



Educação como prática democrática *versus* monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais

Education as a democratic practice versus monitoring the quality of education in Minas Gerais

L'éducation comme pratique démocratique contre contrôle de la qualité de l'éducation à Minas Gerais

Abelardo Bento Araújo¹

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Resumo: O artigo é um recorte de uma tese de doutorado em que se analisou a política de monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais, tendo como referência a natureza do trabalho educativo no âmbito da economia política aplicada à educação. Diferentemente da tese, em que se analisam os dados em conjunto, neste texto discute-se, num formato próximo a um ensaio, uma questão específica que emerge em fragmentos das falas dos sujeitos: indícios da negação da condição de sujeito daqueles que realizam a educação no dia a dia da escola – profissionais da educação e alunos. Os indícios permitem contrapor a educação, como prática que necessita ser democrática, e a avaliação externa, pois a educação tem como função promover a condição de sujeito.

Palavras-chave: Avaliação externa. Qualidade da Educação. Prática Democrática.

Abstract: The article is an excerpt from a doctoral thesis in which the policy for monitoring the quality of education in Minas Gerais was analyzed, having as reference the nature of educative work in the scope of the political economy applied to education. Unlike the thesis, in which the data are analyzed together, this text discusses, in a format close to an essay, a specific issue that emerges in fragments of the subjects' speeches: evidence of the denial of the subject condition of those who carry out education in the day-to-day of the school - education professionals and students. The evidence allows opposing education, as a practice that needs to be democratic, and external evaluation, since education has the function of promoting the condition of subject.

Keywords: External evaluation. Quality of Education. Democratic Practice.

Résumé: L'article est un extrait d'une thèse de doctorat dans laquelle la politique de suivi de la qualité de l'éducation au Minas Gerais a été analysée, ayant comme référence la nature du travail éducatif dans le cadre de l'économie politique appliquée à l'éducation. Contrairement à la thèse, dans laquelle les données sont analysées ensemble, ce texte aborde, dans un format proche d'un essai, une question spécifique qui émerge dans des fragments des déclarations des sujets: preuve du déni de la condition de sujet de ceux qui poursuivent des études dans le quotidien de l'école - professionnels de l'éducation et étudiants. Les preuves permettent de s'opposer à l'éducation, en tant que pratique qui doit être démocratique, et à une évaluation externe, car l'éducation a pour fonction de promouvoir la condition du sujet.

Mots-clés: Évaluation externe. Qualité de l'éducation. Pratique démocratique.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: abelardo.bento@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5480800213669820>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2441-0384>.

Recebido em: 03 de abril de 2020

Aceito em: 17 de maio de 2020

Introdução

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado em que se analisou a política de monitoramento da qualidade da educação no estado de Minas Gerais, tendo como referência a especificidade do trabalho educativo, como relação pedagógica e como processo de trabalho. Pela relevância da discussão que emergiu acerca da relação entre a política de avaliações externas e a educação entendida como processo de apropriação da cultura e como prática democrática, o tema é discutido neste texto, que assume um caráter mais próximo de um ensaio do que de exposição de resultados de pesquisa, embora se valha de dados de uma pesquisa realizada junto a professores, coordenadores e diretores de uma escola pública da rede estadual.

A pesquisa que deu origem à tese da qual este texto foi extraído e adaptado foi realizada sob uma abordagem qualitativa, na qual se buscam, conforme Robert Stake (2007), as complexas relações entre os aspectos que envolvem uma realidade, em contraste com a pesquisa quantitativa, na qual se buscam relações causais. A pesquisa se inscreveu no debate sobre a política educacional, especificamente sobre as avaliações em larga escala e suas decorrências para a prática educativa escolar. Foi realizada numa escola da rede estadual de educação de Minas Gerais, estado que possui um sistema próprio de avaliação em larga escala, com metas relativas às avaliações nacionais em larga escala para as unidades escolares.

Neste texto, a reflexão é motivada por fragmentos das falas desses sujeitos que trabalham em uma escola específica, localizada num bairro de classe média em Belo Horizonte – MG, que atende, principalmente, crianças e adolescentes de bairros periféricos do entorno. Foram entrevistados 15 dos 42 profissionais que trabalhavam na escola naquele ano, sendo a maioria dos entrevistados professores. É importante ressaltar que, como participantes de uma pesquisa qualitativa, esses sujeitos não têm uma representatividade numérica, amostral, mas participaram da pesquisa segundo as possibilidades de construir junto com o pesquisador reflexões sobre diferentes aspectos que envolvem o fenômeno. Foram adotados nomes fictícios para os participantes da pesquisa, mantendo-se o cargo ocupado.

