

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

THAYS ALESSANDRA SILVA SAÇÇO

**INFLUÊNCIAS DO IDEB SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DE
PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO EM SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM JUIZ DE FORA /
MG**

Juiz de Fora
2015

THAYS ALESSANDRA SILVA SAÇÇO

**INFLUÊNCIAS DO IDEB SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DE
PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO EM SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM JUIZ DE FORA /
MG**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno

Juiz de fora
2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Saço, Thays Alessandra Silva.

INFLUÊNCIAS DO IDEB SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DE PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO EM SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM JUIZ DE FORA / MG / Thays Alessandra Silva Saço. -

- 2015.

220 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. (In)Satisfação profissional. 2. Ideb. 3. Responsabilização. 4. Políticas de avaliação. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Saço, Thays Alessandra Silva.

INFLUÊNCIAS DO IDEB SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DE PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO EM SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM JUIZ DE FORA / MG / Thays Alessandra Silva Saço. - 2015.

220 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. (In)Satisfação profissional. 2. Ideb. 3. Responsabilização. 4. Políticas de avaliação. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Saço, Thays Alessandra Silva.

INFLUÊNCIAS DO IDEB SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DE PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO EM SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM JUIZ DE FORA / MG / Thays Alessandra Silva Saço. -

- 2015.

220 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. (In)Satisfação profissional. 2. Ideb. 3. Responsabilização. 4. Políticas de avaliação. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico carinhosamente este trabalho a Deus, ao meu esposo Anderson, à minha filha Letícia e aos meus pais, Ilda e André, por confiarem e acreditarem sempre na minha capacidade, até quando eu mesma a colocava em dúvida! Por apoiarem meus sonhos, compartilhando de momentos difíceis e de alegria.

Agradecimentos

Inicialmente, meu agradecimento volta-se a Deus, por sua constante presença, por ser minha luz e conforto sempre, me abençoando e capacitando para tudo aquilo que Ele me destinou. Obrigada Senhor, por tantas bênçãos em minha vida, dentre elas a conclusão dessa tese.

Aos meus amados pais, Ilda e André, que são minha base, por sempre acreditarem em mim, por transmitirem valores que não se aprende na escola, pelo apoio incondicional... Essa tese também é de vocês e sem vocês nada disso seria possível! Amo vocês!

Ao meu companheiro, parceiro, amigo, esposo Anderson, por dividir comigo todos os momentos, bons e ruins. Por me sustentar nos momentos de fraqueza e desânimo e me levantar sempre que precisei durante toda essa trajetória. Sem o seu apoio não teria forças para seguir em frente. Obrigada por tudo meu amor! Eu te amo!

Ao pequeno ser que cresceu em meu ventre nos meses finais de produção desse trabalho, minha bênção, minha filha Leticia, tão amada, desejada e esperada, que me fortaleceu ainda mais nos momentos finais dessa tese. É por você que a vida toma novo sentido e a cada dia me sinto mais completa! Nasceu prematura, uma semana após a mamãe defender a tese.

À amiga-irmã Camila que, apesar de não ter participado de todo o processo, desde que entrou em minha vida só traz coisas boas, pensamentos positivos e me ajuda em todos os sentidos... Meus sinceros agradecimentos. Seu apoio foi fundamental e especial nessa trajetória.

Aos familiares que mesmo não acompanhando tão de perto, sempre deram forças para eu continuar.

Aos amigos que entenderam por vezes minha ausência devido ao tempo dedicado à produção deste trabalho, vocês moram no meu coração!

Às escolas participantes da pesquisa e seus gestores que acolheram gentilmente a mim como pesquisadora. Aos professores sujeitos dessa pesquisa,

que disponibilizaram parte do seu tempo para contribuírem ricamente com esse estudo.

Aos professores do PPGE, por todas as contribuições durante o período de curso de disciplinas, saibam que colaboraram para parte da formação que se completa nesta etapa.

Aos secretários do PPGE, em especial Getúlio e Cidinha, que sempre me ajudaram no que eu precisei.

À professora Luciana Pacheco Marques, ex-coordenadora do PPGE e professora sempre querida, que em uma etapa difícil desse curso de Doutorado me apoiou e me encaminhou para um equilíbrio espiritual que eu tanto necessitava. Obrigada por tamanho apoio!

Agradeço aos professores que auxiliaram de forma tão significativa nas duas qualificações desse doutorado, Prof^a. Vera Placco, Prof. Eduardo Magrone, Prof^a. Beatriz de Basto Teixeira, Prof. Ocimar Munhoz Alavarse, Prof^a. Cristhiane Cunha Flor. Agradeço também àqueles que estarão presentes na minha banca de defesa, Prof^a. Beatriz de Basto Teixeira, Prof^a. Cristhiane Cunha Flor, Prof^a. Adriana Bauer, Prof. Itamar Mendes da Silva e às suplentes Prof^a. Margaréte May Berkenbrock Rosito e Prof^a. Luciana Pacheco Marques. A presença de vocês engrandece ainda mais esse processo e esse momento.

Agradeço ao GRUPAR, por compartilhar tantos conhecimentos durante esse percurso.

Por fim, um agradecimento especial ao anjo iluminado que me acolheu no meio do caminho, durante essa trajetória - quando obstáculos se fizeram presentes - com todo carinho e amor, Prof^a. querida Adriana Rocha Bruno, obrigada de coração pela confiança, pela amizade, pela paciência, pelo amparo e por todas as orientações ao longo desse tempo. Sua experiência de vida e profissional foi determinante para a construção desta tese de doutorado. A sua disponibilidade irrestrita, sua forma crítica, inteligente e criativa de contribuir com ideias que deram norte a este trabalho, deixou

mais leve a carga de trabalho e o alcance do objetivo. Muito obrigada por tudo!

In memoriam, ao meu eterno amigo Julimar Constâncio, que tenho certeza que lá do céu está feliz em ver a conclusão desse projeto.

A cada um que teve um pedacinho de contribuição e talvez não foram citados nesse texto, me perdoem a injustiça do esquecimento. Mesmo assim, obrigada!

“E aprendi que se depende sempre

De tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

É tão bonito quando a gente entende

Que a gente é tanta gente

Onde quer que a gente vá.

É tão bonito quando a gente sente

Que nunca está sozinho

Por mais que pense estar...”

(Caminhos do coração - Gonzaguínia).

"Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos."

Paulo Freire

"Retém a instrução e não a largues: guarda-a, porque ela é a tua vida".

Provérbios 4:13

"A persistência é o caminho do êxito".

Charles Chaplin

RESUMO

Essa tese investigou as influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis Escolas Estaduais em Juiz de Fora / MG. Teve como objetivo principal conhecer e verificar se e como a divulgação e os resultados do Ideb estão relacionados e influenciam na satisfação profissional docente e na condição de trabalho do professor e de que maneira isso afeta o contentamento que ele possa ter em relação à carreira. Selecionamos inicialmente, de forma intencional, quatro escolas estaduais e, posteriormente foram incluídas mais duas, somando seis escolas participantes da investigação. Os sujeitos de pesquisa foram os professores de 1º ao 5º ano, visando delimitar melhor a análise e nível de interesse para a pesquisa. Utilizamos como instrumento para recolhimento dos dados os questionários, aplicados somente na primeira etapa da pesquisa, nas quatro escolas selecionadas a priori, e, após, realizamos entrevistas semi-estruturadas. Com o intento de envolver uma gama de entendimentos sobre os assuntos analisados nesse estudo, é apresentado um multirreferencial teórico. Ou seja, não foi pré-determinado uma única teoria metodológica a fim de que, a partir das discussões engendradas e teorias diversas, pudéssemos compreender o tema proposto, oportunizando uma ampla visão, não única e generalista, mas que abrange um campo maior de entendimentos. A hipótese trabalhada neste percurso é de que os usos e a divulgação dos resultados do Ideb são causadores ou colaboram de alguma forma para a insatisfação profissional do professor. Diante dessa premissa, percorremos uma trajetória a fim de contextualizar o trabalho e recolher pistas sobre tal conjectura, dialogando com os sujeitos de pesquisa e articulando as informações obtidas com o estudo de diversos autores. Discorremos sobre: - as políticas de avaliação com o propósito de estabelecer um entendimento sobre o contexto em que o Ideb se insere e verificar seus efeitos relativos aos docentes; - a satisfação profissional, abarcando teorias que focalizam esse aspecto, visando compreender como isso se dá na profissão docente; apresentamos -os caminhos metodológicos percorridos, o campo de pesquisa e o perfil dos participantes e, por fim, - exploramos os dados para as análises e reflexões sobre o tema principal dessa investigação. Legitimamos alguns aspectos causadores de satisfação e insatisfação já apontados por alguns estudos e pesquisas, como o fato de gostar do que faz, o retorno positivo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a questão da rotatividade e itinerância, as condições salariais e as condições de trabalho, a desvalorização profissional, a competição entre escolas e professores, entre outros. Entretanto, apresentou-se como aspectos substanciais e singulares que influenciam diretamente na insatisfação docente a apropriação e usos dos resultados das avaliações pelas escolas e professores, enfatizando o Ideb; a decorrência da Lei 100/MG e sua impugnação para professores que se enquadravam nela e a forma como a bonificação e a responsabilização provocam um sentimento de coerção aos docentes.

Palavras-Chave: Ideb, políticas de avaliação, (in)satisfação profissional, responsabilização.

ABSTRACT

This thesis investigated the effects and consequences of the Basic Education Development Index (IDEB) on job satisfaction of 1st to 5th grade teachers in six state schools of Juiz de Fora / MG. We aimed to meet and see if and how the disclosure and Ideb results are related and influence in teacher job satisfaction and teacher working condition and how it affects the contentment he may have regarding the career. We selected initially, intentionally, four state schools and were subsequently included two more, totaling six participating research schools. The research subjects were the 1st to 5th grade teachers, to better define the analysis and level of interest for research. Used as a tool for data gathering questionnaires, applied only in the first stage of the research, the four schools selected first, and after, we conducted semi-structured interviews. With the intent to involve a range of understandings on the issues analyzed in this study, a theoretical multi-referential is presented. So it was not predetermined a unique methodological theory so that, as of engineered and several theories discussions, we could understand the theme, providing opportunities for a broad view, not single, generalist, but covering a larger field of understanding. The hypothesis worked this route is that the use and disclosure of IDEB results are cause or collaborate in some way to the professional dissatisfaction of the teacher. Given this premise, we go through a path in order to contextualize the work and collect clues such conjecture, dialoguing with research subjects and articulating the information obtained from the study of various authors. We discuss: - assessment of policies in order to establish an understanding of the context in which the IDEB falls and check its effects relating to teachers; - Job satisfaction, embracing theories that focus on this aspect in order to understand how this happens in the teaching profession; -the present methodological paths taken, the search field and the profile of participants and, finally, - explore the data for analysis and reflection on the main theme of this investigation. Legitimize some causative aspects of satisfaction and dissatisfaction already mentioned by some studies and surveys, such as the fact that love what you do, the positive feedback from learning and development of students, the issue of turnover and roaming, wage conditions and working conditions , professional devaluation, competition among schools and teachers, among others. However, it appeared as a substantial and unique aspects that directly influence teacher dissatisfaction ownership and use of evaluation results by schools and teachers, emphasizing the IDEB; the result of Law 100 / MG and its challenge to teachers who fit into it and how the bonus and accountability provoke a sense of coercion to teachers.

Keywords: Ideb, assessment policies, (un) satisfaction professional, accountability.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	ESCOLA * AVALIAÇÃO DO ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO	121
TABELA 2	IDEB 2011 – POR ESCOLA	124
TABELA 3	TEMPO EM QUE ATUA NESSA ESCOLA * ESCOLA	126
TABELA 4	VÍNCULO EMPREGATÍCO NA INSTITUIÇÃO * TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS	128
TABELA 5	ESTA É UMA ESCOLA SEGURA DE SE TRABALHAR * ESCOLA	143
TABELA 6	OS ESTUDANTES NÃO ESTÃO MOTIVADOS A APRENDER * ESCOLA	143
TABELA 7	ESCOLA * SENTIMENTO EM RELAÇÃO AO TRABALHO NA INSTITUIÇÃO QUE ATUA	158
TABELA 8	ESCOLA * EU VOU TRABALHAR MOTIVADO NA MAIORIA DOS DIAS	159
TABELA 9	MINAS GERAIS – 4ª SÉRIE/5º ANO	171
TABELA 10	JUIZ DE FORA – 4ª SÉRIE/5º ANO	173
TABELA 11	IDEB E METAS – ESCOLA MARGARIDA	175
TABELA 12	IDEB E METAS – ESCOLA JASMIM	175
TABELA 13	IDEB E METAS – ESCOLA LÍRIO	175
TABELA 14	IDEB E METAS – ESCOLA ORQUÍDEA	175
TABELA 15	IDEB E METAS – ESCOLA TULIPA	175
TABELA 16	IDEB E METAS – ESCOLA ROSA	175

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	CÁLCULO DO PRÊMIO DE PRODUTIVIDADE	70
FIGURA 2	RESULTADO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E METAS ESTABELECIDAS	171
FIGURA 3	SITUAÇÃO DO ESTADO EM RELAÇÃO AO IDEB	172
FIGURA 4	SITUAÇÃO DO MUNICÍPIO EM RELAÇÃO AO IDEB	173

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	MAPA ESTRATÉGICO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	39
QUADRO 2	COMPARATIVO DE AVALIAÇÕES	47
QUADRO 3	CLASSIFICAÇÃO DOS USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL EM ESTADOS BRASILEIROS	73
QUADRO 4	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR ESCOLA	111
QUADRO 5	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	113
QUADRO 6	IDADE E TEMPO DE SERVIÇO DOS RESPONDENTES	120
QUADRO 7	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	METAS E MÉDIAS DO IDEB	174
------------------	------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AR	Acordo de Resultados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EDURURAL	Educação no Meio Rural do Nordeste
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPE	Formação de Professores e Pesquisa Educacional
GQTE	Programa de Gerenciamento da Qualidade Total
IDE	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica

PISA	Programm for International Student Assessment
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Projeto Educação de Tempo Integral
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria do Estado da Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SIND-UTE	Sindicado Único dos Trabalhadores em educação de Minas Gerais
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
STF	Supremo Tribunal Federal
TRI	Teoria de resposta ao Item
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

CAMINHOS QUE IMPULSIONAM	16
INTRODUÇÃO	20
1. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	25
1.1. POLÍTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO MINEIRO	29
1.2. EFEITOS DA AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES: BONIFICAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO, INCENTIVO E CULPA	63
2. SOBRE A SATISFAÇÃO DOCENTE E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	81
2.1. SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	82
2.2. ESCOLA COMO MEIO SOCIAL	90
3. PERCURSO DA PESQUISA E EXPLORAÇÃO DOS DADOS	105
3.1. METODOLOGIA	105
3.1.1. <i>Escolas pesquisadas</i>	112
3.2. PERFIL DOS SUJEITOS	121
4. ANÁLISES DOS DADOS.....	124
4.1. CATEGORIAS DE (IN)SATISFAÇÃO	124
4.1.1. <i>Rotatividade e Itinerância</i>	126
4.1.2. <i>A Lei 100/MG e sua impugnação: consequências para satisfação docente</i>	130
4.1.3. <i>A responsabilização e a Política de Bonificação</i>	133
4.1.4. <i>A (in)satisfação e o Ideb</i>	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS PESQUISADAS	198
APÊNDICE 2 – ENTREVISTAS REALIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	207
ANEXO 1 – SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO – MG	209
ANEXO 2 – LEI COMPLEMENTAR Nº 100/2007	211
ANEXO 3 - NOTA TÉCNICA – IDEB	216

Caminhos que impulsionam

É necessário destacar, nesse momento, uma breve trajetória percorrida até se chegar ao tema atual de pesquisa. Seguramente os caminhos foram diversos e variados. Muitas pessoas entram no caminho, algumas para colocar obstáculos e outras para ajudar a transpô-los. De qualquer forma, as experiências, sejam elas boas ou ruins, servem como aprendizado enriquecedor para a vida.

A vida nos leva por caminhos que nos fazem descobrir quem somos e quem nos tornamos a cada dia, a cada experiência: “um sujeito que não se concebe como substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2004, p. 67). Nesse sentido, produzindo e fazendo releituras da realidade e de dados informativos recolhidos, há uma transformação contínua do *modus operandi* estabelecido até então, o que torna o processo de pesquisa ainda mais instigante.

Uma breve volta ao início da vida acadêmica e ao seu decorrer demonstra o ensejo pelo qual se chegou à atual proposta de estudo, visto que o caminho escolhido para ser percorrido possui uma trajetória histórica significativa.

Ingressei no curso de Pedagogia da UFJF em 2003, curso noturno, empenhada em formar-me professora de Educação Infantil. Entretanto, em meio aos processos de construção de conhecimento, no decorrer do curso deparei-me com a pesquisa em Educação. Comecei, então, a atuar em grupos de pesquisa, inicialmente como voluntária e, posteriormente, como bolsista, todos eles voltados para o foco em formação de professores e prática docente, coordenados pela professora doutora Maria da Assunção Calderano. Esses projetos propiciaram um contato aproximado com as realidades escolares estudadas nessas pesquisas, apresentando vieses sobre o cotidiano de professores e futuros professores.

O estudo sobre a formação de professores me impulsionou à realização do Mestrado em Educação, pela mesma instituição, em 2007. Neste, orientada pelo professor doutor Eduardo Magrone, debrucei-me, inicialmente, na investigação do curso de Magistério de nível médio ainda sobrevivente em Juiz de Fora. Entretanto, por des(caminhos) e percalços encontrados, o tema de pesquisa tomou um rumo um pouco diferenciando, sendo então investigada a relação entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação João XXIII no que tange à formação de

professores, dissertação defendida e aprovada em 2009. Neste momento de estudos, a questão da escola como espaço de formação para uma futura prática foi aflorada.

Também em 2007, comecei a atuar como supervisora pedagógica dos anos finais e EJA da Educação Básica em uma escola pública, e questões pertinentes à prática e atuação profissional docente também já instigavam meus pensamentos. Estar presente na prática escolar de uma instituição pública fez com que algumas questões fossem pensadas de maneira mais crítica, como o fato de professores criticarem sua própria profissão, poucos apresentarem interesse de maior aperfeiçoamento da prática e, em cursos de capacitação, ter verificado a existência de um mal-estar docente, insatisfação com o trabalho, dentre outros fatores que podem ser entendidos como dilemas vividos pelos docentes.

Além disso, iniciei, no mesmo ano, o trabalho como tutora no curso de Pedagogia a distância, oferecido pela FACEd, através do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB. Essa função foi exercida até o ano de 2010. Em 2011 desempenhei ainda a função de professora no mesmo curso. Tal caminho levou-me a propor um estudo para o Doutorado que investigasse de que maneira os alunos formados na primeira turma do curso de Pedagogia a distância avaliavam o curso e como este os auxiliou na posterior jornada acadêmica e profissional. Entretanto alguns obstáculos encontrados para recolher o material necessário para o desenvolvimento de tal pesquisa e, além disso, pelo envolvimento com o grupo de pesquisa FORPE – Formação de Professores e Pesquisa Educacional e suas investigações voltadas para o campo de formação e atuação de professores, uma bifurcação apresentou-se para o foco de análise da minha atual pesquisa. Igualmente, tendo atuado como professora substituta da Faculdade de Educação da UFJF nos anos de 2010 e 2011, questões emergentes dos alunos do curso de Pedagogia e Licenciaturas sobre a atuação docente em meio às dificuldades da profissão, como condições de trabalho, desvalorização e satisfação profissional, se fizeram presentes, e muitas inquietações sobre tal prática profissional manifestaram-se, essencialmente quando ministrei a disciplina “Avaliações e Medidas Educacionais”, momento em que estudamos, pesquisamos e refletimos sobre os diversos tipos de avaliações e suas apropriações nas escolas, realizando até mesmo trabalhos de campo sobre o tema e fazendo levantamentos sobre avaliações externas que instigaram a atual investigação apresentada nesta tese.

Após um processo de troca de orientação em meio ao curso, foi então que decidi, juntamente com minha nova orientadora, seguir o caminho que agora me incitava: analisar as influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis Escolas Estaduais em Juiz de Fora / MG, percebendo de que forma o Ideb tem sido apropriado e de que forma tem proporcionado sentimentos no professor em relação à sua profissão e a seu papel no contexto escolar.

No decorrer da minha atuação profissional e acadêmica foi possível notar, nos discursos de professores atuantes e formadores e de alunos em formação, a recorrência de uma ideia acerca da temática formação de professores, que pode ser materializada numa frase: *“O professor se forma mesmo é na escola (ou na prática)”*. Um efeito de sentido possível e muito frequente para a referida frase é de que se trata da constatação da implicação sumária quanto à ineficiência dos cursos de formação de professores na contemporaneidade, seja na formação inicial ou na formação continuada, seja na modalidade presencial ou a distância, para dar conta da complexidade da prática cotidiana do docente.

Contudo, outra decorrência apresentada, e que se constituiu como fio condutor para a proposta de investigação, foi a problematização do espaço escolar como campo de produção de subjetividades, de relações interpessoais, de interesses e de poder, de vivências imbuídas de dilemas e aspirações impetradas no espaço escolar – que sofrem influências advindas de diversas variáveis.

Também no seio das atividades acadêmicas, de grupos de pesquisa e de atuação profissional, pude constatar o debate incisivo sobre o significado das avaliações externas presentes no contexto escolar e seus efeitos em alunos, professores, escola e educação como um todo. É sempre assunto muito discutível quando posto em pauta, desvelando olhares positivos e negativos. As visões tornam-se divergentes ao observar de que lugar o sujeito fala, ou seja, se está na posição de professor tem uma opinião, de gestor outra, de membro de secretarias outra e assim por diante, verificando-se diversos olhares sobre o mesmo tema.

Frente ao exposto, propus-me investigar, refletir e analisar as percepções e ações referentes ao trabalho de professores, focalizando, principalmente, sua satisfação profissional com relação aos resultados do Ideb, articulando e dialogando tais concepções com autores diversos a fim de embasar uma discussão mais precisa

sobre o tema de estudo, além da pretensão de desvendar aspectos intrínsecos, muitas vezes obscuros, referentes ao trabalho cotidiano desses profissionais.

É imprescindível salientar a relevância desse estudo em termos pessoais, acadêmicos e sociais. Pessoalmente, no sentido de toda uma vivência construída ao longo dos anos, como apontado nesse capítulo. Academicamente, visto que a educação carece de constantes processos de pesquisas que busquem refletir aspectos educacionais por meio dos programas de pós-graduação nas universidades, e o assunto ao qual essa pesquisa se dedica está cada vez mais em voga quando o objeto de análise perpassa o tema da qualidade da educação.

A pesquisa, nesse sentido, pode ser compreendida como uma ferramenta que permite desvelar elementos presentes na realidade, ou seja, um argumento que ilumina a leitura da realidade, muitas vezes oculta, para possíveis propostas de intervenções, reflexões e novas formas de pensar a escola e seus processos. Socialmente, a pesquisa apresenta serventia ao considerar que o assunto chave dessa investigação combina diversas vertentes de pensamentos favoráveis e contrários e, ainda, que a comunidade escolar, de uma forma geral, necessita de materiais de cunho acadêmico que tragam a realidade e os pontos de vista dos docentes à tona, procurando sinalizar itens e variáveis importantes que muitas vezes não são discutidos pela população e governo de forma aprofundada e reflexiva. Diante disso, pensar a pesquisa como uma maneira de conhecer a realidade de forma mais significativa é fundamental, considerando que a investigação deve tornar-se um meio de desvendar o oculto através de questionamentos e verificações que admitem conhecer as situações que abrangem a vida dos sujeitos, bem como seus desafios.

Introdução

Pretendemos, nesse trabalho, apresentar reflexões e análises acerca das influências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis Escolas Estaduais em Juiz de Fora / MG. Destacam-se, perante os estudos desenvolvidos, análises que nos levam a discutir aspectos relacionados a condições de trabalho dentro da escola (estruturas física e material, relações interpessoais), verificando se e como esses fatores influenciam na satisfação de professores e, especificamente, se o Ideb da escola provoca algum efeito nesse contexto profissional. Para tal análise, nos baseamos em dados recolhidos por meio de um questionário aplicado aos professores de 1º ao 5º ano de quatro escolas da rede estadual de Juiz de Fora/MG e, ainda, num segundo momento, surgiu a necessidade de realização de entrevistas com os sujeitos de pesquisa a fim de recolher mais pistas para as lacunas identificadas. Para esta última etapa de entrevistas, foram incluídas na pesquisa mais duas escolas devido à necessidade de ampliar o olhar sobre o campo de estudo, o que será relatado de forma mais detalhada no capítulo metodológico.

A princípio, foram selecionadas, de forma intencional, quatro escolas, sendo duas com o índice (Ideb) mais alto e duas com o índice (Ideb) mais baixo (tomando como base os resultados do ano de 2011), no intuito de perceber se o mesmo iria caracterizar discrepâncias em relação aos dados recolhidos. Entretanto, após a análise dos dados iniciais, recolhidos através de questionários aplicados aos professores, sentimos necessidade de buscar mais escolas, com Ideb mediano, não mais com o intuito de fazer um comparativo, mas de ampliar o campo de pesquisa e obter mais dados que nos fizessem compreender melhor o tema de estudo proposto para além dos números apresentados em tais resultados.

As questões centrais que embasaram o percurso desse trabalho pretenderam verificar: quais são as influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis Escolas Estaduais em Juiz de Fora / MG? Como os professores se sentem diante das exigências e cobranças apresentadas após a divulgação dos índices? De que maneira lidam com essa situação e quais são as possíveis consequências das políticas avaliativas e do Ideb para estes docentes?

A hipótese levantada no estudo é que a maneira como as avaliações são apropriadas na escola e os efeitos que elas têm produzido nas escolas tem sido mais um motivo de insatisfação dos professores, e isso afeta diretamente sua prática profissional e sua visão em relação à profissão.

Identifica-se, pois, como *objetivo principal*, a partir dos relatos dos próprios docentes, conhecer e identificar se e como a divulgação e os resultados do Ideb estão relacionados e influenciam a satisfação profissional docente e a condição de trabalho do professor.

Estabelecemos, em consonância com o exposto, os seguinte *objetivos específicos*:

- Elucidar de que forma os resultados das avaliações externas e do Ideb chegam nas escolas, bem como a maneira com que a escola e os professores se apropriam desses resultados;
- Identificar a compreensão do professor a respeito das avaliações externas e Ideb;
- Identificar se o Ideb promove influência sobre a prática docente e de que maneira isso tem sido apreendido pelos docentes;
- Mapear os principais indicadores de satisfação e insatisfação profissional dos professores e a influência dos resultados do Ideb sobre estes.

Para situar quem são os atores envolvidos nesse processo, uma apresentação dos perfis dos profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais da rede pública estadual de Juiz de Fora foi realizada: quem são esses profissionais? Quais são suas principais características? De onde vêm? Qual sua formação? Há quanto tempo atuam na área e na escola em que lecionam? Tais informações foram também depuradas por meio do questionário aplicado e visam apenas caracterizar os profissionais que foram participantes dessa pesquisa.

Não raro, toma-se conhecimento, por meio de publicações, livros, estudos, pesquisas, seminário, de que a educação e seu sistema de avaliação são assuntos que geram debates intensos, com opiniões favoráveis e contrárias e são frequentemente destacados e discutidos. Frente ao exposto, essa pesquisa buscou promover reflexões advindas de relatos dos professores sobre esses temas tão aflorados atualmente: avaliação educacional, políticas do governo, satisfação

docente, condições de trabalho, visando compreender um pouco melhor esse processo que envolve a relação existente entre Ideb e satisfação profissional do professor.

No decorrer das análises, diversos outros fatores vêm à tona e não podem ser deixados de lado, visto que também promovem forte influência à satisfação profissional do professor, tema chave desse estudo, e afeta no processo educativo. Tais aspectos, emergentes nas falas dos professores, provocam interferência em sua prática docente, como a interferência das avaliações na escola, as relações interpessoais, as condições de trabalho, a valorização profissional, o ambiente profissional, a relação família-escola, a demanda atendida e o apoio e o trabalho em equipe, dentre outros.

Uma dimensão importante identificada, no decorrer das análises, é como as condições de trabalho influenciam na satisfação profissional dos docentes. Tomam-se como elementos de análise a estrutura oferecida pela instituição (instalações físicas e recursos materiais); a desvalorização profissional, a fim de ratificar se este conceito se torna crucial e traz consequências ao trabalho; e as relações interpessoais (entre docente, equipe gestora e família), que serão consideradas nessa discussão, visto ser um assunto delicado quando nos referimos aos possíveis conflitos existentes em uma equipe escolar. Tendo em vista que as relações interpessoais são complexas, pode-se observar que a existência de conflitos é inevitável, já que a visão de mundo e da profissão é construída individualmente pelo sujeito e, portanto, será encarada de maneira diferenciada por cada um. De maneira semelhante, as intuições possuem uma lógica de controle que colide com as lógicas pessoais e profissionais de cada profissional e, mesmo necessitando passar por inovações e transformações, as intuições primam pela manutenção de sua eficácia e identidade, gerando com isso conflitos internos complexos.

É por isso que, se por um lado a inovação é uma ocasião de viver a aventura, de ensaiar novas maneiras de fazer e novas relações, por outro lado é um enjeu conflitual fonte de frustrações e amarguras. Daí a importância que acordamos à descrição de vários tipos de conflitos e à inventariação de obstáculos materiais e simbólicos que, ao serem desocultados, poderão ser melhor ultrapassados, já que os conflitos são inevitáveis desde que os indivíduos não se conformem e não desistam do seu protagonismo. (BENAVENTE; CARVALHO, 1995, p. 147)

Na escola, pois, como um ambiente social, existem diversas possibilidades para se compreender esse processo de relações existentes naquele *lócus* e dali extrair informações relevantes para compreensão do andamento do trabalho docente.

Este tema torna-se relevante ao passo que esses aspectos vivenciados pelos profissionais da educação atuantes na escola pública muitas vezes não são expostos e analisados e, ainda, por vezes, esses educadores não têm voz para expressar de que forma se deu e se dá todo o processo que envolve o trabalho na educação, que transpõe os muros da escola. Além disso, busca-se desenvolver análises que possam ampliar e trazer às concepções atuais, de certa forma, os conhecimentos provenientes das escolas, aduzindo novas ponderações acerca de assuntos altamente debatidos na área. A eclosão desses temas, visualizados de forma aprofundada, muitas vezes, pode interferir, positiva ou negativamente, no trabalho de qualidade desenvolvido nas escolas, e é nesse prisma que esta investigação se pauta.

A estrutura do trabalho dar-se-á da seguinte maneira: em *Caminhos que impulsionam*, uma breve contextualização sobre a trajetória empreendida por mim – pesquisadora - a fim de promover um entendimento do caminho percorrido até se chegar ao momento atual dessa proposta de investigação. A presente *Introdução* visa esclarecer, de forma geral, o que será apresentado nesta tese.

Apresenta-se, como primeiro capítulo as *Políticas de Avaliação*, em que abarcaremos as *Políticas avaliativas no contexto mineiro*, trazendo uma contextualização das avaliações desenvolvidas ao longo dos anos no país e no estado de Minas Gerais. O intento é chegar ao índice que é alvo chave das discussões nesse estudo, o Ideb, expondo algumas visões críticas e corroborações acerca das avaliações externas, já que este tema gera um debate entre os que são favoráveis e os que são contrários a essas políticas de avaliação. Em seguida, serão apresentados os *Efeitos da avaliação em relação aos professores: bonificação e responsabilização, incentivo e culpa*, que influenciam diretamente na implementação de ações e geram debates que envolvem a prática e satisfação docente.

No segundo capítulo, um apanhado *sobre a satisfação e a instituição escolar* abrirá caminhos para a discussão do tema central no momento de análise de dados. O intuito é realizar uma ponderação sobre a *Satisfação Profissional*, explorando autores que discorrem sobre a satisfação no trabalho e a (in) satisfação docente,

conceito principal e fundamental nesta pesquisa, visto ter sido o mesmo analisado através da voz dos professores no campo escolar. Trazemos, pois, um levantamento que situa a forma como a satisfação tem sido vista e relacionada a outros aspectos, essencialmente na carreira docente. Da mesma forma, analisar a *escola como meio social*, revelando a importância de perceber a escola como um ambiente que pertence à sociedade e reflete aspectos do seu contexto.

O *percurso da pesquisa e exploração dos dados*, foco do terceiro capítulo, visa apresentar a *metodologia* utilizada no trabalho, uma caracterização das *escolas pesquisadas*.

No quarto e último capítulo faremos a *apresentação e análise de dados*, que consiste em explicitar o *perfil dos sujeitos* pesquisados e as *categorias de insatisfação*, a partir dos dados recolhidos no campo de investigação. Tais categorias se dividem em subcapítulos: *Rotatividade e Itinerância; A Lei 100/MG e sua impugnação: consequências para satisfação docente; A responsabilização e a Política de Bonificação; e A (in) satisfação e o Ideb*.

Em caráter conclusivo, trago as *considerações finais* do trabalho com as principais impressões sobre a proposição da investigação.

1. Políticas de Avaliação

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as políticas de avaliação educacional no país e Estado de Minas Gerais, visando contextualizar esse processo de estruturação avaliativa e dialogar sobre a maneira como isso se apresenta nas instituições educacionais.

O sistema de avaliação brasileiro expandiu-se consideravelmente desde a década de 1980 e foi se tornando mais complexo ao longo dos anos. Marcadas por inúmeras mudanças em diversos campos, inclusive o educacional, as últimas décadas trouxeram novos ideais que assinalam um período de crescimento econômico e preocupação com o mercado, visando a novas formas de desenvolvimento para o país. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), nesse momento:

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Neste panorama tomavam frente para a garantia de rentabilidade capital, as organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que têm a função de amparar as reformas dos Estados.

Uma crítica em relação a essa nova tendência que se instala, para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) refere-se aos “efeitos devastadores do pensamento único, [que] sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações”. Nesse sentido, torna-se iminente a cultura do individualismo e da competição, que marcam expressivamente a educação do país.

A partir da década de 1990, uma reestruturação do papel do Estado como promovedor de políticas públicas sociais se faz presente. A época foi assinalada, pois, pelo pensamento capitalista e neoliberal, que visava obtenção de lucros e crescimento econômico, reduzindo custos e maximizando as propostas para

eficiência, eficácia e competição, balizadas no movimento internacional. Essa postura era assumida pelo governo com a finalidade de inserir o país no contexto mercadológico internacional, trazendo investimentos estrangeiros e projetando produtos brasileiros para o mercado mundial. Sendo assim, tais reformas marcam, de forma expressiva, a estrutura das instituições educacionais, seja em caráter administrativo, pedagógico ou curricular.

No tocante à educação, esta é influenciada diretamente por esses mecanismos, ou seja, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino – tendo em vista que a educação aponta para um aspecto social importante e que necessitava de melhorias – através de reformas e com financiamentos do FMI.

Ainda em 1990 era realçada a premência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Afirmava-se a necessidade de uma extensa reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (SHIROMA et al., 2002, pp. 62-63). Os processos de avaliação educacional nacional tornam-se cada vez mais necessários, de acordo com os órgãos governamentais, visto serem formas de diagnosticar a situação geral da qualidade da educação ofertada e, a partir disso, promoverem ações para implementar novas políticas.

Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais, em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96). Esta, por sua vez, afinada com as proposições neoliberais e consubstanciada em uma série de decretos que a precedem, redireciona o paradigma enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total (DOURADO, 2001, p. 50).

Associado a esse processo, os meios de avaliação em larga escala acompanham os organismos internacionais em busca de um padrão de qualidade da educação.

Conforme Bonamino e Franco (1999), em 1988 cria-se o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP/MEC), fazendo uma aplicação como um projeto piloto no Paraná e Rio Grande do Norte, com a intuito de testar

instrumentos e procedimentos. Por falta de recursos, porém, o projeto foi interrompido, voltando a efetivar-se em 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Posteriormente a isso, as avaliações dão-se bienalmente, através de amostragem. Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) realiza uma mobilização em prol de uma organização e planejamento voltados ao funcionamento do Saeb, a fim de aprimorá-lo. Em 2005, há a inserção da Prova Brasil, tratando-se de uma avaliação em larga escala aplicada bienalmente.

As avaliações estandardizadas, organizadas e centralizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – uma autarquia do Ministério de Educação (MEC) – são aplicadas atualmente em todos os níveis de ensino, exceto na Educação Infantil. Com a proposta do Ideb, em 2007, somada ao desdobramento do Saeb na Aneb e na Anresc em 2005, os resultados do Saeb tornam-se mais evidentes, pois antes, inclusive por seu delineamento exclusivamente amostral, escolas e redes públicas municipais não tinham seus resultados divulgados.

Ainda em relação a organizações inseridas nesse contexto de parcerias, encontramos o Instituto Ayrton Senna com seus programas: Gestão nota 10, Acelera Brasil, Se liga, Educação pelo esporte, Superação jovem, Escola conectada, Circuito campeão e Comunidade conectada, com mais de 500 gestões municipais de educação do país.

Dessa maneira, pode-se afirmar certa complexidade no que concerne ao entendimento dos mecanismos e estruturas que fundam o sistema avaliativo do país.

Não obstante, é preciso considerar que as políticas educacionais manifestavam vasta autonomia no que se refere à decisão do Estado, mesmo que tal autonomia estivesse ligada a classes dominantes. Entretanto, apesar da diminuição dessa autonomia relativa, ainda faz-se necessário referenciar a atribuição e lugar do Estadonação, “mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo” (AFONSO, 2001, p. 16).

No decorrer da pesquisa, pudemos visualizar que, de certa forma, as políticas nacionais exercem influência direta e indireta sobre a prática docente, já

que a descentralização do poder tem sido alvo de discussões educacionais nacionais, estaduais e municipais. Voltaremos ao assunto na análise de dados.

1.1. Políticas avaliativas no contexto mineiro

Em seguida apresentamos o percurso das avaliações: do SIMAVE ao Ideb, buscando identificar como o processo avaliativo se deu no Estado de Minas Gerais e as características do índice o qual abraçaremos nesse estudo: o Ideb, com o intuito de posicionar e evidenciar essa forma de alocação de resultados que associam-se à qualidade da educação e tem trazido efeitos à satisfação docente.

É importante fazermos um breve levantamento de momentos que marcaram a história da educação de Minas Gerais, a fim de elucidar as circunstâncias do momento em que vivemos e a trajetória até aqui, até mesmo para percebermos a forma como a avaliação se situou no Estado.

A década de 1990 ficou marcada por reformas significativas no seio educativo, já que este era visto como elemento principal para equidade social. Ações em torno de políticas que visavam melhorar a qualidade do ensino foram tomadas, como proporcionar a autonomia das escolas, a flexibilização dos modelos de gestão, a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), bem como a implantação de um modelo de avaliação sistêmica.

Neste período, destacam-se discussões sobre propostas de alterações no sistema educativo do Estado. Teixeira (1998, p. 15), salienta que a partir de 1991

(...) 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.

Diante disso, o debate no seio educacional voltava-se para o resgate da qualidade da educação básica, visando superar os índices de repetência e evasão que se apresentavam e davam à educação de Minas Gerais a caracterização de ineficiência e ineficácia.

O estado de Minas Gerais, por sua vez, acompanhando as manifestações de transformação nacional, anunciou modificações, na década de 1990, que fizeram com que a educação mineira se destacasse em relação aos outros estados

brasileiros. Para dar margem às novas expectativas, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais priorizou, naquela época, cinco áreas de atuação: a) autonomia da escola; b) o fortalecimento da direção da escola; c) o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação; d) a avaliação de desempenho das escolas; e e) a integração com os municípios. Cabe ressaltar que tais pontos não são, necessariamente, conhecidos pelos professores e gestores em geral, como Política Pública de Minas Gerais. Dessa forma, a pesquisa tentará contemplar, na análise, relações que permitam compreender os desdobramentos destes pontos na ação pedagógica dos docentes (sujeitos de pesquisa) e suas implicações. Será relevante, pois, emergir discussões sobre a política estadual que ocasionam possíveis impasses para os docentes, fundamentalmente se tratando de políticas avaliativas.

Não se pode deixar de citar um marco importante na educação mineira, o Congresso Mineiro de Educação, ocorrido na década de 1980, que lançou as bases efetivas para essas mudanças ocorridas posteriormente na década de 1990. Este movimento se baseou na participação de todos os segmentos envolvidos no cunho educacional, trazendo uma visão democrática de participação política e social que, outrora, era tida como autoritária, em que as ordens e decisões eram tomadas de maneira hierárquica, de cima para baixo, sem o envolvimento de demais setores interessados.

De acordo com Cunha (1995, p. 169):

No que diz respeito ao funcionamento interno da escola pública, o congresso propiciou a emergência de uma crítica acirrada ao fato de que os profissionais da educação orientassem sua ação conforme as expectativas dos superiores hierárquicos: o professor diante do supervisor educacional, este diante do diretor da escola, este diante da inspetoria e assim por diante, até chegar ao secretário e ao governador. Impunha-se, então, inverter essa cadeia produzida pelo autoritarismo (e reprodutora dele), de modo que os alunos viessem a estar efetivamente no foco direto ou indireto de todas as atividades da organização educacional.

Diagnosticar a situação educacional do Estado era o principal objetivo do Congresso Mineiro de Educação, juntando forças com todos os envolvidos neste processo: os professores, os especialistas, os alunos, os pais, os funcionários e a comunidade em geral. Além disso, pretendiam sinalizar propostas que estabelecessem uma política de educação inovadora.

Todo esse processo culminou nas prioridades estabelecidas pela SEE-MG na década de 1990. Em destaque, enfatiza-se o caráter qualitativo proposto para a educação mineira, indo além da simples quantificação, quando nos referimos à universalização do ensino. A proeminência na qualidade do ensino implicava na ideia de que todos deveriam ter acesso a uma educação de qualidade, visando até mesmo à extirpação do analfabetismo. Com isso, propostas de educação de jovens e adultos e a implementação de ciclos de ensino foram significativas neste processo.

Todas as idealizações de transformações no âmbito educacional na década de 1980 culminaram na década 1990. Como dito, a primeira prioridade da SEE-MG referia-se à autonomia da escola, em termos administrativos, financeiros e pedagógicos. Entretanto, não se pode falar de uma autonomia absoluta, já que tal autonomia não significa a não participação do Estado nos processos de intervenção nas unidades educacionais, então, pode-se dizer que a escola possui sim uma autonomia relativa.

No caso específico de Minas Gerais, a SEE indicou uma autonomia administrativa e financeira, em que a escola receberia os recursos diretos do estado e, ainda, descentralizaria procedimentos burocráticos, ficando a cargo da Gestão priorizar de modo conveniente a aplicação dos recursos. Entretanto, esse repasse não é realizado de acordo com as reais necessidades das escolas, mas de acordo com a conveniência do governo. Nesse sentido, aponta-se para um marco neoliberal, em que a ideia de Estado Mínimo está presente, redefinindo e reduzindo o papel do Estado perante as políticas públicas.

Esse processo de descentralização caracteriza-se

(...) como uma estratégia de modernização de suas estruturas e de seus elementos de controle, escamoteando-se a tentativa que subjaz a essa proposta: a desresponsabilização do aparato estatal com as questões de ordem pública.

Na redefinição da provisão estatal, a área educacional é chamada a reorganizar-se. Isso porque a política educacional, a despeito de não se constituir como mera determinação das mudanças que vêm ocorrendo na redefinição do papel do Estado, é parte integrante desse processo. (MACHADO, 2003, p. 14-15)

Também houve mudanças significativas no que se refere aos aspectos pedagógicos, já que as escolas passam a ter liberdade para criarem seus próprios projetos político-pedagógicos, tendo em vista suas particularidades.

A segunda área priorizada pela SEE-MG consistia no fortalecimento da direção da escola. Os diretores passam a ser eleitos efetivamente a partir de 1990, mas a iniciativa já havia sido difundida nos anos de 1980, no Congresso Mineiro de Educação. Todavia, aspectos relevantes tomam este espaço, como a sobrecarga administrativa sobre o diretor escolar e, ainda, a relação estabelecida com a proposta gerencial presente nas empresas, caracterizando ideais de administrações privadas na escola.

O aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação é o terceiro aspecto levado em consideração pela SEE-MG, que investiu na capacitação dos profissionais da educação, visando à melhoria de qualidade do ensino, voltando-se para a capacitação em serviço, a instrução a distância e a produção de materiais didáticos programados. Como exemplo de uma dessas iniciativas podemos citar o PROCAP – Programa de Capacitação de Professores e o PROCAD – Programa de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores.

Outra prioridade da SEE-MG refere-se à avaliação de desempenho nas escolas, a fim de diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. De certo modo, esse processo causou resistências, já que a comparação e competição entre as escolas torna-se presente frente a este método avaliativo, sendo considerado, ainda, como uma ferramenta de controle de produtividade. O Estado, pois, propunha, com a avaliação, um meio de estabelecer equidade entre as escolas, tratando diferenciadamente os desiguais, detectando os problemas estruturais presentes nas instituições e trabalhando em prol da necessidade de cada uma. Porém, este princípio torna-se duvidoso até o presente momento, já que podemos detectar diferenças gritantes de funcionamento estrutural entre as unidades escolares e poucas ações para transformar esta realidade.

A integração com os municípios foi a quinta ação prioritária da SEE-MG, em que o Governo do Estado sugeria a transferência do atendimento do Ensino Fundamental para as Prefeituras Municipais, ficando a seu encargo, porém, a oferta do Ensino Médio. Mais uma vez, a descentralização da oferta do ensino está marcada por características apontadas por organismos internacionais, que propunham a municipalização a fim de amortizar custos e combater o desperdício de recursos na educação, ideias estas de caráter neoliberal, em que há uma convergência à privatização e, ainda, uma desobrigação da união para com o Ensino Fundamental, transmitindo essa responsabilidade aos municípios.

As ações priorizadas pela SEE/MG vão ao encontro das propostas realizadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais, de 1993, que também se equipara às concordatas estabelecidas pelo governo do Brasil na Conferência Mundial de Jomtien.

Portanto, as políticas acentuadas em relação ao contexto educacional referem-se a estas cinco prioridades do governo mineiro, bem como ações que partiram após a implementação do Plano Decenal de Educação, como por exemplo, o Pacto de Minas, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, o Programa de Gerenciamento da Qualidade Total (GQTE), que consistia em uma série de artifícios que tinham como objetivo colaborar para a implantação da gestão democrática do ensino público e também:

- 1) Dotar as escolas públicas e os órgãos regionais e central da Secretaria de Estado da Educação de metodologia gerencial que promova a eficiência e a eficácia do sistema educacional;
- 2) Favorecer de forma coletiva e responsável a construção da escola pública de qualidade, de acordo com as exigências sociais ;
- 3) Fortalecer a gestão da escola para a conquista de sua autonomia e a satisfação dos usuários: pais, alunos, professores e funcionários - toda a sociedade;
- 4) Garantir o controle da qualidade da educação, buscando seu aperfeiçoamento contínuo, melhoria do aproveitamento escolar e redução da repetência. (MINAS GERAIS, 1993 apud OLIVEIRA, 2000, p. 280)

E, ainda, o Pró-Qualidade, que se preocupou em melhorar o ensino e seus resultados por meio da redução das taxas de repetência e do aumento da aprendizagem. Tratava-se de um plano de prática da GQTE, que procurava, pelo meio dos seus elementos, operar sobre toda a realidade da rede.

