que fatores influenciam para que uma escola ofereça uma educação de qualidade?

7- O que ainda precisa ser feito na sua escola para a melhoria da qualidade da educação que oferecem?

8- Nos documentos oficiais e nos argumentos para a utilização de avaliações externas o termo “qualidade” também é utilizado frequentemente. Para você, o significado do termo nestes casos é igual ao significado que você atribui à “qualidade”? Explique.

9- Na sua opinião, há alguma relação entre a avaliação do Proeb e seus resultados com a qualidade da educação definida e pretendida pela escola? Justifique.

Anexo 2 – Matriz de Referência em Língua Portuguesa – 5º ano EF

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE/ PROEB LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D0	Compreender frases ou partes que compõem um texto.
D1	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
IV – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
V – VARIAÇÃO Linguística	
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Anexo 3 – Matriz de Referência em Língua Portuguesa – 9º ano EF e 3º ano EM

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE/PROEB LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3º ANO DO ENSINO MÉDIO TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer a relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer a relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
VI – VARIAÇÃO Linguística	
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Anexo 4 – Matriz de Referência em Matemática – 5º ano EF

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE/PROEB MATEMÁTICA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TEMAS E SEUS DESCRITORES	
I – ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a localização de pessoa ou objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar posições relativas de retas no plano (paralelas e concorrentes).
D3	Relacionar figuras tridimensionais (cubo e bloco retangular) com suas planificações.
D4	Reconhecer uma figura plana (triângulo, quadrilátero e pentágono) de acordo com o número de lados.
D5	Identificar quadriláteros (quadrado, retângulo, trapézio, paralelogramo, losango), observando as posições relativas entre seus lados.
II – GRANDEZAS E MEDIDAS	
D6	Estimar medidas de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não.
D7	Resolver situação-problema utilizando unidades de medidas padronizadas como Km, m, cm, mm, bem como as conversões entre L e mL e as conversões entre tonelada e Kg.
D8	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo (milênio, século, década, ano, mês, semana, quinzena, dia, hora, minuto, semestre, trimestre e bimestre) na resolução de situações-problema.
D9	Ler e interpretar horas em relógios digitais e de ponteiros.
D10	Estabelecer relações entre o horário de início e de término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
D11	Resolver situação-problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
D12	Resolver situação-problema envolvendo o cálculo da área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
III – NÚMEROS E OPERAÇÕES - ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D13	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamento e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
D14	Reconhecer a escrita, por extenso, dos numerais.
D15	Identificar a localização de números naturais na reta numérica.
D16	Resolver situação-problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição.
D17	Resolver situação-problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da subtração.
D18	Resolver situação-problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação.
D19	Resolver situação-problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da divisão.
D20	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.
D21	Localizar números racionais na forma decimal na reta numérica.
D22	Estabelecer trocas entre cédula e moedas em função de seus valores.
D23	Calcular adição de números racionais na forma decimal.
D24	Calcular subtração de números racionais na forma decimal.
D25	Resolver situação-problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição.
D26	Resolver situação-problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da subtração.
D27	Resolver situação-problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo adição e subtração.
D28	Resolver situação-problema envolvendo o quociente de um número racional na forma decimal por um número natural não nulo.
IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D29	Ler e interpretar informações e dados apresentados em tabelas.
D30	Ler e interpretar informações e dados apresentados em gráficos de coluna.