Este texto tem como embasamento teórico a especificidade do trabalho educativo, que, como trabalho humano concreto, difere-se radicalmente da produção de objetos, por pretender justamente a formação de sujeitos. Por essa razão, advoga-se que as formas de avaliação do produto desse trabalho também devem orientar-se por especificidades que tenham em vista os fins da atividade educativa (PARO, 2015). Toma-se, ainda, a educação

como prática democrática. Ou seja, pressupõe-se que professores, alunos e demais envolvidos no processo educativo precisam ter sua condição de sujeito afirmada tanto nos processos decisórios quanto na prática educativa.

O texto envolve uma análise de fragmentos das falas de alguns entrevistados na pesquisa. A leitura dos fragmentos foi feita com base na análise de conteúdo, conforme a define Laurence Bardin (1979), considerando o explicitamente dito, mas também do implícito. A análise foi feita por meio de sistematização e categorização das falas, a fim de “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente os efeitos dessas mensagens)”. (BARDIN, 1979, p. 42).

Não se pretende negar as possibilidades dos processos de avaliação externa da educação pública brasileira, mas contribuir para o debate dessas políticas, indicando aspectos que se mostram contraditórios com uma concepção emancipatória e democrática de educação. Após esta introdução, a segunda parte do texto é dedicada a descrever o contexto e os instrumentos do monitoramento da qualidade da educação no Estado de Minas Gerais. Na terceira parte, discute-se a avaliação de sujeitos em oposição à testagem de objetos, a partir de uma matriz teórica pautada na economia política aplicada à educação. Essa discussão torna possível evidenciar algumas contradições, como a relação verticalizada entre Estado e escola, o distanciamento entre o planejamento e a execução das avaliações. Nas considerações finais, retoma-se brevemente o debate realizado, sintetizando os indícios de incongruências da política educacional, no que se refere ao papel dos sujeitos que realizam o processo educativo.

O monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais é um dos pioneiros no que se refere à avaliação em larga escala no Brasil, tendo realizado desde os anos 1990 as primeiras experiências nesse âmbito (FREITAS, 2004). O projeto de avaliação da educação mineira se inicia entre 1992 e 1993, com Walfrido Mares Guia à frente da Secretaria Estadual de Educação. A proposta foi implementada no contexto de uma reforma educacional brasileira, ensaiada e colocada em prática desde o final da década de 1980, sob financiamento do Banco Mundial (BM) (TOMMASI, 2000). Em Minas Gerais, essa reforma e, em específico, a criação do sistema de avaliação, contou com assessoria de técnicos da Fundação Carlos Chagas, do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (FREITAS, 2004).

Apesar de as iniciativas terem se iniciado ainda no final dos anos 1980 no País, com financiamento do Banco Mundial (TOMMASI, 2000; BONAMINO; FRANCO, 1999), a avaliação em larga escala ganha notoriedade e destaque no contexto do gerencialismo estatal brasileiro, implementado a partir da chamada Reforma do Estado, ocorrida no governo de

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Sob o gerencialismo, a gestão da educação passa a focalizar os resultados, na perspectiva da *accountability*². A avaliação em larga escala se desdobra, então, como ferramenta de gestão dos sistemas de ensino, proclamada pelo discurso gestor como solução para a ineficiência administrativa e forma de racionalização dos recursos. A ideia é que a avaliação em larga escala possibilitasse a transparência da gestão. Conforme Oliveira (2009), a política passa a ser centralizada do ponto de vista do planejamento e descentralizada no que se refere à execução.

Ao conjunto de políticas que se conformam em torno da testagem de alunos em larga escala e da responsabilização de agentes educacionais, denomina-se monitoramento da qualidade da educação (ARAÚJO, 2016; 2019). Em Minas Gerais, o monitoramento da qualidade da educação é realizado por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e Equidade (Simave).

O Simave foi criado no ano 2000, por meio da Resolução da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) nº 14/2000, de 13 de fevereiro de 2000. No mesmo ano, a SEE/MG expediu a Resolução nº 104/2000, que reeditou com alterações a resolução que instituiu o Simave. Por meio dessa Resolução também foi criado o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) (MINAS GERAIS, 2000). Atualmente, o Simave é composto por três programas de avaliação. O primeiro deles é o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), realizado por meio da parceria entre a SEE/MG, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Trata-se de uma avaliação censitária para o terceiro ano do ensino fundamental e amostral para o segundo e quarto ano. Tem por objetivo mapear o desempenho de alunos do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental, por rede de ensino, município, escola, turma e aluno.