O propósito chave destacado pelo Fórum Mineiro de Educação, em 1998, foi o de compor um Sistema Mineiro de Educação, tendo como foco a singularidade da identidade do Estado, composta por valores histórico-culturais regionais específicos e compreendendo uma diversidade característica.

A proposta, pois, da escola Sagarana¹ (1999-2002) no governo de Itamar Franco, era de viabilizar ações e estratégias para que diretrizes e metas da política

1 A Proposta Educacional de Minas Gerais entre 1999 e 2002 recebeu o nome de “Escola Sagarana”, que uniu o radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos – com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a ideia de “à maneira de”, “típico ou

educativa mineira pudessem ser concretizadas, objetivando-se promover uma educação de qualidade para todos os mineiros e tendo como foco a fundação do Sistema Mineiro de Educação, do Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar, do Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e do Instituto Superior de Educação. Esse contexto, estabelecido na Gestão Itamar, estava, de certo modo, proposto anteriormente, com o Pró-Qualidade. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) nasceu nesse contexto da política educacional da Escola Sagarana, primando por avaliar a qualidade do ensino, como ferramenta de direcionamento de ações voltadas para o ideal da democratização da educação, “mediante exames de rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas” (SEE/MG, 2001).

Além disso, o governo definiu, ainda, algumas ações para concretizar o ideal de uma escola democrática:

- a. garantia do acesso e permanência do estudante na escola – reduzindo os índices de evasão e repetência no Ensino Fundamental e apostando em um projeto político–pedagógico que combata as formas arbitrárias de exclusão;
- b. projeto político-pedagógico que garanta educação de qualidade para todos - compreendendo a educação como um processo de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, sem reduzir a escola a uma visão conteudista;
- c. autonomia e gestão democrática da escola – na construção de uma identidade própria, garantindo a articulação sistêmica entre as escolas, como forma de preservar a identidade coletiva do público, interrelacionando as particularidades numa visão de organicidade do todo;
- d. valorização dos profissionais da educação – como agentes da mudança do processo educacional, devendo ser valorizados permanentemente. Para isso, propõe um Plano de Carreira para os profissionais da educação e o Instituto de Formação Superior de Professores;

próprio de”, caracterizando-se como a reforma que vinculou os resultados do investimento na formação dos professores ao melhor desempenho dos sistemas públicos de Educação do estado; defendeu um modelo de currículo baseado em competências, com finalidades recontextualizadas dos interesses do contexto de influência (global/local); manteve o sentido de atuação do estado como regulador e auditor das atividades ligadas ao ensino; impôs, através do discurso legal, a importância da participação dos professores nesse processo de reforma como forma de assegurar sua inserção no mundo do trabalho.

e. relação da escola com a comunidade - reconhece como desafio construir coletivamente projetos consistentes que garantam a integração com a sociedade e intensifiquem a relação com a comunidade. (MINAS GERAIS, 1999, p. 37-41).

Seguidamente ao governo citado, a política educacional mineira, sob o comando do governo de Aécio Neves propõe:

a) a urgente reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução de um verdadeiro “choque de gestão” nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais.

b) o compromisso com o conceito de desenvolvimento com redistribuição, que significa a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social. (MINAS GERAIS, 2003, p. 2)

O governo passa a adotar então alguns desafios, como sustentar as conquistas até então obtidas: universalizar o Ensino Médio; estender a duração do Ensino Fundamental; impulsionar ações para o atendimento de jovens e adultos, evidenciando a alfabetização e a formação para o trabalho e investir para o aumento da qualidade da educação (MINAS GERAIS, 2003, p. 6).

Pelo exposto, é evidente que as propostas voltam-se para o aperfeiçoamento da educação mineira, mantendo as propostas bem sucedidas do governo anterior e aprimorando as possíveis falhas a fim de promover ações ainda mais efetivas para melhoria da qualidade da educação. A avaliação, nesse contexto, torna-se foco principal, visto ser o meio pelo qual o governo visualiza o desenvolvimento da educação, bem como, a partir do seu resultado, promove ações que viabilizem novas políticas educacionais.

Em Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado em 2000 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), aprimora-se e amplia-se em 2003, a fim de garantir uma avaliação mais precisa do sistema de ensino mineiro.

O SIMAVE avalia anualmente alunos de escolas das redes estadual e municipal. Segundo a SEE-MG,

O SIMAVE objetiva desenvolver programas de avaliação cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. O SIMAVE aponta as prioridades educacionais tanto para professores,

especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, sendo fundamental na definição de ações e para subsidiar políticas públicas para uma educação eficaz. Pela relevância de suas informações, o SIMAVE é um pilar do Projeto Estruturador do Governo de Minas Gerais. (APRENDE MINAS, 2015, s/p)

Assim como o projeto de avaliação nacional, o estadual também prima por alcançar resultados que possam auxiliar no desenvolvimento e melhoria de políticas que auxiliem a ampliação da qualidade educacional. Entretanto, a maneira como esses resultados têm chegado à comunidade escolar e os impactos disso têm sido questionados em relação à sua positividade.

Este sistema é constituído pelos seguintes programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que compõe um sistema informatizado que gera provas online destinadas aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio; o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) que afere anualmente o rendimento dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública, no que concerne às competências básicas e às habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática; e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que tem por finalidade examinar os níveis de alfabetização e as intervenções realizadas para esse fim no 3º ano (censitária) do Ensino Fundamental da rede pública. Esta última avaliação citada teve início em 2005.

Os resultados das avaliações externas do SIMAVE (PROALFA e PROEB) referem-se aos indicadores das metas estabelecidas no Acordo de Resultados do Governo de Minas, a SEE, as SRE e as escolas estaduais.

O Acordo de Resultados foi um programa que teve início a partir da tendência da Gestão por Resultados, que refere-se a pactos realizados entre governo e secretarias para cumprimento de metas de desempenho, estabelecendo resultados que devem ser buscados e alcançados em cada setor público da administração mineira. Esse processo aconteceu em 2003, durante o governo de Aécio Neves, e teve essa política nomeada como “Choque de Gestão”, que permanece vigente, apesar de ter sido reformulado.

Conforme Alves (2006, p. 1):

Esta política de governo do Estado de Minas Gerais, iniciada no ano de 2003, visava por fim à crise fiscal e administrativa herdada da gestão anterior, e tinha como objetivo reformar o Estado, obter saldo positivo entre arrecadação e despesas – denominado “Déficit Zero”,

monitorar ações para obter o máximo de eficiência nas intervenções do governo e resultados positivos. As ações implementadas nesse sentido buscam revisar o modelo de gestão dos recursos humanos, dos processos e rotinas administrativas, consolidar a parceria com o terceiro setor e o setor privado na prestação do serviço público, alinhadas à avaliação de desempenho institucional e individual e à transparência da ação pública.

Com o intuito de partilhar o modelo do Choque de Gestão com as administrações dos Municípios, a Cartilha Gestão para Resultados Municipais, difundida pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG) apresenta que:

Os contratos de Gestão em Minas Gerais receberam a denominação de “Acordo de Resultados” e caracterizam um novo modelo de gestão por resultados na Administração Pública, a partir do alinhamento das organizações aos resultados de Governo. Ele é um instrumento de pactuação de metas que estabelece, por meio de indicadores, quais compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo às autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico. É também uma ferramenta de mobilização e incentivo para os servidores em torno das prioridades estabelecidas. Em contrapartida à assinatura desse acordo, são concedidas ao(s) acordado(s) autonomias gerenciais, orçamentárias e financeiras e, em caso de desempenho satisfatório, pagamento de prêmio de produtividade aos servidores como incentivo (MINAS GERAIS, 2007, p. 6).

O Acordo assinado toma como referência as metas de desempenho a serem alcançadas, os prazos de cumprimento e os padrões de controle preestabelecidos, visando à melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade, essencialmente à qualidade do ensino de Minas Gerais.

O Acordo, como dito, passou por reformulações, em que seus conceitos e metodologias foram revistos. As metas são estabelecidas de ano em ano, para um prazo de quatro anos, o que demonstra que o Acordo incidiu por etapas diferentes entre 2003 a 2006, 2007 a 2010 e 2011 a 2014.

Esse Programa tem por princípio oferecer maior transparência nos serviços que são oferecidos à população, bem como proporcionar um aumento da qualidade, fazendo com que a eficiência e eficácia dos servidores para o alcance de resultados acordados se ampliem e, como recompensa, recebam o prêmio de produtividade para quem alcança as metas e uma gestão mais autônoma.

No documento elaborado em 2014, destacamos algumas cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA VINCULAÇÃO DO ACORDO DE RESULTADOS - 2ª ETAPA

O presente Acordo de Resultados é parte integrante, subsidiária, acessória ao Acordo de Resultados firmado entre o Governador do Estado de Minas Gerais e os órgãos e entidades que compõe o Sistema Operacional de Sistema Operacional de Educação – também denominado 2ª etapa.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO OBJETO E DA FINALIDADE

O presente Acordo tem por objeto a pactuação de resultados e o cumprimento de metas específicas para cada equipe de trabalho acordada, visando à viabilização da estratégia governamental do Sistema Operacional de Sistema Operacional de Educação, pactuada na 2ª etapa deste Acordo de Resultados e expressa no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI. Para o alcance da finalidade assinalada, visa o presente instrumento especificar indicadores e metas de desempenho por equipe acordada, definir as obrigações e as responsabilidades das partes, estabelecer as condições para sua execução e os critérios para fiscalização, acompanhamento e avaliação do desempenho das equipes, com base em indicadores de eficiência, eficácia e efetividade.

CLÁUSULA OITAVA – DO PAGAMENTO DE PRÊMIO POR PRODUTIVIDADE

O Prêmio por Produtividade será pago nos termos da legislação vigente, sempre que cumpridos os requisitos legais definidos para tal, observando o cálculo das notas das equipes conforme previsto no Anexo IV – Sistemática de Acompanhamento e Avaliação².

Parágrafo único: A modalidade de premiação do(a) Secretaria de Estado de Educação, será com base na Receita Corrente Líquida.

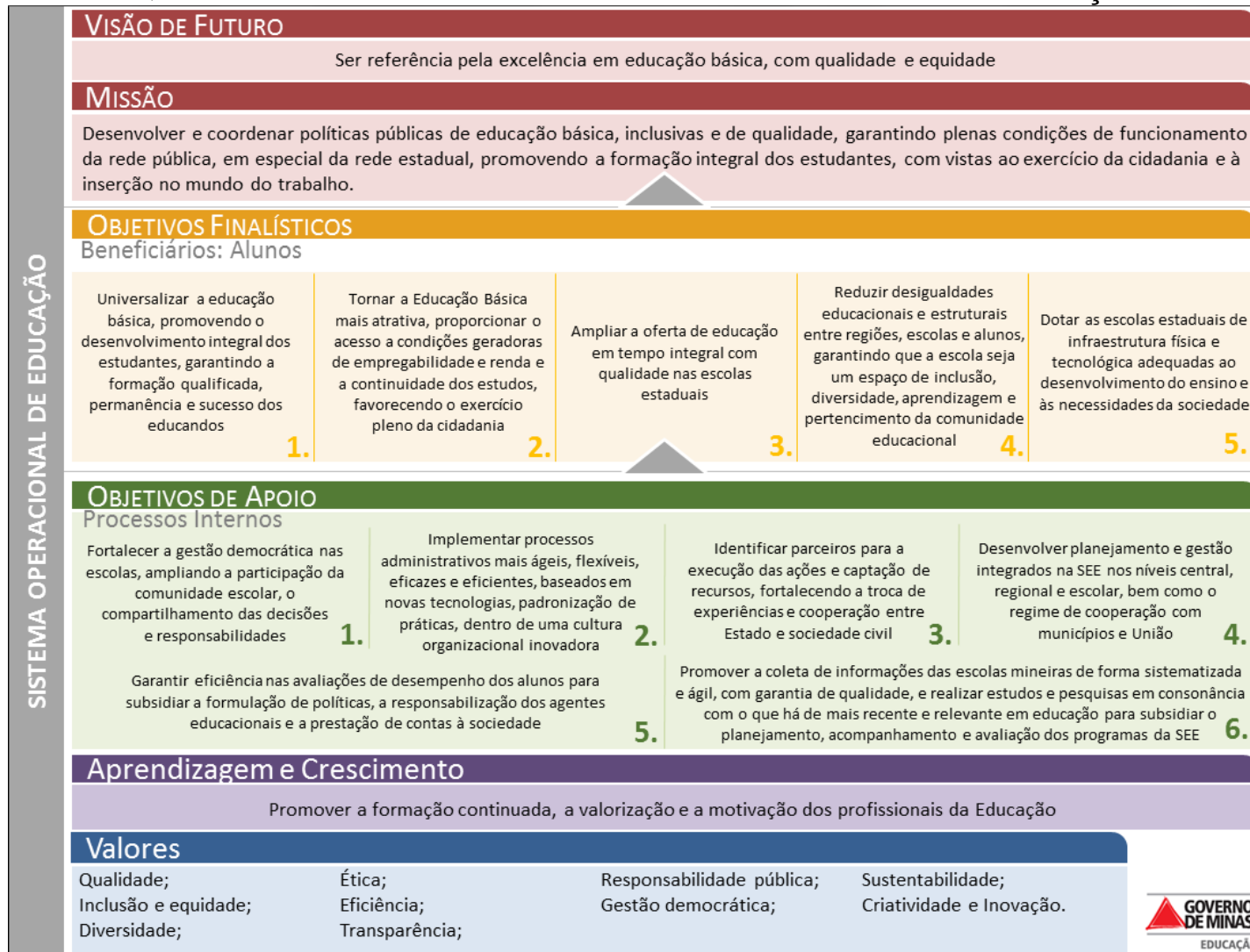
O SIMAVE, bem como o Acordo de Resultados (AR), tiveram o anseio, até 2007, de atender às necessidades de planejamento e ação educacionais, buscando servir à realidade da sala de aula e interferir no estabelecimento de políticas públicas educacionais em Minas Gerais. Passaram, ainda, a partir de 2008, a averiguar a obtenção das metas recomendadas e pactuadas entre a SEE, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e as escolas, resultando no pagamento de um prêmio por produtividade alicerçado na conquista dessas metas³.

² Anexo 1.

³ Para maiores informações sobre o cálculo e referências de premiação por produtividade vide <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/14969-acordo-de-resultados40>

Desse modo, a educação passa a pautar-se por esses meios para atingir resultados, cumprir metas e receber premiações. Abaixo percebe-se as estratégias da Secretaria do Estado da Educação para esse processo:

QUADRO 1 – MAPA ESTRATÉGICO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



Fonte: Acordo de Resultados. 2ª etapa. Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, 2013. Disponível em http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/doc/Minuta_Acordo_segunda_Etapa_2013.pdf

Os objetivos apresentados pelo sistema estadual mineiro, conforme Resolução nº 104, de 14/07/2000, visavam à promoção da avaliação sistemática da educação básica da rede pública, à criação de ferramentas de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública, à democratização do acesso à informação sobre a educação pública, ao desenvolvimento de procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com alicerce em princípios de equidade e ao fortalecimento da escola.

As escolas passam a orientar-se, pois, a partir dos resultados obtidos nas avaliações para definição do que seria qualidade do ensino. Visando atingir essa qualidade, são propostas ações a serem implementadas a fim de se alcançar metas e isso pressupõe, ainda, um monitoramento do trabalho e capacitação de professores com vistas a melhorar sua atuação, além da nova perspectiva de uma gestão voltada para eficiência e eficácia operacional do sistema educativo.

Diante dessa premissa, a educação passa a constituir-se como um investimento que produz retornos, tanto ao indivíduo, como para a sociedade e a economia do país, demonstrando a influência da estratégia conhecida como Perspectiva Integrada do Capital Humano adotada no Estado para Resultados, conforme apresenta o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2007–2023):

a ampliação do estoque de Capital Humano é condição importante para o desenvolvimento dos países, tendo em vista que o conceito de Capital Humano abarca não somente a escolaridade e a qualidade da educação, como também, o grau de capacidade para o trabalho (medida por indicadores de saúde e nutrição) e o protagonismo social dos indivíduos. A adoção da Perspectiva Integrada do Capital Humano parte de sua determinação na competitividade socioeconômica aumentada e auferida pela qualificação da força de trabalho e pelo estoque de conhecimento da sociedade, mensurado, por sua vez, pela comparação com padrões internacionais (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 412)

O SIMAVE apresenta-se como um dos indicadores no Acordo de Resultados (AR), pacto de metas na forma de contrato de resultados, conduzido pela Lei nº 17600/2008, que implementa o prêmio de produtividade

aos servidores efetivos e comissionados. Sobre isso trataremos mais detalhadamente na seção seguinte.

É interessante, nesses aspectos levantados até o momento em relação às políticas mineiras, a maneira como os governos se “prendem” a ações anteriores, tendo em vista que após vários governos, novas ações eram propostas de maneira ainda interligada à anterior, entretanto, como se fosse algo novo. Além disso, um contexto de ideias cercavam as comunidades epistêmicas como a descentralização, a qualidade, a autonomia, a avaliação.

Sob a ótica de Machado e Miranda (2012, p. 10),

Podemos dizer que, se de um lado assistimos à implementação de políticas de descentralização e autonomia, com ampliação dos espaços de decisão no nível das escolas, de outro, presenciamos o incremento do uso das avaliações externas e a consequente responsabilização dos estabelecimentos de ensino pelo desempenho educacional. Isso significa que, ao mesmo tempo em que o discurso da descentralização e da autonomia se consolida, observa-se uma maior cobrança, por parte dos órgãos centrais, em relação à qualidade do ensino, materializada por metas a serem cumpridas pelas escolas, e a responsabilização dessas pelo seu sucesso ou fracasso.

Portanto, como podemos verificar, as escolas mineiras encontram-se há alguns anos “habitadas” a serem avaliadas, tanto em nível nacional como em nível estadual. Ademais, esbarram em discursos díspares em relação aos ideais propostos pelo governo.

Tais situações provocam questionamentos voltados à finalidade dessas avaliações que encontram-se presentes no contexto escolar, bem como às apropriações dos resultados das mesmas. A pretensão deste trabalho volta-se para apresentar as vozes dos docentes frente a esse ambiente avaliativo ao qual são submetidos constantemente.

É imprescindível tratarmos um pouco das avaliações nacionais que culminam no índice destacado como principal nesse estudo, o Ideb. Para tal, trataremos, de forma sumária, da Política de Avaliação da Educação no país, que se consolida a partir da década de 1980, apresentando, então, o processo pelo qual as políticas de avaliação transitaram para se chegar ao Ideb.

Associada a uma demanda do Banco Mundial, através do IV Acordo MEC/BIRD em 1982, que consistiu em um acordo para o desenvolvimento da

educação fundamental nos estados do Nordeste (Projeto Nordeste), a política avaliativa vem à tona, apesar de ensaios anteriores já terem sido efetuados, porém, sem expressividade e legitimação como política. Nesse contexto, o governo buscou avaliar o Projeto Nordeste – Segmento Educação, cuja efetivação dar-se-ia na década de 1990. Uma das propostas do Banco era dar sequência ao processo de avaliação externa, alcançando o desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar. Houve, porém, uma proposta do MEC e do Banco Mundial de ampliar o atendimento dessas avaliações para nível nacional. Pode-se dizer que as experiências de avaliação trazidas através desses acordos internacionais produziram arrimo às propostas nacionais de avaliação que se concretizaram nos anos seguintes e se tornaram alusão fundamental para levantamentos da qualidade educacional do país. Dessa forma, o empenho renovado em relação à avaliação educacional do país tem analogia com a ampliação da demanda no contexto da educação brasileira que, por conseguinte, lançou questionamentos referentes aos conteúdos escolares trabalhados nas instituições.

Já na Constituição Federal de 1988, a avaliação é agregada ao conceito de qualidade da educação. Em seu artigo 206, a “garantia de padrão de qualidade” institui-se como um dos princípios fundamentais do ensino. Também no artigo 209, a avaliação da qualidade pelo poder público surge como condição do ensino livre à iniciativa privada. No artigo 214, sugere o Plano Nacional de Educação como uma das decorrências almeçadas para a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988). Dessa forma, podemos entender que avaliar é um recurso (ou processo) importante para que se melhore a qualidade do ensino.

Também na LDB/96 foi estabelecido o interesse em recolher dados e informações através de avaliações que trouxessem como resultado o nível de qualidade que as instituições, municípios, estados e o próprio país de encontravam. No documento está expresso o seguinte, artigo 9º, inciso VI: “A União incumbir-se-á de: assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Portanto, a União fica responsável por avaliar o rendimento escolar e institucional e buscar definir ações que

priorizem a melhoria da qualidade do ensino em locais que mais necessitam de intervenção. Entretanto, como apresentaremos nas análises ao final do trabalho, percebemos que não é exatamente dessa forma que isso acontece, e a União deixa muito a desejar no que concerne ao apoio e intervenção em locais necessitados de melhorias na educação.

Com tais prerrogativas, são criadas diversas avaliações externas (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica; ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização; ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica; ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – desdobramento do SAEB; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo), a fim de recolher dados que “medissem” o nível de qualidade das instituições, em nível micro e macro.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.094/2007 e concebe a iniciativa precursora de agrupar dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Utiliza dados extraídos do Censo Escolar, relativos ao fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e as médias de desempenho das avaliações do SAEB (Prova Brasil).

Conforme caracterizado pelo INEP (2011)

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. (...) As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Para ampliar a compreensão da temática, abordaremos tais avaliações que, em conjunto, promovem os resultados do Ideb.

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, tem por objetivo coletar dados sobre a qualidade que pudessem identificar as condições do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do país, avaliando as proficiências dos educandos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano

do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação compreende as especificações dos conteúdos e habilidades a serem mensuradas, sendo constituídos a partir de consultas realizadas com Secretarias de Educação e de especialistas da área. Os resultados são apresentados por país, região e Estados.

O exame é aplicado a cada dois anos e em amostras de alunos. Os procedimentos para coleta e análise de dados são variados: aplicação de testes padronizados para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Matrizes de Referência para elaboração destes testes; questionários de contexto escolar e socioeconômico, junto a alunos, professores e diretores de escola, a fim de verificar fatores que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado; utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) - modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos; seleção de uma amostra probabilística envolvendo a população a ser investigada e utilização de escalas de proficiência para interpretação e descrição do desempenho dos alunos (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Ou seja, além de avaliar os conteúdos específicos, esta pretende, ainda, identificar situações e contextos com os quais a escola convive, através da aplicação de questionários sócioeconômicos, verificando também as condições físicas e de recursos que a escola possui⁴. Com caráter analítico da qualidade da educação do país, o SAEB busca apontar as possíveis falhas - através dos dados recolhidos - que as instituições educacionais apresentam, propiciando discussões e debates para a promoção de políticas e ações que minimizem ou cessem os problemas identificados, com vistas a diminuir as desigualdades existentes.

Atualmente, o SAEB compõe-se de três avaliações:

⁴ "Professores de Língua Portuguesa e Matemática e os diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização do teste e devem ser recolhidos ao final da prova" (INEP, 2011). Para visualizar os questionários aplicados, acesse <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/questionarios1.html>.



A primeira, ANEB, conhecida como SAEB, compreende as características já apresentadas anteriormente. Com a criação da Prova Brasil em 2005 para avaliar as escolas públicas, o SAEB é reestruturado, sendo complementado por esta avaliação. Como dito, o SAEB passa a constituir-se por duas avaliações aplicadas de uma só vez, a Aneb e a Anresc. A Anresc, conhecida por Prova Brasil, tem caráter censitário, avaliando bienalmente os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em turmas com 20 alunos ou mais, visando avaliar a qualidade do ensino das instituições públicas do país e os resultados alcançados são publicados por escola e Estado. Por fim, a ANA, incorporada ao Saeb em junho de 2013, tem o propósito de avaliar os níveis de alfabetização e letramento, bem como a alfabetização matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Algumas modificações foram realizadas ao longo dos anos nessas avaliações. Em 1995 foi implantada a TRI, o que permite comparar os resultados ao longo do tempo. Foram incluídos na avaliação, os conteúdos de Ciências (5º e 9º ano) e Ciências e História (3º ano do Ensino Médio), nos anos de 1997 e 1999. Todavia, a partir do ano de 2001 torna-se a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2011, “55.924 escolas públicas participaram da parte censitária e 3.392 escolas públicas e particulares participaram da parte amostral” (BRASIL, 2013).

A Prova Brasil é aplicada nas escolas públicas, urbanas e rurais, em turmas com, no mínimo, 20 alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A avaliação é elaborada por especialistas e tomam como base os PCNs e propostas curriculares de cidades e estados participantes, montando assim, as Matrizes de Referência, que traz o que há de comum nessas propostas e são descritas as competências e habilidades que os alunos da faixa etária avaliadas necessitam ter, não se tratando especificamente dos conteúdos escolares. Suas questões são

divididas entre os níveis fácil, médio e difícil, e são aplicados pré-testes para promover maior confiabilidade ao instrumento.

A Prova Brasil não pretende avaliar somente os alunos, mas propõe um caráter macro de análise, avaliando o ensino das escolas e do sistema educacional em si, podendo ser levantados dados que podem contribuir para identificar desigualdades entre as instituições em relação à qualidade do ensino. Com tais informações em voga, os órgãos governamentais têm o papel de constatar os problemas e deliberar e encaminhar ações que possam minimizar ou cessar as dificuldades apresentadas, em prol da melhoria da qualidade do ensino. Também têm a intenção de promover uma conscientização aos gestores escolares a fim de que esses auxiliem e, a partir dos resultados das provas, mobilizarem a equipe escolar para instituir metas e propor ações que primem à melhora da educação e façam um acompanhamento desse desempenho.

Segundo Perry (2009, p. 9-10):

(...) é importante que professores, especialistas e gestores conheçam seus sistemas, entendam seus objetivos e seus processos, saibam interpretar seus resultados e analisar como os mesmos podem influenciar a toma de decisão em relação à sala de aula, às escolas e às redes de ensino. Para isso seria importante que diferentes formas de avaliação em larga escala, como as avaliações que procuram aferir a qualidade dos sistemas de ensino e as políticas educacionais, ganhassem mais espaço na formação dos profissionais da educação, inclusive na formação continuada e na formação em serviço, principalmente se considerarmos o crescente avanço das avaliações e a importância dada a elas entre as políticas públicas educacionais.

Essas duas avaliações, Aneb e Anresc, possuem semelhanças e diferenças entre si, apesar de ambas utilizarem o mesmo instrumento de coleta de dados: provas e questionários. Abaixo, um quadro comparativo demonstra tais características:

QUADRO 2 – COMPARATIVO DE AVALIAÇÕES

	Aneb	Anresc (Prova Brasil)
Público alvo	Avalia estudantes da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º série do Ensino Médio.	Avalia estudantes da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental.
Tipo de instituição avaliada	Avalia escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia as escolas da rede pública localizadas em área urbana e rural.
Características da avaliação	A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova. Os critérios para amostra são: - escolas que tenham entre 10 e 19 estudantes matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do ensino fundamental regular, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais. - escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais. - escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino fundamental regular e no 3º ano do ensino médio, em escolas privadas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.	A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova.
O que é avaliado	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para o 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio).	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental).
Objetivos	a) avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; d) as informações produzidas pela Aneb fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e) as informações produzidas pela Aneb não	a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas

	serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;	diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.
Divulgação dos resultados	Oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.	Fornece as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>, acesso em 07 de maio de 2014.

O SAEB, além das avaliações dos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, dispõe de um questionário contextual a ser preenchido. Percebemos que:

No constructo relacionado aos alunos foram privilegiados a caracterização sociodemográfica, o capital cultural, o capital social, a motivação e autoestima, as práticas de estudos e a trajetória escolar. (...) Optou-se por considerar a caracterização sociodemográfica dos professores, a formação, a experiência profissional, as condições de trabalho, o estilo pedagógico e a expectativa destes em relação aos alunos. Quanto à escola, os constructos foram captados pelos questionários do diretor, da escola e do professor. Aborda-se, nesses, a caracterização sociodemográfica do diretor, formação, experiência, liderança, condições de trabalho do diretor e equipe, trabalho colaborativo, organização do ensino e políticas de promoção, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos pedagógicos, situação das instalações e equipamentos e atividades extracurriculares (LOCATELLI, 2002, p. 11).

Conforme a autora, houve uma reformulação em diversos aspectos no que concerne a este sistema: elaboração do modelo de prova e a seleção das prioridades determinadas para cada uma das séries a serem avaliadas; estruturação dos questionários contextuais, da composição da base de dados, da constituição do plano amostral, da utilização da TRI na organização de escalas de proficiência, na uniformização das provas e na melhoria da qualidade de itens e nas maneiras de apresentação e disseminação dos resultados (LOCATELLI, 2002).

A TRI pretende calcular a proficiência/aptidão do aluno, sendo definida por um conjunto de modelos matemáticos em que a possibilidade de acerto a determinado item é aferida em função do conhecimento do aluno. Posteriormente à aplicação das avaliações, as respostas aos itens são

processadas compondo uma base de dados e daí são calculadas, por meio de softwares específicos, as proficiências dos alunos, bem como os parâmetros dos itens, a fim de constituir escalas que possam propiciar comparações entre avaliações em períodos de tempos iguais ou diferentes, admitindo ainda a constituição de indicadores de desempenho, como o Ideb, por exemplo.

A proposta de interpretação desses dados é de ampliar as possibilidades de entendimento sobre o erro e/ou acerto de alunos em determinados itens e, por sua vez, criar estratégias de ações que beneficiem a aprendizagem dos mesmos.

O processo de interpretação da escala de conhecimento é a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Desta forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho. Ou seja, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer. Isso envolve a produção de textos adequados aos principais interessados nos resultados, tendo como leitores prioritários os educadores, mas dirigidos, também, a gestores, famílias, especialistas, dentre outros. Essa etapa de comunicação e publicidade dos resultados é de fundamental importância, para que a escala cumpra seus objetivos principais. Portanto, a escala deve estar organizada e disposta de modo a refletir os desafios de cada etapa da aprendizagem, de cada série avaliada, de cada etapa do desenvolvimento cognitivo típico do conteúdo (dimensão) que avalia (CAED, 2014)⁵.

Entretanto, a partir dos estudos e pesquisa de campo realizados para esta tese que serão apresentados mais detalhadamente nos últimos capítulos, é possível afirmar um desconhecimento por parte dos docentes em interpretar tais resultados e promover ações transformadoras a partir deles, o que dificulta o processo de elaboração de novas ações de melhoria educacional.

Foram construídas, ainda, as *matrizes de referência*, que constituem a base de dados do Saeb, apontando conteúdos, competências e habilidades das séries a serem avaliadas, compostas por um conjunto de descritores. Elas foram elaboradas e revisadas por especialistas e validadas pelas secretarias de educação de todos os Estados brasileiros a partir de estudos de matrizes

⁵ Informações contidas no site do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED). Disponível em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/>, acesso em 10/07/2014.

curriculares de ensino, livros didáticos e debates com docentes e especialistas em educação. Também participam de forma ativa especialistas da área estatística, responsáveis pela metodologia de coleta e armazenamento dos dados coletados, ou seja, há um crescente envolvimento de economistas e estatísticos no arranjo e conservação do sistema brasileiro de avaliação da educação.

Essa matriz é constituída por descritores, que como o próprio nome diz, têm a função de descrever as habilidades que serão avaliadas em cada item, informando o que se espera do aluno no que diz respeito ao conteúdo do desempenho escolar.

Conforme apresentado da página virtual do SIMAVE, “as Matrizes de Referência não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas” (MINAS GERAIS, 2009, s/p). Entretanto, percebemos, na maioria das vezes – e voltaremos a tratar disso na análise dos dados dessa pesquisa – que os planejamentos e propostas originais das escolas são deixados de lado ou reajustados para tender às exigências das matrizes de referência.

Verifica-se que o sistema de avaliação educacional torna-se complexo diante de tantas informações, muitas vezes disseminadas de forma inconclusiva na escola, para gestores e professores; esses, por sua vez, acabam por fazer um uso instrumental das ferramentas e resultados que lhes chegam, visando atender às demandas e metas estabelecidas pelo governo. Por isso, deve haver parcimônia no emprego desses resultados, uma vez que tanto podem ser usados como norteadores no refinamento das políticas educacionais, em busca da equidade na qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos, como também podem incidir numa simplificação do significado de qualidade de ensino, distorcendo conceitos de estímulo e incentivo, substituindo-se pela lógica meritocrática, mercadológica e competitiva, levando ao ranqueamento e à exposição da situação das escolas e responsabilização pelos resultados encontrados.

Também é considerado um risco para as escolas, como sugere Casassus (2009), a redução dos currículos às áreas e tópicos compreendidos pela avaliação padronizada, visto que os docentes são levados a “treinar” ou

“ensinar para o exame”, fazendo com que “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas” (p. 75).

Este autor (CASASSUS, 2009) estuda os sistemas de avaliação na América Latina e faz críticas às avaliações padronizadas, considerando que elas podem ter consequências sociais significativas, de modo que ampliam as desigualdades entre escolas mais carentes em relação às mais abastadas. Isso intensifica o vácuo existente entre os menos favorecidos socioeconomicamente, que possuem uma baixa pontuação, daqueles favorecidos socioeconomicamente que, ao contrário, alcançam altos índices.

O contexto, pois, onde se encontram as escolas à mercê da supervalorização das notas que caracterizam o desempenho dos estudantes, faz com que outros elementos determinantes na avaliação da qualidade da educação sejam desconsiderados, como a demanda atendida, o nível socioeconômico da comunidade e as condições de trabalho docente, dentre outras.

De fato, houve uma considerável evolução em termos do sistema de avaliação nacional da educação, entretanto aspectos necessitam ser debatidos e reajustados, a fim de evitar generalizações, comparações e competições negativas que ao invés de auxiliar as escolas – gestores, professores, alunos, famílias – criam um ambiente de pressão extrema no dia-a-dia das instituições escolares.

É a partir, pois, dos resultados das avaliações aqui destacadas, juntamente com os dados de fluxo escolar (taxa de aprovação) fornecidos pelo Censo Escolar, que se chega ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que possui uma escala de 0 a 10, demonstrando em que nível a escola se encontra. O nível atingido demonstrará a condição que a escola se encontra em termos de qualidade no ensino oferecido. Os resultados são divulgados para as escolas, que devem anunciá-los à comunidade escolar a fim de que todos tenham conhecimento dessa escala para que, se necessário, proponham mudanças para melhoria do ensino e, conseqüentemente, aumentem o nível desse índice.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Ideb de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Ideb dos estados e nacional) e o cálculo é dado por: $Ideb_{ji} = N_{ji} P_{ji}$, em que, i = ano do exame (SAEB e

Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ⁶.

Sabe-se que o Ideb é um indicador estatístico, mas surgiu como meio de conduzir ações do governo para implementação de políticas pública em prol da melhoria na qualidade da educação. É um índice utilizado como meio de diagnosticar a situação da educação brasileira em suas esferas federal, estadual e municipal, bem como meio definidor de metas que têm por desígnio melhorar a qualidade do ensino nas escolas. As metas, como dito, são individuais, e cada escola deve estabelecer um plano de ação para alcançar o que foi projetado, a fim de que o país alcance a média dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE⁷, ou seja, patamares de qualidade internacional definidos pelo INEP. Conforme o INEP, vale ressaltar que a alusão à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira.

Além disso, o Ideb foi elaborado, ainda, como um instrumento responsável por verificar se as ações e metas de qualidade sugeridas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica estão sendo cumpridas, no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação. Este plano executivo, lançado em 2007, está firmado numa proposta de educação articulada em todos os níveis e modalidades de ensino, propondo, também, a construção de um sistema nacional de educação que promova ligação entre educação, ordenação territorial e desenvolvimento, e que tenha sua funcionalidade voltada a ações que compreendam as políticas delineadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

⁶ Maiores informações técnicas sobre o cálculo, em anexo 3.

⁷ A OCDE não trata somente do âmbito educacional. É uma organização internacional composta por 34 países, com sede em Paris, França. Tem como meta promover políticas que busquem o desenvolvimento econômico, estabilidade financeira e o bem-estar social de pessoas em todo o mundo. O Brasil não é membro da OCDE, porém tem a distinção de membro pleno, com participação em reuniões e plena cooperação em diálogos e negociações sobre o desenvolvimento das economias mundiais.

O Ministério da Educação (MEC) estabelece metas para as instituições de ensino a partir dos resultados obtidos por elas no Ideb, através do PDE. Até o ano de 2022, a proposta é que o país alcance 6 pontos no Ideb, visando alcançar um nível de qualidade expressivo, parecido com os padrões de desempenho dos alunos dos países desenvolvidos como referência do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e à qualidade dos sistemas em países da OCDE. Entretanto, é importante destacar que existem muitos estudos que apontam críticas aos métodos de avaliação e formas de divulgação dos mesmos. Falaremos sobre isso adiante.

Vale ressaltar que as metas são estabelecidas diferenciadamente para cada escola, de acordo com os resultados obtidos, ou seja, a escola que obteve um baixo índice deve esforçar-se, juntamente à gestão e políticas do governo, para melhorar a qualidade do ensino e os próximos resultados, minimizando, assim, as desigualdades educacionais. Por outro lado, aquelas instituições que já estão com o índice alto (proposto pelo governo) devem se aprimorar cada vez mais e continuar evoluindo, não estagnando somente porque já alcançaram determinada nota.

Em Minas Gerais, como vimos anteriormente, existe o “acordo de resultados”, em que a meta de cada escola é cogitada a partir dos indicadores. Nas Escolas Estaduais, a relação entre os resultados dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, o fluxo escolar e o percentual de conclusão dos alunos nos Ensino Fundamental e Médio é analisada pelos responsáveis do INEP para se chegar ao valor final. A partir disso, é mensurada a obtenção ou não da meta estabelecida e, também, o valor da premiação a ser conferida é estabelecido pelas superintendências de educação.

Como dito, esse índice é pontuado por diversos autores positiva e/ou negativamente. As avaliações externas, de um modo geral, passam a ser assunto muito discutido no âmbito educacional e trazem muitas apropriações a favor e contra esse processo: a avaliação, seja ela em caráter interno ou externo. Frisaremos, no contexto desse estudo, essencialmente o Ideb, indicador resultante da combinação de informações de desempenho em exames padronizados.

Pode-se destacar alguns autores que argumentam sobre o processo avaliativo educacional, como por exemplo, Franco (2003); Demo (1990); Saul

(1992), Luckesi (1991, 1992, 1996), André (1990, 1996) e Ludke (1995), que abordam a avaliação como um instrumento complexo, bem como o conceito de qualidade educacional associado a ela. Ainda apontam para a necessidade de mudanças nas concepções de avaliação, mediação e processo de ensino-aprendizagem que possam, de certa forma, abranger uma construção coletiva e democrática sobre o processo educativo e avaliativo.

Apesar de a tendência teórica voltar-se, na maioria das vezes, em defesa de uma avaliação contextualizada, nem sempre é o que acontece, e muitos autores vêm criticar o processo tomado pelas avaliações em larga escala.

Tais avaliações, como o SAEB e a Prova Brasil, que se constituem como base para se chegar ao Ideb, são tidas, para alguns estudiosos, como forma de regulação externa à prática pedagógica docente, o que provoca uma resistência por parte da equipe escolar em tomar essas avaliações como suportes para melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a avaliação externa pode chegar a provocar um retrocesso no que se refere à autonomia da escola, visto que esta passa a seguir critérios pré-estabelecidos externamente a fim de se alcançar um índice quantitativo expresso pelos resultados dessas avaliações.

É fato, pois, que existam críticas sobre os sistemas de avaliação educacional em larga escala, e as opiniões advindas desse debate são sempre polêmicas e divididas. A linha de pensamento que defende as avaliações externas aponta que esse exame é muito útil e serve como suporte para a melhoria da qualidade educacional, pois apresenta dados ampliados e um olhar de fora da instituição. Por outro lado, a maioria dos críticos afirma ser cruel este meio avaliativo, que legitima desigualdades, desmerece o trabalho do professor e não contextualiza todas as variáveis que podem influenciar nesta medição.

Há contradição entre o governo e os sindicatos, entre o meio acadêmico e até mesmo entre os atores escolares. O fato é que a maioria concorda que existe uma necessidade de se avaliar o ensino, pois a avaliação pode se tornar um instrumento importante, um auxílio na aprendizagem, na reformulação de práticas e currículos, entre outras ações benéficas em prol do avanço e do crescimento do educando. Porém, as formas como se dão essas provas, bem como a divulgação dos resultados e as posteriores ações sobre

eles são questionáveis, já que não se percebe uma mudança efetiva e satisfatória em relação à qualidade do ensino.

Casassus (2009) afirma que o processo de avaliação age exatamente na contramão da qualidade, pois promove a desigualdade, provocando competição por meio do ranqueamento promovido a partir dos resultados. Ressalta, ainda, que, inicialmente, a discussão deve se pautar em debater o que é qualidade, pois este conceito está sendo relacionado a uma grandeza de medida, a um número.

Segundo Glaser (1963, 1997 apud Casassus, 2009, p. 74),

a única competência medida por estas provas referidas à norma é a capacidade de recordar procedimentos (para a matemática) ou reconhecer um resultado quando se dão múltiplas escolhas. É um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade.

Para o autor, quando se trata de explicitar o conceito de qualidade, deve-se pensar na maneira com que a escola trabalha em prol da transformação social do sujeito, ou seja, para ele,

uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma actividade de conhecimento transformador (CASASSUS, 2009, p. 74).

Nesse intuito, não se pode associar pontos com qualidade, já que não se tratam de grandezas equiparáveis.

Em seus estudos, Casassus expõe que, em 20 anos, as desigualdades se legitimaram e os resultados alcançados mostraram que houve retrocessos em muitos países e não o progresso, como se esperava. Este autor traz alguns argumentos para que haja uma transformação. Para ele, atitudes devem ser tomadas e deve-se: a) modificar a visão que se tem em relação ao desígnio da educação – que seria formar indivíduos para que sejam melhores e, assim, construir uma sociedade melhor; b) pôr a educação a serviço das crianças e não das autoridades – ou seja, suscitar uma educação que forneça às crianças a experiência do respeito e da convivência harmoniosa, de forma a que sua

autonomia seja fortalecida e que admita o desenvolvimento da capacidade de refletir; c) trabalhar com os docentes e não contra eles, isto é, deve-se apoiar o trabalho docente e não pressioná-lo e levar em conta que os processos de interações existentes na escola devem ser trabalhados, considerando que educar não se resume em medir resultados.

Nesse sentido, dados empíricos, apontados pelo pesquisador, ressaltam o fracasso de políticas avaliativas, conduzindo o aprisionamento do sistema em uma ótica nociva em busca de uma melhoria na qualidade quando, na verdade, o resultado adquirido é oposto ao que se espera, ou seja, “diminui a qualidade porque diminui a sua abrangência e, como instrumento de gestão, retira aos docentes a sua vontade de melhorar a educação” (CASASSUS, 2009, p. 73). Conclui então o autor que estes sistemas centralizados de avaliação apartam os sistemas educativos dos objetos para os quais foram verdadeiramente elaborados.

Perry (2009, p. 17), ressalta, também, o fato de o ranqueamento estar se sobrepondo à análise da qualidade e ações efetivas para uma melhoria nesse âmbito:

O ranqueamento pode ser compreendido como um problema, por classificar “melhores” e “piores” escolas e sistemas educacionais, porém é importante ressaltar que essa classificação mostra as desigualdades sociais e educacionais existentes, e com isso há a possibilidade de buscar soluções para essas desigualdades. Assim, considerando essa polêmica, se as escolas são classificadas através dos resultados das avaliações é importante que essa classificação seja contextualizada, considerando as diferenças entre as escolas ou sistemas de ensino.

A avaliação, da forma como vem sendo abordada, tem se tornado, pois, um instrumento que reforça as práticas autoritárias, o julgamento, a exclusão, a coerção, a meritocracia, a classificação e, portanto, legitima as desigualdades educacionais e sociais. O conceito de “avaliar”, nessa perspectiva, fica limitado e distorcido, já que o processo de desenvolvimento da aprendizagem deixa de estar em primeiro plano. O que prevalece são as notas, vigorando as atenções para a promoção, a coerção exercida por alguns professores sobre os alunos, tanto quanto da gestão sobre os professores, a fim de obterem melhores dados e, por conseguinte, todo o sistema educacional

acaba voltando-se apenas para o resultado geral dos exames resumidos em dados estatísticos.

Ao assumir esse caráter limitado, com viés autoritário, as avaliações externas não contribuem para melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e avanço do aluno, (re)produzindo uma ação excludente e seletiva que opõe-se diretamente à democratização do ensino, que está relacionada à garantia do direito ao acesso universal à educação (de qualidade), tanto quanto à garantia da permanência do educando na escola bem como a sua conclusão. Ou seja, o sistema acaba por não contribuir tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo para a permanência do educando na escola, provocando um processo de exclusão.

A legitimação de uma classificação desigual das rotas de fracasso e de sucesso dos educandos, tendo como apoio o argumento da meritocracia e da ideologia do esforço pessoal é utilizada simbolicamente por meio dos processos de avaliação, a fim de elucidar a diferença entre ser bem sucedido ou não. Como afirma Freitas (2009, p. 19), a escola não confirma praticar tal função seletiva em sua prática, antes esconde e oculta:

Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso. As políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97% das crianças brasileiras em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas. Este é o limite do projeto liberal.

Com isso, é importante refletir até que ponto as avaliações estão servindo a favor ou contra a educação e qual a intensidade de sua influência na prática docente no interior das escolas que participam dessa medição.

O fato do governo encarar o Ideb como mero “instrumento regulatório”, faz com que seus objetivos e funções se distorçam.

Por isso concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (ARAÚJO, 2007, p. 4).

Outro elemento de destaque é a associação que se tem feito das avaliações em larga escala e a eficiência do trabalho docente, referência que não se sustenta, já que essas provas não consideram importantes variáveis do contexto educativo. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma avaliação indireta é proporcionada com as avaliações aplicadas e resultados obtidos. Algumas escolas, inclusive, utilizam os resultados como item para avaliação de desempenho do professor, reforçando a política de bonificação e responsabilização aplicada pelo Estado, deixando sobre o docente o encargo de alcançar bons resultados, independente dos fatores que influenciam sua prática.

Para Vianna (2003, p. 46),

A avaliação indireta, por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas conseqüências. É evidente que o processo ensino/aprendizagem se realiza por intermédio da interação professor/aluno, mas, por si, essa interação não resolve inteiramente a questão. Fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como, entre outros, a equivalência idade/série; horas de estudo no lar e a participação efetiva da família no acompanhamento das atividades escolares. O fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre está relacionado ao professor, que, muitas vezes, por si, não tem condições de atuar visando à eliminação desses fatores. O ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações subseqüentes ao trabalho de avaliação.

Nesta lógica, os professores se tornam corresponsáveis pelo desempenho dos alunos, mas é necessário considerar não somente os docentes nessa condição de corresponsabilidade, como também e tão fortemente o sistema que produz uma cultura de ranqueamento que, de fato, se reproduz na escola. E quando os resultados passam a ser divulgados publicamente, há uma exposição das escolas, gestores e professores, provocando um sentimento negativo em relação à competitividade e ao ranqueamento. É necessário enfatizar esse aspecto como de extrema importância a esta pesquisa, visto que a relação entre os resultados avaliativos

provocam influência na satisfação docente, que é o tema mais relevante aqui proposto.