Anexo 5 – Matriz de Referência em Matemática – 9º ano EF

MATRIZ DE REFERÊNCIA - Simave/Proeb MATEMÁTICA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TEMAS E SEUS DESCRITORES	
I – ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a localização/movimentação de pessoas e objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades de figuras tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.
D3	Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D4	Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em aplicação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
D6	Reconhecer ângulo como: mudança de direção ou giro, área delimitada por duas semi-retas de mesma origem.
D7	Identificar propriedades de figuras semelhantes construídas com transformações (redução, ampliação, translação e rotação).
D8	Utilizar propriedades dos polígonos regulares (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno).
D9	Identificar e localizar pontos no plano cartesiano e suas coordenadas e vice-versa.
D10	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo e o Teorema de Pitágoras.
D11	Utilizar as propriedades e relações dos elementos do círculo e da circunferência.
II – GRANDEZAS E MEDIDAS	
D12	Resolver situações-problema envolvendo o cálculo do perímetro e da área de figuras planas.
D13	Utilizar as noções de volume.
D14	Utilizar as relações entre diferentes unidades de medida.
III – NÚMEROS E OPERAÇÕES - ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D15	Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D16	Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D17	Resolver situações-problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D18	Resolver situações-problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D19	Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D20	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D21	Identificar frações equivalentes.
D22	Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.
D23	Resolver situações-problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D24	Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.
D25	Resolver situações-problema que envolvam porcentagem.
D26	Resolver situações-problema que envolvam variação proporcional direta ou inversa entre grandezas.
D27	Resolver situações-problema que envolvam equação do 1º grau e do 2º grau.
D28	Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa uma situação-problema e representar geometricamente uma equação do 1º grau.
D29	Resolver situações-problema envolvendo sistemas de equação do 1º grau.
D30	Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.
IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D31	Interpretar e utilizar informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D32	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Anexo 6 – Matriz de Referência em Matemática – 3º ano EM

MATRIZ DE REFERÊNCIA - Simave/Proeb MATEMÁTICA - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO TEMAS E SEUS DESCRITORES	
I – ESPAÇO E FORMA	
D1	Reconhecer a planificação de figuras tridimensionais mais usuais (prismas, pirâmides, paralelepípedo, cubo, cilindro e cone).
D2	Resolver situações-problema no plano, que envolvam razão trigonométrica no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D3	Calcular a distância entre dois pontos no plano cartesiano.
D4	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D5	Construir a equação da reta que passa por dois pontos dados.
II – GRANDEZAS E MEDIDAS	
D6	Utilizar o cálculo e perímetro de figuras planas.
D7	Utilizar o cálculo de áreas de figuras planas.
D8	Resolver situações-problema envolvendo a área total de figuras tridimensionais (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera, paralelepípedo).
D9	Resolver situações-problema envolvendo o volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera, paralelepípedo).
III – NÚMEROS E OPERAÇÕES - ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D10	Estimar raiz quadrada não exata de um número natural, tendo como referência um intervalo de dois inteiros consecutivos.
D11	Localizar números racionais na reta numérica.
D12	Diferenciar as variações proporcionais das não proporcionais.
D13	Resolver situações-problema envolvendo duas grandezas direta ou inversamente proporcionais.
D14	Resolver situações-problema envolvendo o cálculo de porcentagens.
D15	Resolver situações-problema envolvendo equação de 2º grau.
D16	Resolver inequação do 2º grau.
D17	Resolver situações-problema envolvendo inequação do 2º grau.
D18	Representar graficamente uma função de 2º grau.
D19	Reconhecer uma função de 2º grau a partir de seu gráfico.
D20	Reconhecer um polinômio de 2º grau através de sua fatoração em fatores de 1º grau.
D21	Calcular os pontos de máximo ou mínimo de uma função de 2º grau.
D22	Resolver situações-problema que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo de uma função de 2º grau.
D23	Construir, a partir de uma situação-problema, um sistema linear com três equações e três incógnitas.
D24	Resolver um sistema de equações lineares com três equações e três incógnitas.
D25	Analisar crescimento/decrescimento, zeros e funções reais apresentadas em gráficos.
D26	Resolver situações-problema envolvendo progressão aritmética.
D27	Resolver situações-problema envolvendo progressão geométrica.
D28	Identificar arcos no círculo trigonométrico.
D29	Relacionar medidas em graus e em radianos.
D30	Aplicar relações entre as razões trigonométricas no círculo trigonométrico.
D31	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples ou combinação simples.
D32	Calcular a probabilidade de um evento.
D33	Reconhecer a representação gráfica de uma função exponencial $y=a^x$.
D34	Resolver as equações exponenciais.
D35	Reconhecer a representação gráfica de uma função logarítmica $y=\log_x b$.
D36	Utilizar as propriedades operatórias da função logarítmica.
D37	Calcular as raízes de uma equação polinomial dada por um produto de fatores do 1º e/ou 2º grau.
IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D38	Interpretar e utilizar dados apresentados em tabelas e/ou gráficos (segmentos, colunas, setores).
D39	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.
D40	Utilizar as médias aritmética e ponderada.