Primeira avaliação da alfabetização no âmbito estadual no Brasil, o Proalfa forneceu subsídios para a instituição da Provinha Brasil, que atualmente avalia os alunos do terceiro ano do ensino fundamental (com idade de 8 anos), como uma das estratégias do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). O Pnaic foi instituído pela Portaria MEC nº 867/2012, de 4 de julho de 2012. A proposta desse pacto é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

² Mesmo diante da tradução pouco fiel na língua portuguesa, o termo *accountability* é hoje traduzido livremente como *responsabilização*. No entanto, a expressão encarna determinados princípios da gestão de serviços e recursos públicos, envolvendo a “responsabilidade pela justificação das despesas ou do esforço de alguém” (SCRIVEN, 1980, citado por LÜDKE, 1984, p. 27).

O segundo e principal programa que compõe o Simave é o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), realizado pelo CAEd, da UFJF, que avalia anualmente alunos no 5º e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. O foco das avaliações são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes do Proeb são baseados nas Matrizes de Referência, que sintetizam habilidades previstas no Currículo Básico Comum (CBC) adotado na rede estadual de educação de Minas Gerais. O Proeb é o principal programa considerado na pactuação de metas para as escolas no Acordo de Resultados. Assim como o Proalfa, o Proeb classifica os alunos em três níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendado.

O último dos três programas é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Realizado sob coordenação técnica do Instituto Avaliar, o PAAE disponibiliza numa plataforma *on-line* um banco de questões que podem ser utilizadas pelos professores, de acordo com o tipo de habilidade que pretendem avaliar em seus alunos, quando e se assim o desejarem. O PAAE existe desde 2003, quando foi aplicado a uma parte do conjunto de escolas que integram um projeto da SEE/MG chamado Escolas-Referência³. No entanto, esse banco de itens foi criado em 2004⁴.

O monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais ainda contou, até o ano de 2015, com o programa Acordo de Resultados, que fazia uso do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além do Simave, na contratualização de resultados do trabalho realizado pelas escolas da rede estadual, fazendo corresponder a um décimo quarto salário, a depender da porcentagem das metas atingidas. O acordo deixou de existir na prática, por falta de recursos financeiros do Estado, entre 2013 e 2016 (ARAÚJO, 2019), mas só foi revogado em 2016, pela Lei Estadual nº 22.257/2016.

A contratualização parece ser o elemento que mais aproxima a gestão da educação pública da gestão da produção de mercadorias na empresa privada. Conforme Tripodi (2012), abordando a contratualização em Minas Gerais, e Garcia (2019), abordando a contratualização nas redes estaduais de educação no Brasil, o estabelecimento de metas implica a redução da autonomia pedagógica, o que, na leitura realizada neste texto, implica negação da educação como prática democrática.

³ O projeto Escolas-Referência foi criado em 2005, tendo escolhido as escolas participantes no início entre aquelas escolas públicas estaduais com maior tradição no Estado de Minas Gerais. Hoje, contempla 223 escolas e cada uma dessas escolheu uma escola parceira, com o objetivo de *estender a estas* os benefícios dos projetos e supostas práticas pedagógicas bem-sucedidas. Esse conjunto de escolas participou, posteriormente, de uma seleção de projetos educacionais. Os melhores projetos tiveram suas atividades financiadas pela SEE/MG. Os professores das Escolas-Referência participam de cursos e treinamentos promovidos pela SEE/MG e por instituições parceiras, com incentivo da SEE/MG.

⁴ Para mais detalhes, consultar: <http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br>.

Avaliação de sujeitos *versus* testagem de objetos: alunos, professores e a política de avaliação externa

Cada ser humano que nasce precisa se apropriar dos elementos culturais que o permitam estar e agir em relação à humanidade que o cerca, ao mesmo tempo que ele contribui para a transformação desses mesmos elementos culturais (LEONTIEV, 2004; PARO, 2010; 2011). Isso posto, os processos educativos visam à apropriação de cultura, e a educação escolar, especialmente, tem como objetivo a formação de cidadãos, sujeitos. Essa é a razão pela qual o trabalho educativo, como trabalho concreto humano, pode ser contraposto ao trabalho concreto na produção de mercadorias. As mercadorias são essencialmente objetos, e os seres humanos, dos quais se visa a formação, são sujeitos. Por isso, a educação precisa constituir-se como prática democrática, isto é, afirmar a condição de sujeitos daqueles que a realizam.