Em vistas disso, tais ranqueamentos não consideram as diferenças existentes entre as escolas avaliadas nem tampouco a demanda de alunos atendida, ou seja, os níveis socioeconômicos e de aprendizagem destoantes são avaliados da mesma maneira e posteriormente ranqueados. Isso provoca reações múltiplas na comunidade escolar e na sociedade, assumindo, certas vezes, um caráter negativo em relação a estes processos, não trazendo desdobramentos que focalizem a melhoria dos problemas, mas sua potencialização.

No que tange à inserção das avaliações na escola, existe uma crítica em relação à forma como isso se dá. Muitas vezes não são trabalhados com os professores o objetivo e metas das avaliações, provocando um desacerto na prática pedagógica que, por vezes, se resume em “treinar” os alunos para tais exames quando próximo à data de sua aplicação. Da mesma forma, a divulgação dos resultados dessas provas nas unidades escolares resume-se em afixar cartazes, subtraindo a importante análise que deveria ser feita a fim de relacionar os dados ali expostos com a realidade vivenciada, um estudo detalhado com a equipe pedagógica visando propor meios que se adequem à demanda apresentada naquele contexto. Como ratifica Horta Neto (2007), a crítica alude à forma de divulgação dos resultados, pela dificuldade de compreender como são feitas as análises e qual o real significado dos resultados apresentados.

É indispensável, então, para que o processo avaliativo tente aproximar-se das realidades avaliadas, substituir o caráter técnico de medir o rendimento do educando pela concentração das atenções em outros elementos tão importantes quanto, como: as condições do ensino, as condições de trabalho docente, a forma de organização da escola, a gestão escolar, as condições socioeconômicas da comunidade escolar e dos alunos, entre tantas outras que direta ou indiretamente possam interferir nos resultados das avaliações de desempenho dos alunos e da escola.

Com vistas à transformação dessa perspectiva engessada que as avaliações externas endossam, Coelho (2008) afirma ser necessária uma transformação na perspectiva de se explorar e relacionar as análises realizadas

entre a macro e a micro-estrutura e, dessa forma, viabilizar gradativamente uma superação da tradição crítico-reprodutivista.

As propostas para a superação do caráter emitido por essas avaliações (ranqueamento, classificação, seletividade etc), voltam-se para o apoio da participação da comunidade escolar, o respaldo e formação necessária aos professores e gestores para utilização prática dos resultados e dados na escola; a mudança de foco no número para o aprendizado do educando, entre outras ações necessárias para a construção de um modelo avaliativo mais democrático.

É inegável, entretanto, que avaliar é importante e que tais avaliações possam contribuir para o processo educacional em todos os níveis. Mas o que se ressalva é a maneira como são implantadas as mudanças, visto o controle autoritário centralizado e a responsabilização injusta aos profissionais da educação pelos problemas constatados a partir desses resultados.

Podemos ver, em meio às discussões que rodeiam o Ideb, uma camada bastante otimista e outra que não vê a menor possibilidade de diagnosticar os sistemas de ensino, medindo seus níveis de qualidade. Decerto, podemos considerar alguns pontos positivos no IDEB, visto ser uma iniciativa do país em dispor de um indicador sintético tão assimilável, útil e funcional, até mesmo para fins de comparações e análises de dados. Não obstante, devemos fazer uso desses dados para a mobilização da sociedade em prol da qualidade da educação, ultrapassando a porosidade às ideologias capitalistas e mercadológicas que ele, mesmo com seus aspectos positivos, não deixa de ter.

Repensar a forma como os resultados são abordados é um modo significativo de alterar a maneira como têm sido apropriadas as avaliações nos contextos escolares. Ou seja, a avaliação por si só, a apresentação de seus resultados, as cobranças para alcance de metas pelas escolas, as bonificações a partir dos resultados obtidos, a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos: não são as melhores formas de definir a qualidade da educação, como veremos nos relatos recolhidos nessa pesquisa. É necessário, pois, para que a avaliação faça sentido, uma mudança de enfoque, a partir do grau de reflexão que é destinado aos resultados pelo governo. A pesquisa aqui realizada elucida muitos elementos que envolvem o processo educativo, as

dificuldades encontradas e a pressão exercida pelas avaliações externas nas escolas e nos professores. A apresentação e análise dos dados trazem um alerta para o governo e sua implementação das políticas públicas, ao direcionarem as suas abordagens administrativas de forma a garantir o que realmente se pretende: melhorar a qualidade da educação.

Portanto, não basta somente avaliar, é preciso avaliar de forma justa e promover condições reais de melhorias às escolas que necessitam, contemplando espaço físico, apoio à gestão, ao professor, aos alunos e à comunidade. Da mesma forma, mudar o olhar que se volta para o professor, de cobrança e responsabilização, para o de valorização e respeito. Retirar a prática de ranqueamento e competitividade em prol de gerar ações expressivas para a melhoria no ensino.

Voltaremos nesse debate mais à frente, na análise dos dados. Adiante, algumas especificidades das determinações políticas que influenciaram a educação em Minas Gerais, já que o estudo aqui proposto diz respeito às escolas desse Estado e seguem orientações políticas específicas ao governo mineiro.

1.2. Efeitos da avaliação em relação aos professores: bonificação e responsabilização, incentivo e culpa

Alguns aspectos relacionadas às políticas avaliativas serão analisados, de modo a tornar compreensíveis alguns aspectos que surgiram durante a análise de dados recolhidos na pesquisa. Trata-se da política de bonificação e da política de responsabilização, presentes em diversos Estados do país. Faremos uma apresentação geral dos temas, mas voltaremos o olhar ao caso de Minas Gerais, que apresenta características específicas e é foco da investigação.

É necessário salientar que não existem muitos estudos voltados para o tema da bonificação/premiação docente. Podemos, contudo, constatar que tais políticas vêm sendo implementadas em alguns países, como Inglaterra e Estados Unidos, desde 1980, pagando gratificações a partir do mérito (BROOKE, 2006).

Essas ações surgem num contexto em que a melhoria da qualidade na educação é prioridade, e partem do princípio de que, para que isso aconteça, os docentes precisam ser estimulados positivamente para que melhorem sua prática pedagógica.

A justificativa do pagamento por mérito reside, em última instância, no raciocínio de que se os professores forem remunerados competitivamente em função de seus respectivos desempenhos trabalharão mais, e os mais eficazes serão recompensados monetariamente. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 22 apud CASSERATI, 2010, p. 64).

No Brasil, especificamente em Minas Gerais, em 2008, um pouco mais tarde do que os países considerados desenvolvidos, é implementado o sistema de bonificação, desenvolvido por governos estaduais com o intuito de estimular os servidores a alcançarem resultados positivos. Trata-se de uma gratificação individual, paga no final do ano. Alguns estados do Brasil já aderiram a este princípio da bonificação (como São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Pernambuco).

Em Minas Gerais é comumente chamado de 14^o salário. Foi estabelecido a princípio como um prêmio de produtividade, sendo que a condição para recebê-lo era ter um bom desempenho profissional (avaliação de

desempenho). A quantia paga referia-se aos dias trabalhados e ao percentual atingido. Em 2008 foram analisados os resultados de cada superintendência, com todo seu conjunto de escolas. O percentual relativo a cada superintendência foi utilizado como parâmetro para pagamento dos profissionais de todas as escolas, independente dos seus resultados individuais, podendo ser pago uma vez por ano, desde que não houvesse déficit fiscal no Estado (MINAS GERAIS, 2008e). Entretanto, o condicionamento para alguns estados brasileiros para o pagamento da bonificação, em 2009, passa a ser o resultado da instituição alcançado no Ideb.

No caso de Minas Gerais, essa política está associada aos resultados do SIMAVE, a partir do Acordo de Resultados e Plano de Metas assinados pelas SEE e SRE, como já explicitado. Para a Secretaria, isso incentivaria os profissionais a melhorarem seus resultados com a elaboração de Planos de Intervenção Pedagógica (PIP) que visassem cumprir as metas estabelecidas para a instituição.

Porém, o que temos visto acontecer - a partir desse estudo e da experiência profissional da pesquisadora - é a geração de uma ampla concorrência entre as escolas e até mesmo entre professores e, ainda, um desestímulo por parte daqueles profissionais que atuam em escolas com resultados mais baixos, pois convivem em um contexto díspar em que elementos externos à escola influenciam no desempenho e independem do trabalho deles (como violência, drogas, estrutura familiar etc).

Quer dizer, por melhor que o professor trabalhe em prol do progresso do ensino nessas escolas, a demanda social, financeira, as histórias de vida e outros fatores vão de encontro ao que propõem as metas, fazendo com que, quase na maioria delas, estes resultados não sejam alcançados e os professores não recebam a bonificação. Isso reflete a contradição do exposto anteriormente, principalmente relativo à questão da autonomia, um dos cinco elementos priorizados pela SEE, tanto financeira como pedagógica, por parte da escola para desenvolver diversas formas de educação. A política de bonificação surge depois disso e não se integra a esse processo de autonomia da escola. Pelo contrário, restringe tal autonomia, visto que a escola se engessa para atender às exigências externas.

Conforme Albuquerque (2011, p. 1),

Dentre as táticas utilizadas para negar direitos universais aos trabalhadores da educação, estão as políticas de fragmentação das pautas de reivindicações. Premiações, competição, ranqueamento, bônus de produtividade. Essa prática não é uma ação isolada nem descontextualizada. Ela se insere na ideologia do capitalismo que busca negar a desigualdade e sua reprodução que está na base do sistema e procura culpar as vítimas pela situação de sofrimento e injustiça que estejam vivenciando.

Tal política, iniciada nos governos de Aécio Neves e de Antônio Anastasia, pode ser caracterizada como política do embuste, que ilude prometendo melhorias irreais. Em uma matéria publicada em um blog⁸, Duarte (2013), expressa sua opinião dizendo que

Sempre que se fala em avaliação externa nas escolas (PROEB, SIMAVE etc), por exemplo, a promessa vazia de que as escolas com maiores notas terão maior prêmio de produtividade é o primeiro discurso a sair dos gestores acrílicos que aplicam cegamente a política do governo. Na prática, contudo, com exceção aos anos eleitorais (nada é por acaso em Minas), nunca se pagou anualmente o dito “décimo quarto”, conforme a expectativa ilusória que o governo cria na mente dos trabalhadores. Obviamente, com os salários congelados e ganhando um salário medíocre, os profissionais agarram-se à esperança de receber um extra para saldar suas dívidas. Porém, como se trata de uma política de embuste, vai depender do cálculo político do governador se determinado ano os trabalhadores receberão o “décimo quarto” ou se ficarão a “ver navios”.

Uma contradição apresentada já no Projeto de Lei (nº 319/2008) é que aponta a bonificação como sendo um modo de incentivar e estimular os professores, como podemos ver no trecho abaixo:

Valorizar os profissionais da educação constitui a principal medida indicada pelos especialistas para elevar a qualidade da educação básica. Essa valorização deve ser feita tanto mediante a melhor capacitação desses profissionais quanto pela garantia de condições dignas de trabalho, nas quais se inclui uma remuneração justa. Nesse sentido, o projeto segue um caminho válido e, por isso, merece nosso aplauso. (PL nº 319/2008, p. 2)

⁸ DUARTE, Gílder Martins. Décimo quarto salário: mais um engodo do governo mineiro! 2013. Disponível em <http://socialistalivre.wordpress.com/2013/10/29/decimo-quarto-salario-mais-um-engodo-do-governo-mineiro/>

Para eles, o 14º salário representa uma valorização financeira à profissão docente. Entretanto, ao contrário do que parece, a bonificação se limita a determinados professores, visto que

determina que os profissionais da educação básica pública dos entes federados que elevarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de sua escola, em pelo menos cinquenta por cento, receberão, no mês de dezembro, o décimo-quarto salário. O benefício desse salário adicional também será devido aos profissionais que alcançarem o IDEB igual ou superior a sete.

Adiante, o projeto estipula que o pagamento do décimo-quarto salário deve ocorrer até o final do semestre subsequente ao da publicação dos resultados do IDEB.

A proposição estabelece, ainda, que as escolas que alcançarem o IDEB igual ou superior a sete farão jus, automaticamente, ao décimo-quarto salário. (PL nº 319/2008, p. 1)

Portanto, limita-se aos profissionais que atuam nas escolas que alcançam o índice estabelecido, independente do seu empenho ou da transformação que possa ter efetuado em prol da qualidade do ensino na sua escola.

O Projeto tenta mascarar o caráter mercadológico e meritocrático desta iniciativa em sua apresentação, porém apresenta claramente esse caráter ideológico em um trecho: "a literatura empresarial já conta com vários exemplos positivos de que o incentivo salarial é um eficiente estimulador da produção" (MINAS GERAIS, 2008). Deste modo, podemos perceber o comparativo empresarial realizado e que, longe de ser pedagógico e educacional, mostra-se legitimando a lógica produtivista. Como dito, em seu próprio texto, o projeto se contradiz, mostrando-se ora como alicerce necessário à melhoria da profissão docente, ora como uma política segregadora. Nele aparece, por exemplo, a afirmação de que apenas 243, dentre os 5.570 municípios do Brasil, obtiveram médias iguais ou superiores a 5,0, numa escala de zero a dez, portanto apenas uma minoria seria premiada através de sua perspectiva.

Essas práticas reafirmam as propostas de mercado, como se educar um ser fosse o mesmo que fabricar um objeto. Em outras palavras, legitima

que o que é realizado em uma empresa pode ser reproduzido da mesma forma na educação. Além desse caráter mercadológico embutido no trato com as escolas, o mais proeminente é perceber o quão injusto se torna o processo quando escolas tão diferenciadas são tratadas da mesma maneira, ou seja, como ranquear escolas dessemelhantes, com realidades diversas e distintas, com a mesma avaliação? Do mesmo modo, seria suficiente condicionar um bônus (que na verdade é tido mais como uma esmola pelos próprios professores e para quem conhece essa realidade) a um resultado de desempenho dos alunos ao invés de valorizar financeiramente a profissão docente dando condições dignas de trabalho? E quais são os reais investimentos e ações do governo para que escolas com realidades díspares possam competir entre si? Seria mesmo necessária essa competição e ranqueamento? Esse artifício atual de avaliação, ranqueamento, competição, bonificação e responsabilização tem gerado resultados positivos para a educação? Essas políticas implementadas pelo governo (de avaliação, de responsabilização, de bonificação) se mostram perversas, injustas e desiguais e destoam de todo discurso de promover equidade educacional e melhor qualidade no ensino. Voltaremos a essas problematizações nas análises dos dados.

O discurso empregado nessa política é reducionista, visto que impõe ao 14º salário o fardo de que, a partir do momento em que for pago, os professores passariam a trabalhar melhor e a educação seria mais eficaz. Ignora, pois, outros elementos políticos que envolvem a precarização da profissão docente, como a banalização da formação, a baixa remuneração, a desvalorização social e as parcas condições de trabalho, dentre tantos outros que estão presentes no dia-a-dia da escola. Além disso, uma perspectiva aligeirada da realidade de nosso país se faz presente, quando sabe-se que “apenas 1% dos municípios brasileiros detêm, sozinhos, 46% do PIB nacional. Em geral, são também nesses municípios mais ricos onde os resultados do Ideb são mais próximos de 6,0” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 3). Isso reafirma as desigualdades legitimadas no país desde muitos anos, havendo investimentos seletivos de acordo com regiões e resultados que, segundo eles, demonstram a real situação do país e beneficiam quem alcança as metas por eles estabelecidas. Se fosse assim, aquelas escolas com menores resultados e, por

vezes, com maior precariedade, uma demanda socioeconômica menos favorecida que se localizam em regiões periféricas “mereceriam” um auxílio maior, até para que esse quadro pudesse se reverter através de maiores investimentos na educação, na escola e nos profissionais que ali atuam. Entretanto, não é o que acontece.

Outra situação que merece ser destacada é o fato de colégios militares e colégios de aplicação apresentarem altos índices e isso ser encarado como casualidade, por serem também, instituições públicas. Entretanto, devemos levar em consideração seu funcionamento diferenciado, estrutura, condições de trabalho docente, remuneração dos professores, entre outras coisas. Esses tipos de instituições não podem ser tomadas como referência e comparadas àquelas que se situam em contextos de extrema pobreza e violência, com mínimas condições de funcionamento.

Poderíamos dizer que essa política chega a ser perversa, quando associa o pagamento de um 14º salário ligado ao alcance pela escola de nota 6,0 no Ideb ou no progresso do Ideb da escola em 50% sem ponderar os determinantes das condições de trabalho e outros fatores determinantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Albuquerque (2011, p. 3) traz as palavras da Professora Andrea Caldas, Diretora do Setor de Educação da UFPR, que institui uma crítica a esta política de bonificação:

Trata-se da mais cabal forma de meritocracia na educação brasileira pagando mais a professores das escolas com índices mais altos. As pesquisas da área de política educacional têm evidenciado que as escolas com os melhores índices estão de modo geral concentradas nas áreas mais centrais e privilegiadas, com professores com melhor formação e salário. Portanto o projeto do senador propõe privilegiar os já privilegiados. Esconde, entretanto, o raciocínio que sustenta a tese da meritocracia para qual os resultados são fruto de esforço e mérito pessoal, desconsiderando fatores objetivos do contexto. Temos de ser a favor de reajustes para todos e não para alguns. Caso contrário, aprofundaremos o fosso da desigualdade educacional.

Contraposto a essa política cruel, encontra-se uma luta da categoria docente pelo cumprimento do piso salarial. Ou seja, ao invés de o governo criar medidas paliativas e injustas – como o 14º salário, que vem uma vez ao ano

para quem eles julgam “merecedores” – deveria cumprir a lei do piso salarial em prol de uma valorização profissional digna e compatível com a profissão do magistério.

Deveras, as políticas de bonificação ou premiação aumentam as disputas entre escolas e docentes e reforçam ainda mais a segregação e as desigualdades. Entretanto, já presenciamos discussões acerca da legitimidade desse procedimento, visto ser inócuo para a meta que se pretendia alcançar, a melhoria na qualidade da educação.

É problemático supor algum tipo de impacto dessas políticas, primeiro por ser uma iniciativa recente que necessita ser avaliada a longo prazo e, ainda, tais políticas estão ligadas a outra, o que torna difícil analisá-la isoladamente para mensurar seus efeitos sobre a qualidade da educação.

Iniciativa polêmica dessas políticas de bonificação/premiação, visto ser originada de empresas e reproduzida em escolas, por vezes sem levar em conta a diferença existente entre esses dois ambientes e por isso também sua efetividade é contestada, existindo opiniões diversas e contrapostas sobre o tema.

Cassetari (2010) já aponta controvérsias existentes na própria área empresarial, em que há, por um lado, os que estão a favor por crerem que essas iniciativas podem atrair e manter os melhores profissionais, incentivando-os individualmente a produzir de maneira mais qualificada, ou seja, sempre motivando o trabalhador a melhorar sua eficácia em prol da recompensa. Por outro lado, existem aqueles que visualizam o lado negativo dessas propostas de premiação, como os gastos empenhados que nem sempre têm o retorno desejável, o estímulo à individualidade e, com isso, a falta de colaboração entre os trabalhadores, o descontentamento com o trabalho, questionamentos quanto à forma de avaliação do desempenho, entre outros.

Não diferente disso, na área educacional também encontramos os defensores e opositores das políticas de premiação. A preocupação com a melhoria da qualidade educacional começa a ser vinculada à qualidade do trabalho docente, o que incentivou a implementação dessas políticas, com o intuito de fazer com que os professores melhorem seu trabalho para assim alcançar maior remuneração. Os que defendem essa iniciativa têm por princípio que, a partir do momento em que exista a premiação, os professores

passam a trabalhar mais e melhor, o que, conseqüentemente, impactaria a qualidade educacional, melhorando o desempenho dos alunos e das escolas. Em contradição, os opositores a essas propostas, assim como no meio empresarial, se preocupam com uma disputa desigual, surgimento de rivalidades e distanciamento entre os docentes, ampliação das desigualdades entre as escolas, assim como o meio mais justo de avaliar o desempenho dos docentes e/ou das escolas, levando em conta o processo complexo que envolve todo o ato educativo.

Afonso (2005), desfavorável à política de bonificação docente, afirma que:

(...) a avaliação dos alunos pode também ser uma forma de introduzir alguns fatores de mercado no sistema educativo quando os resultados dos testes (por exemplo, os testes em âmbito nacional) são utilizados como meio de alocação diferencial de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. A questão mais importante neste caso, como vários autores tem salientado, é que um sistema de incentivos dessa natureza originará alguns efeitos perversos, de entre os quais se pode salientar a probabilidade de aumento da seletividade nas admissões e matrículas dos estudantes e a exclusão dos alunos que não deem garantias de contribuir para alcançar os melhores resultados (AFONSO, 2005, p. 90, apud CASSETARI, 2010, p. 66).

Este problema é apontado também por Morduchowicz (2003, p. 23 apud CASSETARI, 2010, p. 64) como

Um dos obstáculos mais importantes a ser superado por esse tipo de remuneração é o da avaliação. Esta dificuldade, por sua vez, se origina no fato de que o trabalho realizado pelos docentes, além de ter múltiplos objetivos, é um serviço cujos resultados são intangíveis, difíceis de quantificar e medir.

Adriana Bauer, em direção semelhante, questiona a remuneração por performance, visto ser esta uma prática excludente.

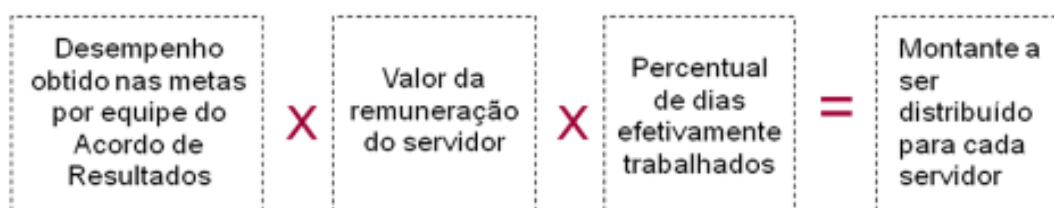
A ideia de proporcionar mais ganhos pecuniários, seja para escolas ou professores, por conta da realização de suas tarefas é, em si, discutível. Um médico deveria ganhar prêmios por salvar vidas ou essa seria uma tarefa inerente a sua profissão? Um hospital deveria proporcionar bons serviços apenas se fosse recompensado por tal? Um professor deveria se esforçar para ensinar apenas se recebesse mais dinheiro por isso? (BAUER, 2009, p. 7 apud CASSETARI, 2010, p. 112).

Identifica-se, em nosso país, três meios de premiação na implementação dessa política, remuneração relacionada aos conhecimentos e habilidades dos docentes; remuneração por mérito individual do professor; e a remuneração relacionada ao desempenho da escola nas avaliações externas aplicadas (SIMAVE, em MG) ou índices de desenvolvimento (Ideb).

Na forma de remuneração baseada no resultado dos exames existe uma forte pressão sobre a gestão da escola, seus professores e seus alunos, visto que um depende do outro para alcançar tais resultados e a cobrança se torna cada vez mais forte. Uma das consequências possíveis dessa política de remuneração por resultados das escolas é concentrar melhores professores em escolas melhores, além de causar uma seleção entre alunos bons e ruins ou mesmo burlar as normas para alcance de melhores notas. Também é relevante ressaltar a demanda atendida nas escolas, bem como as condições de trabalho e outros fatores que provocam influência direta no desempenho de alunos, que não são levados em conta para se produzir o resultado final.

O prêmio é pago ao servidor diante do cumprimento da meta estabelecida. O cálculo utilizado para isso é a multiplicação da nota da escola referente ao vínculo docente, pelo valor do seu vencimento e, ainda, pela porcentagem de dias efetivamente trabalhados:

FIGURA 1 – Cálculo do Prêmio por Produtividade



Fonte: <http://www.geraes.mg.gov.br/acordo-de-resultados/premioproductividade/comoecalculado>

Segundo a Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado:

Fará jus ao recebimento do benefício, o servidor ocupante de cargo de provimento efetivo ou de provimento em comissão, o detentor de função pública de que trata a Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990; o servidor efetivado pelo art. 7º da Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007; e o ocupante de cargo de Subsecretário de Estado, além do servidor designado para o exercício de função pública de que trata o art. 10 da Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990. Não

fará jus ao benefício, os contratados e os terceirizados, o Secretário de Estado, Secretário-Adjunto de Estado, Diretor-Geral e Vice-Diretor Geral de autarquias, Presidente e Vice-Presidente de fundações.

Portanto, é notório que o valor a ser recebido irá sofrer variação de acordo com a escola e seu resultado e também de professor, já que se utiliza dos dias trabalhados para cálculo da premiação. Poderemos, na análise de dados, confrontar o que está sendo dito pelos docentes nas escolas pesquisadas com as teorias apresentadas pelos diversos autores trazidos nessa discussão.

Outra situação que acomete a docência e sua relação com as avaliações externas são as políticas de responsabilização. Afonso (2009) relaciona essa política àquelas avaliativas e analisa o viés da responsabilização e das sanções a partir dos resultados, ou seja, que essas avaliações têm consequências diversas, desde a premiação como a transformação das escolas em referência ou até mesmo implementação de ações para melhorias de escolas.

Brooke e Cunha (2011) esclarecem que, no contexto educacional, *accountability*⁹ denota a associação de resultados de aprendizagem a consequências para a área educacional, para a escola, professores ou alunos. Deste modo, afirmam que:

O grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou a seriedade das consequências. Nesse contexto é comum rotular os níveis de pressão/indução mais altos de high-stakes e os mais baixos de low-stakes, usando a palavra inglesa stake, que significa “o valor colocado pelo apostador em jogo”. Por isso, pode haver uma política de gestão com aparente utilidade única, mas cujas consequências são variáveis de acordo com o contexto, as intenções dessas autoridades e o nível dos stakes associados a elas. Dependendo desses condicionantes, as consequências de resultados de aprendizagem baixos podem ser insignificantes ou nulas ou podem ser extremamente prejudiciais à vida futura do aluno ou da escola (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 22).

⁹ *Accountability*, termo em inglês traduzido para o português como “prestação de contas” ou “responsabilização”, que iremos discorrer adiante (BROOKE, 2006). Não utilizaremos o conceito geral de *accountability* para tratar da responsabilização. Entretanto, traremos esse conceito quando este se associar ao contexto educacional o qual nos referimos aqui.

O autor ainda ressalta que a cobrança por maiores informações acerca dos resultados dos sistemas de ensino tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability* (responsabilização), pelas quais se “tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

Outro fator a ser destacado diante desse contexto, é a ideia de qualidade que vem sendo maquiada, visto estar limitada ao desempenho do aluno, sem levar em conta as condições e variáveis intra e extraescolares (SOUSA, 2009). O âmbito da responsabilização está presente no Brasil, tendendo a consequências consideráveis, visto que os resultados das avaliações externas têm sido colocados como responsabilidade exclusiva dos professores e escolas. Podemos observar através do quadro abaixo, construído por Brooke (2011, p. 24), essa relação entre a responsabilização e os usos das avaliações:

QUADRO 3 - Classificação dos usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional em estados brasileiros

Uso dos resultados da avaliação (Política de gestão)	Sem consequências ou consequências menores (<i>Low-stakes</i>)	Com consequências importantes (<i>high-stakes</i>)
1- Para avaliar e orientar a política Educacional	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Avaliação PDE (Ceará) ☐ Avaliação Escolas de Referência (PE) ☐ Idesp, Idepe, IDE-Rio etc ☐ Gestão para resultados (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Programa Escolas-Padrão (SP)
2- Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Boletim de Resultados (PE) ☐ Relatório Pedagógico (DF) ☐ PIP (MG) 	
3- Para informar ao Público	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Boletim da escola (Paraná) ☐ Propaganda política (MG) 	
4- Para alocação de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Aprender Mais (PE) ☐ Escola Referência (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Escola Nota 10 (CE) ☐ Índice Municipal de Qualidade Educacional (CE)
5- Para políticas de incentivos salariais		<ul style="list-style-type: none"> ☐ Acordo de Resultados (MG) ☐ Escola Nota 10 (CE) ☐ Bonificação por Desempenho (SP)
6- Como componente de avaliação Docente		<ul style="list-style-type: none"> ☐ ADI (MG) ☐ Recondição de diretores (DF)
7- Para a certificação de alunos e escolas		<ul style="list-style-type: none"> ☐ Promoção de alunos de 4ª e 8ª séries, 2001 (SP) ☐ Aprovação de funcionamento de escolas (DF)

Fonte: BROOKE; CUNHA, 2011, p. 24. (Adaptado pela pesquisadora, neste quadro, foram reproduzidos apenas os dados relativos aos estados).

A partir do surgimento das avaliações externas, nascem outras exigências que alteram o trabalho docente, a gestão da escola, o currículo escolar e seu cotidiano. O intuito da aplicação das avaliações era de “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.” (BRASIL, 1993, p. 59). Muitas mudanças já ocorreram desde que se deu início ao processo de avaliação externa no país, quando novos conteúdos curriculares são definidos, é feita a inclusão de novos projetos pedagógicos e estratégias de implementações de ações que visem a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente se ampliem os resultados alcançados. É difundido, pois, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, novas atribuições para o que deve ser ensinado nas escolas, através das matrizes de referência e descritores, que servem de referência para estruturação dos currículos escolares e planejamentos dos professores.

Nesse contexto, a ampliação da demanda de trabalho para o docente em função das avaliações mostra-se presente. Bragança Júnior (2008) aponta o impacto que as avaliações exercem, que nos ajudam a compreender os efeitos causados pelas avaliações nos contextos escolares. O autor afirma que nas escolas há resistência em notar o aproveitamento e a legitimidade da avaliação, segundo relatos de professores, especialistas e alunos. Em tais relatos, fica claro que o entendimento e compreensão sobre as provas não são satisfatórios, visto que há certa confusão sobre objetivos dessas provas e entre elas. Os alunos, por sua vez, questionam o porquê de eles não obterem o resultado esperado nessas avaliações (individualmente) e não veem sentido nelas.

As inquietações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos nortearam as políticas de avaliação como subterfúgio na indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que tinham como finalidade a anuência dos docentes às reformas propostas. Tais diligências resultaram na política de “responsabilização pelos resultados” que se busca aplicar aos professores. Dessa maneira, se estabelece um paradoxo entre a avaliação e a percepção que o trabalho tem sido intensificado, em que os docentes assumem maiores responsabilidades e tarefas além daquelas tradicionais do ensino e da prática de sala de aula e

começam a competir entre si e entre escolas, uma competição não saudável. Neste caso, passam a orientar seu trabalho e sua prática usando as provas como parâmetro e ainda sofrem com a sobrecarga (nova hierarquia) os professores de língua portuguesa e de matemática, visto serem os campos do saber avaliados nos testes.

Dessa forma, é possível perceber uma movimentação significativa das escolas e professores em tentarem adequar-se de modo a garantir êxito nas diversas avaliações às quais a escola é submetida, o que, como dito, acaba por provocar um sentimento de autorresponsabilização docente pelos resultados esperados, levando os professores a se sentirem “auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

Essa nova lógica, atribuída às escolas e aos professores, não garante o alcance de melhorias na qualidade da educação oferecida. As avaliações externas acabam sendo tomadas como avaliação do próprio trabalho docente. Por sua vez, os docentes tendem a responsabilizar os alunos segundo sua origem social, a indisciplina e falta de interesse e a participação da família pelo desempenho não satisfatório ao passo que, igualmente, sentem-se desmoralizados com os resultados. O fator preocupante é o sentimento de responsabilidade e culpabilização que acaba por ser transferido de uma esfera para outra sem se apontar realmente o conjunto de variáveis que envolvem as avaliações e seus resultados.

As políticas avaliativas, por sua vez, "também precisam ser avaliadas para verificar sua eficácia e se há necessidade de mudanças" (KLEIN, 2006, p. 140). Além disso, a elaboração das avaliações também é questionada, visto ser esta realizada longe dos contextos escolares, demonstrando um distanciamento, por vezes, da realidade escolar vivida. Conforme Oliveira (2007, p. 368-369), 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. Ou seja, cobranças excessivas, falta de participação da comunidade escolar no processo de construção das avaliações, carência de ponderações sobre as próprias avaliações aplicadas etcétera, gerando dúvidas

e questionamentos sobre esse processo avaliativo, de competição, de premiação e de responsabilização.

Além desses fatores, o modo como os resultados chegam à escola e à comunidade tem causado certo desconforto entre os atores educacionais, visto que há uma exposição que incentiva a competição e o ranqueamento das escolas e até mesmo conflitos entre docente, gestão escolar e pais dos alunos.

Os resultados do IDEB das escolas estaduais de Minas Gerais serão expostos em placas nas escolas em 2013. A justificativa dada pela Secretaria de Educação é a transparência e a prestação de contas para as famílias, para que elas cobrem e se tornem parceiras do estado. As placas conterão a nota da escola em comparação com as médias do município e do estado. A SEE/MG prevê também uma forma de disponibilizar as notas do PROEB a partir de 2014. Segundo Cury, essa medida foi tomada sem a discussão com a comunidade, pais e alunos. Brooke considera que as placas podem acarretar uma comparação desigual entre as escolas. (Jornal O tempo, 30 de novembro de 2012 – Cidades).

Bonamino e Franco (1999) destacam a importância na continuidade nas políticas educacionais e a importância das avaliações na compreensão do que acontece no universo educacional. Ou seja, a relevância dessas avaliações é reconhecida, entretanto é preciso reconhecer também as lacunas que elas apresentam e tentar torná-las mais efetivas para os fins que foram criadas.

Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda a população. (SOUSA, 2003, p. 188).

De acordo com Oliveira (2012), em entrevista concedida ao blog Vozes da Educação,

Se formos pensar no aspecto mais amplo da gestão da escola, o que essa política hoje de responsabilização dos professores tem feito é promover uma verdadeira corrosão na carreira. Hoje, nós temos visto cada vez mais gestões municipais e estaduais no Brasil vincularem o desempenho do aluno à remuneração do professor. Como se o professor só fosse produtivo se o seu aluno for bem na escola e nos testes. Então

é responsabilidade dele que o aluno vá bem. E aí ele recebe uma bonificação, uma premiação, seja lá o que for¹⁰.

Essa concepção demonstra a responsabilidade que o professor carrega em suas costas, já que fatores relevantes no processo educacional são esquecidos na produção das avaliações e de seus resultados. Para Oliveira (2012), o trabalho do professor não pode ser o único levado em consideração em relação às avaliações, pois elas também dependem da demanda de alunos atendida, “da origem social dele, do acesso que ele tem a bens culturais, do apoio que ele tem em casa, de como que ele se entrosa na sala de aula, de quanto aquele currículo é adequado ou não ao seu aprendizado” (OLIVEIRA, 2012, s/p).

Para essa autora, a transferência de responsabilidade está aguçada, sendo passada para o professor uma responsabilidade que não é só dele, mas de uma equipe e também do Estado e Sociedade. Apresenta ainda que

o que precisamos, na realidade, não é responsabilizar o professor pelo fracasso ou pelo sucesso dos alunos dessa maneira que vincula diretamente os resultados dos testes padronizados com a produtividade docente. O que precisamos é de boa carreira, uma boa remuneração, boas condições de trabalho, uma escola que ofereça dedicação exclusiva ao professor, para que ele possa ter maiores vínculos com a instituição e com os seus alunos. Tenho certeza que isso faria muito mais bem para a educação brasileira do que esse jogo de culpabilidade que essa política de responsabilização cria (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, as transformações no âmbito escolar, no que se refere a questões mais realistas, como a remuneração do professor, valorização, condições de trabalho, teriam um reflexo maior em relação ao retorno na qualidade educacional do que aquilo que tem sido praticado, como a pressão, o controle e a responsabilização do docente pelo desempenho de seus alunos nos exames.

Na percepção de Brooke (2006), existem quatro elementos que compõe os sistemas de responsabilização em alguns países:

¹⁰ OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. Entrevista concedida a Vozes da Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. 2012. Disponível em <http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/a-politica-de-responsabilizacao-dos-professores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andrade-oliveira/?repeat=w3tc>

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação

(ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente conseqüências). Isso não significa, no entanto, que essa modalidade mais recente de responsabilização pelos resultados da escola seja a única (BROOKE, 2006, p. 380).

Também apresenta três formas de responsabilização que vem sendo implementadas:

A primeira é a burocrática, em que se procura a conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha, e portanto ele é responsabilizado pelo cumprimento das leis perante a burocracia que o contratou. A segunda é a exigência de um comportamento profissional em conformidade com as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão, ou seja, o professor é responsabilizado pela manutenção dos padrões da profissão perante seus pares. Apenas na terceira modalidade a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as conseqüências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos (ANDERSON, 2005 apud BROOKE, 2006, p. 380).

Apesar do aspecto crítico sobre os processos de avaliação e políticas articuladas a esses (responsabilização e bonificação) que aqui apresentamos, não temos a intenção de negligenciar a relevância e a existência das avaliações e demais políticas públicas. Buscamos demonstrar as realidades vividas pelos docentes em seus espaços de trabalho e suas relações com as avaliações, demonstrando como de fato tem sido exercida sua função e implementação.

Essas políticas exercem grande influência na satisfação profissional (constatamos isso a partir do trabalho de campo desenvolvido nessa pesquisa), visto que os docentes sentem-se pressionados por essas políticas que adentram seu campo profissional e fazem com que o seu trabalho esteja

voltado para o atendimento dessas demandas governamentais e não para a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Isso causa uma confusão na cabeça do professor, que sabe da necessidade real de aprendizagem do seu alunado, mas precisa alterar todo o processo metodológico e pedagógico com vistas a atender uma demanda de exigências externas do governo.

Dentro desse contexto apresentaremos no próximo capítulo um levantamento teórico sobre a satisfação profissional a fim de compreender os processos pelos quais os professores passam nas escolas e voltaremos a esse tema também nas análises finais.

2. Sobre a satisfação docente e a instituição escolar

É necessário evidenciar, nesse momento, alguns conceitos gerais e específicos sobre a satisfação profissional, por ser este um ponto-chave da pesquisa aqui desenvolvida. A partir da primeira ida a campo, percebemos uma forte tendência do professor em relacionar diversos aspectos vivenciados no cotidiano escolar com a sua satisfação e insatisfação profissional. Por esse motivo, decidimos nos atentar a essa temática, tentando compreender de que maneira ela envolve aspectos significativos do trabalho docente.

Em um primeiro momento, destacaremos discussões sobre a satisfação no trabalho e suas facetas de um modo geral nas organizações e, posteriormente, nos dedicaremos a focar na satisfação docente, já que a escola e o professor são sujeitos desse estudo. Trataremos, ainda, brevemente, de alguns aspectos da insatisfação profissional. Entender esses aspectos da satisfação nos auxiliará a compreender as facetas apresentadas por professores das escolas pesquisadas. Por fim, assinalaremos a instituição escolar como espaço socialmente constituído e capaz de influenciar e ser influenciado pelo meio onde está inserida.

2.1. Satisfação profissional

O conceito de satisfação é incorporado de diferentes formas por variados autores. Assim, faremos uma breve discussão sobre esse conceito, apresentando, inicialmente, suas possíveis formas de compreensão e, posteriormente, as articulações com a satisfação profissional do professor em seu ambiente de trabalho – interesse maior nesta pesquisa.

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, satisfação trata-se do “ato ou efeito de satisfazer; alegria, contentamento, prazer”. Ainda que seja complexo entender este conceito, justamente por não ter definição única, podemos entender que ele ultrapassa os limites conceituais, podendo ser caracterizado como uma atitude que envolve elementos afetivos, cognitivos e comportamentais, sendo resultado de um conjunto de variáveis e tendo significativa influência no trabalho do indivíduo e em si próprio. Ou seja, no contexto da psicologia do trabalho, a satisfação no trabalho é a atitude geral da pessoa face ao seu trabalho e depende de vários fatores psicossociais. Outros autores (LOCKE, 1976; PÉREZ-RAMOS, 1980; FERREIRA e ASSMAR, 2004) também assinalam que a influência da satisfação no trabalho traz consequências à instituição e ao próprio sujeito, sejam positivas ou negativas.

Locke (1976) apresenta a satisfação profissional como relação entre o que o indivíduo espera realizar e os resultados obtidos, ou seja, uma condição emocional de contentamento resultante da avaliação que realiza do seu trabalho:

Este modelo, concebido e desenvolvido por Locke a partir dos anos 1970, tem seu fundamento na concomitância dos “valores” (importância que a pessoa atribui à meta que deseja alcançar) e das “metas” (o objetivo desejado), que são os impulsores que levam o indivíduo a agir (desempenho), obtendo resultados (satisfação) que irão servir como *feedback* (reforço) para a atribuição dos valores (PÉREZ-RAMOS, 1990, s/p).

Então, o retorno emocional obtido pelo indivíduo e o nível de importância que ele coloca sobre o trabalho a ser realizado refletem em seu julgamento de valores (LOCKE, 1976). Deste modo, a magnitude da emoção varia de acordo com a escala hierárquica de valores constituída pelo indivíduo

(LOCKE, 1984). Portanto, a satisfação elevada (alegria, prazer) está relacionada à aquisição de valores, enquanto a insatisfação (sofrimento, desprazer) pode ser associada à obtenção de particularidades desvalorizadas. Vale advertir que esse autor diferencia o que ele chama de “valores”, de “necessidades”. Os primeiros se distinguem de indivíduo para indivíduo, pois dependem do que se almeja ou com que se identifica como benefício para si; já as segundas são inatas e comuns a todos, referindo-se à sobrevivência e ao bem-estar do indivíduo (LOCKE, 1969, 1976).

É necessário salientar que embora Locke (1969, 1976) descreva a satisfação profissional como algo individual, apresenta, ainda, que outras variáveis podem influenciar nesse aspecto, como eventos e condições do trabalho (trabalho propriamente dito, pagamento, promoção, reconhecimento, condições de trabalho, ambiente de trabalho); e agentes do trabalho (colegas e subordinados, supervisores, empresa/organização), apontando que tais fatores causais precisam ser analisados em suas inter-relações. A satisfação no trabalho é entendida, ainda, como decorrente das recompensas financeiras. De um modo geral, aqueles que são mais bem recompensados sentem-se satisfeitos, enquanto a insatisfação está relacionada ao não recompensamento pelas atividades realizadas (MARTINEZ; PARAGUAY, 2003).

Frente a esta premissa, pode-se apreender que a satisfação no trabalho não afeta somente o indivíduo, mas também a organização à qual ele pertence, já que o fator “satisfação” pode influenciar no comportamento e na saúde física e mental do trabalhador. Ou seja, essa condição passa a afetar não somente aquele que não se sente satisfeito com o trabalho, mas todos que estão à sua volta.

A importância, pois, que o indivíduo concede à tarefa responsável por executar favorece à significância que esta tarefa representa dentro e fora da organização. Essa responsabilização¹¹ implica também no sentimento do trabalhador em estar satisfeito ou não, dependendo do alcance dos objetivos estabelecidos por ele. De acordo com alguns estudos trazidos por Martinez e Paraguay (2003), sintomas físicos como dificuldades para dormir, dores estomacais, ansiedade etc. apresentam-se em trabalhadores insatisfeitos, ou

¹¹ No mesmo sentido apresentado no capítulo anterior.

seja, existe sempre uma correspondência entre insatisfação e sentimentos e emoções negativas no trabalho.

Outro fator que merece destaque no debate sobre a satisfação no trabalho é a qualidade da gestão, sendo esta aferida pelo grau de satisfação de seus profissionais. Veremos mais adiante a importância da gestão na instituição educacional e sua relação com a satisfação do professor.

Ainda podemos encontrar o conceito de satisfação ligado ao de motivação, todavia, algumas ressalvas devem ser salientadas. Encontram-se como fatores que influenciam na satisfação no trabalho variáveis diversas, como o ambiente de trabalho, as relações interpessoais, a remuneração, a gestão, a autonomia, entre tantos outros. A satisfação se expressa, então, quando as necessidades do indivíduo são alcançadas e, por isso, diferem-se de um para o outro.

Por sua vez, sobre a relação existente entre satisfação e motivação, percebe-se que

os estudos sobre satisfação e motivação estiveram por muito tempo relacionado quando se acreditava que a satisfação era um elemento da motivação que fazia com que os trabalhadores apresentassem comportamentos no trabalho favoráveis a organização. Com a evolução dos estudos foram identificados diversos os fatores que afetam a satisfação e motivação dos funcionários das organizações, entre eles está a própria personalidade do indivíduo e o ambiente de trabalho, neste estudo analisado por meio do estudo do clima organizacional. Clima organizacional agradável é um indicador de satisfação e motivação no trabalho, um ambiente de trabalho com clima desfavorável é com certeza desmotivante, e passível de insatisfação. (BONFIM, STEFANO E ANDRADE, 2010, p. 3).

Frente a isso, é preciso salientar que o ambiente onde o indivíduo trabalha deve ser favorável, já que o clima exerce influência no comportamento do trabalhador, bem como na sua motivação e satisfação, todavia, apesar de ser um elemento importante, não será o suficiente para exprimir total satisfação do indivíduo, já que envolve diversos aspectos. Fato é que o trabalhador que se sente satisfeito e motivado irá produzir mais e com mais qualidade, por isso, compreender o que leva os indivíduos a possuírem esse sentimento é um dos desafios das instituições para atingir o sucesso. No caso da escola, mesmo não se tratando de produção no sentido industrial, podemos associar a

produção como sendo a promoção de um ensino de qualidade: aquele professor que não está satisfeito com seu trabalho não fará o melhor por ele e, dessa forma, podemos conjecturar que a aprendizagem do aluno pode ser prejudicada diante disso.

A motivação refere-se, então, ao que impulsiona o indivíduo a realizar algo de determinada maneira, e este sentimento poderá estar ligado tanto ao processo interno individual, quanto pode ser influenciado por incitações externas advindas do ambiente que se encontra. A satisfação no trabalho refere-se ao prazer ou conforto que um trabalho proporciona a uma pessoa. Já a motivação refere-se apenas às razões pelas quais uma pessoa realiza um trabalho, independentemente de o trabalho lhe trazer prazer. No entanto, os termos estão intimamente relacionados.

Apesar da motivação e da satisfação estarem relacionadas, uma pode existir independentemente da outra, ou seja, um indivíduo pode estar satisfeito com seu trabalho, mas sua motivação para realizar determinada tarefa pode não ser a melhor. Ele pode fazer o trabalho por dinheiro, com a sua satisfação meramente incidental, ou pode também estar motivado com o trabalho, mas não se sentir satisfeito com outras condições do seu ofício. A motivação, pois, é um impulso que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos. A satisfação é um sentimento de contentamento, de prazer, de recompensa e alegria em fazer o que faz. Portanto, estão interligadas, mas são independentes.

Outros autores ainda explicitam o conceito de satisfação no trabalho, como Robbins (2010), que entende tal conceito como sendo a atitude geral de uma pessoa em relação ao seu trabalho, abarcando as relações de trabalho; o ambiente; a organização do trabalho; as políticas e programas de gestão da empresa; suas tecnologias; metas, objetivos e interesses; seu ambiente econômico-financeiro; sua história e os anseios dos cooperadores no sentido singular e coletivo. Já para Fraser (1983) a satisfação no trabalho

é considerada um fenômeno complexo e de difícil definição, tendo como parte dessa dificuldade seu estado subjetivo em que a satisfação com uma situação pode alterar de indivíduo para indivíduo, de circunstância para circunstância e de tempo em tempo para a mesma pessoa, estando sujeita as influências

de forças internas e externa do ambiente de trabalho imediato (OLIVEIRA ET AL, 2012, p. 11).