Anexo 7 – Escola Anísio Teixeira - Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	9º ano EF	Brasil	230	-	-	-
Proeb/2008	9º ano EF	Minas Gerais	250,2	219107	178421	81
		SRE	255,3	6024	4846	80
		Seu Município	257,1	3789	2958	78
		Sua Escola	241,6	144	112	78

Anexo 8 – Escola Anísio Teixeira - Matemática – 9º ano do Ensino Fundamental

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	9º ano EF	Brasil	241,6	-	-	-
Proeb/2008	9º ano EF	Minas Gerais	255,8	219126	174585	80
		SRE	259,7	6024	4808	80
		Seu Município	261,2	3789	2950	78
		Sua Escola	248	144	93	65

Anexo 9 – Escola Anísio Teixeira - Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	3º ano EM	Brasil	253,5	-	-	-
Proeb/2008	3º ano EM	Minas Gerais	274	194753	149523	77
		SRE	281,8	5311	4010	76
		Seu Município	285,5	3219	2329	72
		Sua Escola	278,8	72	61	85

Anexo 10 – Escola Anísio Teixeira - Matemática – 3º ano do Ensino Médio

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	3º ano EM	Brasil	262,9	-	-	-
Proeb/2008	3º ano EM	Minas Gerais	282,2	194657	140693	72
		SRE	289,6	5311	3815	72
		Seu Município	296,3	3219	2189	68
		Sua Escola	286,5	111	63	57

Anexo 11 – Escola Paulo Freire - Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	5º ano EF	Brasil	176	-	-	-
Proeb/2008	5º ano EF	Minas Gerais	204,8	131160	116588	89
		SRE	206,7	3794	3233	85
		Seu Município	207,3	2723	2369	87
		Sua Escola	205,4	105	99	94

Anexo 12 – Escola Paulo Freire - Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	5º ano EF	Brasil	192,9	-	-	-
Proeb/2008	5º ano EF	Minas Gerais	218,2	131165	116269	89
		SRE	218,5	3792	3320	88
		Seu Município	218,7	2723	2455	90
		Sua Escola	211,6	105	98	93

Anexo 13 – Escola Paulo Freire - Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	9º ano EF	Brasil	230	-	-	-
Proeb/2008	9º ano EF	Minas Gerais	250,2	219107	178421	81
		SRE	255,3	6024	4846	80
		Seu Município	257,1	3789	2958	78
		Sua Escola	265,2	216	174	81

Anexo 14 – Escola Paulo Freire - Matemática – 9º ano do Ensino Fundamental

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	9º ano EF	Brasil	241,6	-	-	-
Proeb/2008	9º ano EF	Minas Gerais	255,8	219126	174585	80
		SRE	259,7	6024	4808	80
		Seu Município	261,2	3789	2950	78
		Sua Escola	257,8	216	169	78

Anexo 15 – Escola Paulo Freire - Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	3º ano EM	Brasil	253,5	-	-	-
Proeb/2008	3º ano EM	Minas Gerais	274	194753	149523	77
		SRE	281,8	5311	4010	76
		Seu Município	285,5	3219	2329	72
		Sua Escola	278,8	72	61	85

Anexo 16 – Escola Paulo Freire - Matemática – 3º ano do Ensino Médio

Quadro das Médias Comparadas.

Programa de Avaliação	Etapa da escolaridade	Região	Média de Proficiência Rede Estadual	Número de Alunos		
				Esperados para o teste	Fizeram o teste	%
Saeb Prova Brasil/2007	3º ano EM	Brasil	262,9	-	-	-
Proeb/2008	3º ano EM	Minas Gerais	282,2	194657	140693	72
		SRE	289,6	5311	3815	72
		Seu Município	296,3	3219	2189	68
		Sua Escola	282,8	72	61	85