Sob o capitalismo, para a realização do processo de produção são necessários os meios de produção⁵ e a força de trabalho⁶ (MARX, 1996). Sem outra forma de acesso aos meios de produção, o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de salário, e não em função do produto que resulta de seu processo de trabalho. O trabalho está formalmente subsumido ao capital, ou seja, marcado pela separação entre capital e trabalho, ou entre meios de produção e força de trabalho. O capitalismo efetiva a exploração por meio da apropriação do valor excedente produzido pelo trabalhador – a mais-valia, ou o excedente que a força de trabalho acrescenta aos produtos para além do valor necessário à reprodução e manutenção dessa própria força de trabalho (RUBIN, 1980).

Nessas relações sociais de produção, o trabalho não se realiza senão porque o salário é a garantia de sobrevivência do trabalhador e de sua família. Ou seja, o trabalho realiza-se por uma motivação diferente do produto desse mesmo trabalho. Embora o trabalhador possa gostar do que faz, o que garante, em primeiro lugar, a disposição desse trabalhador para realizar o trabalho é a relação de poder desigual entre trabalhador e detentor de meios de produção. É, portanto, uma relação hierárquica, antidemocrática.

Enquanto isso, o trabalho educativo caracteriza-se por ser uma prática que deve, pelo objetivo almejado, constituir-se como prática democrática, ou seja, não pode negar a condição de sujeito de quem o realiza. Para isso, não pode tornar-se um trabalho forçado. Se, para o trabalhador na produção de mercadorias o motivo do trabalho é o salário (um motivo diferente do produto do trabalho), no trabalho educativo o motivo principal deve ser o próprio produto do trabalho. O educador deve interessar-se pela própria formação do ser humano como tal e,

⁵ Os meios de produção se compõem dos instrumentos de trabalho (aquilo que se utiliza para transformar o objeto de trabalho) e do objeto de trabalho (aquilo que se transforma no processo de trabalho, para dar origem ao produto do trabalho) (MARX, 1996).

⁶ A força de trabalho é a energia humana despendida no processo de trabalho (MARX, 1996).

para isso, precisa entender o sentido político e social de seu trabalho (PARO, 2011; 2012). Isso não quer dizer que o salário não seja importante e, por isso mesmo, o argumento não pode servir a nenhuma concepção de docência como sacerdócio. Antes significa que o salário é uma condição tão importante que deve ser o suficiente para que o trabalho educativo possa ser realizado livre dessa preocupação. O salário entraria aqui como condição a possibilitar a realização do trabalho, não como reforço positivo.

O outro e mais importante aspecto decorre desse último: a relação com o objeto de trabalho. No processo de produção de mercadorias, o trabalhador não estabelece uma relação política com seu objeto de trabalho, com aquilo sobre o que atua. No processo de trabalho necessário à realização dos fins da educação, o trabalhador lida exatamente com um sujeito e, necessariamente, precisa estabelecer com ele uma relação política, de convencimento (LEONTIEV, 2004; PARO, 2011; 2012; LURIA, 2014).

Com isso, já se reconhece que a expressão “objeto de trabalho”, para designar *aquele* que é alvo da transformação pretendida com o trabalho educativo apenas é adequada do ponto de vista didático. O objeto do trabalho educativo e futuro produto desse trabalho é, principalmente, um sujeito. Isto é, é um trabalhador, coprodutor do produto da atividade educativa que ele próprio se tornará. Na produção de mercadorias, o objeto de trabalho não pode oferecer outro tipo de resistência que não a resistência material. Na atividade educativa, a resistência que o educador encontra é de natureza histórica, porque envolve a vontade das pessoas, no sentido do exercício de sua condição de sujeitos (PARO, 2011; 2012). Essas constatações levam a verificar que produção de mercadorias ou objetos e formação de sujeitos sejam radicalmente diferentes.

A radicalidade da diferença entre essas duas atividades permite discutir sobre a inadequação da aplicação de diferentes medidas aos processos educativos. Resumindo essa discussão e retomando a concepção de democracia como “convivência pacífica entre grupos e pessoas *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2010, p. 27, grifo no original), torna-se possível definir parâmetros para o que se denomina aqui como educação como prática democrática. A princípio, falar de educação como prática democrática parece redundante, pois não é outra a função dessa atividade senão afirmar a condição de pessoas e grupos como sujeitos. No entanto, a prática educativa e a política que a orienta constantemente se afastam dessa perspectiva, na medida em que impõem medidas, desconsiderando a participação e outras questões necessárias à afirmação e promoção da condição de sujeito dos realizadores do processo educativo. É essa perspectiva que permite questionar cada fragmento de fala a seguir.

O primeiro indício de distanciamento entre os que pensam e os que executam a política educacional – negação primeira da condição de sujeito – aparece na fala da diretora quando ela

verifica o que chama de “desinteresse” dos alunos pelos testes. Segundo ela, os alunos acabam fazendo as provas “de qualquer jeito”.