Frente ao exposto, percebe-se que buscar uma única definição para o conceito de satisfação do trabalho não é viável, visto que esta é uma variável dependente de tantas outras que variam de acordo com o ambiente e com o próprio indivíduo. Por isso, a satisfação docente será aqui tratada como um conceito amplo, conforme exposto no capítulo teórico, e deixaremos para que os próprios sujeitos de pesquisa a definam.

Passaremos, agora, à tentativa de compreender melhor como se dá a satisfação do professor, vistas as variáveis que o envolvem relacionadas à educação como um todo.

O trabalho docente se fundamenta a partir de um conjunto de ações específicas desempenhadas pelo professor no exercício da sua vida profissional. Esta, por sua vez, está cercada por diversas variáveis que influenciam diretamente as práticas empreendidas. A Educação tem sofrido modificações consideráveis nos últimos tempos, podendo estar caracterizada como num período de crise. De certa forma, tal crise pode ser resultante de transformações ocorridas na própria sociedade, modificando o sentido do trabalho do professor e da educação de um modo geral, em que novas leis são implementadas e nem sempre favorecem a profissão. Isso pode causar, por vezes, o mal-estar docente, de forma que as implicações são percebidas claramente, como a desmotivação, o grande número de professores adoecidos, afastados ou até mesmo que abandonam a profissão. A indisposição para o trabalho torna-se, assim, atitude característica da insatisfação docente (NÓVOA, 1991).

Cabe destacar que os estudos sobre a satisfação docente são recentes, datando do início dos anos 1970. A partir da década posterior são instituídas também relações entre a satisfação docente, a saúde mental e o meio familiar (SECO, 2000). Essa autora aponta que os estudos relacionados à satisfação/insatisfação docente sofreram uma evolução temática:

- nos anos 70, a acelerada democratização do ensino e o conseqüente expansionismo docente (numa lógica absolutamente quantitativa), apelam a uma preocupação com os factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração) na determinação do bem-estar dos professores;

- na década de 80 começam a registrar-se inúmeras preocupações com uma dimensão mais qualitativa do ensino, assistindo-se a um deslocamento das investigações para o estudo dos fatores intrínsecos ao trabalho (realização pessoal, responsabilidade, reconhecimento, auto-estima) na satisfação profissional dos professores;

- no início da década de 90, vemos surgir, com certa incidência, estudos que dão particular atenção ao domínio da formação, participação e interação (com alunos colegas e meio), numa palavra, ao desenvolvimento psicossocial do professor, dimensão considerada imprescindível para o bem-estar na docência, num contexto sistêmico e contingencial marcado pelo apelo crescente à implicação e autonomia na construção, desenvolvimento e gestão da escola e do processo educativo (SECO, 2000, p. 79).

A dedicação e o empenho dos professores em relação à sua profissão são fatores essenciais para o sucesso e qualidade das instituições escolares, e a importância desses efeitos evidencia olhares junto à profissão.

Dessa forma, a satisfação no trabalho torna-se fundamental para aquele que ocupa um cargo que evidencia a qualidade da instituição: o professor, pois quanto mais satisfeito ele estiver, mais significativo será seu trabalho, e suas atitudes positivas superarão as negativas, fazendo com que o ambiente de trabalho se torne mais harmonioso e eficaz.

Como apresentado anteriormente, o conceito de satisfação está relacionado a outros, como motivação e autoestima, e depende, ainda, de elementos internos ou externos ao indivíduo que fazem com que o sujeito sinta prazer, felicidade, contentamento com o que faz e o faz da melhor maneira possível. Por outro lado, quando fatores passam a influenciar esse contexto positivo, o contrário acontece: o indivíduo, quando insatisfeito com a profissão – devido a fatores diversos – passa a executar seu trabalho de maneira não tão eficiente e estimulada como antes, fazendo com que a qualidade diminua.

Vale ressaltar que o interesse voltado a estudos para a satisfação docente concerne ao fato de um grande índice do professorado estar adoentado, o que autores chamam de mal-estar docente. Ou seja, variáveis importantes como o bem-estar mental, o empenho, o sucesso, o desenvolvimento, a motivação, o envolvimento e a realização profissional dos sujeitos são fundamentais para o entendimento da (in)satisfação profissional

(PEDRO; PEIXOTO, 2006). Com isso, pesquisas voltam-se ao entendimento das situações que levam o professor a sentir-se satisfeito ou não, e as consequências disso para sua prática educativa.

O preocupante é que, além do mal-estar docente atingir a prática, atinge ainda a saúde do professor, fazendo com que, muitas vezes, ele se afaste do seu ambiente de trabalho, peça transferência ou abandone a profissão. O mal-estar docente pode ser entendido “como o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão” (ESTEVE, 1999, p. 112). Por isso a importância de visualizar todo o contexto que envolve a profissão docente e os aspectos mais relevantes – apontados pelos próprios professores na pesquisa aqui desenvolvida – que influenciam em sua satisfação profissional.

Dentre as causas que podem estar associadas ao mal-estar docente e insatisfação com o trabalho podemos elencar: desvalorização em relação ao reconhecimento profissional do professor perante à sociedade; desvalorização financeira da profissão docente; falta de oportunidades de crescimento intelectual, formações continuadas, cursos, seminários; não reconhecimento do trabalho pela gestão e colegas; inexistência de boas relações no ambiente de trabalho (relações de confiança, competência, colaboração, respeito e amizade); falta de apoio da família em relação à vida escolar do aluno; poucos recursos disponíveis para realização e aplicabilidade do trabalho.

Esteve (1999) indica ainda que os elementos que colaboram para a insatisfação no trabalho são a carência de recursos, as dificuldades nas condições de trabalho, violência nas instituições e o acúmulo de cobranças sobre o professor. López, Martínez e Carvalho (2000), por sua vez, ponderam as relações interpessoais como um dos motivos pelos quais a satisfação profissional dos professores é gerada, e tais motivos estão ligados ao relacionamento com os alunos, influenciados de forma considerável pela conduta dos alunos.

Todos esses elementos trazidos como fatores geradores ou conseqüentes da (in)satisfação docente não se excluem, ou seja, apresentam-se cada um à sua maneira no momento em que investigamos a escola. Outros

aspectos relativos ao tema serão retomados na análise dos dados desse trabalho, vista a importância que a satisfação docente gera no contexto escolar.

Elementos trazidos nas falas dos professores demonstram a influência que o meio social exerce na escola, por isso, julgamos oportuno abordar o tema da escola como meio social que exerce influências em seu meio e sujeitos, e também sofre influências do meio social em que se insere e dos sujeitos que a frequentam. Apresentaremos, então, no próximo capítulo, uma breve explanação sobre o assunto, trazendo reflexões sociológicas de Giddens e Bourdieu que podem nos auxiliar a compreender algumas dimensões vivenciadas no meio escolar.

2.2. Escola como meio social

Em busca de um confronto de ideias, serão aqui abordados certos aspectos sociológicos a partir das teorias apresentadas por Bourdieu (1994, 1994a, 1996, 2008) e Giddens (1989, 1991), juntamente com outros autores, a fim de confrontar tais informações e conceitos justapostos ao foco central dessa pesquisa.

Dessa forma, é importante identificar e analisar alguns aspectos que envolvem a escola como uma instituição social. A escola, portanto, sendo considerada um aparelho social é, ao mesmo tempo, parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Diante disso, imersa na sociedade capitalista, ela colabora para a manutenção e, por outro lado, para a superação deste modo de produção, visto ser composta por relações comuns, contraditórias e conflituosas, existentes entre grupos antagônicos. Isso sugere uma impressão de dualidade, entretanto, é nesse contexto dual que as análises serão estabelecidas.

Importante salientar que desvendar o que está além das aparências, entre discursos e interesses que se manifestam, se torna essencial, visto que, muitas vezes, a realidade complexa está escondida ou maquiada pelo que, num primeiro olhar, é explicitado. Sabe-se que a escola está imbuída de relações interpessoais que envolvem poder, interesses, valores e crenças que, por vezes, caracterizam e dão uma identidade ou uma cultura própria àquele espaço. Esses fatores podem ser identificados de acordo com as ações estabelecidas no meio, de forma a evidenciar como os interesses estão sendo instituídos e benquistos e, então, aos poucos, a instituição escolar vai ganhando um perfil que a identifica.

O que se percebe é que o público de uma instituição escolar traz para dentro dela certo tipo de cultura, ou seja, um conjunto de valores, interesses, ideias, normas, práticas que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial, aquela que já está fundamentada na instituição há muito tempo, fazendo com que os desafios pedagógicos, administrativos, pessoais e culturais de cada instituição sejam únicos e até mesmo contraditórios, o que interfere profundamente no projeto e no funcionamento de cada unidade escolar, bem como no andamento das relações existentes ali.

Parece claro, portanto, que há uma especificidade na vida interna da instituição que autoriza a análise de uma cultura escolar, mas que o uso da expressão *cultura escolar* não implica considerar a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi por ela produzida, mas talvez diferenciada e, em certa medida, autônoma. (SAÇÇO, 2009, p. 29)

Tratando o espaço educacional como um ambiente em que existe uma pluralidade cultural, é preciso que diversos prismas sejam investigados. Igualmente devem ser levados em consideração aspectos da prática cotidiana que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas, relações, interesses, hierarquias e poderes circunscritos à escola.

Frente a esta premissa, traremos alguns estudos a fim de trazer considerações sobre a escola como lócus estruturante, espaço portador de memórias e concepções divergentes, que corre ao ritmo do tempo, das pessoas e das gerações. Tais elementos podem contribuir para um entendimento da situação que a escola atual vive, em meio às políticas educacionais que envolvem as instituições escolares.

É importante, ao estudar uma Instituição Escolar, percebê-la como singular, ou seja, que ela possui características únicas que lhe dão uma identidade própria. Em seu interior, uma gama de identidades é observada; reunidas, formam a escola como sujeito. Tão complexo quanto essencial se torna identificar, a partir da proposta dessa investigação, as relações impostas naquele ambiente, focalizando principalmente os professores atuantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – alvos do estudo – visando perceber aspectos que ali se perpetuam, para assim ampliar a visão daquilo que lhes pareça inicialmente obscuro.

Ponderar estes aspectos demanda perspicácia e, como bem coloca Boudon (1995, p. 391), a noção da estruturação de uma instituição, permeada por opções e interesses diversos, movidos por outros, “explica a natureza socialmente elaborada e desenvolvida de qualquer estrutura, cujas características decerto determinam a escolha dos indivíduos, mas cuja preservação ou transformação são, por sua vez, condicionadas por essas escolhas”.

A escola, inserida na sociedade, leva para si, através de seus agentes, concepções e aspectos característicos desta. Desse modo, fundamentando-se a escola como uma instituição social, é componente constituinte e constitutivo do meio ao qual está inserida, tendo, ainda, um papel contribuinte tanto para a manutenção, como também para a superação dos modos como se organiza tal sociedade.

Para analisar a instituição escolar, alguns conceitos e concepções teóricas serão aqui apresentados, a fim de propiciar uma maior compreensão dos aspectos que envolvem este ambiente e sociedade como um todo.

Inicialmente, apresentaremos o conceito de *habitus*, a partir de seu estatuidor Pierre Bourdieu, que se refere a um preceito aberto de instalações, ações e percepções que os sujeitos contraem com o tempo em suas experiências sociais. Refere-se, pois, à “capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir” (BOURDIEU, 1994, p. 61). Nesse sentido, as relações que se estabelecem no interior de uma instituição são essenciais para a definição do *habitus*, tendo em vista a influência da estrutura sobre o indivíduo e vice-versa. Por isso, o conceito vai para além do indivíduo, permitindo que se desenvolvam ações individuais ou coletivas a partir de interesses e estratégias variadas, de acordo com as demandas impostas pelo próprio meio. O indivíduo se torna, consciente ou não, produtor e reproduzidor de sentido objetivo, pois suas “ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não tem domínio consciente, encerram uma ‘intenção objetiva’ que ultrapassa sempre suas intenções conscientes” (BOURDIEU, 1994a, p. 72).

Na própria sociedade convivemos com normas e regras, quer dizer, nossa vida social é constituída por estruturas estruturantes, de certa forma aprovadas pelos indivíduos, permitindo a apropriação, interpretação e produção simbólica. Bourdieu (1996, p. 138) afirma que “(...) a sociologia postula que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem (...), razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, em uma série coerente (...)”. Nesse sentido se dá a importância de uma investigação aprofundada a fim de desvendar algumas obscuridades possivelmente presentes no cotidiano escolar.

Não se pode dissociar a ação do sujeito da estrutura a qual pertence, visto estarem intrincados na prática social, ou seja, todo sujeito pertence a certa estrutura, tanto quanto a estrutura envolve os sujeitos nela presentes.

Na visão de Giddens (1989), o agente exerce reflexividade, ou seja, atua diferentemente através da consciência discursiva e prática dependendo dos fatores que envolvem determinada situação. O sujeito assume, pois, um poder de ação. Segundo Giddens (1989, p. 7):

Ser capaz de ‘atuar de outro modo’ significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas. Isto pressupõe que ser um agente é ser capaz de exibir (cronicamente, no fluxo da vida cotidiana) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros. A ação depende da capacidade do indivíduo de ‘criar uma diferença’ em relação ao estado de coisas ou curso de eventos preexistente. Um agente deixa de o ser se perde a capacidade para ‘criar uma diferença’, isto é, para exercer alguma espécie de poder.

Apesar disso, o autor reconhece a existência de lógicas de coerção social, que abortam o poder dos indivíduos e sua capacidade de alcançar resultados. A dualidade da estrutura se caracteriza pelo fato do poder “pressupor relações regularizadas de *autonomia* e *dependência* entre atores ou colectividades em contextos de interação social” (GIDDENS, 1989, p. 12).

Para o autor, a reflexividade é a forma que o indivíduo possui de exercer sua autonomia e adentrar as condições de reprodução social, produzindo conhecimento sobre esse processo. Assim, Giddens concede uma maior autonomia ao indivíduo no processo de transformação social:

(...) Os atores são sempre reflexivos e podem alterar seu comportamento a qualquer momento, o que produz um fluxo constante de mudança social, que acarreta a definição de sua proposta como teoria da “estruturação”, ou seja, como teoria de um processo contínuo. (DOMINGUES, 2008, p. 64)

Pensando esses autores no contexto em que se insere esta pesquisa, podemos refletir de que maneira os professores têm enfrentado o advento das avaliações, seus resultados e as cobranças que aparecem junto com isso. Como veremos no último capítulo, professores lutam contra a reprodução

social e buscam um meio de transformação, entretanto, esbarram nos obstáculos colocados pelo sistema em seu cotidiano.

Ainda conforme Giddens (1989, p. 73), a imersão do indivíduo nas condições da reprodução social que se apresenta, depende de algumas circunstâncias:

- 1) os meios de acesso dos actores ao conhecimento, em virtude da sua localização social;
- 2) os modos de articulação do conhecimento;
- 3) as circunstâncias referentes à validade das afirmações de crenças interpretadas como «conhecimento»;
- 4) os factores relacionados com os meios de disseminação do conhecimento disponível.

Transpondo esse pensamento para o ambiente escolar, podemos inferir o quanto as ações de professores podem influenciar aquele espaço em que está inserido, dando a ele características próprias associadas ao poder de ação daquele docente em contraposição à estrutura estabelecida. Apesar de produtores da dinâmica social na qual se inserem, muitas vezes o poder de um único indivíduo em exercer transformação se limita à sua sala de aula, onde encontra o mínimo de autonomia para sua atuação. Dessa forma, o trabalho em equipe, ou seja, a equipe em si, envolvida naquele ambiente, deve estar voltada para um ideal comum que firme essa vontade pela mudança e implemente ações para isso.

A perspectiva praxiológica, na tentativa de um discurso dialético entre objetivismo e subjetivismo, refere-se à interiorização da exterioridade, ou seja, caracteriza-se por um processo em que as estruturas estruturadas externas ao agente formam sua subjetividade; adentrando, aquilo que é objetivo, nas ações individuais de forma tácita e condicionante. Por outro lado refere-se, ainda, à exteriorização da interioridade, quando as experiências dos agentes produzem as estruturas estruturantes. A mediação, pois, entre indivíduo e sociedade é exposta através do conceito engendrado por Bourdieu já apresentado anteriormente: o *habitus*.

Nesse sentido, a escola, sendo vista como sujeito, agrega aos indivíduos ali presentes características de ações próprias que lhe garantem uma identidade. Da mesma forma, os sujeitos, pela ação que implementam naquele espaço, exercem influência sobre a estrutura, confirmando, através do *habitus*, o movimento trazido pela concepção praxiológica.

A escola, tida como estrutura característica de um modo particular de meio, determina o *habitus* que, de acordo com Bourdieu (1994, p. 60-61) são:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente. o “primado da razão prática”, “uma disposição incorporada, quase postural [...] o lado ativo do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo tinha abandonado”.

Os indivíduos, em sua prática, não são meros reprodutores de uma estrutura, tendo em vista que a sua ação admite uma intencionalidade consciente (construída) sobre o outro agente (longe de ser uma interação puramente “objetiva”, é uma interação onde influem aspectos simbólicos, como a busca pelo capital específico em um dado campo) e ou uma realidade estruturada, visando e considerando as possibilidades de efetivação de sua intencionalidade. É neste ponto que o *habitus* funciona como um princípio gerador de estratégias implícitas (não inconscientes, mas tidas como naturais pela inculcação através da educação e socialização), e são estas estratégias que sustentam as práticas.

A fim de ultrapassar as concepções que se limitam em certos aspectos da estrutura e ou do indivíduo, Bourdieu trata da teoria da prática, que consiste em perceber que as práticas dos agentes sociais têm seus alicerces em condições que lhes são exteriores e interiores, e que a relação dialética entre o clássico conflito subjetividade/objetividade se faz através de mediações de condições estruturantes e estruturadas, as quais os conceitos de *habitus* e *campo* são apropriados para resumir tais aspectos.

O conceito de *campo* é tratado pelo autor como meio de identificar o espaço onde os agentes sociais estabelecem suas relações, objetivas e subjetivas, em que existirão conflitos e lutas de poder para preservação (reprodução) e ou transformação da certa estrutura dominante.

A instituição educacional, constituída por agentes sociais advindos de diversas classes e culturas, se torna um *campo* de apreciação em que *habitus* diversos podem ser identificados e analisados, presumindo-se, pois, que é um espaço de lutas, confrontos e relações de poder, mas, ainda, que envolvem subjetividades capazes de trazer àquela instituição uma identidade específica. É nesse viés que esta pesquisa irá se pautar, na identificação e análise de aspectos que envolvem os professores e que tragam, consigo, uma parte da escola como estrutura estruturante. Ou seja, além dos docentes trazerem em si um sentimento pessoal e profissional que aqui apresentamos como satisfação, trazem também aspectos exteriores a eles e à escola, que igualmente podem influenciar em sua prática e, até mesmo, em sua satisfação.

Pode também ser interpretado como o que Larrosa (2002) chama de experiência, em que o saber é constituído entre o conhecimento e a vida humana, sendo obtido ao longo da vida de acordo com o que repondemos a ela. Nas palavras do autor:

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Ainda nesse viés, Bourdieu apresenta os conceitos de *capital* e *ação pedagógica*, importantes para serem abordados nesse momento, já que envolvem o campo a ser investigado. O *capital*, que pode ser caracterizado como cultural (definido pela herança familiar e pela escola), econômico (investimentos, dinheiro, lucro), social (envolve as relações sociais) e simbólico (refere-se às ditas regras de boa conduta), é considerado como essencial na definição de uma posição de poder no *campo* e ele pode, durante a vida do indivíduo, ser acumulado ou mantido. No que tange à *ação pedagógica*, Bourdieu apresenta como a determinação cultural dominante, através da

legitimação por imposição e inculcação pela instituição. Esta utiliza a sua autoridade pedagógica para a manutenção de uma cultura dominante, determinando assim, o *habitus* do sujeito de acordo com o interesse da mesma. Nesse sentido, a

ação pedagógica está presente nas instituições ou instâncias pedagógicas que contribuem eficazmente para a reprodução social, seja a família, a escola, a religião, a mídia, a empresa. A escola destaca-se entre essas instituições pela aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes (ALMEIDA, 2005, p. 144).

Frente a esta premissa, a instituição escolar, segundo Bourdieu e Passeron (1982), torna-se espaço onde a reprodução social se faz presente, através da ação pedagógica que culmina a cultura dominante. Tal imposição se dá perante a uma “violência simbólica”, caracterizada pela manutenção da cultura dominante frente aos indivíduos dominados. Para os autores, a violência simbólica se dá na imposição autêntica e camuflada, de forma que os indivíduos interiorizem e reproduzam as relações do mundo do trabalho de acordo com a cultura dominante. O dominado entende que tal posição é natural e inevitável e, por isso, não se contrapõe ao seu opressor, visto que não se vê como vítima deste artifício. Trazendo essa percepção para o campo estudado, percebemos o quanto a discrepância entre instituições demoninadas com alto ou baixo Ideb legitima as desigualdades sociais, reproduzindo-as.

Além disso, a escola também tem que se submeter ao que o sistema lhe impõe, essencialmente quando falamos de âmbito estadual, limitando sua autonomia e não propositalmente legitimando a reprodução social.

Na visão de Bourdieu e Passeron (1982, p. 206-207),

É preciso, pois, construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia.

Ou seja, ao passo que o sistema educacional dissimula sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas sob a forma de uma “falsa” neutralidade, mais impositiva será sua função de reprodução social. Da

mesma forma, a violência simbólica se faz presente neste meio de reprodução social, em que se fundamenta por meio de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário (BOURDIEU, 2001).

Dessa maneira, é necessário que se estabeleça um olhar para as faces ocultas presentes neste ambiente, a fim de desvendar de que modo a escola tem sido submetida a esses processos de reprodução, juntamente com a prática docente.

Nesses termos, Bourdieu tenta, através de sua teoria, explicar a relação entre indivíduo e estrutura e, apesar de reconhecer o indivíduo como relativamente autônomo e criativo, dá maior ênfase à estrutura. No que concerne ao sujeito autônomo, o mesmo pode ser capaz de transformar seu próprio *habitus*, causando, também, alterações no *campo* onde se situa. Por outro lado, Giddens vai além ao indicar que o sujeito possui o que ele chama de reflexividade, sendo capaz de reformular a estrutura social, propondo um equilíbrio entre a ação do indivíduo e a influência que a estrutura pode exercer sobre ele.

Pode-se compreender, pois, que o docente ou a equipe escolar, mesmo que o indivíduo tenha em si a vontade de transformação e tente fazer isso a partir da autonomia que possui, esbarra em uma estrutura maior, que é o sistema em que está inserido.

Interessante destacar que as escolas apresentam características diversificadas relativas ao meio onde se encontram, mesmo que elas possuam um caráter comum: serem públicas. Percebe-se que aquelas localizadas em bairros centrais possuem, de praxe, uma melhor estrutura física e profissionais aparentemente mais satisfeitos com o trabalho, enquanto as escolas situadas em periferias apresentam-se em piores condições estruturais e, ainda, atendendo a uma demanda de alunos com maiores dificuldades, mostrando-se seus docentes menos dispostos com sua atuação. Esses aspectos tendem a influenciar o desempenho da escola, em aspectos referentes à prática docente e, conseqüentemente, ao processo de aprendizagem discente, caracterizando certa desigualdade social dentro de um mesmo plano de escolas públicas. Nesse sentido, aponta-se, na pesquisa, que as escolas em piores situações estruturais situam-se em bairros de periferia, ratificando a discrepância entre

centro-periferia. Por outro lado, quando o foco volta-se ao sistema de avaliação, divulgação e usos de seus resultados, manifesta-se uma insatisfação entre os docentes no que concerne à pressão que sofrem do sistema, sejam eles de escolas mais centrais ou de periferia.

Relativo a isto, podemos nos remeter às ideias trazidas por Bourdieu sobre estrutura estruturante, em que a escola pode ser vista como espaço que exerce influência sobre os agentes nele inseridos. Ou seja, este espaço físico agrega valores que lhe trazem uma identidade própria.

Cabe levantar, ainda, uma discussão sobre os professores que atuam nessas diferentes unidades escolares. Num critério de escolha, os professores, geralmente os mais experientes e mais bem classificados em concursos, por exemplo, têm preferência em relação à opção do local em que irão atuar, e os mesmos optam, obviamente, pelas “melhores” escolas, com a melhor localização (centrais), o melhor espaço físico, com os melhores resultados nas avaliações externas, melhores recursos e que atendam um público mais aproximado do “ideal”. Enquanto isso, nas escolas de periferia, localizadas distante de centros, com precariedade em materiais e estrutura física, com baixos índices em avaliações, que atendem a uma demanda de alunos, em sua maioria, de baixa renda, assumem aqueles profissionais menos experientes, muitas vezes contratados (e não concursados-efetivados), fazendo com que a rotatividade de professores seja muito maior nesses espaços e, por isso, essas escolas não consigam constituir uma identidade própria, tornando-se ambientes inconsistentes no sentido de uma proposta pedagógica coerente com um trabalho contínuo.

De acordo com Torres (2007, p. 18), em suas pesquisas foi possível identificar “aspectos que parecem indicar uma diferenciação importante entre as escolas de periferia e de áreas centrais, diferenças que vão muito além das desigualdades individuais entre os alunos, ou de efeitos de vizinhança observáveis em áreas segregadas”. Questões estruturais, de governo, alocação de profissionais, tempo de permanência dos alunos nas escolas, rotatividade dos professores, estímulo profissional, despreparo docente, preconceito, universalização do ensino, dentre outros aspectos foram também apontados pelo autor como causas dessa discrepância existente entre escolas centrais e periféricas. De certa forma, pode-se perceber, naturalmente, diante

desses levantamentos, que a preferência pelo trabalho em escolas “melhores” (no sentido estrutural, de recursos, localização e público atendido) se faz presente, causando mais preconceito e, por consequência, maior insatisfação no trabalho entre os profissionais que acabam tendo (por necessidade ou falta de opção) que atuar nas escolas de periferia, reafirmando, pois, as desigualdades entre esses espaços. É o que tem exercido também os Ideb, pois a divulgação de seus resultados, expostos nas portas das escolas e em diversos tipos de mídia, provoca essa segregação na sociedade, no momento em que classifica e ranqueia como “melhores” e “piores” escolas, sem levar em consideração os reais motivos pelos quais tais escolas encontram-se na condição de “piores”.

Cai por terra, então, o discurso de igualdade proposto pela educação. Ou seja, o sistema educacional e avaliativo acaba por perpetuar a desigualdade quando não oferece as mesmas condições em espaços com localização diferenciada. Esta, por sua vez, pode ser identificada como produtora de diferenças cognitivas, visto que auxilia na produção de esquemas de análise, percepção e ação do mundo social por meio da internalização dos sistemas classificatórios dominantes no mundo social global.

O sentido da reprodução social incide na difusão e obtenção de valores, normas e costumes sem contar com mudanças expressivas, sem inovar, sem alterar a herança recebida *a priori* no processo de socialização do indivíduo, assegurando um *status quo* estabelecido, a fim de manter a ordem social instituída. Esse tem sido o papel que assume o sistema educacional atual que, de maneira sorrateira, tem legitimado as desigualdades por essas diferenciações que se assumem perante condições, localização e resultados de avaliações.

Concatenados a esse aspecto, os discursos e ideologias igualitários presentes na sociedade que afirmam a educação como um meio de ascensão ou equidade social se contradizem com a realidade apresentada, visto que as estruturas existentes e as práticas sociais que permeiam a estrutura social e escolar somente reproduzem a conjuntura atual da sociedade em que a classe e cultura dominantes preponderam.

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados

a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A escola proporciona aos agentes sobre os quais exerce influência um *habitus* já intrínseco a ela. Ou seja, o sistema escolar desempenha um papel de legitimação da “ordem social” perpetuada, visto que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia estabelecida na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2001).

Algumas pesquisas realizadas por instituições como a Fundação Getúlio Vargas, Ibmec Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo denunciam uma realidade desigual em relação às chances de permanência no ensino: 34% dos filhos de pais analfabetos ou com baixa escolaridade se manterão nessa mesma situação e somente 1% terão a oportunidade de cursar o nível superior. Em contraponto, filhos de pais que possuem ensino superior têm 60% de chance de se graduar. Esses dados demonstram a perpetuação da classe dominante no poder e com mais chances de ascensão social, apesar de não ser regra única.

Bourdieu (1999) apresenta, nessa acepção, a questão do capital cultural, que define, por vezes, o destino que o indivíduo tomará em seu percurso de vida. Para o autor, o capital cultural é assinalado pela consolidação de um sistema de valores sociais produzidos pela adesão de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, estilos e atitudes com suas peculiaridades que delineiam a diferença de rendimentos acadêmicos frente à escola. Portanto, aqueles que têm melhores condições econômicas e culturais possuem maiores prerrogativas em relação à classe menos favorecida, em função do acesso a uma melhor educação e maior escolaridade. Do mesmo modo, a classe superior possui maiores chances no campo profissional, sustentando, mais uma vez, o sentido da desigualdade social. Segundo o autor, a trajetória escolar do indivíduo é traçada como uma linha e a cultura transmitida pelo seio familiar tende a permanecer com o indivíduo.

Veremos agora que, não somente o sistema, a instituição escolar, mas também a herança social influencia diretamente o processo educacional.

Soares e Andrade (2006), ao pesquisarem o nível socioeconômico de alunos das escolas de Belo Horizonte, chamam atenção para esse elemento na análise da equidade e qualidade do ensino.

Em relação aos resultados escolares, eles afirmam, a partir, por exemplo, do “*Relatório Coleman*”, que os fatores extraescolares são os mais relevantes para se entender tais resultados.

O Relatório Coleman foi uma pesquisa realizada nos Estados Unidos para verificar em que medida as questões extraescolares, como as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social, afetariam as oportunidades de educação. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que as distinções de desempenho escolares eram mais bem explicadas através de variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares. A partir disso, as políticas americanas passam a exercer as ações compensatórias visando diminuir as desigualdades encontradas. De um modo geral, as considerações do Relatório Coleman reforçaram as críticas à Teoria do Capital Humano e à visão do papel redentor da educação. Outros estudos parecidos foram realizados em outros países e chegaram a resultados semelhantes aos do Relatório Coleman.

Em relação ao Relatório Coleman, Cunha (1989, p. 152) afirma:

No Brasil, infelizmente, não há um estudo como esse que mostre, claramente, que as crianças da classe trabalhadora (naquele caso, de um segmento etnicamente distinto) freqüentam escolas de qualidade mais baixa e são mais intensamente afetadas por ela no seu desempenho educacional. No entanto, é possível tomar alguns dados, mesmo que parciais, e tentar especular sobre a existência de fenômeno da mesma natureza em nosso país, apesar de não podermos medir sua intensidade, como fez Coleman para os Estados Unidos.

Pesquisas realizadas no Brasil entre os anos 1960 e 70 buscaram abarcar conjuntamente os fatores intra e extraescolares na educação básica, destacando-se as pesquisas de avaliação do rendimento escolar desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela Universidade Federal do Ceará – UFCE – e por pesquisadores estrangeiros no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do

Nordeste Brasileiro – EDURURAL (GATTI,1993; HARBISON e HANUSHEK, 1992).

A contribuição adicional reside no fato de que os inquéritos foram seguidos de seis estudos etnográficos, realizados em escolas rurais dos estados participantes, que permitiram explicar o baixo rendimento curricular das crianças e o grande número de repetência decorrente de um conjunto de fatores, como baixos salários, influência política na designação de professores e infra-estrutura curricular insuficiente, além de precariedades associadas às condições de vida dos alunos e suas famílias, em especial no que se refere às condições de saúde (GATTI, 1994, p. 197).

Apesar de apontarem com importância considerável os fatores extraescolares, não definem apenas um determinante de desempenho. Em outras palavras, não há elementos isolados que possam explicar o desempenho do aluno, nem os extraescolares, nem os intraescolares. É preciso levar em conta a influência substancial que o nível socioeconômico exerce sobre o desempenho dos alunos. Entretanto, não é possível percebê-lo individualmente, visto que possui estreita relação com outros elementos que intervêm direta e indiretamente nos resultados escolares.

O levantamento do nível socioeconômico é realizado na aplicação do Saeb, mas não é levado em conta a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo, nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas. Isso demonstra uma despreocupação com as informações socioeconômicas relacionadas ao desempenho dos alunos. Dessa forma, é possível ratificar a colocação de Casassus (2009), que se pauta no entendimento de vários determinantes como fatores do desempenho dos alunos e estes, por sua vez, não podem ser vistos e interpretados isoladamente, visto que isso redundaria na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho.

Frente ao exposto, é necessário considerar fatores intra e extraescolares em conjunto a fim de compreender os resultados apresentados e promover, a partir dessa análise conjunta, ações que tenham ideia do contexto geral e, portanto, possam abranger as reais necessidades daquele espaço.

Passaremos, neste momento, para a compreensão de como se deu o processo de investigação, a metodologia e instrumentos utilizados, bem como conhecer um pouco o campo de pesquisa. Essa trajetória percorrida demonstra o andamento de construção e reconstrução, o pensar e repensar da pesquisa.

3. Percurso da Pesquisa e Exploração dos dados

3.1. Metodologia

Muito se discute sobre o rigor em pesquisas, principalmente quando se trata de pesquisas em educação. Como Gatti (2002, 2005) e André (2006) retratam, qualquer pesquisa requer atenção, já que se constitui como jovem no país, necessitando de aprimoramento teórico-metodológico, visto que muitas investigações caem no modismo e se tornam pesquisas rasas.

A pesquisa na área da educação deve ser considerada como um artifício de construção e reconstrução dos conhecimentos presentes neste campo, com o fim de ultrapassar os saberes de senso comum para que se alcance maior entendimento da realidade daquele espaço educativo. Na tentativa de explicar alguns fenômenos de tal realidade, é necessário que se compreenda e se interprete a dinâmica que se instala na instituição escolar.

Tivemos, nesta pesquisa, o objetivo de aprofundar o olhar sobre o universo investigado, não de maneira finda e única, mas no intuito de abarcar de maneira mais ampla e clara possível as ações e perspectivas intrínsecas ao tema de estudo proposto, o qual analisou a satisfação profissional relacionada, essencialmente, aos resultados do Ideb e a sua apropriação frente à prática docente.

A metodologia, com isso, não se configura como simples instrumentalização a ser seguida. Mais do que isso, a “metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, quadro este decorrente de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (FRANCO, 2003, p. 193). Frente ao exposto, a escola, como produtora de cultura que envolve essas vertentes de saberes diversos, deve ser analisada de forma cautelosa a fim de que não se cometa equívocos científicos e que não haja limitações teóricas.

O processo educativo envolve muitas variáveis que o influenciam e produzem consequências. Algumas dessas variáveis serão analisadas mais detalhadamente neste estudo investigativo, durante o capítulo seguinte,

apresentando concepções sobre assuntos inerentes ao ambiente educacional e frequentemente abordados por estudos variados. Visando abranger um leque de possibilidades de entendimento sobre os assuntos aqui analisados, é apresentado um multirreferencial teórico¹². Dessa maneira, não é necessário pré-determinar uma teoria metodológica, mas a partir das discussões engendradas, teorias diversas são apresentadas para compreendermos o tema. Isso proporciona uma ampla visão, não única e generalista, mas que abrange um campo maior de entendimentos.

O foco da análise desse estudo pautou-se em investigar as influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis Escolas Estaduais em Juiz de Fora / MG, buscando perceber de que forma esse índice se faz presente no cotidiano escolar e interfere na satisfação docente e, portanto, na prática escolar. Entender de que forma os resultados do Ideb são apresentados e impostos nesta prática docente é necessário, tendo em vista as variadas feições que envolvem o processo educativo docente. É válido ressaltar que em uma instituição educativa encontram-se subjetividades variadas, ou seja, um “mundo interno” que possui marcas e interesses particulares e característicos daquele grupo ou instituição; do ponto de vista sociológico, tais subjetividades aludem ao cenário em que os sujeitos atuam, dependendo de situações culturais, históricas, políticas e sociais a qual este é submetido.

A definição da pesquisa centrou-se em analisar os dados do último Ideb divulgado até então – o de 2011. Apesar dos resultados do Ideb 2013 terem sido divulgados no final do ano de 2014, mantemo-nos com a proposta inicial de analisar apenas os de 2011, visto o curto prazo de tempo para encerrar a pesquisa. Mas fica a problematização de mais resultados e metas de um ano a ser ainda explorado em uma outra oportunidade. Vale destacar, ainda, que analisaremos não o índice em si (apesar de trazermos informações sobre o mesmo), mas as influências desse índice na satisfação docente.

¹² Não nos abstermos às ideias de um único autor, pelo contrário, trouxemos diversas teorias sobre os conceitos trabalhados a fim de ampliar o olhar sobre o todo, deixando uma gama maior de opções para as análises e diálogos.

As escolas foram selecionadas, inicialmente, através de escolha intencional, sendo duas com resultados do Ideb mais próximos das metas¹³ estipuladas pelo governo e duas com resultados baixo em relação a tais metas ou padrões estabelecidos. Essa proposta de trabalho com tais escolas fundamentou-se, a princípio, na hipótese de que a satisfação profissional em escolas com resultados de avaliações governamentais positivos seria discrepante em relação aos professores e gestores que atuam em escolas com baixos resultados. Realmente, os dados apresentaram a obviedade dessas relações, mas também indicaram outras possibilidades. Desse modo, resolvemos ampliar nosso escopo de pesquisa e incluímos mais duas escolas nessa investigação cujos resultados do Ideb estivessem na média, nem tão acima e nem abaixo das metas. Essa decisão foi tomada por entendermos que era necessário, de forma coerente com os dados produzidos e com as críticas impressas em relação aos sistemas avaliativos, buscar elementos que focalizassem a pluralidade de todo esse processo. Não se tratava exclusivamente do Ideb no que tange aos aspectos relativos à satisfação docente, mas aos desdobramentos que tais avaliações e que o próprio sistema educacional, motivados e ratificados por suas políticas públicas, provocam nos docentes e discentes. Dessa forma, foram incluídas mais duas escolas na investigação, pós-qualificação, a fim de buscar mais pistas sobre tais implicações.

O campo de pesquisa aqui abordado se trata de instituições escolares estaduais da cidade de Juiz de Fora, e os sujeitos de pesquisa são os professores atuantes nas turmas de 1º ao 5º ano. Neste trabalho serão mantidos em sigilo os nomes reais das escolas e participantes da pesquisa, a fim de não gerar nenhum mal estar em relação aos dados e análises aqui expostas. Assim, nomeamos as escolas: Escola Margarida, Escola Jasmim, Escola Lírio, Escola Orquídea, Escola Rosa e Escola Tulipa.

As duas escolas escolhidas posteriormente (Rosa e Tulipa), ficam no mesmo bairro, sendo uma mais na entrada do bairro e outra mais no final. Esse bairro é de periferia e considerado na cidade como muito violento,

¹³ As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (INEP, 2011).

apresentando também um índice de uso e tráfico de drogas bem elevado. Duas questões chamaram nossa atenção: 1) o Ideb dessas duas escolas se diferenciarem bastante - a Escola Rosa apresentou Ideb 6,0, enquanto a Escola Tulipa obteve 4,5; e 2) o Ideb da Escola Rosa ser alto em relação às escolas de bairro, principalmente periféricos. Por isso, voltamos nosso olhar para elas, a fim de verificar como esse processo de avaliação e satisfação se dava nessas instituições.

Para a primeira fase da pesquisa com as quatro escolas escolhidas inicialmente, o instrumento utilizado para o apanhado de dados foi o questionário. Este foi formulado com questões que visavam verificar o perfil dos professores, sua formação e dados que abrangessem a proposta inicial de pesquisa, que voltava-se para a análise dos dilemas e aspirações dos professores das séries iniciais de escolas estaduais e suas relações com o Ideb. O questionário foi elaborado com 43 questões fechadas e 4 abertas, conforme consta no Apêndice 1. Apresentamos a proposta de pesquisa nas escolas e a participação foi voluntária, portanto, não foram todos os professores que quiseram responder ao questionário ou participar da entrevista. Deixamos todos bem à vontade em relação a isso, evitando forçar alguma situação desconfortável.

Foi utilizado, para depuração dos dados recolhidos com os questionários, o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), como uma ferramenta para produzir tabelas e gráficos que pudessem ilustrar de forma mais clara e objetiva os resultados encontrados. Apesar de ser um programa estatístico geralmente utilizado em pesquisas quantitativas, nosso intuito foi somente apresentar frequências e relacionar questões para articular informações, mas é preciso salientar que este estudo tem caráter qualitativo.

Após a análise dos dados recolhidos por meio dos questionários e das reflexões realizadas durante e após a primeira banca de qualificação, percebemos o quanto o fator da satisfação profissional era acentuado, e estreitar o tema central da pesquisa era também necessário. Assim sendo, tiramos do foco os diversos conceitos utilizados anteriormente, como dilemas, conflitos, aspirações etc, e passamos o destaque para a satisfação docente

relacionada ao Ideb. Foi aí que chegamos à pesquisa e às análises aqui expostas.

Buscou-se, através da análise inicial, encontrar lacunas relacionadas à moção inicial de pesquisa e, a partir dessas, decidimos por construir uma entrevista semiestruturada e voltar nas escolas para uma segunda etapa de recolhimento de dados.

A proposta de realização de entrevistas foi endossada após a qualificação e já abrangeu as duas escolas selecionadas posteriormente à fase inicial de aplicação dos questionários (Escolas Rosa e Tulipa), integrando não somente as quatro primeiras escolas selecionadas para o estudo. Entretanto, nesta segunda etapa da investigação as entrevistas foram aplicadas em somente cinco escolas: na Escola Margarida, na Escola Jasmim, na Escola Lírio, na Escolas Rosa e na Escola Tulipa. O retorno à Escola Orquídea para realização das entrevistas não foi possível por um impedimento por parte da gestão da escola, justificando a indisponibilidade dos professores para tal estudo. É importante elucidar que os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, podendo os mesmos desistirem da participação a qualquer momento. Ainda relevante destacar que apesar da diferença entre os instrumentos utilizados (questionários e entrevistas), o estudo não fica comprometido, vez que as escolas se constituem como contexto para a pesquisa, que foca os professores.

É imprescindível salientar o direcionamento seguido pelo modelo indicado por Lofland (apud TRIVIÑOS, 1997), que considera as respostas do público-alvo como indicadores do material de análise e não simples dados tabulados, tornando-se fonte de conhecimento de diversas realidades. Tratar os dados como fonte de informação para além dos dados numéricos é imprescindível para que possamos enxergar a realidade complexa existente no ambiente educacional.

Dessa maneira, a investigação aprofundada tornou-se essencial para que pudéssemos visualizar aspectos que deram ao estudo a emergência de elementos que interferiram na análise realizada. Para isso, o pesquisador precisou assumir “uma postura crítica ante os métodos de pesquisa por ele adotado (...), buscando a adequação desses métodos aos termos ontológicos do objeto em estudo, inclusive com a preocupação de que esses métodos não

camuflam as estruturas profundas subjacentes aos objetos investigados” (VASCONCELOS ET AL, 1999, p. 436-37).

O fato de a realidade investigada causar dúvida se é exatamente aquilo que se apresenta em primeira ordem torna-se característica da perspectiva de estudo aqui abordada. Revelar elementos que talvez tenham a capacidade de interferir no conhecimento da realidade apresentada é um dos propósitos desse trabalho.

Nas escolas, muitas vezes o que se apresenta na aparência inicial não condiz com o que se vive na prática. Mais uma vez, destaca-se, pois, a importância e a necessidade de imersão nesse universo em busca de uma análise para além do que é apresentado formalmente pelo campo de investigação.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve o intuito de realizar uma análise do contexto educacional, a partir das questões propostas para o estudo nos campos selecionados para tal. Buscamos, pois, realizar uma articulação entre as informações que pudessem tornar o trabalho mais compreensível e aprofundado em diversas dimensões, em prol da ponderação das características humanas dos fenômenos sociais investigados, com destaque para a sua complexidade em dimensões críticas e reflexivas.

A pesquisa fundamentou-se, ainda, em estudos teóricos que auxiliaram na compreensão dos esquemas que envolvem a situação educacional das escolas estudadas e dos objetos de análise infiltrados nessa investigação. Para tal, realizamos, paralelamente a todo o processo de pesquisa, um estudo sobre temas que serviram de bases nas análises a serem compreendidas no capítulo que segue.

Essa investigação se propõe analisar e desvendar não somente as informações que encontrarmos no campo específico, mas, ainda, indicar uma reflexão ampliada, porém, não generalizada, que poderá proporcionar um cenário extenso de descobertas sobre assuntos que afligem professores de escolas públicas.

A análise de dados e informações obtidas ampliam um horizonte de reflexões que busca interpretar “mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição

carismática” (BARDIN, 1977, p.16), ou seja, o desvendamento do oculto, ir além dos significados explícitos ou da leitura simples do real, dos dados.

Portanto, a análise e reflexão dos temas que se propõe nesta pesquisa justificam-se, já que

A meta não é produzir um conjunto unificado de resultados que outro investigador metuculoso teria produzido, na mesma situação ou estudando os mesmos assuntos. O objetivo é produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação. (WARD-SCHOFIELD apud RICHARDSON, 1999, p. 94)

O propósito aqui foca-se em produzir conhecimentos que sirvam de auxílio às instituições interessadas, tanto as formadoras de professores, como as próprias escolas e sujeitos, na tentativa de desvendar, através da identificação e interpretação das influências do Ideb sobre a satisfação docente, elementos ocultos ou explícitos que possam servir de reflexão para acionar o estopim que promova ações transformadoras e melhorias na prática educacional.

Para melhor entendimento do leitor, vale ressaltar que as tabelas construídas a partir dos dados dos questionários referem-se somente às quatro escolas iniciais: Margarida, Jasmim, Orquídea e Lírio, visto que outras foram inseridas depois desse processo. Já as entrevistas concernem às escolas Margarida, Jasmim, Lírio, Rosa e Tulipa.

Quanto ao número de professores participantes na pesquisa, tivemos:

QUADRO 4 – NÚMERO DE PARTICIPANTES POR ESCOLA

Escola	Nº questionários aplicados	Nº entrevistas realizadas
Escola Lírio	10	09
Escola Orquídea	11	Não participou
Escola Jasmim	03	01
Escola Margarida	08	21 + 2 gestoras e 2 supervisoras – entrevista coletiva ¹⁴ .
Escola Rosa	Não participou	07 + diretor
Escola Tulipa	Não participou	04 + diretora

A diferenciação no processo de recolhimento dos dados não compromete as análises, visto que o relevante para o estudo são as falas dos professores. Portanto, independentemente de terem sido realizadas entrevistas individuais, em duplas ou grupos maiores, levamos em conta o discurso do professor.

As análises realizadas no capítulo seguinte fundamentam-se, então, a partir de informações recolhidas em campo, junto aos professores de 1º ao 5º ano do Ensino das Escolas Estaduais de Juiz de Fora selecionadas para este estudo, através de questionários e entrevistas. A intenção é trazer à tona a voz dos docentes sobre o contexto em que vivem, apresentando os aspectos principais considerados nesse estudo: o Ideb e a satisfação profissional.