O ensino fundamental, então... Eu acho que no ensino médio eles têm um pouco mais de consciência disso, mas no ensino fundamental eles não têm consciência. *Eles acham que é só uma prova.* E principalmente... Por mais que a gente faça, tenha conversas com eles, com os meninos, especificamente, do nono ano, né? [...] desde o início do ano, a gente já começava a falar com eles que no final do ano eles iam fazer uma prova, que é muito importante. [...] Eles não conhecem o sistema todo. Então, é... Eles acabam não dando tanta importância. Quando vêm, fazem a prova por fazer. Entendeu? Pouquíssimos têm aquele interesse de fazer a prova corretamente. (Cleonice – Diretora)

A fala da diretora dá a entender que os alunos não veem nenhuma relação entre essas provas e o cotidiano escolar. Em que isso impactará sua aprendizagem ou a escola em que estudam? Para a coordenadora pedagógica⁷ Jussara, os alunos não entendem a importância da prova, não sabem da vinculação entre os resultados e prêmios de produtividade.

[...] eles não entendem a importância dela [da prova]. Aqui, nesta escola, os que são mais antigos, que estão aqui desde o quinto ano, eles estão acostumados a fazer prova. O terceiro ano também, Proalfa. Esses, que já estão com a gente desde o início, já estão mais ou menos preparados para fazer essa prova. Mas os que vêm de outra escola, por exemplo, vêm de sexto ano de outra escola e entra aqui... vai fazer prova no nono ano. Ele chega aqui despreparado e até eu preparar, às vezes não dá tempo. Depende também do interesse do aluno. O aluno não sabe que está atrelado ao Prêmio de Produtividade, à verba pra escola. Ou, se sabe, alguns não querem fazer. Existe um desinteresse aí do número de alunos, da grande maioria. Eu tenho alunos bons, mas tem outros aí que... fazem xis e entregam. (Jussara – Coordenadora Pedagógica)

Em suma, os alunos parecem fazer parte de acordos realizados numa esfera supra, numa *pactuação* da qual não participam nem são comunicados, mas da qual emana para eles a responsabilidade de *fazer a prova* e para os professores, de prepará-los. Nas falas de outros professores, outros elementos entram nessa discussão, como o distanciamento dos testes da realidade dos alunos. De acordo com o professor Mauro, ao aplicar a prova ele verifica que o interesse dos alunos pelos testes é muito pouco ou quase nenhum.

Como não vale nada, então, não têm interesse de fazer. Segundo que nem sempre aquilo tudo o professor da área trabalhou. “Eu não sei isso. Como eu não compreendo o que é pra fazer, que interesse eu vou ter naquilo?” *Pegar uma prova*

⁷ A denominação para a função de coordenação pedagógica na rede estadual de Minas Gerais é “supervisão pedagógica”. A opção pela expressão “coordenadora pedagógica” aqui se deve à intenção de destacar a função exercida, para além da denominação do cargo.

de mandarim, eu não sei nada, não sei, não tem jeito. Então, o desinteresse é mais do que dos docentes... dos alunos. (Mauro – professor de História, grifo meu)

Quando o professor se refere à prova em “mandarim”, faz referência ao distanciamento entre o que os alunos aprendem no dia a dia na escola e o que é objeto dos testes. A professora de Matemática, Luciana, aborda o “desinteresse” que os alunos demonstram diante de determinadas atividades e em relação aos testes nas avaliações externas:

Fazem com mais descaso, mesmo a gente incentivando, falando como a nota é importante. Falando como que é essa importância para a escola. Que essa é uma nota para dar todo o contexto da escola, toda a vida deles... Por exemplo, os alunos de 2015, se eles fizerem uma boa prova, eles vão ser taxados de alunos bons. Mesmo assim, eu acho que eles não percebem. Eles não fazem prova. Você acha que eles vão ter o interesse de ler? Assim, eu tô falando da maioria. Muitos não. Muitos gastam o tempo todo, fazem. Por isso que aí também a importância de você ter um tempo. Quem quiser aproveitar, a gente mostra a importância do aproveitamento. Mas quem não quer, o que a gente vai fazer? Quem está sendo avaliado são eles. A gente não pode ir lá e colocar nas mãos deles. Indicar qual é o caminho. (Luciana – Professora de Matemática)

Luciana completa essa fala dizendo que os alunos acabam “chutando” as respostas. Quando se trata de questões que vêm com um “caso” para análise, normalmente com um texto maior, segundo ela, os alunos ficam com preguiça.

A minha prova, tem coisa que eu ri, porque a resposta estava lá dentro do contexto, e eles não leram. Aí, na hora que vem uma avaliação externa, esses mesmos que fizeram de qualquer jeito, eles vão ler uma prova? Não vão. Aí eu acho falho, sim. Aí, vem a nota colocando assim: a escola tal é boa, porque ela tirou uma nota razoável; a outra escola, não, ela é ruim, porque tirou uma nota baixa. Sendo que não sabe o que está dito por trás disso tudo. (Luciana – professora de Matemática)

Aqui emerge uma questão fundamental, que não é possível responder cabalmente, mas sobre a qual é necessário refletir: até que ponto a *decisão* dos alunos de não realizar os testes como a política prevê é capaz de determinar variações significativas nas notas obtidas pelas escolas? A palavra *decisão* expressa nesta análise algo que vai ficando nítido nas falas dos professores. É como se despontasse uma resistência dos alunos à realização dos testes.

Falar de resistência quando se refere a sujeitos implica tratar do posicionamento diante da realidade, como juízo de valor, implica tratar da vontade dos sujeitos, que se difere radicalmente da resistência material, oferecida pelos objetos, segundo o material de que se constituem, como o ferro, o plástico, etc. Os professores, coordenação e direção da escola sabem que a resistência subjetiva necessita da intervenção política, convencimento. Por isso, tentam vencer essa “resistência” dos alunos de diversas maneiras. Os professores tentam mostrar a

importância dos testes para a escola e até aplicar alguma nota para levar os alunos a responderem às questões. Marta, também professora de Matemática, diz que, por mais que se instrua os alunos sobre a importância dos testes, eles não se importam. Ela acrescenta que em outras escolas, os professores acabam ajudando os alunos a fazer as provas, o que considera desonesto:

Outras escolas, acontece igual o professor lá que subornou [convenceu, cooptou] os alunos para não fazerem. Então, que avaliação é essa? O que está avaliando, através de uma prova? Tinha que mudar essa forma de avaliação. Que seja progressiva, dentro da escola, ou que seja essa prova mesmo, mas dentro da realidade dos alunos, o que o Estado pede para a gente aplicar para eles dentro da escola e que a gente aplica... Então, que seja cobrado isso. Tá fora da realidade mesmo. Eu falo isso na Matemática. Muito além daquilo que os meninos veem na escola. (Marta – professora de Matemática)

Mesmo diante de estratégias como atribuição de uma nota nas avaliações internas aos alunos que realizarem os testes das avaliações externas, a *adesão* desses alunos não é total.

A realidade deles é: ah, vale nota? Aí a gente até tenta colocar valendo nota, incluir lá na nota de conceito, que a gente tem que dar mesmo, para eles levarem a sério. Mesmo assim, não importa. Já tem aquele costume: *Ah, prova do Estado*, eles não têm... Infelizmente, imaturos, na idade em que eles estão. [...] Para eles, é uma prova qualquer, que ele tem que fazer de qualquer jeito. A realidade é essa. (grifo meu) (Marta – professora de Matemática)

Marta concorda que o conteúdo da prova não faça sentido para a vida dos alunos. Tal como o professor Mauro, a professora Marta se refere à distância entre o que se cobra nos testes e aquilo que os alunos aprendem, entre o que os testes exigem e o que os professores acreditam que devem ensinar. Assim, a avaliação externa provoca o distanciamento da prática educativa como prática democrática (PARO, 2010), na medida em que se identifica com medidas estabelecidas de fora, como tarefa para a execução pelos que estão no interior da escola, convertendo-se em algo análogo a um trabalho forçado.

O professor de Educação Física, Pedro, também relata o fato de muitos alunos encararem com o que ele chama de “descaso” os testes das avaliações em larga escala, mas introduz um elemento novo ao debate: ele fala da possibilidade de esse desinteresse estar ligado ao modo como os professores também encaram as provas.

E é muito comum a gente escutar professor, na hora de aplicar essas provas, dizer assim: façam a prova aí. E os meninos: que prova é essa? E o professor responde: *ah, isso aí é prova do governo*. E aí eu fico pensando: peraí, os próprios meninos também vão pensar: então tá, se essa prova não vale nada, do jeito que ele disse ali pra mim, não vale nada. Ele não faz uma prova bem-feita. Né? Se você não explica para os alunos, os alunos estão cada dia mais críticos, assim. Eu tenho sentido um aumento na criticidade dos meninos, principalmente do nono ano em diante. [Eles perguntam]: Professor, essa prova vale ponto? Que prova é essa que eu estou fazendo?