3.1.1. Escolas pesquisadas

Como dito anteriormente, iniciamos os estudos com apenas quatro escolas e, posteriormente à análise inicial dos dados recolhidos em campo, por

¹⁴ É importante frisar que o momento disponibilizado pela gestão para entrevista nesta escola foi uma reunião pedagógica (chamada de Módulo II) e por isso teve que ser coletiva. Ou seja, ainda que tenhamos simpatia por entrevistas coletivas e grupos focais como método de pesquisa, para esta investigação, dadas as circunstâncias com horários e relação com as diferentes gestões de escolas, optou-se por entrevistas individuais, com exceção desta escola. Destaco, também, que nem todas as professoras presentes na reunião se manifestaram oralmente durante a entrevista, já que foi dada a livre vontade de participação e fala, e também algumas manifestações de concordância se evidenciaram por meio de movimentos e acenos corporais.

meio dos questionários e sugestões da banca de primeira qualificação, decidimos incluir mais escolas na pesquisa para ampliar a visualização do todo. Gostaríamos de ter adentrado em, pelo menos, mais quatro escolas, mas muitas delas não tinham tempo disponível para nos atender e nos dar espaço para a pesquisa junto aos professores. Contatos por telefone e pessoalmente foram realizados, e algumas escolas realmente se eximiram de participar, justificando a falta de tempo para ceder à pesquisadora. Outras marcaram e desmarcaram diversas vezes, atrasando o processo de ida à campo e dificultando a realização da pesquisa.

A Escola Orquídea, participante da fase inicial dos questionários, infelizmente também não pode disponibilizar espaço e tempo para realização das entrevistas na segunda etapa. Por isso, não apresentaremos os dados de entrevista dessa escola, somente os do questionário produzido na etapa anterior.

Participaram da pesquisa, no total, seis escolas estaduais da cidade de Juiz de Fora, sendo quatro na primeira etapa e cinco na segunda etapa. Os sujeitos da pesquisa, participantes voluntários, foram os professores das séries iniciais e entrevistamos, ainda, os gestores das escolas.

O tema central da pesquisa, como já explicitado previamente, é a satisfação docente e sua relação com o Ideb. Essa temática emergiu do próprio campo (aplicação dos questionários) e análises desses dados, que evidenciaram a recorrência do tema “satisfação profissional” por parte dos sujeitos. Dessa maneira, na segunda etapa (pós primeira qualificação), no momento das entrevistas, realçamos esse ponto chave para aprofundarmos o tema. Tais análises, apresentadas no último capítulo, visam identificar de que maneira os professores lidam com esse sentimento na escola, como o relacionam ao Ideb e quais são as influências dessa articulação entre satisfação profissional e Ideb para o contexto escolar.

Salientamos, a seguir, as características principais das unidades escolares participantes do estudo, extraindo informações dos projetos políticos pedagógicos, bem como analisando questões que afloraram com a ida a campo. Em vista disso, algumas impressões relativas a essas características serão realizadas pela pesquisadora.

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

CARACTERÍSTICAS/ESCOLAS	MARGARIDA	JASMIM	LÍRIO	ORQUÍDEA	ROSA	TULIPA
IDEB 2011-2013 ¹⁵	7.0 - 7.2	6.8 - 6.1	4.6 - 4.8	3.8 - 3.7	6.0 - 5.7	4.5 - 4.2
CONSTRUÇÃO	1966	1966	1963	1954	Não informado	1972
CICLOS ATENDIDOS	Primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e Médio	Primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e Médio
FUNCIONÁRIOS	Diretor - 1 Vice-diretor - 2 Especialista - 2 Docentes - 21 Secretária - 2 Prof. Biblioteca - 1 Serviços Gerais - 3	Diretor - 1 Vice-diretor - 2 Especialistas - 4 Docentes - 46 Aux. Educação - 3 Secretária - 1 Prof. Biblioteca - 3 Serviços Gerais - 13	Diretor - 1 Especialista - 1 Docentes - 17 Assistente Técnico Educação - 1 Secretária - 1 Prof. Biblioteca - 1 Serviços Gerais - 5	Diretor - 1 Especialistas - 2 Docentes - 18 Prof. de Apoio ¹⁶ - 3 Ajustamento funcional - 1 Secretárias - 2 Prof. Biblioteca - 1 Serviços Gerais - 6 Fonoaudiólogo - 1 Psicólogo - 1	Diretor - 1 Vice-diretor - 1 Especialistas Docentes Aux. Educação Secretárias - 2 Prof. Biblioteca - 1 Serviços Gerais	Diretor - 1 Vice-diretor - 1 Especialistas - 2 Docentes Aux. Educação Secretárias - 2 Prof. Biblioteca - 1 Serviços Gerais
Condição da estrutura física	Perfeito estado de conservação. Nova	Perfeito estado de conservação	Estado precário Péssimas condições	Estado de conservação razoável.	Perfeito estado de conservação. Nova	Estado de conservação precário.
Salas de aula	8	12	6	5	14	10
Sala de professores	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala da direção	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de supervisão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Secretaria	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de informática	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Quadra coberta	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Pátio descoberto	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Cozinha/Refeitório	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PROETI	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Atendimento Ed. Especializado (AEE)	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não

¹⁵ Salientamos que trabalhamos somente com os índices do ano de 2011. Colocamos nessa tabela o índice de 2013 somente em caráter informativo.

¹⁶ O Professor de Apoio atua de forma a contribuir para a diversificação didática e interdisciplinaridade de conteúdos disciplinares no auxílio às crianças com necessidades especiais.

CARACTERÍSTICAS /ESCOLAS	MARGARIDA	JASMIM	LÍRIO	ORQUÍDEA	ROSA	TULIPA
Processo Avaliativo	A escola afirma que os professores realizam avaliações diagnósticas no início do ano letivo e a avaliação é contínua, sendo aplicados diversos instrumentos para tal. O resultado das avaliações externas e internas são analisados pelos professores e equipe pedagógica, sendo utilizado para fazer revisões da forma como o currículo está organizado, articulado e é trabalhado na escola.	A escola entenda que avaliar é um processo fundamental para o êxito da escola: a cultura do diagnóstico e da avaliação (como tomada de decisão) em movimentos de ação, reflexão sobre a ação, e resignificação de ação. Por isso, a construção de uma prática avaliativa democrática deve estar fundamentada nos princípios da participação, da transparência, da cooperação, do respeito, da igualdade, da autonomia, da emancipação e da inclusão.	O propósito da escola pauta-se numa avaliação que possa fornecer subsídios para que os responsáveis pela coordenação e desenvolvimento de ações educativas possam tomar decisões que permitam o aperfeiçoamento de processos e condições de ensino. No processo de ensino-aprendizagem a avaliação possui a finalidade de acompanhar o processo de construção coletiva e individual da aprendizagem, julgar e atribuir valor a aprendizagem significativa do aluno.	A instituição caracteriza sua avaliação como processual e continuada e em relação à avaliação sistêmica, de acordo com os resultados, percebe que é um desafio que precisa ser perseguido pela escola com vistas à superação das dificuldades e visando a melhoria de resultados. Estratégias como o PIP e Projetos Pedagógicos são implementadas a fim de superar as dificuldades e alcançar êxito.	Para a escola, a avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.	A avaliação, que consiste em diagnosticar a situação real de aprendizagem do aluno em relação a indicadores de desempenho, definidos pela Escola em sua proposta pedagógica, é de forma contínua, diagnóstica, baseada em objetivos definidos para cada ano de escolaridade, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de desenvolvimento dos alunos. Ela é entendida como fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que possibilitem a formação global dos alunos.
MISSÃO DA ESCOLA	Contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando preparar seus alunos para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno, num ambiente de responsabilização social individual, participativo, humano, criativo e inovador. (PPP, p. 8)	Promover uma educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência de todo e qualquer aluno na escola, formando cidadãos críticos capazes de transformar a realidade visando seu desenvolvimento bio-psico-social, bem como sua inserção no mundo do trabalho, formação humana e acadêmico-científica (PPP, p. 7)	A escola trabalha consciente em busca do sucesso: "elevação do índice de aprendizagem dos nossos alunos" (PPP, p. 5) e tem como meta "alfabetizar no tempo certo" (PPP, p. 6) e, para tal, os conteúdos deverão se adequar à necessidade e realidade de cada turma.	Desenvolver um trabalho pedagógico, conjunto e participativo, capaz de influir na vida cotidiana da comunidade escolar, garantindo ao educando um ensino gratuito de qualidade que atenda e respeite as necessidades e diferenças individuais" (PPP, p. 2).	Consiste em oferecer um ensino de qualidade buscando fazer do aluno um ser crítico e participativo na sociedade, respeitando suas diferenças e especificidades, apontando e inspirando uma aprendizagem pautada para a vivência diária que se realiza durante toda a vida, através de constantes intervenções nos currículos e programas escolares, tendo por base as legislações e normas que regem a educação brasileira (PPP, p. 2)	A instituição tem como objetivo intervir positivamente na realidade contextual que se insere, busca ser um território de oportunidades para a superação das contradições, oferecendo e apoiando várias iniciativas que possam elevar o nível cultural e melhorar as relações interpessoais na comunidade. (PPP, p. 3)

As informações apresentadas foram reunidas a partir da observação da pesquisadora e também através dos documentos disponibilizadas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, por isso destacamos algumas singularidades destacadas pelas mesmas.

A **escola Margarida** é uma escola pequena que atende alunos do próprio bairro e adjacências.

Todos os professores atuantes na Escola Margarida possuem curso superior completo, alguns até especialização, e participam de cursos de atualização promovidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Segundo o PPP, todos os docentes e funcionários da escola conhecem e são comprometidos com os objetivos e metas da escola e demonstram entusiasmo no desempenho de suas funções.

A Instituição aparenta ser muito bem organizada, e as relações, amigáveis, favorecendo um ambiente harmonioso. A escola mantém os portões fechados, sendo necessário anunciar a presença para entrar na unidade.

A recepção da pesquisadora por parte da gestão foi excelente. A diretora se mostrou aberta e disponível a ajudar, apesar de apresentar algumas dificuldades em relação aos horários disponíveis dos professores. Para aplicação do questionário, não houve um momento específico para tal, então, esperei na escola enquanto alguns preenchiam e, outros, tive que deixar buscar no dia seguinte. Para a entrevista, o único horário possível para realização foi em uma reunião de Módulo II, em que todas as professoras estariam presentes, entretanto, tive que realizar uma entrevista coletiva, o que, ao nosso entendimento, pode ter prejudicado um pouco esse processo, devido à falta de privacidade e individualidade. Muitos professores que estavam presentes nem se manifestaram verbalmente, apenas observavam e demonstravam expressões faciais. Dos 21 professores presentes, somente 8 manifestaram suas opiniões e responderam às questões.

A **escola Jasmim** foi selecionada como participante da pesquisa pelo fato de se situar em um bairro afastado. Esse fator chamou-nos a atenção por verificar que, geralmente, escolas situadas em regiões mais centralizadas possuem um índice maior, enquanto, em contrapartida, as escolas mais periféricas possuem um índice mais baixo. Neste caso, porém, houve uma exceção, sendo assim esta unidade escolhida para ser estudada neste trabalho.

Um fator que chamou a atenção nessa escola foi ela permanecer sempre aberta, sendo a entrada e saída muito facilitadas a qualquer cidadão,

demonstrando um pouco de fragilidade na questão da segurança. Todos foram muito solícitos em relação ao estudo proposto. A diretora e a supervisora da escola autorizaram a aplicação individual dos questionários para as três professoras das turmas dos anos iniciais. Foi explicado que a escola pretende acabar com as séries iniciais, entretanto, não explicaram o motivo para tal. A entrevista, feita no ano seguinte à aplicação do questionário, foi realizada somente com uma professora, pois uma das turmas foi fechada e a outra professora se recusou a participar.

A **escola Lírio** situa-se em um bairro afastado e precário, atendendo a demandas de diversos bairros nas proximidades, todos eles de periferia. A clientela, conforme aponta seu PPP, compõe-se de uma realidade sócio econômica extremamente carente, em que a renda per capita gira em torno de um salário mínimo. Os pais não apresentam muita instrução, alguns são analfabetos e a maioria não concluiu o 5º ano do ensino fundamental e não tem trabalho fixo, exercendo profissões temporárias como pedreiro, servente, motorista. As mães geralmente são donas de casa - talvez esse seja um dos fatores pelos quais, segundo o PPP da escola, “os alunos possuem poucos hábitos de estudo devido à falta de incentivo da família” (p. 5).

Próximo à escola existe uma ocupação feita por moradores de baixa ou nenhuma renda. Esta ocupação está exatamente entre a escola, a estrada de ferro e a BR 040. Tal vila não possui rede de água potável, esgoto ou energia elétrica. A condição de vida dos moradores é muito precária, pois eles não contam com o mínimo de assistência por parte do poder público, seja Municipal ou Estadual.

A rede física da instituição é muito precária. Sua edificação impressiona, pois consiste em estrutura metálica, telhas em chapa metálica e forração em Eucatex (deteriorado): são tipo containers. Conforme o PPP e relatos da diretora e professores, no verão a temperatura chega a 50°C em sala de aula; no inverno, por sua vez, a temperatura é baixíssima e, com chuva, o barulho é ensurdecedor. O interior das salas de aula é isolado com um material parecido com papelão compensado, sendo que uma boa parte dele está podre e com muitas fissuras e buracos. As carteiras destinadas aos alunos são simples e estão razoavelmente conservadas, enquanto as mesas dos professores se encontram em condições precárias. Dessa forma, torna-se um desafio para o professor dar uma boa aula e manter a atenção de seus alunos.

A escola mantém-se com o portão fechado, sendo necessário anunciar a chegada e identificação para a entrada na mesma. A receptividade da diretora foi ótima, sendo oferecida toda a ajuda necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Consegui aplicar os questionários individualmente ou em duplas de professores, no momento de janelas ou intervalos. As entrevistas também foram possibilitadas dessa mesma.

A **escola Orquídea** está situada em um bairro carente e sua demanda advém também de alunos de bairros próximos e periféricos. Como consta no PPP (p. 5), o nível sócio econômico dos alunos é extremamente baixo e parcela significativa dos discentes necessita de atendimento especializado (AEE). Seus responsáveis, quando alfabetizados, dominam precariamente o processo de leitura e escrita, e muitas vezes atrelam a responsabilidade da frequência à escola, apenas para serem beneficiados por programas sociais, pouco contribuindo para o processo educativo dos filhos.

A escola possui, além da estrutura física já apresentada, duas salas de recurso¹⁷, um cantinho de leitura, uma sala de fonoaudiologia e uma sala de psicologia.

A recepção por parte da gestão da escola à pesquisa foi aparentemente receosa e não tão agradável, enquanto as professoras foram muito receptivas. O contato com a escola foi um pouco difícil também, várias tentativas frustradas de ligações para marcar a ida à escola. Também quando ingressei na instituição para realização da pesquisa, pouca atenção foi dada ao assunto da pesquisa, não houve apresentação da pesquisadora por parte da gestão à equipe docente. Os questionários foram aplicados na sala dos professores, para grupos de 3 a 4 docentes por vez. As entrevistas não foram realizadas nessa escola, devido à impossibilidade de horários. Ligamos várias vezes tentando alguma possibilidade, mas esta foi negada e justificada com a alegação de falta de um professor eventual para substituir o professor enquanto o mesmo era entrevistado.

Isso suscitou inquietações, visto que nas demais escolas a recepção foi mais positiva. Por se tratar da escola com Ideb considerado baixo, uma questão em relação a este atendimento surgiu: ao perceber que a pesquisa trata-se de um estudo que relaciona a satisfação docente com o Ideb, e pelo fato dessa escola ter o Ideb baixo seria motivo para uma recepção receosa? Seria o medo

¹⁷ Sala destinada a apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

de ser avaliado, julgado (ressaltando que este não é objetivo do estudo)? O que faz a direção da escola não abrir as portas de maneira aprazível para pesquisa acadêmica? São questões que não terão respostas.

A **escola Rosa** situa-se em um bairro de periferia da cidade. Chamou-nos atenção por obter um índice 6,0, superando significativamente a meta estabelecida para o ano de 2011, que era de 4,5. Atende alunos do bairro e de bairros vizinhos. Sua clientela é constituída por alunos de baixa renda, cujo nível de escolaridade das famílias é, em sua maioria, do ensino fundamental incompleto. A clientela atendida pela escola está inserida num contexto social marcado por uma grande diversidade de fatores sociais e culturais, como carência econômica, desestruturação familiar, desemprego, baixa escolaridade e formação cultural por parte dos pais, violência, tráfico e consumo de drogas e outros.

Percebe-se que a escola possui uma boa estrutura física e dispõe de recursos diversos para um bom desenvolvimento da prática educacional. Apesar de estar localizada em um bairro de periferia, violento e com alto índice de tráfico e uso de drogas e, portanto, atender a uma demanda de 'risco', a escola se destaca por apresentar uma gestão comprometida que oferece à sua equipe docente boas condições de trabalho. Isso foi observado pela pesquisadora em seus contatos com o campo e também destacado em algumas falas durante as entrevistas realizadas com os professores.

A recepção da pesquisa pelo gestor da escola foi positiva, mostrando-se acolhedor e prestativo, apesar de restringir dias e horários devido à disponibilidade da professora de biblioteca, que ficaria com os alunos enquanto a professora regente era entrevistada. As professoras também foram receptivas e, em sua maioria, foram abertas à entrevista e ao tema proposto, enquanto somente duas mostraram-se receosas em explicitar suas ideias e opiniões.

Vale ressaltar que essa escola participou somente da segunda etapa da pesquisa, pós-qualificação, com entrevistas, não tendo sido aplicados os questionários nessa instituição.

A **escola Tulipa** encontra-se no mesmo bairro que a anterior, de periferia. Entretanto, possui um índice do Ideb bem abaixo da outra: 4,5. Apesar de inevitável, o intuito aqui não é comparar uma escola com a outra por pertencerem ao mesmo bairro e contexto, mas não se pode negar as características conjunturais que possuem em comum.

É visível, entretanto, a precariedade estrutural e de recursos de que essa escola dispõe. A precariedade das suas instalações chegou a ser tema de audiência pública em que se requeria, através de um vereador da cidade, a viabilização de verbas para melhorias na instituição. Segundo a comunidade, a falta de infraestrutura prejudica o aprendizado dos estudantes.

O universo de crianças e jovens que estudam nesta Escola, oriundos, em sua maioria, de classes menos favorecidas, reflete os mais variados conflitos: há alunos cujos pais ou irmãos são presidiários; há aqueles que são arrimo familiar; há até aqueles que desconhecem o pai ou a mãe.

Apesar da dificuldade para contactar a escola e obter horários disponíveis para entrevistas dos professores, a gestão recebeu bem a pesquisa, tendo em vista uma apresentação clara de seus objetivos, visto que, a princípio, há um receio e resistência em expor a realidade da escola.

Passaremos, no capítulo que segue, à análise sobre os dados produzidos em campo, com o objetivo de trazer reflexões que possam contribuir com o debate que tem como fonte o estopim dessa pesquisa: a satisfação docente relacionada ao Ideb. No decorrer das análises, porém, diversas questões sobre o trabalho docente e suas condições são levantadas pelos professores e, não menos importantes, serão abordadas nessa discussão.

3.2. Perfil dos sujeitos

A partir dos dados recolhidos através dos questionários, foi possível obter informações sobre os professores e sua vida profissional. Dados como os sócioeconômicos, a vida acadêmica, a vida profissional e prática docente serão expostos com o intento de promover um entendimento sobre quem são os atores do contexto educativo. Caracterizando o perfil dos sujeitos, alguns dados sócioeconômicos dos professores serão apresentados, a fim de termos uma noção geral sobre quem são esses sujeitos aos quais nos direcionamos. Esses dados, recolhidos através do questionário, referem-se somente às quatro escolas inseridas inicialmente na pesquisa. Como dito, às duas escolas incluídas posteriormente na pesquisa não foram aplicados os questionários, foram realizadas apenas as entrevistas, então, tais características apresentadas a seguir referem-se apenas aos professores respondentes do questionário.

QUADRO 6 – IDADE E TEMPO DE SERVIÇO DOS RESPONDENTES

Idade/Respondentes		Tempo de serviço/Respondentes	
De 20 a 24 anos	4	Até 3 anos	7
De 25 a 29 anos	5	De 4 a 6 anos	5
De 30 a 39 anos	15	De 7 a 10 anos	8
De 40 a 49 anos	5	De 11 a 15 anos	6
55 anos ou mais	2	De 16 a 20 anos	3
Não respondeu	1	Mais de 20 anos	3
Total	32	Total	32

Identificamos que 18 participantes da pesquisa são casadas, 11 solteiras e 3 em outra situação. A renda familiar que concentra a maioria (18 entrevistadas) está acima de R\$2800,00 e não fica abaixo de R\$1300,00, sendo também que a maior parte possui 3 pessoas residentes com a família. Cabe destacar que 21 respondentes possuem casa própria.

Quanto à formação escolar, 25 professores cursaram integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, tendo permanecido 19 também no

Ensino Médio. Apenas 2 estavam em escolas particulares no Ensino Fundamental, tendo esse número aumentado para 7 no Ensino Médio.

Das 32 professoras participantes da pesquisa, a metade delas cursou Magistério em nível médio. O que chama atenção é que, ainda assim, todas possuem curso de Pedagogia (28) ou Normal Superior (4). Esse fato demonstra a preocupação de qualificação mediante ao que a LDB 9394/96, já citada neste trabalho, apresenta em seu artigo 62, prevendo que a formação para atuação na educação básica seja realizada em nível superior, preferencialmente. Também compete salientar que a maioria cursou a graduação em instituição particular (18 professores) na modalidade presencial. Apenas duas participantes realizaram o curso a distância.

TABELA 1 - ESCOLA * AVALIAÇÃO DO ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO

		AVALIAÇÃO DO ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO					
		Muito bom	Bom	Regular	Não participei de nenhum curso de formação continuada	Não respondeu	Total
ESCOLA	Margarida	3	2	0	2	1	8
	Jasmim	1	1	1	0	0	3
	Lírio	5	3	0	2	0	10
	Orquídea	7	1	1	2	0	11
Total		16	7	2	6	1	32

A busca por qualificação é notada pois 20 docentes concluíram especialização e 6 estão cursando esse tipo de pós-graduação. Podemos perceber na tabela acima que, no concernente à formação continuada, 25 professoras acusaram já ter participado de pelo menos um curso, e a maioria apontou como “muito bom” o curso realizado.

Dando sequência à análise dos dados da presente tese, foi observado que 12 dos 32 respondentes apontaram o desejo de atuar em outra função além da docência, como por exemplo, na supervisão ou coordenação pedagógica e gestão.

Destacam-se, mediante ao apontado, alguns fatores contribuintes para a formação e prática docente, como podemos observar abaixo.

Dentre esses, foi unânime que a prática da sala de aula “contribuiu muito” para esse fim, seguido da observação da prática de outros colegas e auxílio dos colegas docentes. Isso corrobora a importância da prática em sala de aula para a formação e prática docentes, bem como o apoio da equipe de trabalho. Não obstante, a teoria não deixa de marcar sua significância nesses apontamentos, visto que a maioria também apresentou o curso de graduação com nível alto de contribuição para tal. Dentre as opções entre os itens de contribuição, apenas quatro respondentes afirmaram que a formação continuada não contribuiu, e os demais apontaram a contribuição parcial desses cursos. Cabe ressaltar, ainda, que as reuniões pedagógicas e o auxílio da gestão e coordenação contribuíram, se não muito, parcialmente para esta formação e prática docente.

Os aspectos aqui descritos servem para assinalar algumas informações relevantes referentes ao público-alvo do estudo, demonstrando algumas características intrínsecas aos docentes com os quais trabalhamos.

No item seguinte apresentaremos os levantamentos realizados em campo junto aos sujeitos de pesquisa, destacando as informações que julgamos fundamentais para compreensão do tema pesquisado e evidenciando algumas reflexões e problematizações a partir disso.

Imprescindível chamar a atenção para a maneira como nos referiremos aos sujeitos da pesquisa a partir de agora. Tendo em vista seu anonimato, quando apresentarmos as falas das entrevistas, nomearemos, por exemplo, da seguinte forma:

QUADRO 7 – Identificação dos sujeitos de pesquisa

Identificação do Sujeito	Escola
Professor L1 ¹⁸	Escola Lírio
Professor M1	Escola Margarida
Professor J1	Escola Jasmim
Professor R1	Escola Rosa
Professor T1	Escola Tulipa
Diretor da... ¹⁹	Escola “tal”

¹⁸ As letras referem-se à inicial do nome da escola em que o professor trabalha, e o número alude ao sujeito entrevistado (sujeito 1, sujeito 2, e assim por diante)

¹⁹ Quanto ao diretor, a especificação virá por completo, como por exemplo Diretor da Escola Lírio, Diretor da Escola Margarida etc.

4. Análises dos dados

4.1. Categorias de (in)satisfação

Trazemos, a partir de então, a voz do professor que requer ser ouvida, conduzindo análises de discursos velados nas escolas em busca de compreensões sobre a realidade vivida pelos docentes.

Entende-se que variadas perspectivas de pensamentos são apresentadas para o estudo no seio da escola, e não nos compete avaliá-las como certas ou erradas, mas tentar compreendê-las em seu sentido próprio. Buscamos identificar as relações presentes nas interações sociais que podem proporcionar condições para que possamos nos aproximar do contexto docente, das relações que envolvem sua satisfação profissional e, por consequência, também, identificar pistas para o bom funcionamento da escola como um todo.

Identificar, portanto, de que modo o Ideb se apresenta a esses professores e como influencia em sua satisfação docente é fundamental para compreendermos o tema aqui abordado.

Análises dos dados serão apresentadas visando à compreensão do contexto estudado e dos agentes da pesquisa – os professores –, através dos elementos produzidos durante a investigação. Cabe lembrar que os nomes reais dos participantes e das escolas pesquisadas serão resguardados, a fim de não causar constrangimento. Serão, pois, empregados nomes fictícios durante a apresentação desse corrente capítulo.

É imprescindível salientar que, mesmo garantindo a preservação dos nomes das participantes da pesquisa, muitas ficaram receosas em responder “a verdade”, com falas do tipo: “ai, será que eu posso falar a realidade?” ou “hum, sei lá o que respondo nesse, vai que ‘fulana’ vê”, outra, ao eu reafirmar a garantia de preservação da identidade, disse, aliviada “ah, que bom, então vou colocar tudo que eu acho de verdade”.

A partir dessas situações, podemos perceber que corremos o risco de algumas delas não terem sido completamente leais no que tange a suas visões da realidade no momento das respostas ao questionário, entretanto, isso não pode ser mensurado de maneira específica. Essa situação é uma contingência nas pesquisas de campo, por isso não iremos isolar essas falas.

Sendo assim, levaremos em consideração os dados que se apresentam na íntegra, sem questionar a veracidade do que foi respondido nos questionários. Paralelamente, tendo sido recolhidos dados também por meio de entrevistas, a análise aproxima-se do contexto real vivenciado pelo docente, levando em conta que o pesquisador, nesse momento de entrevista, pode observar e analisar não só a fala do sujeito, mas sua postura, suas feições, movimentos corporais e ou comentários que possam endossar com uma opinião favorável ou contrária a determinado tema ou questão abordada nesse processo.

Foram respondidos 32 questionários na primeira etapa da pesquisa, sendo as seguintes quantidades por escola:

- Escola Lírio: dez questionários.
- Escola Orquídea: onze questionários.
- Escola Jasmim: três questionários.
- Escola Margarida: oito questionários.

Abaixo identificamos o Ideb de 2011 por escola e a quantidade de questionários respondidos:

	IDEB	Nº DE PROF.
Margarida	7,0	8
Jasmim	6,8	3
Lírio	4,6	10
Orquídea	3,8	11
Total		32

A discrepância entre os índices é notória, o que torna fácil identificar, num primeiro momento, as dificuldades/facilidades apresentadas em cada uma das instituições pesquisadas, de acordo com a “nota” do Ideb.

Diante das análises realizadas frente aos dados produzidos por meio dos questionários e entrevistas, percebemos que alguns temas emergentes na tese mereciam destaque. Não significa que haja hierarquias, ou seja, algum mais importante que o outro, já que todos se articulam. Todavia, para sistematização das ideias e melhor compreensão dos temas criados, dividiremos subcapítulos por unidades de significado (categorias). Estabelecemos, assim, unidades principais, que eclodiram significativamente com maior frequência: Rotatividade e

Itinerância; A Lei 100 e sua impugnação: consequências para satisfação docente; A responsabilização e a Política de Bonificação; A satisfação e o Ideb.

4.1.1. Rotatividade e Itinerância

Um fator preocupante, principalmente nas escolas de bairros periféricos e com baixo Ideb, é a rotatividade dos professores, o que geralmente não acontece nas escolas com alto Ideb, em que a maior parte dos professores é efetiva e cria vínculo com a instituição. Mesmo quando essa situação da rotatividade se apresenta em escolas que têm um Ideb maior, tal característica se diferencia, pois os contratados tendem a querer permanecer nessas instituições, por se tratar de espaços conceituados nas avaliações e, por isso, na sociedade em geral.

Tal rotatividade é considerada como nociva à educação, colaborando para uma situação precária das condições de ensino. As consequências adversas dessa rotatividade excessiva de professores para a qualidade do ensino são ponto de discussão entre educadores e gestores, já que é sabido o prejuízo que esta condição pode causar.

Segundo Chakur et al (1990, p. 31), a rotatividade é definida como “o processo de troca anual das escolas pelos professores” e tal fenômeno pode ser associado à itinerância, isto é, apesar do professor poder sediar formalmente em uma escola, trabalha em mais de uma durante o mesmo ano. Tal rotatividade e itinerância se apresentam, essencialmente nas escolas de bairros periféricos, diversas vezes ao ano²⁰.

Deste modo, esse indicador já foi apontado em estudos como sendo causador de insatisfação e, no recolhimento dos dados dessa presente pesquisa, isso é reforçado pelos docentes como um fator prejudicial ao contento na profissão.

Na tabela abaixo podemos visualizar que a maior parte dos docentes atuam há menos de um ano na escola, sendo que, dentre as vinte professoras nessa situação, dezesseis são as das escolas com baixo Ideb, ou seja, nas

²⁰ O processo de contratação de professores da rede estadual pode ocorrer em qualquer época do ano, de acordo com as necessidades apresentadas pelas escola (licença médica, licença maternidade etc); por isso, considera-se que a itinerância e a rotatividade possam acontecer diversas vezes ao longo do ano letivo, e não apenas em determinada instituição.

escolas de bairros periféricos encontra-se o menor número de professores que atuam há um ano ou mais nas instituições.

TABELA 3 - TEMPO EM QUE ATUA NESSA ESCOLA * ESCOLA

		ESCOLA				Total
		Margarida	Jasmim	Lírio	Orquídea	
TEMPO EM QUE ATUA	Menos de um ano	4	0	8	8	20
NESSA ESCOLA	Um ano ou mais	4	3	2	3	12
Total		8	3	10	11	32

Ferreirinho (2004), em pesquisas realizadas, nomeou as escolas com tais rotatividades como “escolas de passagem”, em que o recomeço torna-se sensação constante no processo educativo. O pensamento de permanência nessas escolas não prevalece entre os professores, até mesmo os efetivos que, na primeira oportunidade pedem transferência, seja pelo fato da escola ser distante ou por outros motivos como condições de trabalho, demanda atendida etc. Segundo a autora, no caso dos professores contratados, essa situação se agrava, visto que, ao perceberem as dificuldades encontradas, logo abandonam o cargo ou não aceitam novo contrato para a mesma instituição. A “escolha” por essas escolas, na maioria das vezes acontece por “sobrar” vagas e não pela vontade real do professor atuar na escola: já entram pensando na saída e, com isso, o trabalho fica prejudicado, por já saber o docente que o empenho não será continuado.

O fato é que ao final do processo de contratação a maioria busca remoção e espera por contratos que atendam às necessidades, como trabalhar mais próximos de casa, querendo trabalhar com outra realidade, querendo trabalhar com outra equipe etc. Para a autora, o que sinaliza as escolas periféricas é a “transitoriedade”, conduzindo o docente a um estado de indiferença coletiva ao que concerne às coisas da escola e às pessoas que nela convivem (FERREIRINHO, 2004).

“Eu tenho um efetivo muito pequeno, eu tenho muita rotatividade aqui. (...) há dois anos a gente vem trabalhando com essa dificuldade. Então, os professores que já estão aqui, eles já conhecem, já sabem como que funciona e já fazem o trabalho e eu recebo muitos professores novatos porque como é uma escola que é muito longe, a clientela não agrada a todos, então as pessoas que vêm para designação aqui, geralmente são pessoas que estão iniciando a carreira, porque eu sei que quem já está acostumado não vai querer, muitos querem, mas outros não,

depende muito, é o que eu falo, aqui tem que ter perfil pra trabalhar, porque quem trabalha aqui trabalha bem em qualquer lugar porque aqui a gente aprende tanto a trabalhar como é uma escola da vida. Porque se você sentar pra ouvir cada história dos meninos, você chora, porque cada um aqui tem uma história diferente e uma história triste. Não tem nenhum aqui que a gente pode falar “ah, esse menino tem uma história boa”, até aqueles que têm uma situação um pouco melhor, a mãe largou e foi morar longe, tá morando com a avó, então essa é a nossa clientela, não é fácil. (...) É um contexto tão grande, que envolve tantas coisas e o resultado sai esse resultado” (Diretora, Escola Lírio).

Essa expressiva fala da diretora nos remete a pensar sobre as adversidades que muitas escolas de periferia enfrentam, visto que o professor, ao se deparar com uma clientela de alunos com dificuldades variadas (aprendizagem, social, familiar etc.), uma escola com estrutura física precária e de localização distante, não quer ali permanecer e, quando surge uma oportunidade removem-se dali e, com isso, a instituição sofre com a rotatividade de docentes e ausência de continuidade de trabalho pedagógico, de estabelecimento de vínculo com a comunidade e equipe escolar, o que irá, progressivamente, ferindo a qualidade do ensino.

Ademais, o destaque que essa diretora faz da instituição como sendo “escola da vida” demonstra as dificuldades enfrentadas naquele espaço. Ter “perfil” para trabalhar na escola evidencia que “não é pra qualquer um” enfrentar uma realidade difícil, que apresenta problemas de diversos níveis. Esse posicionamento legitima as desigualdades apresentadas nos resultados do Ideb, que deixam as escolas de periferia à margem do processo de investimento e auxílio que elas necessitariam para garantir um ensino de qualidade. Por fim, a diretora ainda ressalta que o contexto é amplo para se resumir no resultado que a escola recebe, ou seja, não são considerados por esses exames todos os elementos que constituem o cenário da escola e os obstáculos que enfrenta para desempenhar seu papel de educar.

Outra observação proeminente dessas instituições é a conjuntura de itinerância desses professores que, além de temporários, trabalham em várias escolas, não conseguindo, dessa maneira, estreitar os vínculos com a comunidade escolar.

Note-se os dados da seguinte tabela, recolhidos dos questionários:

TABELA 4 - VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA INSTITUIÇÃO * TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS

		TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS		
		Apenas em uma escola	Em duas escolas	Total
VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA INSTITUIÇÃO	Contrato temporário	6	12	18
	Efetivo	7	6	13
	Outro	0	1	1
Total		13	19	32

Dos dezoito professores contratados, doze trabalham em mais de uma escola e, dos treze efetivos, apenas seis trabalham em duas escolas. Deste modo, podemos conjecturar que a rotatividade docente pode estar inserida, também, no contexto da precarização do trabalho docente, sendo assim melhor compreendida. Em outras palavras, a existência da rotatividade e, ainda, da itinerância, pode estar ligada a uma circunstância de precariedade na busca ou na manutenção do emprego docente, visto até mesmo a baixa valorização da profissão, fazendo com que o professor tenha que buscar trabalhar mais para ganhar mais.

A rotatividade e a itinerância docentes aparecem, nos estudos de Sampaio e Marin (2004), como aspectos facilitadores da precarização do trabalho, visto as facetas apresentadas: “a carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre a carreira no magistério” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1212). Ou seja, a precarização do trabalho docente, além de ser caracterizada por baixos salários, condições de trabalho desfavoráveis e falta de reconhecimento, entre outros fatores, ainda sofre com estes fatores da rotatividade e itinerância dos professores.

Pensamos ainda nesse fator como gerador de insatisfação docente, visto que o profissional tem que buscar incessantemente trabalhar em mais de uma escola para garantir um salário razoável para se manter e, quando não é efetivo, ainda passa pelo cansativo processo de mudança de turmas e escolas durante o ano. Isso não significa que professores contratados ou que trabalham em mais de uma escola sejam sempre insatisfeitos, mas esses fatores colaboram, juntamente com tantos outros que veremos adiante, para esse descontentamento.

Qual seria, então, a política ou ação que pudesse conter esse problema da rotatividade e itinerância das escolas? Talvez implantar carreiras com regime de 40 horas e dedicação exclusiva, com um salário justo e melhores condições

de trabalho. Os docentes, sendo “fixos” em uma só escola, teriam um período maior para planejar suas aulas, realizar reuniões pedagógicas, participar de processos de formação continuada, desenvolver projetos e se envolver melhor com os estudantes, suas famílias e comunidade em geral. Ou apenas garantir melhores condições e salários, já que muitas mulheres escolhem a profissão por poderem trabalhar em somente um turno do dia.

Como já expressado em outras passagens do texto, os aspectos relacionados à satisfação docente possuem múltiplas variáveis. Dentre elas, um fator novo mereceu destaque, tendo em vista a presença de alguns levantamentos consideráveis trazidos pelas professoras entrevistadas que reforçam ainda mais a insatisfação com a profissão e as políticas implementadas pelo Governo.

4.1.2. A Lei 100/MG e sua impugnação: consequências para satisfação docente

Um aspecto ligado à insatisfação docente, sobretudo referente aos professores mais antigos, foi o advento da Lei 100 e sua impugnação em Minas Gerais, citada por eles como uma ação do governo que desmotivou muito dos docentes.

Faz-se mister esclarecer que o assunto da Lei 100 surgiu no percurso da investigação. Não era uma questão pré-estabelecida, mas emergiu durante a entrevista com diversos professores como um fator que tem causado insatisfação docente, ou seja, é um dado de conjuntura.

A Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007, instituiu a efetivação de mais de 90 mil servidores da educação sem concurso público no estado mineiro. Conforme o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), a Lei 100 foi negociada pela gestão do então governador pelo PSDB, Aécio Neves, para se obter o certificado de regularização previdenciária, o que possibilitaria, entre outras coisas, a tomada de empréstimos de bancos internacionais.

Entretanto, por determinação da Justiça, esses servidores podem perder seus cargos, pois essa lei foi julgada inconstitucional por todos os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), pois contraria o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, visto que a lei promoveu a investidura de profissionais da

área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público. Tal inconstitucionalidade acarretou o afastamento de trabalhadores da educação. Os itens considerados inconstitucionais foram os incisos I, II, IV e V do artigo 7º da LC estadual 100/2007²¹.

Ainda de acordo com STF, só “não perdem imediatamente a função aqueles que já se aposentaram ou os que preenchem, ou venham à preencher, os pré-requisitos para a aposentadoria até a data da publicação da ata”.

Para os docentes, esse acontecimento pode até mesmo afetar os resultados das avaliações externas, inclusive o Ideb:

“Infelizmente com esse problema que houve da lei 100, houve um descaso com os professores, aí que os professores ficaram mais desmotivados, podemos, vamos perceber o índice do Ideb esse ano nas escolas, como é que vai ser, vai haver uma mudança aí. Posso estar até enganada, mas essa desvalorização da nossa profissão tá muito grande, então a tendência dos professores é, vou usar até uma expressão assim que não deveria, “tá nem aí” se o menino tá aprendendo ou não”. (Professora J1, Escola Jasmim)

“Infelizmente nós não estamos tendo valor, você tá vendo essa lei 100 aí, olha o ponto, olha o ponto que chegou isso, se o governo viu que era inconstitucional, era por causa de uma dívida que o Estado tinha com o Federal, o que tinha que ter feito então? Aberto um concurso e efetivava esse pessoal tudo né, agora fez um concurso em 2000, agora em 2012, mandou uma carta para os efetivados que não precisavam fazer o concurso porque estavam estabilizados, muitos não fizeram inclusive eu não fiz, mas o que? Agora estoura essa bomba, são oitenta mil funcionários, professoras efetivas, efetivadas né. Efetivadas, oitenta mil. Tem muita gente trabalhando sem segurança, tem professor que já falou: “eu não vou me matar mais não, chega! Nós não temos valores o que é que tem que ter feito? O que é que o Aécio tinha que, não vou falar que é o Aécio, que não era do governo dele na época. Colocou a lei cem, logo em seguida ele devia ter feito um concurso em 2008, que essa lei foi 2007, feito um concurso nomeava esse povo todo. E os que já aposentaram pela lei 100? E os que não vão? Agora eu falei, se não der um jeito, esse Ideb do próximo ano agora vai lá em baixo, o professor tá desmotivado, essa foi mesmo para tirar a motivação do professor, com todo mundo que você conversa, professores de outra escola estão falando nessa lei. (Professora R1, Escola Rosa).

Esses depoimentos demonstram como ações inconsequentes do Governo podem ter uma influência direta e profunda na satisfação profissional.

²¹ Vide Lei em Anexo 2.

Como já dissemos, um professor insatisfeito não promoverá o melhor de si no exercício de sua função e isso terá relação, também, com o desempenho dos alunos.

Pedro e Peixoto afirmam que

(...) esses sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afectam não só professores, mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Pedro; Peixoto, 2006, p. 262).

Essa afirmação corrobora as falas das professoras, que já estabeleceram uma desmotivação ocasionada pela impugnação dessa lei e que, provavelmente, poderá influenciar nos resultados do Ideb, sugerindo o fato de que os professores não estarão empenhados em trabalhar com os seus alunos em favor dessas avaliações.

Chamamos a atenção para este tema, que não havia sido levado em consideração em momento inicial da pesquisa, mas que é recorrente nas enfáticas falas dos professores. Falas que desvelam sentimentos de humilhação, de insatisfação pelo desprezo do Estado pelos profissionais que se encontram nessa situação. Tais elementos relacionaram-se, especialmente nas entrevistas, de forma acentuada com a satisfação profissional e o Ideb, temas principais dessa pesquisa.

Vejam mais algumas falas interessantes no tocante à Lei 100:

“Esse problema da Lei 100 desestimou todo mundo, porque a gente sabe que não foi uma coisa correta, mas o Governo criou a Lei, não criou? Pra depois de anos a Lei cair e a gente que se enquadrou nesse caso, ficamos sem saber o que vai acontecer. Tem muitos colegas nessa situação que até adoeceram por causa disso, é o único emprego e de repente você descobre que não terá mais o direito, que vai perder tudo. Qual professor que se encaixa na lei vai trabalhar satisfeito sabendo disso? Sem saber se amanhã ou depois vai estar desempregado? É muito difícil! O governo demonstra cada vez mais o descaso com nós professores”. (Professora T2, Escola Tulipa).

“Não sei minha situação, porque sou da lei 100, não sei se sou desligada, se sou efetiva”. (Vice-diretora, Escola Margarida).

“A gente não tem valorização, cada vez eles [o governo] vão tirando mais. Eu faço parte dessa lei 100 aí e agora falta 1 ano e 4 meses pra eu aposentar e eu não vou poder aposentar. Eu vou fazer sessenta anos agora em julho e vou continuar trabalhando Deus sabe até quando, porque eu nem sei o que vai acontecer comigo. Foi uma coisa que eu não pedi, veio de cima pra baixo e

agora eles tiraram a mão do bolo... Ele puxou o tapete da gente, teve muita gente aí chorando, achando que vai pra rua (...)" (Professora L5, Escola Lírio).

É perseverante a relação que os docentes fazem entre a destituição da referida Lei e a desvalorização docente. Muitas vezes, também com o mal-estar docente que, como vimos no capítulo teórico, trata-se de uma condição negativa que aflige o profissional diante de diversos fatores. Dessa maneira, o mal-estar docente acontece com o passar dos dias e, quando menos o educador espera, seu desejo e sonho de lecionar são ceifados pelo esgotamento físico e mental. O "mal-estar docente" é, conforme Esteve (1999, p. 25), um termo empregado para "descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência".

Como consequência disso, deflagra-se a insatisfação profissional, a desmotivação no trabalho, o desinvestimento na profissão, a desresponsabilização em relação às tarefas docentes, o desejo de abandonar a profissão, o absenteísmo, o esgotamento, a ansiedade, a neurose, a depressão e o stress.

Outros aspectos emergentes nas falas dos docentes, que veremos em sequência, também explicitam o conjunto de fatores que atuam para (in) satisfação docente.

4.1.3. A responsabilização e a Política de Bonificação

Implicações para o contexto escolar podem ser causadas em relação à forma de aplicação dessas avaliações, bem como a divulgação desses resultados. Como assinalamos no capítulo teórico, a responsabilização passa a ser uma política implementada na realidade escolar brasileira, como mais uma forma de controle. Principalmente no que respeita às avaliações, que adotaram

Basicamente as características de accountability, uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a accountability e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como accountability, se transforma na exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais

eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29).

A competição entre instituições e o ranqueamento das escolas divulgados em níveis regionais, estaduais e nacional podem causar uma série de consequências, como por exemplo, pais e comunidade se voltarem contra a escola e professores (culpabilizando-os pelo mau resultado; responsabilização), preconceito de professores em atuar nas escolas com baixo índice, a questão salarial do professor, voltando o trabalho do professor para produtividade ligada a resultados positivos dessas avaliações (bonificação). Outra ocorrência verificada é o Apartheid Educacional (APPLE, 1993, p. 236 apud AFONSO, 2009, p. 91), em que se passa a eleger os melhores alunos em algumas escolas a partir dos resultados apresentados pelos índices ou *ranking*. Ou seja, desigualdades, ao invés de serem minimizadas, são ressaltadas e legitimadas a partir da forma como esses resultados são divulgados.

Tal divulgação por vezes pode ser considerada negativa, pois expõe escolas, docentes e discentes sem demonstrar muita preocupação com a realidade social em que as instituições se encontram, bem como as condições de trabalho oferecidas aos professores e a demanda atendida. A configuração estabelecida pela responsabilização no Brasil deixa sobressair seu lado negativo. Torna-se evidente que

os exageros dos primeiros “ranqueamentos” das escolas, que não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos, provocaram reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais (BROOKE, 2006, p. 378).

A competição por si só não é uma coisa negativa, pois propõe o melhoramento, superação de si mesmo. Porém, se ela é tida como negativa, algo pode sair errado. A avaliação e a divulgação dos resultados, bem como o sistema de bonificação não estão surtindo efeitos desejáveis, tendo em vista que deveriam ser incentivo para estimular as pessoas a fazerem mais e melhor. Se isso exerce uma função contrária, de que maneira isso é funcional em relação à perspectiva em que esse sistema foi criado? Estaria isso despertando nas pessoas um sentimento de competição (negativa) que pode ser causador de insatisfação entre elas no ambiente de trabalho? Pensar essas questões, levando

em conta o que o professor tem a dizer, é fundamental para que haja melhoria no sistema educacional.

Ainda podemos ver que, conforme pesquisas realizadas por Faria e Figueiras (2007), a forma como são divulgados os resultados das avaliações acaba por discriminar alunos que aferem baixos rendimentos nas avaliações padronizadas, contradizendo o discurso governamental de que as avaliações são apenas maneiras de melhorar a qualidade da educação. Pelo contrário, a partir do momento que criam os índices e ranqueamentos, visualizamos o crescimento da competitividade entre escolas, professores e alunos, e até entre os pais dos alunos ou seus responsáveis, que adentram nesse contexto de mercado competitivo, buscando as escolas que apresentam os melhores resultados, fato este compreensível, já que entendemos que os pais querem a melhor educação para os seus filhos e a qualidade de ensino tem sido relacionada apenas aos índices das avaliações externas. Entretanto, o habitual deveria ser que todas as escolas estivessem num bom patamar de qualidade, para que não houvesse tantas discrepâncias como as encontradas, não só nos resultados, mas nas condições de trabalho e demandas atendidas. Assim sendo, todas as escolas da rede pública estariam em condições equivalentes para realizar um mesmo nível de ensino com qualidade e universalidade de acesso e permanência a todos.