[Os professores respondem]: ah, isso aí é prova do governo. O menino vai fazer a prova como? Vai fazer de qualquer maneira. Isso quando não chuta a prova toda, o que também vai comprometer lá na hora dos resultados. (Pedro – Professor de Educação Física, grifo meu)

O professor Cristiano, vice-diretor, tem opinião semelhante à do professor Pedro. Ele acredita que o fato de muitos dos alunos não aderirem à realização dos testes das avaliações em larga escala esteja ligado à própria postura dos professores. O professor fala de uma não percepção dos professores em relação à avaliação externa como um indicador importante do trabalho realizado na escola.

Porque na verdade o próprio pensar do aluno costuma ser muito fruto da influência do professor, né? Eu acredito assim. E no que diz respeito a isso, eu acho que ainda falta um pouco de maturidade. Perceber essa avaliação externa como algo importantíssimo, como um indicador da sua aprendizagem, e também para ver a forma de trabalhar da escola, [...] o resultado. (Cristiano – vice-diretor e professor de Geografia)

A fala do professor, que denota que ele defende que os professores valorizem mais a avaliação externa como avaliação do trabalho pedagógico, contém, também, a crítica a respeito do modo como os professores realizam a avaliação em geral. De acordo com ele, um dos problemas é que os alunos são educados numa perspectiva da recompensa; de ter como único motivo para fazer uma prova a obtenção de nota.

Existem casos pontuais em que os alunos levam a sério fazer a prova. Mas o número é maior de alunos que banalizam um pouco. A gente percebe, por exemplo, na aplicação. Fomos aplicar a prova do Proeb. Nos últimos anos eu fiz parte de algumas aplicações da prova. A gente nota a recepção deles, no momento de aplicar a prova, como eles reagem. E muitas vezes eles fazem a pergunta: “vai valer nota?” É uma pergunta simples, mas é um indicador de qualquer forma. (Cristiano – vice-diretor e professor de Geografia)

Para o professor, à medida que os professores oferecem a nota em troca da realização das atividades, mais do que levar os alunos a se apropriarem de determinado conteúdo, produzem um comportamento que prejudica seu próprio trabalho. Para além dessa questão, nas falas dos entrevistados aparece a ideia da aplicação da “testagem de sujeitos”, porque estes não se submetem, como os materiais.

Na produção de mercadorias ou objetos que saem de uma linha de produção, podem-se tomar quantos objetos quiser, na periodicidade que se mostrar mais proveitosa, e submetê-los à testagem, avaliando características físicas, químicas, dentre outras. Dessa testagem, podem-se construir modelos estatísticos que auxiliem a administração da produção e que permitam maior lucratividade e maior eficiência dos objetos produzidos. O pressuposto da política, pelo

menos tacitamente, é de que os alunos recebam os testes e façam uso de tudo que aprenderam para responder às questões propostas. No entanto, é necessário considerar que são sujeitos, detentores de vontade, que não participam do processo de trabalho educativo como meros objetos de trabalho, que se deixam testar como se deixa a matéria inerte. Pelo constatado nas entrevistas com os professores, os alunos podem agir (não apenas reagir) de maneira capaz de levar a resultados que nada tenham a ver com sua real condição, em termos de apropriação de conhecimentos e habilidades, bem como de responder a tais questões.

Os professores destacam que a política educacional mineira como um todo, e não apenas a de avaliação externa, caracteriza-se pela relação vertical com as escolas. De acordo com o professor Pedro, que leciona Educação Física: “[...] as coisas são implantadas muito na vertical, de cima para baixo. [...] Quando dá errado, é o professor o culpado. Eu vejo isso muito nos colegas quando um ou outro ainda insiste em dizer que a avaliação do PAAE é uma forma de controle.” O professor acredita que as medidas implementadas de forma impositiva sobre os professores tendem a ser praticadas por esses sem o devido cuidado:

Aí, quer dizer, os professores ficam: peraí, essa prova é pra quê? Qual é o objetivo dessa prova? Então acho que muitos professores não têm clareza do que é, como funciona. [...] Por exemplo, a Prova Brasil, as provas... porque sai do nosso... [controle], sai da escola. *São diversos os usos que podem ser feitos e que a gente não tem controle deles e nem muitas informações. A gente não pode ver a prova direito, a gente não pode fazer isso, não pode fazer aquilo.* Isso causa certa angústia. Mas já a do PAAE não me traz, porque eu conheço um pouco mais. Mas, mesmo assim, alguns colegas ainda se sentem invadidos. Puxa, eu vou ter que fazer essa prova? Talvez seja fruto dessa implementação à revelia, sem muita orientação. Verticalizada. (Pedro – professor de Educação Física, grifo meu)

Segundo o professor, são políticas que foram jogadas sobre a escola. Possuem diretrizes, informações aos professores, mas estes não percebem uma relação direta entre as medidas e a transformação de sua prática. E, assim, “não tem empenho, né? Se eu não sei para quê fazer ou com qual objetivo, não há muito empenho.”

O professor João, que leciona História, assim como outros professores da escola, manifesta concordância com a existência de alguma forma de avaliar, justificando que “o professor não é uma ilha”. Ele registra também a preocupação com o nível de participação dos professores nas decisões relativas ao monitoramento da qualidade e considera que a política é “bastante verticalizada. Não sei como são elaboradas essas provas, mas faltava um pouco disso, né? De diálogo com o contexto onde essas provas estão sendo aplicadas.” Ainda conforme o professor, é preciso repensar (pode-se entender que ele fala em repensar coletivamente) a avaliação externa: “Porque uma prova é aplicada num lugar e outro, e são às vezes contextos diferentes. E se você colocar uma avaliação... Como eu disse, tem um valor, na medida em que

é uma forma de se avaliar um sistema como um todo, mas que deveria ser talvez repensado.” Talvez esteja na própria imposição uma das causas do insucesso de algumas políticas.

O professor Mauro, que também leciona História, é mais um que questiona a falta de participação dos professores. A sugestão do professor é criar políticas mais participativas, nas quais o que ele chama de “base”, referindo-se a quem trabalha na escola pública, possa ajudar a decidir os rumos da política educacional. Segundo ele, o governo “deveria beber bem mais lá na base, bem lá no alicerce, bem no subsolo da educação, que é na sala, com os professores, para tentar formar. Difícil? Dificílimo, porque como é que vai juntar esse tanto de gente?” Para o professor, os projetos se distanciam da realidade; e sendo dinâmica, essa realidade exige um constante pensar do projeto de escola.

Essas questões específicas podem decorrer da importação de lógicas provenientes de outros processos que não os educativos, como da gestão da produção de mercadorias.

Considerações finais

Estas considerações finais levam em conta duas principais limitações deste texto: ser um recorte de pesquisa e levantar questões sobre a relação dos alunos com as avaliações externas numa pesquisa que não os interrogou diretamente. Dito isso, a partir de fragmentos das falas dos professores, coordenadores e diretores, foi possível evidenciar possíveis incongruências na relação entre as avaliações externas e a educação entendida como atividade política, realizada entre sujeitos e que, portanto, deve, necessariamente, ser democrática.

As falas dos sujeitos indicam imposições da política educacional e destacam falhas que podem ser associadas à negação da condição de sujeitos daqueles que realizam o processo educativo na escola. A política de monitoramento acaba desconsiderando a participação, além de deixar evidente o distanciamento entre os que planejam e os que realizam a educação. Têm-se indícios de que o monitoramento se afasta de uma concepção de educação como prática democrática, na medida em que as estratégias da testagem e responsabilização, como as metas quantitativas, aproximam-se mais da lógica da produção de objetos do que da lógica inerente à formação de sujeitos.

O texto levantou questões sobre as quais é necessário aprofundar. Os resultados aqui apresentados podem se tornar muito mais ricos se confrontados com dados de pesquisas que explorem a relação entre os estudantes e as avaliações externas, tema ainda pouco abordado no âmbito do estudo da política educacional brasileira.

Referências

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo**: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022017-150649/publico/ABELARDO_BENTO_ARAUJO_rev.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020. Doi: <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-15022017-150649>.

ARAÚJO, Abelardo Bento. O trabalho educativo entre metas e produtividade: o acordo de resultados em Minas Gerais. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 839-858, Out./Dez, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n105/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701372.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701372>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; Persona, 1979.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov./1999. n. 108. p. 101-132. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867/2012, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: Brasília. 05 de julho de 2012. nº 129, Seção 1, pág. 22.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 34. n. 123. set./dez. 2004. p. 663-689. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 77 - 98, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89873/52794>>. Acesso em: 10 maio 2020. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89873>.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÜDKE, Menga. O que vale em avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. n. 9, p. 27-36, jan./jun. 1984.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 21-37.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996. Tomo I. (Série Os Economistas).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000. Reedita com alterações a Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave – e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte-MG, 19 de julho de 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**. Brasília: UNB, 2009, v. 15, n. 28, p. 45-62.

Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3520/3208>>. Acesso em: 14 maio 2020. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3520>.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

RUBIN, Isaack Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de casos**. 4. ed. Madrid: Morata, 2007.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p 195-226.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista @ambienteeducação**. v. 5. n. 1. p. 32-50, jan./jun, 2012.

Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_32-50.pdf> Acesso em: 10 maio 2020.