A política educacional se mostra, dentre as demais políticas, como visível produtora de aparências de igualdade de oportunidades, provocando até mesmo um sentimento de neutralidade no tocante às classes e ao que concerne às suas funções de Estado (GERMANO, 1994).

O governo supunha, segundo Haddad (2008, p. 11), “que a lógica do jogo do mercado poderia fazer com que a população buscasse as escolas mais bem avaliadas para os seus filhos, pressionando todo o sistema para uma melhoria da qualidade”. Entretanto, essa intenção não foi e não tem sido alcançada em bases reais. Na teoria, a qualidade da educação tem se ampliado, visto que muitas escolas alcançam as metas estabelecidas pelo governo a partir dos resultados das avaliações, contudo, na prática, presenciamos uma escassez de recursos, condições de trabalho desfavoráveis, professores insatisfeitos e problemas extraescolares que têm ligação direta com o aprendizado do aluno e que, nessas avaliações, isso não é considerado, demonstrando que não existe um avanço considerável na melhoria de qualidade dessas escolas.

Conforme Fernandes e Gremaud (2009), “no Brasil, um dos principais riscos de um programa de *accountability*, baseado apenas em exames padronizados, é o de contribuir para agravar o já dramático quadro de repetência e evasão escolar”. Como forma de minimizar as taxas consideráveis de repetência, esse indicador foi associado aos exames padronizados.

Assim, a idéia foi criar um indicador da educação básica que, tanto para efeitos de monitoramento quanto para *accountability*, combinasse informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre fluxo escolar. Medidas de proficiência em exames padronizados e os indicadores de fluxo escolar não são independentes. Por exemplo, a adoção de uma medida que melhore o aprendizado, fixado o padrão de aprovação, tende tanto a elevar a proficiência nos testes padronizados, como a reduzir a taxa de repetência. Se a relação entre indicadores de proficiência em exames padronizados e indicadores de fluxo fosse sempre desse tipo, não haveria grandes problemas em escolher entre eles, uma vez que a melhora (piora) de um indicador implica melhora (piora) do outro. A dificuldade de escolha é maior ante a possibilidade de eles terem sentidos opostos. Suponhamos que se adote uma redução no padrão de aprovação. Nesse caso, as taxas de repetência seriam reduzidas, mas, muito provavelmente, teríamos uma redução na proficiência média dos estudantes. Não se pode descartar, assim, a possibilidade das escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores e gestores a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação. Por outro lado, se a cobrança for apenas sobre o resultado dos alunos nos exames, o incentivo é o oposto, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação. (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p, 230).

De forma sumária, o fato é que se a instituição obtiver um resultado insatisfatório nas avaliações externas, pode utilizar, como meio de ampliar essa nota do desempenho, aprovar mais alunos. Isso fará com que o IDEB não caia ou até mesmo aumente. Exceto, claro, se as notas caírem. Esse tipo de conduta “ousada” pode ter uma consequência contrária ao que se espera no que se refere à melhoria da qualidade da educação. Ou seja, enquanto os resultados aumentam, as escolas apresentam altos índices, os alunos, por sua vez, apresentariam um nível baixo de aprendizagem “real”. A adoção de políticas de progressão continuada já apontam para um decrescente nível de reprovação e, em outro prisma, uma elevação nos índices de desempenho das escolas.

Entretanto, a problematização desses fatores é essencial para que haja uma compreensão do que está acontecendo na realidade escolar.

É possível, então, considerar que tais políticas e programas, bem como as avaliações, exercem uma influência considerável na escola, na satisfação do professor e, conseqüentemente, na prática docente. Essas influências podem ser consideradas positivas ou não, dependendo do foco que se dá a cada aspecto.

Ao questionar as mudanças ocorridas na instituição após divulgação de resultados do Ideb, a maioria dos pesquisados apontaram ter ocorrido mudanças no contexto escolar, dentre elas, ampliação da fiscalização dos órgãos externos sobre a escola, fiscalização da gestão, coordenação sobre o trabalho do professor, mudanças no projeto político pedagógico e estrutura curricular da escola, alterações nos planos de aula dos professores e em sua autonomia, modificação na relação com os pais dos alunos, mudança no processo avaliativo interno, alteração da relação entre os docentes, mudança na rotina administrativa da escola e organização geral da mesma, isso tudo sem haver um diálogo com a gestão, os docentes, os alunos e a comunidade: um ato impositivo do Estado.

Para contextualizar de que forma podemos entender autonomia, compete, neste momento, abrir um parêntese sobre o assunto. A autonomia não pode ser associada à autossuficiência, pois se refere a uma esfera individual cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis.

Pacheco (2010) diferencia o conceito autonomia de acordo com a referência que é feita ao termo:

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica. (PACHECO, 2010, p. 116)

O autor sinaliza que o conceito de autonomia pode ter significados no mínimo conflitantes. Compartilhamos de sua perspectiva quando diz que a autonomia pode aguçar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo, entretanto, em que figura como mera peça de uma engrenagem, cujo funcionamento desconhece. Nesse ínterim há o risco de que o docente creia ser dono de um poder, em que possa determinar seu trabalho, mas acaba, contudo, se tornando responsável por seus resultados e isso pode intensificar o processo de culpabilização do professor, ignorando fatores externos e internos à escola que interferem na aprendizagem de seus alunos e, portanto, também na avaliação.

Diante do exposto, o que nos parece é que os professores têm vivido uma experiência de autonomia ilusória, pois recebem das autoridades governamentais ofertas de autonomia que na realidade não os beneficiam em nada.

Esses fatores chamam bastante atenção por demonstrar a fragilidade que permeia o ambiente escolar. Este, que prima pela autonomia não ilusória e identidade, acaba por suprimir sua legitimidade ao ter que sucumbir aos mandos e desmandos do sistema, alterando o *modus operandi* frente às novas exigências implementadas pelo governo. Os professores sentem-se vigiados e pressionados a cumprirem metas pré-estabelecidas, alteram suas metodologias em prol desses objetivos estabelecidos pelo governo e acabam por trabalhar coagidos e insatisfeitos, visto que suas práticas se limitam a cumprirem finalidades externas. As relações interpessoais também sofrem influência negativa; entre gestores e professores existe a questão da cobrança; entre os próprios professores algumas vezes existe o olhar competitivo; entre professores e pais uma expectativa de atendimento às metas que nem sempre pode ser cumprida; entre professores e alunos exigências e demandas para além do que, às vezes, eles estejam preparados. Enfim, as transformações de fora para dentro geram conflitos que alteram a harmonia do ambiente escolar, e essas mudanças precisam ser observadas e analisadas com cautela a fim de que se possa extrair o verdadeiro sentido que dela se revela.

Pois bem, ao questionar o que pensam sobre o Ideb, em entrevista coletiva na escola Margarida, uma das professoras relatou que:

“(...) às vezes as pessoas não têm a coragem de falar claramente, mas em princípio a gente sente que só serve como índice pra massacrar o professor. Porque a cada biênio, há uma estatística, um índice mais alto a ser alcançado se relegando, não

se levando em consideração toda a estrutura que envolve assalariados, que envolve o processo educacional, (...), exigir um coeficiente de um número, um número é muito frio, então a princípio, eu penso que só serve como para diagnosticar numericamente a educação e como fator de massacre em cima do professor, porque ele tem que dar conta de inúmeras variáveis, pra que esse índice seja cada vez mais alcançado, sendo que a gente trabalha com a progressão continuada e sabe que muitas vezes o menino evolui sem ter condição, não to falando da nossa escola particularmente que talvez não seja a exceção das exceções, mas de uma maneira geral ele serve muitas das vezes pra mascarar uma situação que a gente não consegue vencer, ele é apenas um número que serve pra jogar nas costas da escola e do professor, um outro número que ele deverá alcançar, só isso” (Professora M1, Escola Margarida).

Apesar de se tratar de uma instituição com índice satisfatório, até maior que o índice estadual, o discurso de sentimento de pressão está presente, de redução do contexto escolar complexo em números frios e sem sentido real. Percebemos, ainda, nesta fala, a questão da responsabilização dos resultados acrescida ao papel docente, em que este torna-se o foco central de responsabilização pelo desempenho insatisfatório dos alunos nas avaliações.

Imprescindível dar enfoque à expressão utilizada pela professora na fala acima, visto que ela utiliza as palavras “massacrar” e “massacre” de forma incisiva. Buscando o significado desta no dicionário, temos as seguintes significações para a palavra massacrar:

Matar em massa pessoas que não podem defender-se. Fam. Mutilar, deturpar, desfigurar com leitura, interpretação ou execução defeituosa: massacrar uma poesia (Dicionário On line).

Essa palavra, com fortes significados, caracteriza o ambiente opressor onde o docente habita, sendo levado a sentir-se humilhado, desvalorizado e deturpado em sua própria profissão. O que chama ainda mais a atenção é o fato dessa docente fazer parte de uma instituição que possui um bom resultado no Ideb e ainda assim conceitualizar-se como massacrada e, vale ressaltar, que as demais concordavam com ela em suas expressões corporais, ou seja, uma equipe em consonância que se vê oprimida diante das formas cruéis (apesar de muitas vezes apresentarem-se como sutis) com que o governo impõe seu poder.

Tal situação reflete-se diretamente no quesito da satisfação docente, cabendo questionar de que forma um professor que se sente humilhado, torturado e massacrado pode possuir motivação para o trabalho ou sentir-se satisfeito com a profissão? A responsabilidade que este profissional assume para

si é tamanha que faz com que ele internalize essa posição de servo de políticas, servo do governo, servo do sistema, sem rotas de fuga para assumir seu papel de educador sem ser acometido por fiscalizações, cobranças e punições.

Para esta professora M1, a avaliação não mensura verdadeiramente o aprendizado dos alunos, visto que não são considerados diversos fatores, como o “chute” nas questões²², as condições do aluno no dia da prova, as condições extraescolares que afetam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, entre outros. Para ela, a avaliação externa

“não é um diagnóstico verdadeiro, ele é meramente estatístico (...). A múltipla escolha não leva em consideração a questão do chute, por exemplo. Então quando um semi-analfabeto ou analfabeto de tudo, ele às vezes pode se dar muito bem numa avaliação dessa chutando. E se o aluno está com dor de cabeça, passando mal? E se a última refeição dele ter sido na escola no dia anterior? Isso interfere, mas eles não levam em conta” (Professora M6, Escola Margarida).

Para esses professores, o Ideb, seus resultados e os usos que se faz deles são perversos. Podemos identificar na seguinte fala o fardo da responsabilização do professor diante desses resultados do Ideb:

“A cobrança maior nem é da gestão da escola, mas das analistas e superintendência que vem aqui nos ameaçar. Ano passado eu tive fiscalização de Belo Horizonte no 1º ano, conferindo meu plano de aula, meu trabalho, se estava dentro da matriz, pressionando para saber porque a escola estava com baixo rendimento, ou seja, não olharam estrutura, demanda dos alunos, nada, só o meu trabalho. E o prior é que nunca voltaram para dar um retorno” (Professora L3, Escola Lírio). “Era uma ótima oportunidade para eles olharem o contexto” (Professora L2, Escola Lírio).

“Muitas vezes nossa escola está se tornando um depósito de criança! deixa que a escola resolve, é ou não é? Deixa que a escola está resolvendo os problemas, eu acho isso muito complicado. Despeja, despeja que... Você deixa que o professor se vira, o diretor se vira, o supervisor se vira (...)” (Professora M6, Escola Margarida).

Essas políticas advindas da política educacional exercem um poder sobre o contexto escolar, essencialmente sobre os professores. A responsabilização e a política de bonificação, como forma de persuadir e coagir o trabalho do docente, apresentam-se com crueldade, corrompendo o verdadeiro sentido da educação e desmoralizando o trabalho do professor. Conforme externa a docente

²² Vale ressaltar que as TRI contemplam a questão do “chute”.

“é um erro o salário do professor estar atrelado a resultado de Ideb, mesmo sendo bonificação. E eu não vejo que haja um trabalho real do Estado nesse tempo todo que a escola tem feito as avaliações para melhorar a qualidade do ensino” (Professora L2, da Escola Lírio).

Ou seja, essa fala significa que bonificar ou premiar o professor não tem efeito significativo sobre a qualidade da educação e tem surtido efeitos flagelantes para a profissão. Diante disso, fica explícito que o professor é responsabilizado (dado que sua remuneração varia de acordo com isso) por variáveis diversas externas ao seu trabalho, isto é, adota-se uma política de salários rebaixados e disponibiliza-se uma “compensação” (que não compensa) por meio de bonificações/premiações, que de maneira alguma “valorizam” os docentes. Tais políticas tendem à imputação de culpa aos professores pelo fracasso ou baixo desempenho escolar, desresponsabilizando, assim, o Estado.

Do mesmo modo, a responsabilização cai no professor como constante método de ameaça e coersão:

“Estamos encurralados, tudo é por nossa conta (...) Além da escola ter assumido várias responsabilidades que não é da sua alçada, o professor, como linha de frente desse processo de ensino-aprendizagem é pressionado cada vez mais, para ter resultados positivos, sem levar em conta tudo que envolve o desenvolvimento do aluno. É responsabilidade em cima de responsabilidade, a gente tenta fazer a nossa parte da melhor maneira possível, mas temos limitações. Já o Estado não faz a sua parte que é valorizar nosso trabalho, dar melhores condições e nessas avaliações deveriam ter um olhar mais individualizado por escola para levar em conta o contexto e os problemas que o aluno vive e saber que isso interfere e muito na aprendizagem dele, então não cabe só a nós (professores), um bom desempenho do aluno” (Professora R5, Escola Rosa).

É necessária a criação de mecanismos que permitam aos gestores, docentes e comunidade escolar, responsabilizarem os prestadores de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade, ou seja, responsabilizar o próprio sistema pelo que este impõe à escola, conforme os resultados apresentados nas avaliações externas. A função do professor na escola passa a ser elemento de dúvida diante da exposição realizada frente ao desempenho dos alunos e também “a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino nas escolas” (AFONSO, 2009, p. 43). Dessa forma, o governo retira de si uma

responsabilidade maior e transfere isso ao professor mediante a divulgação dos resultados, cobrança de alcance de metas etc, sem prestar o apoio necessário que esses educadores e escolas necessitam para realmente melhorarem a qualidade do ensino na instituição.

As políticas de responsabilização podem gerar efeitos inesperados e contrários aos desejados, haja vista que a lógica meritocrática e de culpabilização tomam frente nesse processo, dificultando a sistematização dos atores escolares nos fundamentos da democracia.

Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem em rankings decorrentes da divulgação dos resultados obtidos, como destacou Freitas (2011). Esta proposta de responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e seus professores. (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 430).

Em outras palavras, é possível que, com a apropriação da responsabilização dessa maneira, sempre haja meios de culpabilizações específicas, de competições inadequadas e ranqueamentos prejudiciais ao desenvolvimento e qualidade do ensino.

Além desses aspectos levantados até então, ainda percebemos que a busca de culpados para a situação educacional de escolas ou sistemas de ensino em geral se torna incessante. Será isso eficiente? Promotor de mudanças? Veremos um pouco os fatores apontados pelos docentes como relevantes no processo de apoio ao ato educativo, que refletem nas dificuldades encontradas no decorrer no caminho educativo.

A responsabilização da educação passa a ser um tema conflituoso, visto que a escola sente-se pressionada a dar conta de demandas que acredita ser responsabilidade da família, e esta, por sua vez, acaba por confiar na escola o único meio de educação social para os filhos, até pelo fato de que as famílias (mãe, pai ou responsáveis) assumem trabalhos para o sustento familiar e passam, por isso, pouco tempo do seu dia com os filhos. Entretanto, vale salientar a importância do seio familiar, como apontados pelos sujeitos, na consolidação da aprendizagem do sujeito.

Conforme Souza, Medeiros e Araújo (2011, p. 9-10), é possível verificar diferenças entre crianças com situação socioeconômica desfavorecida e crianças da classe média, porquanto “é visível que o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, no que diz respeito à aquisição da lecto-escrita e do pensamento lógico matemático, são influenciados pelo estímulo decorrentes do ambiente em que a criança está inserida”.

O ideal seria que escola e família trabalhassem em parceria visando ao aprendizado dos alunos/filhos, entretanto, presenciamos atualmente um cenário em que a família se afasta cada vez mais da escola e esta já permanece descrente de uma aproximação que crie laços harmônicos entre as instituições.

No mesmo sentido, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, que vêm sendo apontadas nas escolas, passam a ser aspectos que também envolvem a família, mas ainda são atribuídos à relação professor-aluno. Esta relação, por vezes, está desgastada e o vácuo existente entre esses sujeitos fica cada vez maior. Então, a indisciplina e desinteresse dos educandos constituem problemas e desafios para o docente e sua prática, aumentando a lista de demandas do professor e da escola. As falas dos sujeitos sinalizam que muitas vezes o professor se vê de mãos atadas ao lidar com uma situação de alunos indisciplinados ou desinteressados pelos estudos, visto que entendem que tais comportamentos são reflexos do entorno social e histórico mais amplos, que fogem de seu alcance.

Algumas sinalizações foram apontadas pelos professores em questões abertas do questionário, que diziam respeito aos obstáculos enfrentados na profissão docente, como a falta de valorização, tanto salarial como enquanto profissionais, a falta de reconhecimento, a demanda que, por vezes, não se mostra interessada nos estudos, a falta de participação da família na vida escolar dos filhos, a falta de condições de trabalho, indisciplina dos alunos e conflitos externos que interferem na sala de aula, falta de limites dos alunos, sobrecarga de trabalho, relações interpessoais no interior da instituição, falta de autonomia do professor, método de aprovação dos alunos, cobrança das avaliações externas e discordâncias com o que propõe o governo. Esses foram alguns apontamentos de dificuldades apresentados no cotidiano do professor.

Pode-se perceber, através dos dados abaixo, uma das questões que afligem, principalmente, as escolas localizadas em bairros periféricos, apontadas como menos seguras para o professor, algo que pode influenciar diretamente em sua satisfação e prática de ensino.

TABELA 5 - ESCOLA * ESTA É UMA ESCOLA SEGURA DE SE TRABALHAR

		ESTA É UMA ESCOLA SEGURA DE SE TRABALHAR					
		Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Talvez	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Total
ESCOLA	Margarida	8	0	0	0	0	8
	Jasmim	3	0	0	0	0	3
	Lírio	1	2	1	1	5	10
	Orquídea	2	3	2	3	1	11
Total		14	5	3	4	6	32

Outro fator presente nas escolas é a motivação dos alunos, que, segundo os professores, estão desmotivados a estudar, o pode ser verificado a partir dos dados a seguir.

TABELA 6 - ESCOLA * OS ESTUDANTES NÃO ESTÃO MOTIVADOS A APRENDER

		OS ESTUDANTES NÃO ESTÃO MOTIVADOS A APRENDER						
		Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Talvez	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Não respondeu	Total
ESCOLA	Margarida	1	2	2	1	1	1	8
	Jasmim	0	2	1	0	0	0	3
	Lírio	1	6	0	3	0	0	10
	Orquídea	4	5	1	0	1	0	11
Total		6	15	4	4	2	1	32

Reafirmando as informações acima, alguns professores entrevistados no segundo momento da pesquisa apontaram como um dos fatores que influenciam sua insatisfação e desmotivação no trabalho o desinteresse dos alunos, que não têm motivação para irem para a escola, muito menos apoio da família:

“(…) ver a falta de envolvimento dos alunos (…) aí você desanima quando você vê falta de interesse dos alunos viu, você desanima mesmo” (Professora L4, Escola Lírio).

“Então você pode saber, que o nível desse menino, esse menino, ele não tem um respaldo da família e ele não evolui de acordo com aquele que tem. Por isso que eu falo que a família é a base mesmo, de tudo na vida do ser humano” (Professora M6, Escola Margarida).

“(…) esses alunos talvez não são tão interessados pelos problemas que nós (…). Por conta dos problemas né, a estrutura

familiar acaba atrapalhando nesse sentido. Eu acho a família, igual eu tenho alunos aqui, que você vê que a família não está nem aí para eles, você passa o dever de casa, o menino volta do jeito que você passou” (Professora R1, Escola Rosa)

“São alunos indisciplinados e que não querem nada. E também não tem uma família que cobra e que acompanha e isso dificulta nosso trabalho” (Professora T2, Escola Tulipa).

Na escola Margarida, ao questionar sobre as maiores dificuldades encontradas na prática docente nesta instituição (questão aberta do questionário), das oito respondentes, quatro afirmaram que não enfrentam dificuldades e as demais afirmaram o seguinte:

“Indisciplina dos alunos, descompromisso e desinteresse dos alunos, falta de apoio necessário de algumas famílias, as consequências da “aprovação automática” (alunos com diversos níveis de aprendizagem em um mesmo ambiente)” (Professora M3, Escola Margarida).

“Desmotivação de alguns alunos, descaso de alguns familiares” (Professora M4).

“As maiores dificuldades são a falta de limite dos alunos e desmotivação com o ensino” (Professora M5, Escola Margarida).

“A indisciplina de alguns alunos e a falta de acompanhamento dos pais” (Professora M8, Escola Margarida).

Na mesma direção, a escola Jasmim apresentou como problema que

“os alunos são faltosos e chegam atrasados (...) os pais são omissos e não participam da vida escolar de seus filhos” (Professora J1).

“Sinto que hoje em dia a falta de atenção dada pelos pais aos filhos, isso tem trazido um pouco de carência e falta de responsabilidade aos alunos” (Professora J2).

As maiores dificuldades apontadas pelos professores dessas duas instituições estão relacionadas à ausência da participação mais ativa da família na escolaridade dos filhos e, em alguns casos, o próprio desinteresse e indisciplina dos alunos, ponto comum em todas as escolas. A falta de participação da família na vida escolar dos filhos e a indisciplina, somadas à falta de interesse de certos alunos, provocam desmotivação dos docentes, e isso não é especificidade de escolas com Ideb baixo, mas ocorre em todas elas, inclusive na escola de maior Ideb, que aponta esses elementos como dificultadores do processo escolar. Isso demonstra a gama de fatores que, unidos, causam desgaste na profissão e atuação docente.

Houve expressividade também nos questionários quanto à resposta em relação à preparação dos alunos para tais avaliações e constatou-se que 27 professores que responderam ao questionário confirmaram a existência de uma preparação, enquanto apenas 4 disseram que não há e 1 não respondeu. Entretanto, é necessário pensar que tipo de preparação é essa, já que em muitos casos a questão do “treinamento” para a prova é levantada em estudos sobre as avaliações.

Esse elemento se confirma em algumas falas:

“A gente sabe que tem escolas que treinam os alunos para a Prova Brasil, faz simulados, então é tudo mecânico, mascara a realidade, porque às vezes tem alunos que nem estão alfabetizado e fazem uma boa prova por causa do treino. Aí depois que passa a prova acabou, a realidade cruel dos meninos que não sabem fica nas costas do professor” (Professora T1, Escola Tulipa)

“Na verdade o que acontece é que temos que deixar os nossos conteúdos de lado para trabalhar com o que vai cair na prova e isso atrapalha o trabalho, a sequência, essas coisas” (Professora L1, Escola Lírio).

A insatisfação dos professores diante das cobranças é relatada em suas falas, visto que percebem a dissonância entre o que é pedido nas avaliações externas e o que realmente precisa ser desenvolvido com os alunos para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

“se a gente não tivesse tão preocupado com fazer a prova, já se preocuparia em alfabetizar o menino em dá pra ele toda uma bagagem toda uma base pra ele seguir, hoje a educação seria bem melhor. (...) Mas aí o governo quer o que? (...) Eles querem mostrar, eu não sei o que é que eles querem mostrar, que os nossos meninos estão a nível muito alto e não tão. (...) Então hoje a gente às vezes fica preocupada em preencher questionário, em preencher, fazer essas provas que vem assim de repente para a gente, e o conteúdo que a gente deixa de trabalhar. (...)” (Professora J1, Escola Jasmim).

Parece até um pouco contraditória a fala acima, visto que supomos que os alunos já estejam, no mínimo, alfabetizados para realizarem a prova. Todavia, percebemos que o que ela diz sugere uma falta de autonomia do professor em escolher e saber o que o aluno precisa aprender de fato. Além disso, levanta um debate em relação ao que os Governos, de um modo geral, mostram em suas propagandas, atribuindo o ensino de excelência a determinada gestão pública, sendo que, o que se evidencia nos dados de quem ‘pisa no chão da escola’, é que a situação da educação é muito precária, especialmente no que se refere

aos processos de ensino e de aprendizagem enfrentados pelos atores das diversas escolas, demonstrando o reflexo do sucateamento da educação.

É explícita a divergência entre o que se entende por avaliação por parte dos docentes e das políticas públicas. Os conceitos atribuídos pelos dois lados são significativamente diferentes: enquanto os docentes associam avaliação aos processos de aprendizagem – no sentido formativo, as políticas limitam a avaliação à quantificação meritocrática, automática e que não necessariamente evidenciam aprendizagem, mas capacidades de retenção de informações.

Segundo Sousa (2009), as políticas de avaliação em larga escala e seus instrumentos são caracterizados pela evidência nos produtos ou resultados; imputação de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada com a avaliação interna e autoavaliação; e ampla divulgação dos resultados das avaliações na mídia. Além disso, a introdução de novas concepções altera até mesmo a estrutura curricular proposta pela escola. Oliveira (2007) aponta que as reformas implantadas nas duas últimas décadas vêm gerando mudanças na organização escolar. Segundo ela, “essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais” (OLIVEIRA, 2007, p. 356) e acarreta transformações na instituição e trabalho docente, ampliando, até, a carga de trabalho e as responsabilidades.

A interferência negativa das políticas avaliativas na escola gera professores descontentes com o cenário atual:

“Esses negócios de ficar, de fazer o professor ficar preocupado com colocar eixos e capacidades, e descritores, eu condeno isso. Porque a gente fica tão preocupada em errar, com medo de errar o eixo do descritor que a gente vai trabalhar que é isso, que é aquilo. Que eu não me preocupo com o mínimo do mínimo do que o menino precisa aprender, eu to mais preocupada em fazer um planejamento do que dar a minha aula. Sabe? Então eu percebo que isso daí atrapalha muito a educação. A política tá interferindo demais no nosso trabalho” (Professora J1, Escola Jasmim).

Podemos notar que a introdução do conceito de autonomia não se encaixa nos relatos dos docentes. Identificamos alguns significados para autonomia:

1. Faculdade de um país conquistado ou de uma região administrativa de se administrar por suas próprias leis.

2. Independência administrativa em relação a um poder central.
3. Liberdade moral ou intelectual²³.

Tal liberdade e independência administrativa não estão presentes no contexto escolar, ferindo, ainda, o que prevê a Lei Educacional maior, a LDB, que em seus artigos 14 e 15 apresenta alguns apontamentos sobre a autonomia:

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 de direito financeiro público. (LDB, 1996).

É perceptível que não há um delineamento firmado e específico para a prática de tal autonomia. Nesse ínterim, podemos concluir que esse conceito de autonomia é relativo, visto que o seu caráter deliberativo assume uma posição ainda articulada com o Estado e dependente do mesmo.

Essas transformações se inserem na escola e exigem novos meios para sua implementação, como alteração no currículo e proposta pedagógica, critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos de avaliação. Isso provoca mudanças nos métodos, na didática e instrumentos de avaliação e registro, o que, por conseguinte, resulta em consumo de maior tempo do educador para atendimento aos alunos e reuniões com a equipe para planejamento e avaliação do trabalho (OLIVEIRA, 2002). A infiltração de novas formas é posta sem muitas ressalvas, visto o poder que o Estado exerce nas instituições escolares, que provocam mudanças nem sempre favoráveis ao ensino.

A Política está preocupada com financiadores macro e, com isso, não visualiza as instituições em suas problemáticas individuais, mas exigem de todas o cumprimento de propostas impostas. Sem levar em consideração a opinião dos docentes e da equipe escolar: somente fiscaliza, cobra, pune e o professor que,

²³ "autonomia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/autonomia> [consultado em 09-03-2015].

juntamente com seus alunos, vira refém desse modelo. Entretanto, problematizaremos, nas considerações finais, que esse quadro pode ser revertido se houver empenho mútuo e conjunto.

O questionamento e inquietude dos docentes em relação ao que os alunos necessitam aprender e o que lhes é imposto ensinar se contradizem.

“E igual eu to te falando, o menino, ele precisa do que? Ele precisa do básico, aprender a ler e escrever, mas não precisa fazer coisas mirabolantes com isso não, se ele aprender o básico ele vai saber desenvolver isso nos outros anos. Entendeu? A preocupação que eles estão impondo hoje para as escolas de você ter que ficar fazendo planejamentos que na realidade muitas das vezes a gente faz planejamento pra tá no papel, e não pra aplicar na realidade. Então acaba a gente havendo aí um desencontro, há um desencontro aí, do que a gente planeja com o que, com a nossa realidade. Então nem tudo que a gente planeja, a gente pode tá aplicando na realidade não, porque a gente planeja uma coisa pros outros verem e a nossa realidade tem que ser feita de outra maneira, de outra forma pra fixar, pra você saber que o menino aprendeu” (Professora J1, Escola Jasmim).

“A gente acompanha muito até a Prova Brasil, tem a prova do PROEB, a gente também acompanha muito, inclusive a gente pega até muitas atividades de provas que passam pra gente, a gente leva muito em cima disso também” (Professora R1, Escola Rosa).

Frente ao exposto, constatamos os desencontros existentes entre políticas, avaliação, formação de professores e currículo, em que não há uma conformidade entre as instâncias, fazendo com que o professor assuma uma posição coadjuvante frente à sua própria prática, atuando de acordo com o que lhe é imposto e não com o que acredita e percebe na realidade escolar. Assume-se, em todos os segmentos da educação, um posicionamento em que impera a política produtivista, mercadológica e meritocrática, destoando do que a maioria dos docentes acredita sobre a promoção de uma educação de qualidade.

Ao questionar, em entrevista, como o trabalho é realizado após a chegada dos resultados do Ideb na escola, podemos encontrar sinalizações para mudanças bruscas no currículo e atuação do professor em sala de aula.

“Tem o “dia D” que chamam na escola do estado o “dia D”, é o dia de discutir como é que estava a escola, e quais as metas que a gente gostaria para o ano que vem, e para este ano mesmo, o que quer que modifique para a gente continuar num índice, mantendo o índice do Ideb (Professora J1, Escola Jasmim).

“O currículo mudou muito desde a chegada das avaliações na escola né. Temos que cumprir o que é mandado pra nós, mas o que acontece muito é que o que é cobrado nem sempre está de acordo com a realidade dos nossos alunos, então, ficamos entre a cruz e a espada” (Professora T2, Escola Tulipa)

Identifica-se, pois, uma determinação às escolas, sem distinção, para o alcance ou manutenção das metas, sem a observância das condições ou demanda da realidade escolar específica. Isso cria nos docentes um sentimento de impotência, visto que eles sabem das necessidades reais de aprendizagem dos alunos, entretanto, precisam seguir procedimentos que são determinados por órgãos externos à escola, que desconhecem o contexto vivenciado ali.

“Eu acho que as provas pelo menos deveriam ser dentro da realidade dessas crianças, tem coisas que são completamente fora, eles não tem nem noção. (...) Então vamos bolar uma coisa dentro da realidade das crianças, nós falamos, a prova que vem pra escola X, vem pra Y e vem pra cá. Então eu acho que deveria ser uma prova mais dentro da realidade das crianças. A gente trabalha? A gente trabalha como trabalharia em qualquer outra escola, eu trabalho aqui, só que eu acho que eles deveriam, podem até mandar essa prova, só que eu acho que deveria dar um desconto pelo local, entendeu? Não achar que tem que ser o mesmo índice que lá²⁴. Agora você tem que trabalhar dentro daquilo ali, é aquilo ali que eles querem, então não é você mais, aquilo ali é do jeito que eles querem” (Professora R3, Escola Rosa).

Ou seja, a atuação consciente do professor para atendimento das necessidades de seus alunos é substituída pela cobrança externa de conteúdos comuns a todas as escolas, independente da clientela que ela atende, das condições da escola etc. Há, de fato, um currículo obrigatório, oculto²⁵ ou não assumido, ditado pelas políticas de avaliações.

De acordo com as falas dos professores, não há um processo efetivo de reflexão sobre os dados e resultados obtidos e o trabalho, ao invés de voltar-se para análise real do que pode ser feito, o como e porquê chegou-se a determinado resultado, a cobrança para se atingir a qualquer custo a meta estabelecida se sobressai, o que exerce uma pressão sobre os professores e, conseqüentemente estes repassam tal pressão aos seus alunos:

²⁴ Referindo-se às escolas X e Y, escolas centrais com IDEB alto.

²⁵ Para Perrenoud (1996), o currículo oculto está presente no íterim escolar sob a forma de conhecimentos que não existem no planejamento. Dá-se através de relações interpessoais e a maneira que os alunos são levados a se relacionarem com o conhecimento. Ou seja, reforça nos alunos determinados valores/atitudes como a disciplina, o respeito, a necessidade do esforço pessoal etc, não presentes no planejamento.

“A pressão que existe sobre o nosso trabalho é enorme, e isso faz com que a gente cobre ainda mais dos alunos, mesmo sabendo que talvez outros caminhos seriam mais proveitosos para aprendizagem do aluno, temos que cobrar que ele saiba fazer o que tá sendo pedido na prova, tipo um treinamento mesmo e isso mascara totalmente a realidade que a gente vive” (Professora R3, Escola Rosa).

Cabe questionarmos de que forma tem sido desenvolvido o processo formativo para que o docente compreenda todos esses processos de mandos e desmandos do governo e não apenas “obedeça”, sem críticas, tais demandas.

Tendo em vista que muitas escolas passam por verdadeiros treinamentos para boa atuação nessas avaliações externas, examinamos alguns aspectos, também através dos questionários, a fim de averiguar até que ponto existe uma preparação para esses testes e se e como a escola altera seu funcionamento cotidiano a fim de atender a essas demandas externas, com alguns questionamentos voltados para esse aspecto.

Para a maioria dos participantes que responderam ao questionário (25 professores), existe algum tipo de preparação e estudo por parte da gestão/coordenação da escola junto aos professores em relação às avaliações externas, sendo este fato negado por apenas 6 professores.

Vale ressaltar que, em conversa com a diretora da instituição Lírio, a mesma afirmou que são realizadas, coletivamente, análises sobre o resultado da escola, as propostas e revistas enviadas pelo estado são estudadas e estratégias traçadas para alcançar as metas desejáveis:

“eu recebo pelo correio cadernos com o resultado da escola, com o que que tem que ser trabalhado, entendeu? Repasso pra minha supervisora e a gente repassa isso pros professores. Então, assim eu acho que funciona, como um trabalho e não como ranking, como um trabalho que tem que ser feito, o objetivo que eles querem chegar, que a gente tem que chegar num resultado melhor pra educação. [...] tanto que nós recebemos aquela revista, no caso eu falo daquelas avaliações estaduais, porque nós temos metas a cumprir, o que não é muito diferente da avaliação da Prova Brasil. Então eles vêm, eles fazem um acompanhamento na escola, mas eles dão suporte. Ultimamente, eu digo que há uns 4 anos, nós temos um suporte em relação ao apoio das analistas educacionais, da superintendência em si, mesmo ao trabalho pedagógico” (Diretora, Escola Lírio).

Podemos relacionar essa postura com o sistema bancário, que vende produtos e cobra metas de seus funcionários. Na fala acima percebemos o estabelecimento de uma visão reprodutora e acrítica do processo de

subserviência de uma política que, em momento algum, ouve o que pensam os alunos e professores frente a tantas imposições. O que precisa ser cumprido são metas pré-estabelecidas de fora para dentro da escola, sem diálogos, sem reflexões sobre a prática e sobre o processo de ensino-aprendizagem de acordo com cada realidade atendida.

Ao mesmo tempo em que esta diretora afirma ter apoio dos órgãos externos quanto ao retorno à instituição sobre os resultados e procedimentos pré e pós avaliações, em outro momento demonstra insatisfação ao lembrar do descaso do governo para melhorar as condições e instalações físicas da escola, e não sabe até que ponto eles compreendem essas variáveis como desfavoráveis ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados das provas:

“Agora a rede física, existe uma burocracia muito grande e que desde 2009 eu venho solicitando reformas, no caso aqui seria uma construção, então cada ano que passa é uma coisa que eles pedem, um engenheiro do DEOP de Belo Horizonte, que é o departamento de obras, ele esteve aqui em 2011 e ele disse “vai ser construído”. Agora esbarramos na metragem do terreno, então cada hora é uma coisa, então eu espero que o ano que vem a gente consiga né, porque eu não tenho nenhum político pra me ajudar, seu eu tivesse com certeza eu acho que eu já teria conseguido, mas eu acho que não é por aí também. As pessoas precisam ter um reconhecimento de que a escola necessita e que não precisa de ter um político pra dar um empurrãozinho, porque a gente sabe que outras escolas recebem verba e recurso, todo mundo precisa, mas esse recurso de reforma de estrutura física tem escolas que não precisam e que recebem muito, não vou ficar falando aqui quais escolas, mas tem algumas aí que receberam quase 1 milhão de reais para reforma, sendo que eu acho que com 1 milhão de reais construiria uma escola aqui com 10 salas de aula que é o padrão pra uma escola pequena. Mas infelizmente a gente sabe que acontece essas coisas” (Diretora da Escola Lírio).

Apesar disso, demonstrou-se a favor de avaliações em larga escala, mesmo não especificando o Ideb:

“Olha, eu sou a favor dessas avaliações, eu ouço às vezes em reuniões ‘eu não sou a favor, não acho certo, não mede’; alguns alunos realmente não tem como medir essa aprendizagem, porque tem aqueles que chutam e que acertam porque nós já vimos isso, do Ideb a gente não tem resultado nominal, mas do PROALFA²⁶. a gente tem, e aqui os professores que fazem a

²⁶ O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), o qual a diretora da Escola Lírio se refere, é realizado pelo Governo Mineiro, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Faz parte do SIMAVE e tem por objetivo identificar os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos

aplicação da prova, eles fazem com muita cautela, isso eu posso falar com propriedade, é um resultado fidedigno, eles não ensinam, porque eu sei de escolas que alunos ‘ah, a professora mostrou’. Então eu tenho certeza que esses resultados são fidedignos, e é que tem aqueles alunos assim ‘mas como é que ele conseguiu essa proficiência?’ e esse menino não teria conseguido. (...) então eu acho que é uma maneira do professor ter um suporte pra ele replanejar” (Diretora da Escola Lírio)

Suponho que a diretora tenha se referido positivamente em relação à avaliação do Proalfa, por se tratar de um exame que traz resultados individuais para as escolas, ou seja, o resultado é nominal, por aluno, mostrando os acertos e erros em cada um dos descritores, o que facilita a visualização da real situação pelo professor. Esse modelo é somente do Proalfa, pois as demais avaliações apresentam para a escola um resultado geral, sem especificar alunos. Da mesma forma, de maneira mais geral, o Ideb, mesmo não se tratando de uma avaliação, apresenta-se como um número isolado para as escolas, pais e comunidade.

Articulando essa referência feita pela diretora com os relatos dos professores, pode-se confirmar que após sua entrada neste cargo muitos elementos melhoraram na escola, principalmente no que se refere às relações interpessoais entre professores e gestão. Apesar da cobrança assumida pela diretora da escola Lírio para cumprimento de metas nas avaliações externas e reafirmada pelos professores entrevistados, a existência de uma relação harmoniosa facilita o processo de inserção e trabalho com os exames na escola. Com isso, percebemos o quanto as relações na escola podem auxiliar ou atrapalhar o trabalho pedagógico.

Como dito, alguns professores ratificaram que a cobrança por resultados, especialmente pela Secretaria de Educação, é tão excessiva que eles acabam por priorizar as avaliações externas no momento das aulas:

“eu deixo de lado coisas que considero mais importantes na formação do meu aluno para treiná-lo pra fazer a prova, porque o resultado é muito cobrado” (Professora L2, Escola Lírio).

Ela ressalta que alunos que são semi-alfabetizados devem saber o que cai na prova, mas que sua formação geral fica comprometida. Devemos voltar a atenção à isso, como o professor se sente sendo cobrado a apresentar resultados que não condizem com as reais necessidades de aprendizagem e

desenvolvimento dos seus alunos? Até quando deverão se submeter a esse processo massivo de pressão que se coloca nas instituições de ensino? É necessário que isso seja problematizado não somente aqui nesta pesquisa, mas também nas próprias escolas, entre professores, gestão e comunidade escolar.

Outro elemento que chamou atenção no discurso de certos professores entrevistados foi a influência negativa para a educação causada pela progressão continuada e a política de não reprovação dos alunos. Muitas consideraram que “passar o aluno sem saber”, ou seja, um aluno ser aprovado sem ter de fato alcançado as habilidades e capacidades específicas para a série que se encontra, é prejudicial à própria aprendizagem do aluno, visto que,

“se ele não obteve sucesso e passou para etapa seguinte sem alcançar o que era previsto pro ano anterior, não há como voltar e essa defasagem continuará se estendendo pelos próximos anos de escolaridade e acaba influenciando também nas provas do governo” (Professora R3, Escola Rosa).

“Eu acho errado o sistema é o passar. Porque na minha época de estudante a gente não sabia, a gente repetia. Agora hoje não pode, então eu acho que aqui tem esse problema de essa diferença, eu não sei” (Professora R1, Escola Rosa)

É significativo perceber que os docentes estão voltados para o atendimento às “provas do governo”, ou seja, mais uma vez percebemos que seu trabalho não está direcionado para a aprendizagem dos alunos, mas para provas que nem das professoras são e nem parte do processo de ensino que deveria ser delas e dos alunos. Podemos sugerir que tais avaliações ainda destituem o professor de seu papel de avaliador e ou mesmo o colocam à prova, já que o trabalho desenvolvido deve atender não às necessidades de aprendizagem dos alunos, nem aos processos de ensino empreendidos pelos docentes, mas ao que determinada política pública deseja, e da forma que ele exige. Isso tem uma enorme relevância na precarização do trabalho docente, visto que o papel do professor não é valorizado, o reconhecimento da sua atuação, do seu trabalho pedagógico, dos seus métodos avaliativos, tudo isso é suprimido pelas políticas de avaliação externa, que abortam toda a complexidade da realidade escolar ao impor seus artifícios.

Fernandes e Gremaud (2009) têm discutido sobre a distorção de incentivos e gaming, manifestando indícios de seleção de alunos para os exames, de treinamento especial para as provas e, até mesmo meios de burlar resultados em que professores respondem questões para os alunos.

No primeiro [risco], o destaque tem sido dado para o “estreitamento” do currículo e para a exclusão de alunos de baixa proficiência. Se os objetivos dos programas são adequados, o estreitamento do currículo não vem a ser um problema. Por outro lado, pode, de fato, haver um incentivo para a exclusão de alunos com baixa proficiência. Por exemplo, programas cuja medida é a parcela de estudantes acima de determinado nível estimulam as escolas a se concentrarem nos estudantes cujo desempenho está próximo a esse nível de proficiência e a abandonar os alunos de pior desempenho, com baixa probabilidade de alcançar o nível exigido. Assim, os programas devem procurar incluir formas de penalizar a exclusão de alunos com baixa proficiência. O segundo risco (*gaming*) decorre do fato que as escolas podem adotar estratégias para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes ou excluir dos exames alunos de baixa proficiência. Parte desses problemas não se pode evitar como, por exemplo, o treinamento e motivação dos estudantes para os exames, mas não tendem a ser grave. O problema maior é quando o *gaming* se confunde com fraude. Nesses casos, só a fiscalização pode resolver. (FERNANDES e GREMAUD, 2009, p. 223, 224).

A instituição e os docentes ficam, então, à mercê desses processos que não entram em consonância. Em decorrência dessa situação, tanto a política educacional, a progressão continuada, quanto as avaliações externas abalam as práticas pedagógicas e avaliativas das escolas, que devem se enquadrar nas demandas atuais de atendimento de metas e resultados e, ao mesmo tempo, da contenção da reprovação.

Frente ao exposto, é possível prever que haja um aumento na pontuação dos testes e nos índices posteriormente ao estabelecimento de políticas, ações e programas como a bonificação, a progressão, o *gaming*, a responsabilização. Os resultados podem até variar, a depender da gestão, do ambiente etc, entretanto é preciso cautela ao analisar os possíveis resultados - e esses devem ser vistos apenas como indicativos.

Apesar de entendermos que a fase inicial escolar das crianças precisa ser olhada com cautela, visto os tempos de aprendizagem e adaptação ao meio escolar e todos os processos que o envolvem, contudo, os professores entrevistados acusam certo descaso com o que nomeia-se de progressão:

“Tudo bem que segurar um monte de aluno não é legal, mas porque tem alunos chegando no 5º, 6º ano sem saber ler direito, sem saber interpretar, é, sem saber fazer contas básicas? Porque simplesmente esse aluno perdeu isso no caminho, as capacidades que ele deveria ter desenvolvido antes não

desenvolveu e aí tem que ir ‘empurrando’ esse aluno de qualquer jeito e dá nisso, os resultados são esses aí” (Professora T2, Escola Tulipa).

De acordo com Thurler (2001), a progressão continuada no sistema seriado é incompatível, pois na realidade ela foi elaborada no pensamento dos ciclos educacionais, mas não entraremos aqui nesse mérito. O fato é que, no sistema escolar atual, formulado nas bases que estão, há conflitos da proposta de progressão continuada com a política de avaliação externa e os currículos e práticas dispostas nas escolas.

Até que ponto, então, essas políticas de avaliação, de progressão continuada, de mudanças no currículo encontram harmonia com as realidades escolares tão diversas encontradas no Estado?

Interessante, ainda, é visualizar a representatividade do índice da escola com a realidade por ela vivida. Pelos questionários aplicados, 10 professores acreditam que o índice corresponde totalmente à realidade da escola, outros 10 professores acreditam que corresponde parcialmente à realidade. Apenas 6 professores afirmaram que o índice não representa a realidade e 5 não souberam responder. Já nas entrevistas, pudemos perceber que essa informação já não se aplica em termos gerais, isso porque, apesar de não quisermos aqui enfatizar escolas de maior ou menor Ideb, não há como perceber essa diferenciação, pois nas escolas com bons resultados, os professores consideram que esse resultado equivale à realidade, apesar de apresentarem, também, desagrado em relação ao fato das políticas avaliativas externas não levarem em conta fatores como trabalho em equipe, auxílio da família, condições de trabalho, mas apenas a aprendizagem dos alunos. Já nas escolas de baixo índice, os professores discordam que os resultados sejam representativos da realidade, pois, para eles, o trabalho realizado vai muito além do que é exposto pelo simples resultado, ou seja,

“às vezes o aluno já evoluiu bem em sua aprendizagem ao longo do ano, dentro das expectativas traçadas pela professora, mas não o suficiente para alcançar bons resultado na prova” (Professora L4, Escola Lírio).

Podemos inferir que a aprendizagem do aluno, para certos professores, não se traduz apenas em bons resultados nas avaliações externas, mas em seu próprio desenvolvimento na sala de aula, ultrapassando limites antes não alcançados e evoluindo em relação à condição anterior que se encontrava. A professora L4, da Escola Lírio exemplifica:

“se o aluno encontra-se a certo tempo no ponto E de aprendizagem (como escala o alfabeto) e chegou no ponto N, para nós já foi um excelente passo, visto que esse aluno não ultrapassava do ponto A-E no ano anterior. Porém para alcançar êxito na Prova Brasil, por exemplo, ele precisava ter alcançado o nível Z, e isso não foi possível. Mas o que vale pra mim é o grande desempenho que ele teve de E a N” (Professora L4, da Escola Lírio).

Outra docente defende que, se os resultados fossem olhados de maneira a ajudar a escola com Ideb baixo, desenvolvendo um trabalho efetivo, levando em consideração a realidade da escola, as avaliações externas assumiriam outro papel:

“Eu acho a avaliação externa necessária, porque eu acho muito bom a gente ter ideia do resultado do nosso trabalho. O ruim é a maneira como o resultado é utilizado, (...) eles enfiam um monte de curso de capacitação sem olhar a realidade da escola. O Estado precisa investir nessa escola e não somente o governo achar que deve capacitar o professor como se ele fosse o único responsável pelo resultado” (Professora L2, Escola Lírio).

De modo semelhante, outra docente explicita sua opinião da seguinte forma:

“Eu acho que tem que ser feita essa avaliação, porque o governo precisa ter algum conhecimento sobre isso, só que não é o melhor. (...) Você não vê o desenvolvimento. Às vezes o aprendizado do aluno foi muito maior e mais significativo do que o que se pede na prova, você tem que ver que cada um tem o seu limite, a gente tem que ser realista com isso, não é dessa forma” (Professora M7, da Escola Margarida).

“A grosso modo ele (o Ideb) não representa a realidade da educação, aqui na escola a gente prepara pro Ideb e não pro que o aluno realmente precisa” (Professora L2, Escola Lírio).

“Não mostra o contexto da escola, é apenas um número” (Professora L3, da Escola Lírio).

Podemos compreender, com essas falas, que o trabalho do professor passa a ser mascarado a partir do momento em que tem que abrir mão de ensinar aquilo que ele acredita ser realmente necessário para os alunos, para atender a uma demanda irreal, que é cobrada da escola para atender a demandas que não correspondem às necessidades dos alunos e dos docentes.

Os professores ainda sinalizam/anseiam por um método diferenciado que possa avaliar de forma mais completa a situação das escolas e promover uma mudança substancial para a melhoria da qualidade da aprendizagem:

“Essas avaliações tinham que ser qualitativas e não quantitativas, levando em conta todo o contexto, o professor, o aluno, a família, a estrutura da escola, a comunidade que ela tá inserida, as condições de trabalho, isso tudo que influencia na aprendizagem do aluno” (Professora L3, Escola Lírio).

Neste prisma, a proposta do Ideb limita a análise da realidade escolar, segundo Sordi (2012), visto que a cultura de resultados exerce forte pressão sobre as escolas e pode acarretar distorções na compreensão da realidade e exercício de ações para melhoria da qualidade do ensino. Isso se comprova nos diversos relatos trazidos aqui e provocam inquietações em relação ao que tem sido feito por parte do Governo para melhoria da qualidade na educação. O que seria qualidade para eles? Apenas um número bom ou ruim, alto ou baixo explicitado no Ideb? E os empenhos individuais de professores que trabalham com projetos diversos para atender a uma demanda que possui problemas variados que afetam a aprendizagem? E os desenvolvimentos significativos que os professores demonstram, na prática, alcançar com seus alunos e que a avaliação não verifica? Essas e muitas outras questões devem ser problematizadas não só pelo Governo, mas pela sociedade em geral e, até mesmo, pelos docentes e gestores que lutam para abranger tantos elementos que recaem sobre as suas mãos.

4.1.4. A (in)satisfação e o Ideb

Até este momento, percebemos diversos olhares sobre o que está acontecendo nas escolas públicas estaduais aqui investigadas, e no quanto a satisfação profissional está relacionada aos aspectos políticos e à própria docência. Estamos percebendo, diante do que foi abarcado até então, que muitas são as influências do Ideb, que levam os docentes a sentirem-se satisfeitos ou não.

Muito do que foi apresentado já fora abordado em diversos estudos como sendo aspectos motivadores da insatisfação e vieram à tona novamente na presente pesquisa, de forma a ratificar alguns apontamentos, como o caso da rotatividade e itinerância, condições salariais e condições de trabalho, desvalorização, entre outros aqui destacados. Entretanto, a apropriação dos resultados das avaliações, enfatizando o Ideb, foi um item novo como causa de insatisfação, bem como a decorrência da lei 100 e sua impugnação para

professores que se enquadravam nela. Ainda, o modo como a bonificação e a responsabilização se colocam, provoca, ainda, um sentimento de coerção aos docentes.

Muitos respondentes do questionário (29 professores) se disseram satisfeitos ou muito satisfeitos em relação ao seu trabalho. Entretanto, os 2 professores que responderam “pouco ou nada satisfeito” são docentes que trabalham em uma das escolas com baixo Ideb, fator que nos chama a atenção. Na tabela abaixo podemos perceber a relação entre a variável “escola” e o “sentimento em relação ao trabalho”:

TABELA 7 - ESCOLA * SENTIMENTO EM RELAÇÃO AO TRABALHO NA INSTITUIÇÃO QUE ATUA

		SENTIMENTO EM RELAÇÃO AO TRABALHO NA INSTITUIÇÃO QUE ATUA				
		Pouco ou nada satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não respondeu	Total
ESCOLA	Margarida	0	3	5	0	8
	Jasmim	0	2	1	0	3
	Lírio	2	5	3	0	10
	Orquídea	0	8	2	1	11
Total		2	18	11	1	32

Indispensável vislumbrar o fato de que alguns respondentes dos questionários são os mesmos que participaram das entrevistas. Sendo assim, podemos notar certas contradições ou um caso curioso, visto que responderam em um primeiro momento estarem satisfeitos ou muito satisfeitos no questionário e depois demonstraram, pelas respostas à entrevista, estarem insatisfeitos. Podemos conjecturar que isso possa, de fato ser um contrassenso, mas preferimos interpretar como resposta de momento. Ou seja, como o questionário não faz referências diretas e não abrange possibilidades de respostas além das alternativas propostas, o respondente se fecha naquelas opções. Por outro lado, quando em entrevista, dá-se o direito ao sujeito de pesquisa a falar sobre o assunto, ele abrange

Cabe discorrer um pouco mais sobre o tema. Muitas vezes a satisfação profissional está relacionada à motivação ou não do docente pelo seu trabalho. Segundo Moreira (2010), a motivação, de maneira geral, é proveniente de necessidades intrínsecas e extrínsecas:

A motivação intrínseca diz respeito à motivação que vem de dentro da pessoa ao invés de recompensas externas, como dinheiro, prêmios e elogios. A motivação vem do prazer que a

pessoa obtém da realização da tarefa em si ou do sentimento de satisfação ao completar ou mesmo trabalhar na tarefa. Contudo, a motivação intrínseca não significa que a pessoa não procure recompensas externas, simplesmente significa que a recompensa externa não é suficiente para mantê-la motivada. A motivação extrínseca diz respeito à motivação que vem de fora da pessoa. Os fatores motivadores são as recompensas externas tais como dinheiro, prêmios ou elogios. Essas recompensas proporcionam a satisfação e o prazer que a tarefa em si pode não proporcionar. Uma pessoa extrinsecamente motivada trabalhará em uma tarefa mesmo quando tiver pouco interesse nela devido à satisfação antecipada que obterá com alguma recompensa. As recompensas podem variar de coisas pequenas como um sorriso a coisas maiores como fama e fortuna. Contudo, a motivação extrínseca não significa que a pessoa não terá nenhum prazer de trabalhar ou de completar uma tarefa, apenas significa que o prazer que antecipa alguma recompensa externa, continuará a ser o motivador mesmo que a tarefa a ser realizada tenha pouco ou nenhum interesse (MOREIRA, 2010, p. 4-5)

Diante disso, percebe-se que diversas variáveis podem ser responsáveis pela satisfação e/ou insatisfação profissional. Tal condição do professor pode acarretar alterações em aspectos comportamentais, na saúde física e mental dos mesmos, e acarretar consequências para sua prática docente. Adiante este aspecto será aprofundado, com relatos produzidos nas entrevistas que demonstram a relevância da satisfação docente para seu trabalho, bem como a sua relação com os resultados do Ideb, focos desta pesquisa.

Abaixo as tabelas demonstram o nível de motivação dos docentes no geral e por escola:

TABELA 8 - ESCOLA * EU VOU TRABALHAR MOTIVADO NA MAIORIA DOS DIAS

		EU VOU TRABALHAR MOTIVADO NA MAIORIA DOS DIAS					
		Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Talvez	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Total
ESCOLA	Margarida	7	0	1	0	0	8
	Jasmim	3	0	0	0	0	3
	Lírio	3	3	1	2	1	10
	Orquídea	3	8	0	0	0	11
Total		16	11	2	2	1	32

Fatores expressivos para o debate acerca da (in)satisfação profissional necessitam ser destacados, como as características que envolvem o atual trabalho do professor e as condições sob as quais o trabalho deve ser

concretizado e, até o próprio sistema, que organiza políticas para as instituições, como também forças sociais mais amplas, como o status do professor, mudanças educacionais impostas e como o professor é apontado na mídia (MOREIRA, 2010, p. 7).

Por um lado, os fatores relacionados à satisfação profissional estão geralmente ligados ao sentimento de realização ao conseguir atingir e provocar boas influências nos alunos; ao anseio de trabalhar com e para as pessoas, podendo fazer a diferença e promover transformações positivas em seus alunos e ao desenvolvimento e crescimento profissional. Nesse sentido, pode-se relacionar as possíveis respostas referentes à satisfação realizadas com o questionário e apresentadas na tabela 7²⁷ quando a maioria se sente satisfeita. Ou seja, tal satisfação tem ligação direta com o retorno dos alunos ao trabalho docente, à aprendizagem, ao gosto pela profissão.

Em entrevista, a Professora R1, da Escola Rosa, explicita que sua motivação

“é encaminhar essas crianças para o futuro, ensinar o bem a essas crianças, porque a gente que vive nessa comunidade a gente tem muita pena e a gente que tem filho, o que a gente não quer pra gente, a gente não quer pra eles, então o que eu puder fazer de bom pensando no futuro dessas crianças, isso eu faço” (Professora R1, Escola Rosa).

Percebemos, tanto em relação ao apresentado nos questionários, mas especialmente nas entrevistas, que a motivação do trabalho do professor volta-se muito para ter como recompensa o aprendizado do aluno e, ainda, o gosto pelo educar. Outra Professora, da Escola Margarida, também direciona sua motivação ao benefício que pode proporcionar ao aluno, afirmando que

“não tem outra coisa melhor que você ver o resultado do aluno, por mais difícil que ele seja, tanto passando fome, que ele seja mal criado, seja como for, mas se você conseguiu um pouquinho, saber que você conseguiu aquele pouquinho, não tem coisa mais gratificante” (Professora M4, Escola Margarida).

Por outro lado, as facetas encontradas como provocadoras de insatisfação apontaram para a frustração em não conseguir modificar as chances oferecidas aos indivíduos com condições sociais desfavoráveis; ao baixo status conferido à profissão docente, com o não reconhecimento e valorização, afirmado pelos baixos salários e pela demasia de trabalho; à falta de recursos para desenvolvimento das aulas; à carência de apoio administrativo e à ausência de

²⁷ Vide p. 139.

confiança nos professores, às condições de trabalho, à pressão exercida pelo Estado e pelas avaliações externas aplicadas na escola. Na fala da Professora T1, da Escola Tulipa, vários desses aspectos são destacados como desmotivantes do trabalho:

“A cobrança excessiva do governo sem saber da realidade que vivemos na escola e com esses resultados das avaliações ainda somos mais pressionados como se só dependesse da gente, do nosso trabalho, sem falar das coisas básicas que eu digo, o salário horrível, falta de valorização e autonomia, a família que não tá nem aí e os próprios alunos que não se interessam” (Professora T1, Escola Tulipa).

Neste enfoque, Ferreira (2011) apresenta duas faces para a satisfação profissional: a unidimensional e a multidimensional ou multifatorial. No enfoque unidimensional, a satisfação é tida, de um modo geral, como a atitude do profissional diante do trabalho como um todo. No sentido multifatorial, o profissional demonstra sentimento relativo ao trabalho e múltiplos aspectos relacionados a ele, como “salário, colegas, supervisão, oportunidades para promoção, benefícios, condições de trabalho, natureza do trabalho, progresso na carreira, estabilidade no trabalho” (FERREIRA, 2010, p. 39).

Esta autora aponta, ainda, que o conceito de satisfação profissional pode ser definido como uma condição emocional aprazível ou positiva derivada da avaliação de determinado trabalho ou de experiências no trabalho.

Nesse contexto, Locke (1976) ressalta que a satisfação trata-se de um estado emocional prazeroso, advindo do ajuizamento do trabalho relacionado aos valores que o indivíduo possui em relação ao seu labor. Já a insatisfação é o sentimento oposto, ou seja, não prazeroso que contrapõe os valores do indivíduo em relação ao seu trabalho. A satisfação e a insatisfação fazem parte, portanto, do mesmo fenômeno, se diferenciando apenas pelas condições opostas que se manifestam.

Ao questionar, em entrevista, de que forma o professor se sente diante do que eles relataram sobre o Ideb, vemos que eles se sentem acuados diante de tamanha perversidade do sistema:

“Me sinto assustada, amedrontada, porque nosso trabalho está só voltado para isso, para manter ou aumentar o resultado, é muita pressão em cima da gente” (Professora L3, Escola Lírio).

O excesso de “fazer” tem sido cada vez mais substituído pelo de “ser”, o que pode ser extremamente prejudicial na transmissão do saber, na educação. Isso se exemplifica quando não mais os professores voltam seu ensino para uma

formação geral do ser, para que este tenha capacidade de atuar criticamente na sociedade em que vive, mas, pelo contrário, treina-os para que possam atender às demandas exigidas pelos sistema de exames, provas, produção etc. Ou seja, as tarefas externas impostas à escola e ao professor são exacerbadas e impedem que o sentido que o docente dá ao ensino e a aprendizagem seja limitado, interrompendo a sensibilidade docente frente aos educandos.

É interessante salientar que a satisfação e a motivação estão articuladas, apesar de se tratarem, para alguns autores, de sentimentos distintos. Ou seja, um professor motivado não significa um professor satisfeito, bem como um professor desmotivado não se refere, necessariamente, a um professor insatisfeito. Exemplifico isso pela fala a seguir:

“Eu tenho motivação para trabalhar porque gosto do que faço, é o que eu escolhi pra mim e saber que posso fazer a mínima diferença na vida, na aprendizagem do aluno já me deixa feliz. (...) Mas dizer que estou totalmente satisfeita, isso não, tá longe disso, porque o salário é péssimo, não há valorização do trabalho, por mais que a gente faça ainda não tá bom para o governo, só sabem cobrar do professor sem olhar o todo, as condições de trabalho, na maioria das escolas estaduais são péssimas, as famílias que não dão apoio, o contexto social que as crianças têm, com violência, às vezes sem ter o que comer em casa. Então é complicado falar que tá satisfeito diante dessa situação que o professor está” (Professora T3, Escola Tulipa).

Herzberg (1997) estrutura a teoria da necessidade em dois viezes: o da motivação e o da higiene, em que define que os elementos de higiene envolvem as condições físicas do trabalho, a relação com a equipe, a administração e supervisão, os benefícios, o status, a estabilidade etc. Já os elementos motivadores são intrínsecos, como o reconhecimento profissional, a realização pessoal, o trabalho em si, crescimento profissional etc. Herzberg (1997) apontou que a satisfação no trabalho garante uma maior estabilidade na instituição, auxilia na atenuação da rotatividade e age na conservação de uma produtividade estável, além de admitir criar atitudes positivas para o desenvolvimento da motivação. A motivação no trabalho incentiva o sujeito a se tornar mais responsável com suas tarefas, refletindo-se, por conseguinte, na ampliação da produtividade e da qualidade do trabalho.

Outrossim, a docente desabafa:

“A satisfação na nossa área é muito difícil porque o que passamos é desumano, o Estado não quer nem saber do professor, cria leis sem pensar na gente, aluno que tem que passar direto sem saber porque o governo quer fluxo, aluno

batendo em professor porque a gente não pode punir o aluno por algo errado, é um desrespeito total e cada dia tá mais difícil de trabalhar e isso desmotiva muito a gente” (Professora R2, da Escola Rosa).

Nos relatos diversos dos professores, é possível corroborar que a insatisfação docente, bem como a falta de motivação caracterizam o mal estar docente que assola a profissão, em que o professor internaliza um sofrimento, um cansaço, um despreço pelo trabalho ocasionado pelos motivos já mencionados aqui. Esse aspecto foi observado nos estudos de alguns autores (LOCKE, 1976; ROCHA, 1996; ZALEWSKA, 1999A, 1999B, apud MARTINEZ E PARAGUAY, 2003), que garantem que a saúde do trabalhador vem sendo associada à satisfação no trabalho, em que os sujeitos mais satisfeitos com seu trabalho apresentam melhor qualidade de saúde e menor índice de manifestação de doenças, tanto físicas quanto mentais.

De outro modo, o que os acende a chama pelo prazer de ensinar é o retorno obtido pelos alunos e a relação com os mesmos. Os professores demonstram sua satisfação quando relacionam seu trabalho ao amor pelo ensinar e por ver seus alunos se desenvolvendo. Essa afetividade traz vida à profissão, assim como as relações interpessoais com a equipe. Quando numa escola apresenta-se uma equipe unida e solidária, exercer a docência torna-se um fardo menos pesado, ao contrário do apresentado em escolas sem essa harmonia relacional.

As palavras de Codo et al (1999) reafirmam a importância que deve ser dada à profissão docente para que as engrenagens da educação funcionem bem:

Que o cidadão saiba e repita que está diante de um artífice do nosso futuro, que merece respeito. Que o Estado saiba que este é um trabalhador especial, que deve ser tratado de forma especial. Que os sindicatos saibam que existem mais dramas entre o professor e os alunos do que imaginam as lutas salariais. E que o educador ouça: Parabéns professor, você tem um trabalho completo, cuidado professor, você tem um trabalho completo demais (CODO ET AL, 1999, p. 192).

A busca, pois, incessante da valorização profissional, de melhores condições de trabalho e remuneração digna representa apenas uma parcela do que os docentes têm enfrentado na luta para melhoria em prol do seu trabalho.

“O que ta me desmotivando muito agora no estado é o pouco caso que os governantes fazem dos professores. [Interrupção] É o pouco caso que os governantes tão fazendo com os professores, muito pouco caso. Tanto é que eu ouvi dizer ontem que para cada jogador que/ se o Brasil ganhar, a Dilma vai pagar

cem mil reais e que cada jogador se o Brasil ganhar, ele vai ter três mil e quinhentos pro resto da vida, ele vai receber por mês três mil e quinhentos reais pro resto da vida. Você quer coisa mais desmotivante pra um professor? Sabendo que nós somos a base de uma criança, de um processo de crescimento, de formação de tudo, e que hoje um jogador de futebol tá lá em cima lá, em outros países, que sabem ler e escrever por causa de um professor” (Professora R2, Escola Rosa).

A satisfação e motivação docentes passam por diversos níveis e olhares, como podemos identificar durante as análises realizadas. Vimos que o que mantém o professor firme em sua atuação é o retorno que conseguem em relação à aprendizagem dos alunos.

Atualmente o que mais me motiva no meu trabalho é o aluno, é saber que eu to ensinando uma criança que veio pra, que ela é minha responsabilidade pra colocar, inserir ela na sociedade, e que ela vai buscar um caminho, um caminho muito bom pra ela, isso que me motiva. Porque se eu for ver em relação à gratificação, em relação às pessoas chegarem e elogiar, a reconhecimento não temos. O que mais me motiva é isso, é pensar que aquele menino que tá ali poderia ser o meu filho, então eu gostaria que ele fosse tratado daquela maneira. (Professora J1, Escola Jasmim).

A insatisfação é um sentimento visível e intenso nos professores que participaram da pesquisa, sobretudo pelo desejo de falar sobre a realidade cruel que vivem, tendo que atender às exigências do sistema, da sociedade e de outras pessoas da comunidade escolar.

Veremos ainda, mais alguns dados que reafirmam o caráter tirano assumido pelo Estado com suas políticas de avaliação.

As professoras apontam o Ideb como algo não representativo da realidade escolar, se abreviando em simples números que nada explicitam o que acontece no chão escolar:

“O estado corre só atrás de número, às vezes vem coisas na prova que o aluno não sabe, não somos nós que estamos no dia-a-dia que fazemos as provas, as vezes tem coisas que os alunos não têm noção nenhuma, a gente desconhece aquilo, chega tudo fechadinho e lacrado, a gente não sabe o que vai acontecer ali naquela prova (...)” (Professora L1, Escola Lírio).

A falta de participação das escolas na elaboração dessas avaliações e o fato de serem uniformizadas para todas as escolas - sejam elas estaduais, municipais, federais ou particulares, de zona rural ou urbana, são as mesmas provas que são aplicadas – justifica os sentimentos dos professores, que

acreditam que estes instrumentos avaliativos não abarcam as realidades tão diversas existentes no meio educacional.

Sobre a política de avaliação a professora deixa claro que

“Não concordo não. Eu não concordo que essa política de avaliação como todo lugar tem as falcatruas tem as né, nem sempre é aquilo que se, que se mostra lá. Entendeu? O número não condiz com a realidade. Entendeu? Então eu acho que isso aí é pra inglês ver. É pra mascarar os problemas aí, pra mostrar coisa pra mascarar, ‘tampar o sol com a peneira’. Sabe?” (Professora J1, Escola Jasmim)

“Essa política de avaliação é um enfeite, pra passar nas propagandas. Quem não conhece ou não entende e vê o que eles falam, acham mesmo que a educação em Minas está mil maravilhas, mas eu duvido que se vierem na escola vão falar: ‘como assim essa escola tá desse jeito se na propaganda aparece tão diferente?’ É uma fantasia isso aí e acaba com a gente ver isso” (Professora T3, Escola Tulipa).

Outras pesquisas, como a apresentada por Silva e Lira (2012), demonstram a repercussão negativa da inserção das avaliações externas nas instituições:

Os depoimentos das docentes, gestora e supervisora permitem constatar que as professoras estão passando por um processo de perda de sua autonomia no tocante ao planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula. Apesar de apontarem como positiva a realização das reuniões semanais de planejamento, muitas atividades e conteúdos trabalhados são selecionados e trazidos prontos pela supervisora da escola. Foi observado que, muitas vezes, o professor deixa de ser o definidor do que vai ser ensinado e como. A pesquisa revela que as professoras da escola investigada não manifestam nenhuma oposição ou questionamento a essa prática. Porém, essa prática pode ser entendida quando, no caso dessa instituição, o que está em jogo é o desempenho dos alunos e a melhoria da classificação da escola nas avaliações externas realizadas para medir a qualidade do ensino (SILVA e LIRA, 2012, p. 36).

A propósito, Silva e Lira (2012) apontam que as características comumente aparentes das políticas de avaliação externa e seus instrumentos voltam-se para o destaque ao produto final e não ao processo. Visualizando os resultados isoladamente, é conferido aos alunos e às escolas o viés do mérito, a proeminência da classificação e ranqueamento, priorizando dados meramente quantitativos que não levam em conta o contexto escolar, tampouco a articulação da avaliação externa com o trabalho prático de cada escola e sua realidade e particularidade institucional.

Para os professores, a falta de participação na elaboração e implementação de políticas restringe o processo educacional, já que não existe o mínimo diálogo entre quem está no dia-a-dia escolar e quem apresenta essas políticas para a escola, de forma autoritária.

“Eu acho injusto os professores não podermos aplicar a prova, você trabalha o menino o ano inteiro para isso, no final do ano vem uma outra pessoa pra poder aplicar a prova, eu não, eu acho, porque não o professor?” (Professora R3, Escola Rosa).

“Eu acho o seguinte, eu acho que essa avaliação, ela tinha que ser diferenciada, porque você não vai comparar o aluno daqui desse bairro com um menino lá do Delfim Moreira, um menino do Duque de Caxias, entendeu? Eu acho que essa avaliação ela tinha que ser diferenciada, principalmente para a classe, mais de acordo com a realidade”. (Professora R1, Escola Rosa).

“É, eu acho injusto. Por isso que eu fico desestimulada sabe, porque que acho que é injusto, porque já que é pra ser, já que cobra um tanto, exige um tanto, porque não ver a situação, esse bairro aqui é um bairro complicado, não sei se você é desse bairro, o bairro? Aqui mata-se e morre brincando né, as festas deles, sábado agora teve uma, tem rixas né. É, eles matam irmão, porque ai o primo defendeu e o primo fica devendo vai morrer, ai a mãe gritou na rua achou ruim a mãe vai morrer porque ela gritou, entendeu? Eles vivem isso”. (Professora R3, Escola Rosa)

Mais uma vez, o desestímulo do professor se ressalta diante de tantas imposições que não concebem a diversidade de realidades existentes no campo educacional, legitimando, através da exposição dos resultados, das cobranças, da bonificação, da responsabilização, as desigualdades existentes, ampliando negativamente a competição entre professores e entre instituições. Esses professores, nas entrelinhas de suas falas, demonstram grande insatisfação diante do que se tem apresentado nas escolas.

O destaque de que a avaliação só serve para o governo sempre aparece nas ponderações:

“Eu acho que é uma avaliação muito pro governo, igual a Professora M1 falou, eles analisam muito o quantitativo e isso não quer dizer que a maior nota é a escola que tem a melhor qualidade, que trabalha de uma forma mais adequada com o aluno. Então assim, o número às vezes não representa exatamente cada aluno, cada variável, então eu acho que é uma prova muito assim, pra contar, pra mostrar, entendeu? (...).Então eu acho que às vezes a questão também é ruim, o que você falou, coloca todos como se fossem iguais, e não somos iguais, as capacidades são diferentes, e a capacidade de se desenvolver

também leva a termos diferentes (...); na hora que faz uma prova, não é isso levado em consideração, ele só quer o seu resultado, pronto e acabou” (Professora M2).

Ou seja, segundo alguns relatos de professoras, os processos escolares estão sendo alterados em função do atendimento às exigências das avaliações externas. Muito se falou também sobre a progressão continuada e parcial, em que o aluno, mesmo sem ter atingido as capacidades e habilidades para aquela etapa de escolaridade deve ser progredido, não pode ser retido, o que causa, segundo o relato dos professores, um mascaramento das reais condições de aprendizagem dos alunos. Novamente podemos enfatizar a destituição da docência para fins de cumprimento das exigências externas, fazendo com que os docentes sintam-se cada vez mais insatisfeitos com a profissão. E como professores insatisfeitos trabalham para a melhoria da qualidade da educação – como prima o governo?

As mudanças efetuadas na escola a partir da divulgação de resultados podem comprometer a melhoria do ensino, visto que a preparação dos alunos para atendimento a tais avaliações externas não garante a sustentação de uma aprendizagem efetiva, tampouco o índice do Ideb pretendido. Com isso, destaca-se a relação entre a qualidade da educação com o Ideb e o modo como são estabelecidos os resultados das avaliações externas. Tendo em vista a complexidade do termo ‘qualidade’, é imprescindível salientar que não há um único conceito que o defina. Tomamos como base o que caracteriza Soares (2013, p. 148) como escola de qualidade:

a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava. Com esse marco teórico, a qualidade da organização escolar não pode ser reduzida a uma característica latente medida através de um único indicador. Ela é mais adequadamente descrita por um conjunto de indicadores, muitos deles necessários também para a gestão da rotina da escola.

Outros aspectos também reforçam as desigualdades no processo educacional. Chama a atenção a postura profissional em relação ao trabalho, ou seja, a percepção que este profissional tem de si mesmo e de sua profissão. Pesquisas apontam que a piora nas condições de trabalho oferecidas aos

docentes afeta diretamente sua atuação. É o que Esteves (1999) nomeia, como já abordamos anteriormente, de “mal-estar docente”, que se caracteriza por um incômodo ou algo que não vai bem, muitas vezes não sendo possível identificar uma só causa para essa situação. Isso gera, entre outras coisas, uma insatisfação profissional que acaba por trazer consequências ao processo de ensino e aprendizagem relativos à prática desse docente. Devemos, pois, questionar, as origens desse mal-estar que se apresenta na profissão, para melhor compreensão das suas causas e consequências.

Conforme os dados analisados, emergiram questões para reflexão desses enfrentamentos do professor no ambiente escolar.

Nas escolas com índices menores, além desses comuns a todas as escolas pesquisadas, outros aspectos relacionados especialmente à infraestrutura física foram apontados como complicadores do trabalho docente, como, por exemplo na escola Lírio:

“falta de materiais, estrutura física e limpeza” (Professora L1); “frequência dos alunos, convívio familiar, brigas externas de família” (Professora L2); “a desestrutura da sala de aula e a forte realidade entre os alunos devido a conflitos fora da escola” (Professora L3); “espaço físico e infraestrutura” (Professora L5); “indisciplina e estrutura” (Professora L6); “falta de energia elétrica, sala de aula extremamente quente e sem nenhuma ventilação” (Professora L7); “necessidade de reforma, principalmente nas salas” (Professora L8).

Na escola Orquídea, em resposta às questões abertas do questionário, as queixas mantiveram-se em torno da indisciplina e falta de interesse dos alunos, famílias omissas em relação aos estudos dos filhos, condição socioeconômica dos alunos, violência e relações interpessoais na escola, ou seja, reforçando o coro de problemas comuns em que se verifica ocorrência independente de índices e avaliações. Ressalte-se aliás, que tais índices desconsideram totalmente tais problemas.

Dejours (1994), em seus estudos, verifica que “quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado, alguns até se apaixonam por ele. Mas quando trabalhamos subjugados, imprimimos raiva ao produto” (DEJOURS, 1994, p. 190). Isso demonstra a importância das condições de trabalho que se apresentam para o docente, o que vai propiciar elementos para a sua satisfação profissional.

Outro ponto crucial que merece ênfase é a influência exercida pelas avaliações externas na escola. Sabe-se que muitas críticas são depositadas

sobre esse meio de aferição de aprendizagem e qualidade do ensino, mas também que avaliar é importante para o aprimoramento do contexto educacional. Nos questionamentos efetuados sobre o Ideb e sua influência na escola, levantamos algumas reflexões sobre o exposto.

No que concerne ao conhecimento e à compreensão sobre o Ideb, 17 dos respondentes dos questionários afirmaram conhecer e compreender parcialmente, outros 13 conhecem e compreendem bem e apenas 1 disse conhecer, mas não compreender e 1 preferiu não responder. Quando perguntado se conhece o Ideb da escola, muitos pediram “cola” aos colegas ou direção e 27 demonstraram conhecer, 3 afirmaram não conhecer e 2 não responderam a essa questão. Problematizando que tipo de compreensão é essa nas entrevistas, podemos afirmar que trata-se de um conhecimento e compreensão superficiais, ou seja, os resultados são apresentados pela gestão da escola aos professores, geralmente em reunião, entretanto, pura e simplesmente como números frios que foram ou não alcançados e é mostrado o que deve ser atingido posteriormente para a próxima avaliação.

Além desses apontamentos, percebemos que a estrutura física da Escola Lírio influencia diretamente na satisfação do professor, bem como interfere, ainda, no aprendizado dos alunos, já que este fator foi um dos que mais apareceu nas respostas quanto as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Por esses motivos, é necessário considerar os contextos em que os sujeitos da pesquisa estarão inseridos. Nesse sentido, o sujeito se torna agente da própria história. É possível afirmar, dessa forma, que tudo sofre influência, tanto o meio, como os sujeitos que ali estão. Por isso, analisar o perfil da instituição, assim como seus atores e o contexto em que a instituição se insere é fundamental para que não se perca informações relevantes que possam nos auxiliar na compreensão dos questionamentos realizados durante o estudo.

Partindo para o próximo enfoque, é interesse do presente trabalho possibilitar a permanência das discussões acerca das avaliações nos universos das pesquisas educacionais, para que haja preocupação e monitoramento de suas reais funções, para não favorecer seu uso indevido e o ranqueamento irresponsável entre escolas, o que não contribui para seu crescimento, e sim para discriminação de escolas, alunos e professores. A forma de divulgação dos resultados e o uso feito dos mesmos podem contribuir para o ranqueamento e conseqüente valorização dos resultados, culminando numa “preparação do aluno para a prova”, negligenciando as funções da escola na formação dos indivíduos.

Deixando ainda, em segundo plano, ações que devem ser executadas conjuntamente em busca de melhores condições para as escolas, e conseqüentemente, para a educação como todo, como a melhoria da infraestrutura, condições de trabalho, o pedagógico, as capacitações dos professores e gestores, o alcance da satisfação docente, dentre outras.

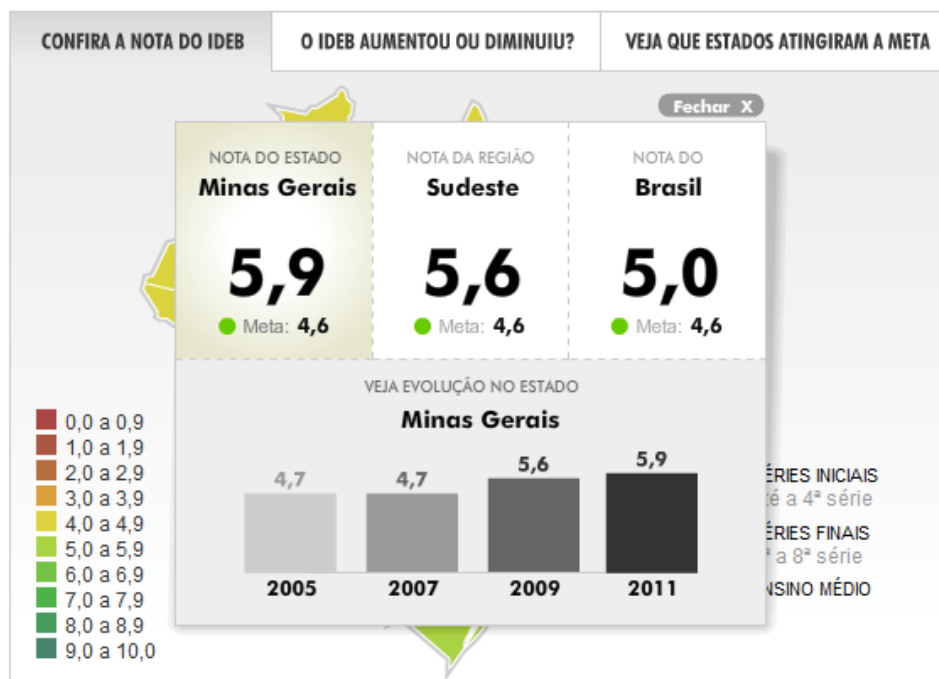
Contudo, metas são estabelecidas a cada ano e, apesar de o Estado e o Município de um modo geral atenderem essa meta programada, as escolas com baixo Ideb, em sua individualidade, têm certa dificuldade em cumprir o resultado que é estipulado pelo governo, sendo alvo de críticas pela sociedade. Ao passo que as escolas que possuem um índice satisfatório, também sentem-se pressionadas por deverem manter esse nível e ou aumentá-lo, já que se cair o índice, elas podem ser alvo igualmente de críticas, inclusive também de responsabilização dos professores por isso.

Vejamos na figura abaixo que a meta estabelecida para o Estado de Minas Gerais está acima do estabelecido para a meta e ultrapassa os resultados da região sudeste e o país. Conforme os dados anunciados pelo Ministério da Educação (MEC), Minas Gerais aprimorou ainda mais seus resultados no Ideb, considerado “o principal indicador de qualidade da educação do País e lidera o ranking entre os estados brasileiros no ensino fundamental, tanto para os anos iniciais (1º ao 5º ano), quanto para os finais (6º ao 9º ano). O estado tem o melhor índice entre as redes estaduais e também o melhor índice quando consideradas todas as redes de ensino (estadual, municipais e particulares)” (MOTA, 2014)²⁸.

Essa concepção depende muito de que forma se interpreta os dados e de que forma se compreende a realidade. No parágrafo anterior, percebemos a palavra “ranking” condizendo com uma competição, e estabelece o Ideb como principal indicador de qualidade do ensino. Contrária a essa opinião, penso que os fatores que envolvem a qualidade, ou até mesmo a forma como é interpretado o conceito de qualidade precisam ser considerados para realizar análises tão delicadas tratando-se do ensino das escolas.

²⁸ MOTA, Luiz. Resultados do IDEB 2013 confirmam que Minas Gerais tem a melhor educação do Brasil em todo o ensino fundamental. 2014. Disponível em <http://www.segs.com.br/educacao/sobre-educa%C3%A7%C3%A3o/categ-educacao/7869-resultados-do-IDEB-2013-confirmam-que-minas-gerais-tem-a-melhor-educacao-do-brasil-em-todo-o-ensino-fundamental.html>

FIGURA 2 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO E METAS ESTABELECIDAS



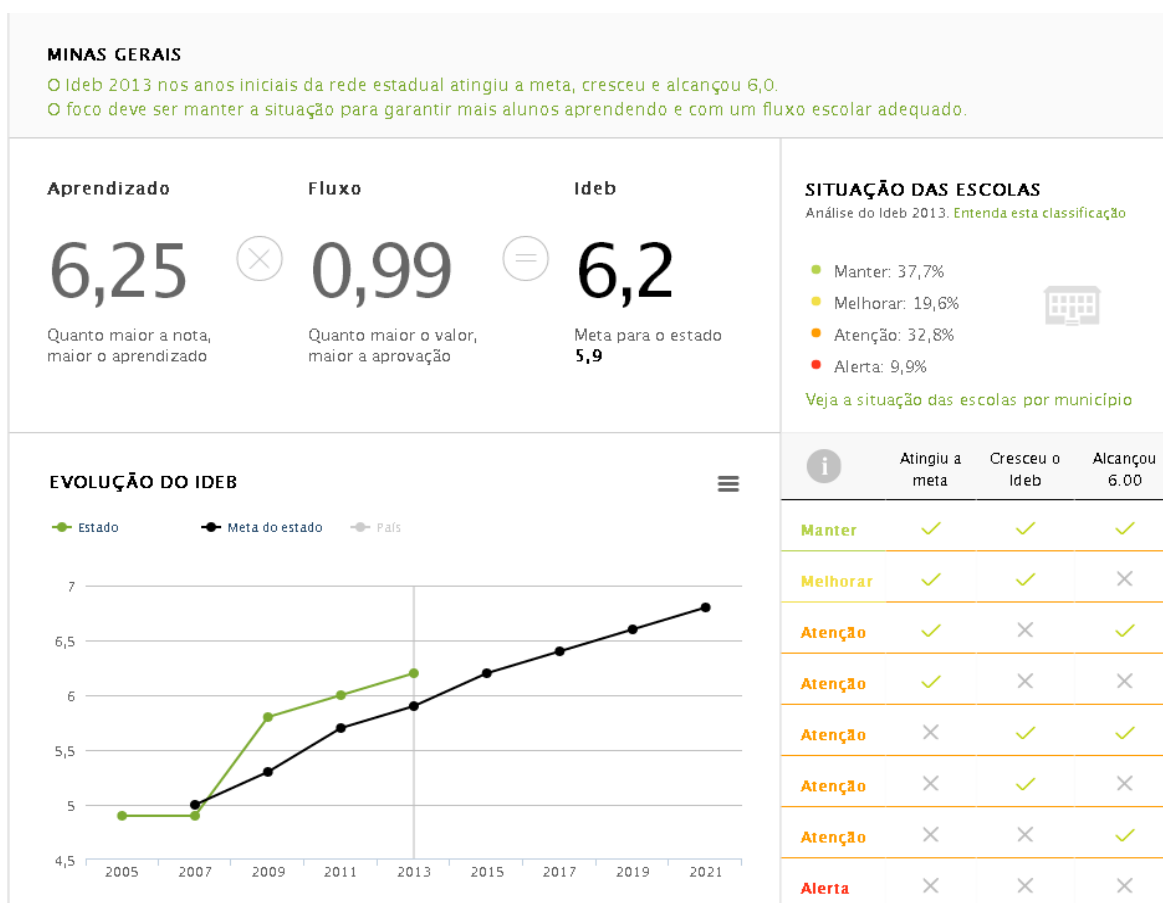
Fonte: UOL, <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/consulte-a-nota-do-IDEB-do-seu-estado-e-saiba-se-ele-atingiu-a-meta-proposta-pelo-mec.htm>

TABELA 9 – MINAS GERAIS - 4ª série / 5º ano

Estado	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8

Fonte: IDEB/ INEP - <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3462329>

FIGURA 3 – SITUAÇÃO DO ESTADO EM RELAÇÃO AO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

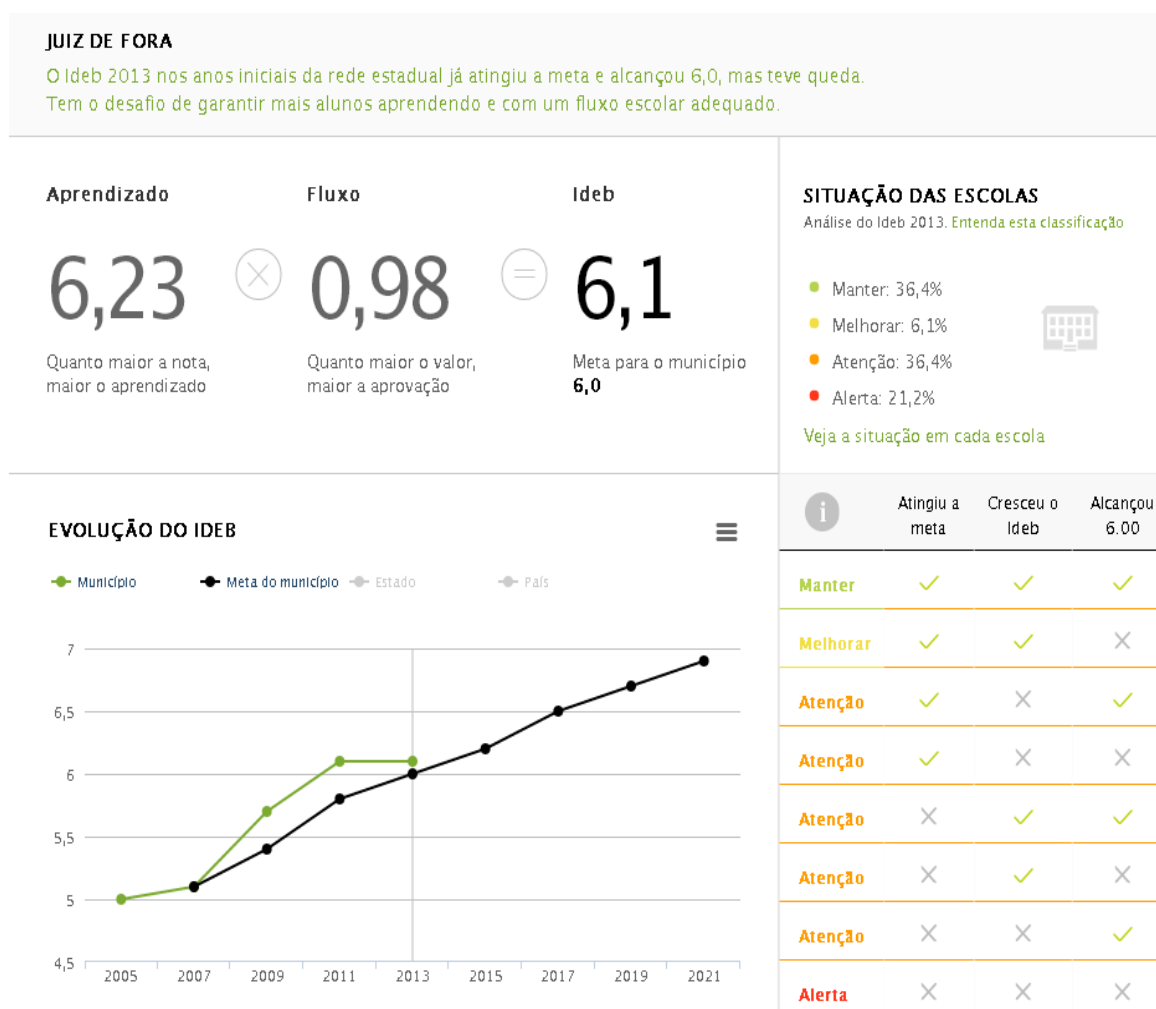
Da mesma maneira, o que foi projetado como meta para o município tem sido cumprido e até ultrapassado, de acordo com os dados divulgados:

TABELA 10 – JUIZ DE FORA - 4ª série / 5º ano

Município	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
JUIZ DE FORA	5.0	5.1	5.7	6.1	6.1	5.1	5.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9

Fonte: IDEB/ INEP - <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3462329>

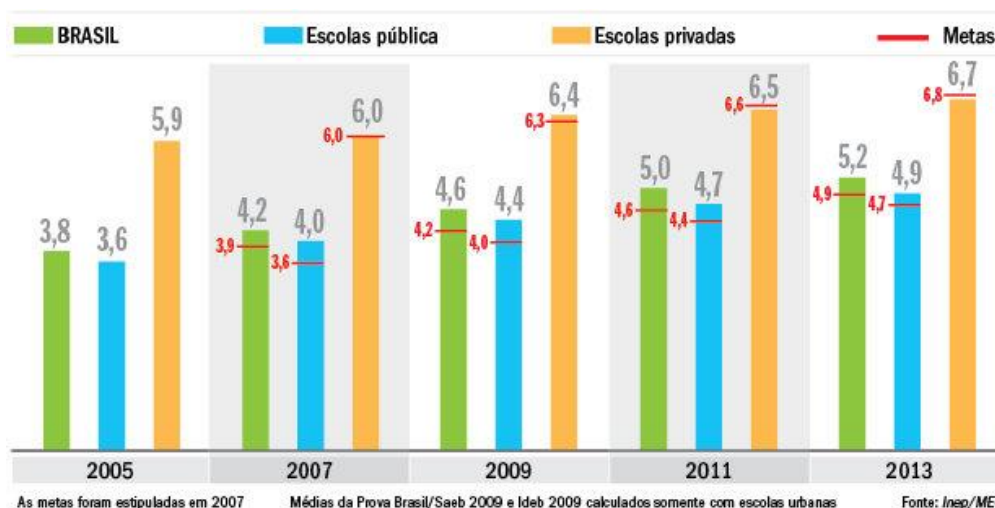
FIGURA 4 – SITUAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA EM RELAÇÃO AO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Neste outro gráfico, podemos visualizar um parâmetro diferenciado, que compara dados nacionais, de escolas públicas e escolas privadas:

GRÁFICO 1 – METAS E MÉDIAS DO IDEB



Esses resultados estão disponíveis em diversos meios de comunicação e podem trazer conflitos para quem os analisa, visto não especificarem as individualidades, ora apontando dados gerais, ora dados específicos. Tais divulgações geram, de certa forma, uma confusão de resultados e metas, especialmente para as escolas com maiores dificuldades, que se veem sempre pressionadas a chegar a um patamar estabelecido de forma generalizada e muitas vezes não conseguem alcançar ou necessitam lançar meios para cumprir tal exigência como o próprio treinamento dos alunos para realização dessas avaliações.

O Estado de Minas Gerais e a cidade de Juiz de Fora têm alcançado as metas que lhes foram estabelecidas pelo governo. Entretanto, devemos levar em consideração, ainda, as individualidades das escolas, bem como o contexto em que está inserida. Mostraremos a seguir as tabelas com os índices e metas das escolas participantes dessa pesquisa de doutoramento a fim de verificarmos seus resultados. O que trazemos aqui já sinaliza os resultados de 2013, que foram divulgados no segundo semestre de 2014. É imprescindível ressaltar que os valores utilizados no decorrer do estudo foram os resultados de 2011 que, até então, eram os últimos divulgados, por isso, continuaremos nos atendo a eles para não haver distorção de informações, apesar de apresentarmos os novos resultados aqui como caráter informativo.

TABELA 11 – IDEB E METAS ESCOLA MARGARIDA

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA MARGARIDA	5.9	6.5	6.6	7.0	7.2	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6

Fonte: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/>

TABELA 12 – IDEB E METAS ESCOLA JASMIM

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA JASMIM	5.2	5.5	5.9	6.8	6.1	5.2	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7.1

Fonte: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/>

TABELA 13 – IDEB E METAS ESCOLA LÍRIO

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA LÍRIO	3.5	3.7	3.9	4.6	4.8	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7

Fonte: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/>

TABELA 14 – IDEB E METAS ESCOLA ORQUÍDEA

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA ORQUÍDEA		2.3	3.6	3.8	3.7		2.7	3.1	3.4	3.6	3.9	4.2	4.5

Fonte: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/>

TABELA 15 – IDEB E METAS ESCOLA TULIPA

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA TULIPA	3.6	3.5	4.4	4.5	4.2	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8

Fonte: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/>

TABELA 16 – IDEB E METAS ESCOLA ROSA

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA ROSA	3.7	4.0	5.1	6.0	5.7	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9

Fonte: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/>

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta, portanto, podemos verificar que duas das seis escolas não alcançaram a meta

estabelecida para o ano de 2013. Tanto a Escola Jasmim quanto a Escola Tulipa, chegaram a ultrapassar a meta proposta em 2011; em 2013 seus índices caíram, mais consideravelmente na Escola Jasmim, que de 6,8 caiu para 6,1. A meta para esta escola em 2011 era de 5,9 e houve um avanço significativo para 6,8, enquanto que em 2013 sua meta seria de 6,2 e ela alcançou 6,1. Outro fator que chama a atenção nos dados são os índices da Escola Rosa que, em 2011, tinha uma meta de 4,5 e destacou-se ao obter 6,0; porém, em 2013, apesar de ter caído para 5,7, ainda conserva-se acima do esperado para o ano, que seria a meta de 4,8. A mesma ideia pode ser empregada na Escola Orquídea que, apesar de ter tido uma queda do ano de 2011 para o ano de 2013, manteve seu índice acima da meta pré-estabelecida. É complexo compreender de que modo as escolas são avaliadas e monitoradas levando em consideração a relação entre meta e índice alcançado e os processos pelos quais as escolas e professores são submetidos a partir disso.

Verificamos, pois, variados fatores que contribuem para a satisfação e insatisfação profissional do professor e visualizamos facetas ainda não desvendadas nesse processo. Em síntese, os elementos que se destacaram nessa análise demonstraram a fragilidade que envolve a docência.

A rotatividade e itinerância foram aspectos levantados como causadores de insatisfação, visto que o professor tem que se sacrificar para trabalhar em duas escolas e, muitos deles não mantêm uma continuidade no trabalho devido às mudanças contínuas de instituição, comprometendo, assim, a qualidade do ensino, posto que dificultam a realização do trabalho coletivo e o estabelecimento da identificação necessária entre o professor e a escola.

Uma circunstância nova foi encontrada no percurso investigativo e mereceu destaque: a Lei 100 em Minas Gerais, que tem sido assunto recorrente junto aos professores que se enquadram na Lei. Esses docentes se veem, de repente, em razão da queda da lei, com o risco de perder o cargo a qualquer momento e sentem-se desamparados pelo governo e insatisfeitos.

A responsabilização e a política de bonificação implementada por Minas Gerais provocam, da mesma forma, um descontentamento significativo, em que o professor sente-se intimidado, tendo que cumprir metas para conseguir uma gratificação e sendo, por outro lado, responsabilizado pelo possível não cumprimento dos objetivos. Entretanto, esse tipo de política – responsabilização e bonificação – é questionável, tendo em vista o tímido avanço na proficiência

escolar e, também, a relação desse desempenho com a qualidade da aprendizagem oferecida.

Por fim, dentre tantos percalços da profissão que causam insatisfação docente, constatamos como o Ideb e o uso de seus resultados têm um peso expressivo nesse sentimento. Os professores têm se sentido assustados, pressionados, coagidos, fiscalizados e, ainda, impossibilitados de exercer sua autonomia pedagógica em virtude de terem por obrigação cumprir metas para a manutenção ou aumento do índice de desenvolvimento. Lamentam o fato de o governo não levar em consideração as realidades escolares peculiares, bem como não propiciar condições dignas para o exercício da docência e para a valorização profissional.

Além de todos estes pontos, o “efeito Ideb” traz para as escolas algo que era, no mínimo, velado: a competição acirrada entre docentes – em prol de bonificações, pois um dos critérios é a reprovação – levando professores a se voltarem uns contra os outros para receberem a tal bonificação; ampliação do abismo entre a gestão e os docentes em que os primeiros são aqueles que cobram resultados e culpabilizam os segundos por todos os problemas escolares; a falta de autonomia pedagógica, cada vez mais intensa, do processo de aprendizagem. Tudo isso contribui, além de todos os pontos trazidos aqui, para que a área da docência seja vista como algo cada vez menos atrativo e que os docentes sempre sejam os únicos ou principais culpados por tudo.

De um modo geral, identificamos alguns pontos já levantados em outras pesquisas educacionais sobre a satisfação docente em escolas públicas. Entretanto, outros tantos elementos inovadores e singulares emergiram nesse mergulho ao campo de pesquisa, trazendo novas reflexões, problematizações e questionamentos para ampliar ainda mais a visão sobre o contexto escolar e, principalmente, sobre o olhar do professor.

Considerações finais

O objetivo de levantar reflexões acerca do que leva o professor a se sentir satisfeito em relação à profissão, bem como verificar como esse profissional se identifica no contexto educacional foi um dos objetivos principais desse trabalho, tentando identificar, essencialmente, até que ponto o Ideb se relaciona com este sentimento. Constatamos, pois, que a maneira como as avaliações são apropriadas na escola e os efeitos que elas têm produzido nas escolas têm sido mais um motivo de insatisfação dos professores, interferindo nos processos que envolvem a prática docente.

É válido salientar que a satisfação/insatisfação não se resume apenas a esses efeitos do Ideb e das avaliações externas, apesar de sua influência significativa, mas também por outros fatores e elementos que envolvem a profissão, como a baixa remuneração, a falta de valorização profissional, a ausência da presença da família na vida escolar dos filhos, a própria estrutura familiar e social do aluno, a carência de recursos e condições de trabalho do professor, lacunas existentes entre a equipe pedagógica e gestão, entre outros apontados no decorrer do trabalho. Assim, a satisfação no trabalho não deve ser percebida como o efeito de somente um fator, mas sim da interligação de múltiplos fatores. Do mesmo modo, as avaliações externas deveriam considerar os múltiplos fatores que interferem no processo de aprendizagem.

Ouvir o que os professores têm a dizer no interior das instituições escolares sobre seu trabalho se faz essencial e emergencial, pois os mesmos se sentem expostos a um sistema de cobrança, de responsabilização e de desvalorização profissional. Fundamentalmente aqueles que estão em escolas de bairros mais carentes, com Ideb considerado baixo são 'coagidos' pelo Estado e pela sociedade.

Diante do que pudemos analisar e perceber no contexto escolar, através dos 'clamores' dos docentes, o Ideb está associado e exerce domínio significativo sobre a satisfação profissional dos professores, visto que a presença de muitas cobranças, falta de autonomia no trabalho, pressão para alcançar índices, mudança de currículos e forma de trabalhar o conteúdo para fins de atendimento à demanda avaliativa externa causam angústia e sentimento de insatisfação que faz com que os professores sintam-se ainda mais desestimulados com a sua profissão. Do mesmo modo, tais condições causam efeitos diversos que se

desdobram para a prática da sala de aula, na medida em que todo esse processo de mudanças por conta da inserção de avaliações provoca alterações no cotidiano escolar.

O trabalho recursivo, a pressão da direção e de entidades fiscalizadoras como as secretarias de ensino, o ambiente estressante, os fatores externos à escola, o ritmo acelerado, a inspeção e a pressão contínua são acenados por professores e por diferentes estudos, associados ao adoecimento (PORTO; CARVALHO et al, 2006). Da mesma maneira, o sofrimento no trabalho afeta a qualidade do ensino desenvolvido e, sobretudo, causa desgaste ao profissional na sua atuação pedagógica (VASCONCELOS; PRADO, 2004). Ou seja, um professor não satisfeito com as condições e processos aos quais ele é submetido não terá a mesma disposição para trabalhar que o teria se tivesse uma satisfação plena - e os efeitos causados pelo Ideb reforçam esses complicadores. Isso porque o professor sente-se mais pressionado, não se conforma com a maneira como os resultados são obtidos e expostos, já que não condizem, na maior parte dos casos, com a realidade vivenciada pelos alunos e até pela comunidade em que determinada escola se insere. Dessa maneira, constatamos que a pressão advinda das avaliações externas, bem como a divulgação de seus resultados, é mais um fator causador da insatisfação docente.

É fato que demonstramos aqui algumas faces ocultas e veladas presentes no cotidiano escolar, visto que, na maioria das vezes, se não sempre, os professores não são ouvidos pelos órgãos externos à escola, como Secretarias do Estado e, principalmente, elaboradores de políticas educacionais e avaliativas, que adentram ao contexto escolar sem o mínimo de presença na sua realidade. Ouvir o que os docentes têm a dizer de sua realidade profissional e pedagógica tem caráter emergencial para que efetivas transformações possam ocorrer. Quer dizer, a partir do momento em que professores são ouvidos e compreendidos por órgãos que têm o poder de elaborar políticas de melhoria da qualidade educacional, algo pode ser realmente visto como movimento de mudança.

Isso não significa que os professores, fechados em suas salas nas escolas, devam ficar estáticos esperando que este movimento de mudança aconteça de fora para dentro da escola, mas devem questionar o que lhes é imposto e estipulado sem discussões e debates sobre o assunto. Ao contrário, os docentes devem problematizar e argumentar sobre esses outros aspectos e perspectivas que lhes são introduzidos na escola como formas paliativas para

melhoria do ensino e que, na realidade, sabem não passar de processos passageiros e superficiais capazes apenas de resultar em números que são erroneamente associados à qualidade do ensino da escola.

O Ideb passou a ser um rótulo para as instituições escolares, sem levar em consideração todo o trabalho efetivo realizado durante o ano letivo pelos professores. Ou seja, o Ideb foi instituído para ser um indicador de qualidade, contudo, não contempla todas as dimensões da qualidade do complexo campo da educação escolar, como vimos relatado em falas dos professores, sujeitos dessa pesquisa. Deste modo, devemos questionar as fronteiras e limites da qualidade desse indicador, necessitando substituir a aceitação naturalizada na presença sem contextualização dessas avaliações na escola por um olhar crítico dos profissionais da educação e busca pela mudança.

Definir um conceito único e engessado para a qualidade da educação seria um equívoco, visto o quão complexo é o fenômeno do ensino e aprendizagem, bem como as variáveis determinantes nesse processo serem diversas, como as intraescolares (tipo de gestão, equipe e comunidade escolar, formação docente, currículo, avaliação, condições estruturais da escola, condições de trabalho etc) e as extraescolares (a condição socioeconômica dos alunos, família e comunidade onde a escola está inserida, condições de vida da população, distribuição de renda, moradia, violência etc). Por isso, resumir o desempenho dos alunos nos resultados das avaliações é fechar os olhos para outros fatores que influenciam o contexto escolar. Mensurar como vai o ensino nas escolas é válido para que medidas e ações sejam realizadas, mas a maneira de avaliar como vem sendo feita não tem sido suficiente para promover mudanças e melhoras significativas, demonstrando que o quão raso tem sido esse processo. Adotar isoladamente a média das escolas, como induz a divulgação dos resultados do Ideb, pode camuflar a extensão da variabilidade de proficiências, ratificando, dessa maneira, um dos limites da qualidade do Ideb.

Esta tese buscou, assim, evidenciar a expressividade do exercício que carece ser cultivado quando se almeja democratizar o ensino nas escolas públicas estaduais, porquanto a consideração pura e simples do resultado do Ideb pode escamotear o que realmente ocorre em relação à apreensão e domínio das competências e habilidades avaliadas.

O ideal de possuir escolas que primam pela igualdade e equidade tem sido forjado, já que o que temos presenciado é, cada vez mais, o aumento das desigualdades, uma distorção do que seria o auxílio para melhoria da qualidade

em escolas necessitadas de mais atenção e, ainda, competição entre instituições para ver “quem tira a nota maior”, entre professores para ver “quem atingiu a meta” e assim, um hiato tem sido criado no processo educacional a partir desse modelo avaliativo externo ao qual as escolas são submetidas. Para se apropriar dos resultados do Ideb é necessário compreender o índice não como um fim em si mesmo, mas como ensejo de associá-lo às transformações indispensáveis no sentido de consolidar a qualidade da escola pública democrática, a qual se organiza e se empenha para assegurar o ensino de qualidade para todos, contando, indispensavelmente, com o apoio efetivo e eficaz dos órgãos governamentais responsáveis por isso.

Como consequência de um processo superficial de mensuração da educação, o aumento de profissionais insatisfeitos com a profissão docente tem sido frequente e assustador. Isso porque esses profissionais estão no dia-a-dia da escola, convivendo com o que há de positivo e negativo no cotidiano de sua atuação, e sendo pressionados e cobrados por setores externos à escola que não dão a merecida atenção para essas realidades escolares e, principalmente, para o docente que ali está. Cada vez mais o número de professores adoentados, estafados e insatisfeitos aumenta; a competição que lhes é imposta, a responsabilização pelos resultados do desempenho dos alunos, as bonificações inexpressivas associadas ao Ideb que desvalorizam ainda mais a profissão, a falta de condições de trabalho e, essencialmente, a falta de apoio das autoridades, do sistema, faz com que a profissão docente se deprecie cada vez mais.

Perceber essa situação e tentar compreender o olhar do professor é uma causa emergencial que precisa ser considerada, essencialmente pelos governos, secretarias e políticas que envolvem o contexto escolar, a fim de que se possa almejar verdadeiramente a melhoria da qualidade da educação como sendo um “todo”, um conjunto que não pode ser resumido em números frios, mas de uma análise contextual global.

Ao contextualizar as políticas avaliativas, podemos entender, de maneira mais clara, como se empenham vinculadas e como contribuem para a insatisfação profissional do professorado. Ao elucidar de que forma os resultados das avaliações externas chegam às escolas, bem como a maneira com que a escola e os professores se apropriam dos resultados do Ideb, nos fez compreender os processos pelos quais esses sujeitos incidem e a forma como identificam, positiva ou negativamente, esses aspectos.

Conhecer a visão do professor sobre sua prática frente às políticas implementadas pelo sistema educacional foi essencial para trazermos as pistas necessárias à revelação da realidade vivida por eles. O fato de dar a voz aos docentes nos apresentou elementos significativos para a compreensão das influências do Ideb sobre a satisfação dos professores pesquisados, possibilitando realizar um mapeamento dos principais indicadores de satisfação e insatisfação profissional dos docentes e podendo compreender a influência dos resultados do Ideb sobre estes.

O estudo realizado e aqui apresentado tem por vantagem poder indicar situações reais por meio da voz do professor e apontar, talvez, alguns caminhos, não necessariamente desejados, todavia evidenciados. Esse movimento vai na contramão das políticas, que não dão ouvidos aos docentes. Aqui tentamos estabelecer esse diálogo com aqueles que estão expostos a todo tipo de julgamento dentro e fora da escola. A pretensão seria que algum governo, alguma política, algum sistema voltasse o olhar, se não para o professor, para as pesquisas realizadas no âmago das instituições escolares. É preciso sinalizar, neste momento, que todo esse processo que a educação vive pode ser feito de maneira diferente do que tem sido estabelecido. É fato também que não há fórmula ou receita que dê conta de abranger todo o sistema diverso que possuímos, entretanto, percebemos que do jeito que está não pode permanecer, visto que a tendência é aumentar cada vez mais o número de professores insatisfeitos, a precarização docente se fortalecer, o aprendizado necessário ser deixado de lado e, entre tantas outras consequências, a qualidade da educação ser cada vez pior.

Após o desvelamento das inquietações dos professores são visíveis os problemas relacionados aos sentimentos de satisfação e insatisfação dos docentes e como esta temática pede espaço na comunidade acadêmica para ser discutida. Revela-se, portanto, a emergência de se refletir cuidadosamente acerca dos antagonismos e dificuldades experienciadas diariamente pelos professores, os quais aparecem como responsáveis pelos reduzidos índices de satisfação evidenciados. Isso não pode continuar preso no interior das escolas, em conversas informais que demonstram a insatisfação docente. Isso deve ser explicitado por pesquisas que adentram o contexto escolar e exposto no meio acadêmico com o objetivo de revelar situações camufladas nas instituições. Tais sentimentos negativos parecem não apenas persistir, mas intensificar-se ao longo dos anos, o que nos faz pensar de que maneira a profissão e a educação

em si estarão se for dada continuidade aos eventos da maneira que estão e se esses docentes não forem ouvidos e valorizados como merecem.

O presente trabalho, finalizado e corporificado nesta tese, almejou oferecer um debate sobre a forma como o Ideb tem causado influências sobre a satisfação docente, causando mal-estar e insatisfação.

A tese aqui defendida apontou que a divulgação e os usos que têm sido feitos dos resultados das avaliações externas, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, são recentes e fortes causadores de insatisfação docente, visto que esses professores são pressionados a desenvolver seu trabalho somente voltado para atingir as metas estabelecidas, sem levar em conta os demais fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, passam a ser culpabilizados por esses resultados, essencialmente se esses forem baixos.

Ainda ratificamos outros aspectos que provocam insatisfação e novos emergiram durante o processo investigativo. Para além de dar respostas, a pretensão mais significativa volta-se para problematizar temas latentes no ambiente escolar que interferem na prática do professor, em sua satisfação e na escola como um todo. Muitas questões e reflexões incitadas durante a pesquisa ainda ficaram sem respostas, visto que as dimensões apresentadas no ambiente escolar vão além do que podemos verificar em um curto tempo de inserção em campo durante a investigação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e accountability em educação - subsídios para um debate iberoamericano. **SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação**, nº 9, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. Reforma Do Estado E Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 75, 2001.

ALBUQUERQUE, Janeslei A. 14º Salário: "por fora, bela viola...": alguns apontamentos sobre a meritocracia. **APP SINDICATO**. 2011. Disponível em <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/artigo.aspx?id=5291>. Acesso em 03 mar 2015.

ALMEIDA, Gizela B. M.; Et. al. **A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas**. In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20458-1148-1-SM%5B1%5D.pdf>. Acesso em 20 jul 2013.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Brasil**. v. 30, n. 1, 2005.

ALVES, Ana Carolina Timo. **As reformas em Minas Gerais: choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente**. In: VI Seminário da Rede Strado. Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006. UERJ -Rio de Janeiro/RJ.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo Educacional**. Vol 6. PUC – Paraná. 2006.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Avaliação escolar: Além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 1996, nº 99, p.16-20.

_____. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 68-70.

APRENDE MINAS. **SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Disponível em <http://www.aprendeminas.com/2009/10/simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-da.html>. Acesso em 03 mar 2015.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília, 2005. Disponível em

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B586C4B19-8E02-4D73-B8F2-B61C43F45069%7D_miolo_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Qualidade%20Educa%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica.pdf

ARAÚJO, Luiz. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em 03 mar 2015.

BABBIE, Earl. **Método de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Livia Fraga. **Avaliações externas estaduais**: possíveis implicações para o Trabalho docente. São Paulo, n.11, v.02, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1970.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Revista Educ. Soc.**, vol.22, no.75, Campinas, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200005>. Acesso em 13 mar 2013.

BAUER, Adriana. **Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, p. 7-31, 2012.

_____. **Usos dos Resultados do SARESP**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENAVENTE, Ana; CARVALHO, Alda. Conflitos na escola: textos e contextos. In: **Educação Sociedade & Culturas**, N.º 3, p.143-200, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia M. C.; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 01, p. 30-34, 1999.

BONAMINO, Alícia M. C.; MARTINEZ, Sílvia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.

BONFIM, Tereza M., STEFANO, Silvio R., ANDRADE, Sandra Mara de. **Satisfação e motivação no trabalho dos servidores públicos de uma prefeitura de pequeno porte do estado do Paraná – uma análise a partir do clima organizacional**. XIII SEMEAD. Seminários em Administração. Set., 2010.

Disponível em <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2013-04/area-gestao-de-pessoas-satisfacao-e-motivacao-no-trabalho.pdf>. Acesso em 10 fev 2014.

BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Esboço de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGANÇA JUNIOR, Anizio. **PAAE/SIMAVE: que 'monstrengo é esse?** Simpósio Estado e Política. Anais. UFU, 2008. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC35.pdf>. Acesso em 17 out 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n.4024/61, 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

_____. Lei n.5692/71, 11 de Agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Brasília, DF. Disponível em URL <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em setembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 10 dez 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10 dez 2014.

BROOKE, N. **As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-57420060002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 mar 2015.

BROOKE, N. & CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo v. 01, pp. 17-79, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-stados.shtml>. Acesso em: 11 dez 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. In: **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, nº. 9, mai/ago, 2009.

CASSETARI, Nathália. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

CHAKUR, Cilene Ribeiro S. L.; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. O ensino de 5ª a 8ª séries: pistas para a compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática: a situação de ensinar e aprender**. Araraquara, ano IX, n. 6, 1990. p. 29-40

CODO, Wanderley (Coord). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos trabalhadores em educação/Universidade de Brasília, 1999.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **Ensaio Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e desenvolvimento educacional no Brasil**. 11 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1992.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio**, Rio de Janeiro, jul./set. 1995, nº 8, vol. 3, p. 323-330.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos 90. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. FIGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As Políticas dos sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto (org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

FERREIRA, Ana Cássia Mendes. **Satisfação no trabalho de docentes de uma instituição pública de ensino superior: reflexos na qualidade de vida**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Enfermagem, 2011.

FERREIRA, Maria Cristina. & ASSMAR, Eveline Maria L. Cultura, satisfação e saúde nas organizações. In: TAMAYO, A. (Org.). **Cultura e saúde nas organizações**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira**. Dissertação de Mestrado. São Paulo : PUCSP, 2004.

FONTANIVE; Nilma Santos; KLEIN, Ruben. **Uma visão sobre o Sistema de Avaliação Básica do Brasil - SAEB**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. vol. 8, n.29, p.409-439, abr./jun 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES**: estudos sobre educação, ano IX, v.09, nº 9/10, 2003.

FRASER TM. **Human stress, work and job satisfaction: a critical approach**. Germany: International Labour Office; 1983.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (Nova) Política de Formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100. Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 out 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Critérios de Qualidade. In: ALMEIDA, M.E; MORAN, J. M. (Org). **Integração das Tecnologias na Educação**. Série Salto para o Futuro, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p.143-145.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.10, p.67-80, jul.-dez. 1994.

_____. O Rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.7, p.95-112, jan.-jun. 1993.

_____ (coord.). Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**. Ano 10, nº 15, p. 269-283, Jan.-Jun, 2007.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

_____. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARBISON, R.W., HANUSEK, E.A. **Educational performance of the poor**. New York: Oxford University Press, 1992.

HERZBERG, Frederick. Novamente: como se faz para motivar funcionários? In BERGAMINI, Cecília W. e CODA, Roberto. **Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e Liderança**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação e indicadores educacionais: um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das principais medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación, OEI**, n.45, p. 1-13, 2007.

INEP. **Portal Ideb**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **SAEB**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Sinopse Estatística sobre o professor – Censo Escolar 2007**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil**, 2003. Disponível em www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf. Acesso em 20 jun 2013.

_____. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 2002.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 09212**, de 27 de janeiro de 1998.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**, vol.14, no.51, p.139-171, abr./jun. 2006.

_____. Utilização da Teoria da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**. v.11, n.40, p.283-296. 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, São Paulo, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2002.

LOCKE, E. A. **Satisfação no Trabalho**: Psicologia social e comportamento organizacional. 1984.

_____. **A natureza e as causas da satisfação no trabalho**. Chicago: Rand McNally, 1976.

_____. **Qual é a satisfação no trabalho?** Comportamento Organizacional e Desempenho Humano. 1969.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Estudos e proposições. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Avaliação educacional: Pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, maio/ago.1996, vol. 25, nº 130-131, p. 26-29.

_____. Planejamento e avaliação na escola: Articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**, São Paulo, 1992, nº 15, p. 115-125

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: Apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, jul./ago.1991, vol. 20, nº 101, p. 82-86.

LÜDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, jul./dez. 1995, nº 12, p. 51-57.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, Érica. **Gestão Democrática e Qualidade Escolar**: elementos que se entrecruzam. Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora: UFJF, 2003.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa. Responsabilização na Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** –

Programa de Pós Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Gestão Pública / UFJF, V. 2, n. 2, Juiz de Fora: UFJF, 2012.

MARQUEZE, Elaine Cristina; Moreno, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho - uma breve revisão. **Rev. bras. saúde ocup**, vol. 30, nº112, São Paulo, Jul/Dez. 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572005000200007>. Acesso em 06 mai 2014.

MARTINEZ, Maria Carmen; PARAGUAY, Ana Isabel Bruzzi B. Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 6, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 62, Cebrap, mar. 2002.

MINAS GERAIS. **Acordo de Resultados**. 2ª etapa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2013. Disponível em http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/doc/Minuta_Acordo_segunda_Etapa_2013.pdf. Acesso em 03 mar 2015.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Gestão para a Cidadania. (PMDI) 2011-2014. Belo Horizonte, 2011. Disponível em http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/1/pmdi_2011_2030.pdf. Acesso em 31 mai. 2013.

_____. Imprensa Oficial de Minas Gerais. **Produtividade vale prêmio ao servidor**. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=69010&tipo=ob&cp=000000&cb. Acesso em 20 de agosto de 2008. 2008e.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Estado para Resultados. Estratégia de Desenvolvimento. (PMDI) 2007-2023/Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. – Belo Horizonte, 2007, 52p.

_____. **Lei nº 15293**, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: crv.educacao.mg.gov.br. Acesso em 20 jun 2013.

_____. **A Educação Pública em Minas 2003/2006**. O Desafio da qualidade. Belo Horizonte, MG, 2003, p.1-12, xerox.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 104 de 14 de julho**. Reedita com alterações a Resolução n.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. 19 de julho de 2000.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação para a vida com dignidade e esperança**. 1999-2003, Belo Horizonte, 1999. 95p. (Escola Sagarana. Coleção Lições de Minas, v.2).

_____. SEE –SIMAVE / PAEE. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?token=DB39AABA-C31E-416-ADFE0ED5D370FA3B&usr=pub&ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27 Acesso em: 30 abr.2009.

MOREIRA, Herivelto. As dimensões da satisfação e da insatisfação de professores do ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. vol 3, num 2, mai./ago. 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores: Quem são? Onde vem? Para onde vão?** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Entrevista concedida do Portal Vozes da Comunicação**. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/vozes-da-educacao-entrevista-com-dalila-andrade-oliveira-21-12-2012>. Acesso em 03 mar 2015.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Daniele de; CARVALHO, Roberto J.; ROSA, Adriano C. M. **Clima Organizacional: Fator de Satisfação no Trabalho e Resultados Eficazes na Organização**. X SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2012. Disponível em <http://www.aedb.br/seget/artigos12/37116504.pdf>. Acesso em 06/05/2014.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARRA, Manuel. Condições de trabalho e saúde no trabalho docente. In: **Revista PRELAC**, nº 1/ junho, 2005.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, v. 2 (XXIV): 247-262, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.

PERRY, Flávia Almeida. **Escalas de proficiência: diferentes abordagens de interpretação na avaliação da educação em larga escala**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, 2009.

PÉREZ-RAMOS, Juan. **Motivação no trabalho: abordagens teóricas**. *Psicologia-USP*, 1 (2), p. 127-140,1990.

_____. **Satisfação no trabalho: metas e tendências.** Tese de Livre docência. Assis: Instituto de Psicologia de Assis, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 1980.

PORTO Lauro A.; CARVALHO Fernando M.; OLIVEIRA Nelson F. et al. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. **Rev Saude Publica** [Internet]. 2006, 40 (5), p. 818-26. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n5/ao-5230.pdf>. Acesso em 03 mar 2015.

RIBEIRO, Benvinda B. Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: Breves considerações. **Inter-ação** (Goiânia), Goiânia, v. 27, p. 127-142, 2002.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, Stephen. P.; JUDGE; Timothy. A.; SOBRAL, Filipe. **Comportamento Organizacional.** 14^a. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. **Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar.** Educação e Pesquisa (aceito para Publicação), 2013.

SAÇÇO, Thays A. Silva. **Colégio de Aplicação João XXIII e Faculdade de Educação / UFJF: um estudo de caso das relações estabelecidas.** Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz De Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, 2004, p.1203-1225.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: Uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, jan./fev. 1992, vol. 21, nº 104, p. 24-31.

SECO, Graça M.. **A satisfação na actividade docente.** Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2000.

SATISFAÇÃO. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/satisfa%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em 06 mai 2014.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da; LIRA, Patrícia Rocha de Brito. IDEB, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande/PB. **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOARES, José Francisco. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/268/445>. Acesso em 20 jan 2015.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.33 no.119 Apr./June 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302012000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 09 de ago.2013.

SOUSA, Sandra. M. Zákia L. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marco regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

_____. **Possíveis impactos das políticas no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n.119, p. 175-190, julho/2003.

SOUZA, Angelo R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **Intermeio – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS**, volume 13, nº 25, jan-jul de 2007.

SOUZA, Joseane Pereira de; MEDEIROS, Patrícia Mara; ARAUJO, Tânia Maria de. A omissão da família nas atividades escolares e o fracasso escolar. In: **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE, 2011.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas Públicas: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Tese de doutorado. Campinas, 1998.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll; AHLERT, Alvori. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento**. 2014. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em 03 mar 2015.

THURLER, Mônica Gather. Quais as Competências para operar em Ciclos de Aprendizagem. **Revista Pátio**, Ano V, nº 17, Maio/Julho 2001.

TORRES, Haroldo. 2005^a. Medindo a segregação. In: Marques & Torres (orgs). **São Paulo: Segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

VASCONCELOS, Claudinete M.C.B.; PRADO, Marta L. Vivendo o sofrimento e os desafios no trabalho: expressões autocríticas de um grupo de enfermeiros educadores. **Revista Eletrônica de Enfermagem** [Internet]. 2004, v. 6 (1), p. 47-58. Disponível em http://www.fen.ufg.br/revista/revista6_1/pdf/f5_desafios.pdf. Acesso em 03 mar 2015.

VASCONCELOS, Marcos Roberto; STRACHMAN, Eduardo; FUCIDJI, José Ricardo. O Realismo Crítico e as controvérsias metodológicas contemporâneas em economia. **Estado e Economia**, São Paulo, p. 415-445, jul-set. 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Alguns (di)lemas do professor no contexto da complexidade. **Pátio**, n.27, ano VII, Porto Alegre, p.12-15, ago.-out 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Est. Aval. Educ.** [online], n.27, 2003, pp. 41-76.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações docentes em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WOLF, Michael. **Qual a diferença entre motivação e satisfação com seu emprego?** Tradução: Santos, Pedro. Disponível em http://www.ehow.com.br/diferenca-entre-motivacao-satisfacao-emprego-info_26909/. Acesso em 06 mai 2014.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Prezados(as),

Meu nome é Thays Alessandra Silva Saçço, doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, orientada pela Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno.

Minha pesquisa, intitulada “Dilemas e aspirações de professores das séries iniciais de escolas estaduais de Juiz de Fora e suas relações com o IDEB”, busca identificar e compreender os dilemas e aspirações dos professores e em que medida a prática docente está condicionada aos processos de avaliação externa e seus resultados. Para tal, necessito recolher o maior número possível de informações inerentes a todo este processo e ninguém melhor para auxiliar neste estudo do que os próprios docentes, que convivem no contexto institucional.

A princípio, a coleta de dados será realizada por meio da aplicação desse questionário, por isso, é muito importante que responda a todas as questões e o devolva ao pesquisador.

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo e poderá trazer contribuições área de Educação, bem como o aperfeiçoamento de serviços de informação, entre outros. Poderemos entrar em contato novamente caso necessitemos de mais informações.

É válido ressaltar que fica assegurado o sigilo de seu nome e, ainda, que o objetivo dessa pesquisa não é avaliar nem tampouco fazer julgamentos sobre a escola ou os professores, mas sim de levantar reflexões a partir dos dados obtidos que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do próprio campo de pesquisa educacional.

Os resultados desse estudo resultarão na tese de Doutorado e estarão disponíveis para consultas em publicações de cunho científico/acadêmico.

Certa da sua colaboração, fico à disposição para maiores esclarecimentos, caso seja necessário.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA:

Ms. Thays Alessandra Silva Saçço

E-mail: thayspedagogia@yahoo.com.br

Tel.:(32)9964-9499 (Oi)

PPGE-UFJF (www.ufjf.br/ppge - 32 - 2102-3665)

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES QUE ATUAM JUNTO DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: ___/___/___

ESCOLA _____

ESTADUAL

PROFESSOR: _____

TURMA QUE LECIONA: _____

NÚMERO DE ALUNOS NA TURMA: _____

DADOS SÓCIO ECONÔMICOS

<p>1. SEXO: (1) Masculino (2) Feminino</p>	<p>2. IDADE: (1) Menos de 20 anos (2) De 20 a 24 anos (3) De 25 a 29 anos (4) De 30 a 39 anos (5) De 40 a 49 anos (6) De 50 a 54 anos (7) 55 anos ou mais</p>	<p>3. ESTADO CIVIL (1) Casada(o) (2) Solteira(o) (3) Separada(o) (4) Viúvo(a) (5) Outro: _____</p>
<p>4. COMO VOCÊ SE CONSIDERA: (1) Branco (2) Pardo/mulato (3) Negro (4) Amarelo (5) Indígena (6) Não sei</p>	<p>5. FILHOS: (1) Sim. Quantos: _____ (2) Não</p>	<p>6. QUANTAS PESSOAS RESIDEM NA SUA CASA? _____</p>
<p>7. RENDA FAMILIAR: (1) Até 260,00 (2) De R\$ 261,00 a R\$ 678,00 (3) De R\$ 679,00 a R\$ 1300,00 (4) De R\$ 1301,00 a R\$ 1800,00 (5) De R\$ 1801,00 a R\$ 2300,00 (6) De R\$ 2301,00 a R\$ 2800,00 (7) Acima de 2800,00</p>	<p>8. A BASE RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA FAMÍLIA: (1) Você mesma(o) (2) Mãe e/ou pai (3) Cônjuge (4) Outro parente (5) Filho(s) (6) Outras pessoas</p>	<p>9. SUA CASA É: (1) Própria (2) Financiada (3) Alugada (4) Cedida (5) Outro</p>

10. SEU ENSINO FUNDAMENTAL FOI REALIZADO:

- (1) integralmente em escola pública
- (2) integralmente em escola particular
- (3) maior parte em escola pública
- (4) maior parte em escola particular
- (5) em escolas comunitárias ou outro

11. SEU ENSINO MÉDIO FOI REALIZADO:

- (1) integralmente em escola pública
- (2) integralmente em escola particular
- (3) maior parte em escola pública
- (4) maior parte em escola particular
- (5) em escolas comunitárias ou outro

12. ANO EM QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO: _____

13. VOCÊ FEZ MAGISTÉRIO (NÍVEL MÉDIO)?

- (1) Sim
- (2) Não

14. COM QUE IDADE VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO?

- (1) Até 18 anos
- (2) Entre 19 e 24 anos
- (3) 25 anos ou mais

15. TEM CURSO SUPERIOR?

- (1) Sim
- (2) Não

16. VOCÊ INICIOU O CURSO SUPERIOR:

- (1) No mesmo ano em que se formou no Ensino Médio
- (2) Um ano depois que se formou no Ensino Médio
- (3) Dois anos depois que se formou no Ensino Médio
- (4) Entre três e cinco anos depois que se formou no Ensino Médio
- (5) Seis anos ou mais depois que se formou no Ensino Médio

17. QUE TIPO DE CURSO FEZ:

- (1) Pedagogia
- (2) Normal Superior
- (3) Outro. Qual: _____

18. INSTITUIÇÃO EM QUE COMPLETOU O CURSO SUPERIOR:

- (1) Pública
- (2) Particular
- (3) Outra. Especificar: _____

19. MODALIDADE DO CURSO SUPERIOR REALIZADO POR VOCÊ:

- (1) Presencial
- (2) Semi-presencial
- (3) A distância

20. SOBRE O CURSO SUPERIOR REALIZADO:

- (1) se você já concluiu, em que ano: _____
- (2) se ainda está cursando, em que período se encontra: _____

21. REALIZOU ALGUM CURSO APÓS A GRADUAÇÃO?

- (1) Não
- (2) Especialização, em andamento
- (3) Especialização, concluída
- (4) Mestrado, em andamento
- (5) Mestrado, concluído
- (6) Doutorado, em andamento
- (7) Doutorado, concluído

22. EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCÊNCIA?

- (1) Sim, na área de educação
- (2) Sim, em outra área: _____
- (3) Não.

23. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ EXERCE A DOCÊNCIA?

- (1) Menos de 1 ano
- (2) De 1 a 3 anos
- (3) De 4 a 6 anos
- (4) De 7 a 10 anos

- (5) De 11 a 15 anos
- (6) De 16 a 20 anos
- (7) Mais de 20 anos

24. TEMPO EM QUE ATUA NESTA ESCOLA:

- (1) Menos de um ano. Especifique: _____
- (2) Um ano ou mais. Especifique: _____

25. QUAL É O SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO NESTA INSTITUIÇÃO?

- (1) Contrato temporário
- (2) Efetivo
- (3) Outro _____

26. VOCÊ TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS?

- (1) Apenas uma escola
- (2) Duas escolas
- (3) Três ou mais escolas

27. COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO NESSA ESCOLA?

- (1) Pouco ou nada satisfeito(a)
- (2) Satisfeito(a)
- (3) Muito satisfeito(a)
- (4) indiferente

33. VOCÊ TEM VONTADE DE ATUAR EM OUTRA FUNÇÃO OU CARGO DENTRO OU FORA DA EDUCAÇÃO?

- (1) Sim. Qual? _____
- (2) Não

28. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

- (1) Sim. Há quanto tempo? _____ Qual(is)? _____
- (2) Não

29. DE QUE MANEIRA AVALIA O ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE PARTICIPOU?

- (1) Muito bom
- (2) Bom
- (3) Regular
- (4) Ruim
- (5) Não participei de nenhum curso de formação continuada.

30. DE QUE FORMA OS ITENS RELACIONADOS ABAIXO CONTRIBUÍRAM PARA SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA COMO PROFESSOR(A):

	Contribuiu muito	Contribuiu parcialmente	Não contribuiu
a) O curso de graduação			
b) Cursos de formação continuada			
c) Observação da prática de outros colegas			
d) A prática de sala de aula			
e) Reuniões pedagógicas			
f) Auxílio da gestão e coordenação pedagógica			
g) Auxílio dos colegas docentes			

31. EM QUE MEDIDA OS ELEMENTOS ABAIXO REPRESENTAM A GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NESSA ESCOLA?

	Muito	Pouco	Nada
a) Têm relação de amizade com os colegas			
b) São exigentes ao avaliar o trabalho docente			
c) Estimulam a capacitação dos professores			
d) Colaboram no processo de planejamento do trabalho docente			
e) Possuem curso de pós-graduação			
f) Possuem conhecimento do saber pedagógico em sala de aula			
g) Motivam a equipe docente			
h) Frequentam Congressos e Seminários da área			
i) Utilizam da autoridade para fazer valer o trabalho			
j) Esforçam-se para dar as melhores condições de trabalho aos professores			
k) Dominam os conteúdos teóricos da educação			
l) Criam oportunidade para que haja interação entre os professores			
m) Reconhecem a capacidade dos professores			
n) Atuam como organizadores e articuladores da relação entre escola e família			
o) Reconhecem as dificuldades extraclasse que influenciam no aprendizado			

32. EM RELAÇÃO AO USO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS:

	Não uso porque não acho necessário	Não uso porque a gestão/coordenação não gosta	Não uso por falta de tempo	Não uso porque a escola não tem, mas acho necessário	Não uso por outras razões	Sim, uso
a) Vídeo/DVD						
b) Som/música/CD						
c) Sala de computadores						
d) Internet em sala de aula						
e) Data Show/Retroprojeto						
f) Programas da TV-Escola e similares						
g) Jornais e revistas						
h) Laboratório de ciências						
i) Pátio/quadra						
j) Jogos (educativos).						
k) Biblioteca						
l) Livro de literatura						
m) Livros didáticos						
n) Livros de consulta para professores						

33. EM RELAÇÃO AOS RECURSOS FÍSICOS:

	Possui, em bom estado (bem conservado)	Possui, em mau estado (mal conservado)	Não possui
a) Sala dos professores			
b) Biblioteca			

c) Sala de aula arejada			
d) Ventiladores na sala de aula			
e) Armário do professor			
f) Pátio/Quadra			
g) Iluminação da sala de aula			
h) Mobiliários da sala de aula			

34. QUANTO AO RESPEITO/DESRESPEITO E AUTORIDADE/DESAUTORIDADE FRENTE AOS SEUS ALUNOS, MARQUE UMA AVALIAÇÃO PARA CADA ASPECTO ABAIXO.

	Influencia positivamente	Influencia negativamente	Não influencia
a) Interesse dos alunos pelo meu trabalho			
b) Minha autonomia perante a instituição			
c) Dom ou vocação profissional			
d) Participações da família do aluno			
e) Paternalismo ou assistencialismo em relação aos alunos			
f) Excesso de cobrança por parte da gestão da escola			
g) Excesso de cobrança por parte da rede ou secretaria de ensino			
h) Acentuada diversidade social, cultural e intelectual dos alunos			
i) Classe social dos alunos			
j) Classe econômica dos alunos			
k) Comunidade/entorno social			
l) Sobrecarga de trabalho			
m) Novas formas de organização familiares			
n) Declínios da religiosidade ou espiritualidade			
o) Aumentos da violência infanto-juvenil			
p) Mídia			
q) Internet/games			
r) Reconhecimento e valorização da profissão			
s) O salário que recebo			
t) Minha formação			

35. VOCÊ CONHECE E COMPREENDE O IDEB?

- (1) Não conheço
- (2) Conheço, mas não compreendo
- (3) Conheço e compreendo parcialmente
- (4) Conheço e compreendo bem

36. EXISTE ALGUMA PREPARAÇÃO OU ESTUDO POR PARTE DA GESTÃO/COORDENAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS APLICADAS NA ESCOLA?

- (1) Sim
- (2) Não

37. EXISTE ALGUMA PREPARAÇÃO VOLTADA PARA OS ALUNOS REALIZAREM TAIS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

- (1) Sim

(2) Não

38. VOCÊ SABE QUAL É O IDEB DA SUA ESCOLA?

- (1) Sim. Qual? _____
 (2) Não

39. O IDEB DA SUA ESCOLA REPRESENTA O REAL NÍVEL DE QUALIDADE DO ENSINO QUE É OFERECIDO?

- (1) Sim, totalmente
 (2) Sim, parcialmente
 (3) Não
 (4) Não sei

40. APÓS A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB, SUA ESCOLA TEVE ALGUMA MUDANÇA EM RELAÇÃO AOS ITENS ABAIXO:

	Não	Parcialmente	Sim	<i>Não sei avaliar</i>
a) Fiscalização dos órgãos externos				
b) Fiscalização da gestão/coordenação				
c) Projeto político pedagógico				
d) Planejamento de aula dos professores				
e) Autonomia do professor				
f) Estrutura curricular				
g) Relação da escola com os pais				
h) Processo avaliativo				
i) Relação entre os docentes				
j) Rotina administrativa da escola				
k) Organização geral da escola				

41. MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR SE ENQUADRA EM RELAÇÃO AOS ITENS ABAIXO:

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Talvez	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
a) Os estudantes não estão motivados a aprender					
b) Os alunos são capazes de ter alto rendimento em avaliações externas					
c) Estamos preparando os alunos para serem cidadãos bem sucedidos					
d) Eu confio no meu poder de discernimento e em minha capacidade profissional enquanto professor(a)					

e) Eu vou trabalhar motivado na maioria dos dias					
f) Eu persigo constantemente oportunidades de me tornar melhor professor					
g) Há suficientes oportunidades de qualificação e aprimoramento profissional					
h) Os alunos confiam em mim					
i) Conheço boa parte dos responsáveis dos alunos					
j) Esta é uma escola segura de se trabalhar					
k) Eu respeito os alunos					
l) Importo-me com o sucesso ou o fracasso dos alunos					
m) Não sou justo com alguns alunos					
n) Nós, professores, trabalhamos para construir um bom clima para os alunos					
o) A escola oferece os recursos materiais e pedagógicas necessários para darmos uma boa aula					
p) A escola possui uma boa harmonia entre a equipe					
q) A escola oferece boas condições de trabalho					
r) A escola estimula e apóia os professores para a criação e realização de					

ações diferenciadas para o ensino e aprendizagem dos alunos					
---	--	--	--	--	--

42 - ENUMERE AS ATIVIDADES ABAIXO COM AS QUAIS OCUPA A MAIOR PARTE DO SEU TEMPO LIVRE

- TV
- Religião
- Teatro
- Cinema
- Música
- Leitura de livros
- Bares e boates
- Leituras diversas (revistas, jornais)
- Internet
- Shopping
- Esportes
- Outra. Qual? _____

43 - QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO (A)?

- (1) Jornal Escrito
- (2) Tv
- (3) Rádio
- (4) Revistas
- (5) Internet
- (6) Outros. Quais? _____
- (7) Nenhum

44 - QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES QUE ENFRENTA ENQUANTO PROFESSOR PARA SUAS AULAS (NESSA ESCOLA, ESPECIFICAMENTE)?

45 - O QUE TE MOTIVA A CONTINUAR NA PROFISSÃO E SE SATISFAZER ENQUANTO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

46 - QUAIS SÃO SEUS MAIORES ANSEIOS ENQUANTO DOCENTE?

47 – OUTROS COMENTÁRIOS QUE DESEJAR.

Muito grata pela colaboração
Thays Saçço

APÊNDICE 2 – ENTREVISTAS REALIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

- 1) **Apresentação inicial da pesquisadora** – quem sou e o que faço ali. Frisar que não estou ali pra classificar, julgar, mas ouvi-los sobre a política e as consequências delas. Tranquilizá-los em relação ao anonimato.
- 2) **Apresentação dos sujeitos de pesquisa** - Pedir que eles se apresentem brevemente e falem da formação, tempo de docência, quanto tempo trabalha como professor do Estado, quanto tempo trabalha na escola, se é efetivo ou contratado, o que o levou a estar naquela escola.
- 3) **Esclarecimentos sobre o foco da pesquisa** - Falar sobre a pesquisa que tem como foco o IDEB – perguntar se todos tem clareza sobre o que é o IDEB, e caso perceba alguma dúvida, explicar um pouco sobre a política.
- 4) **O que pensam sobre o IDEB?**
- 5) Sabe o índice da escola? **Como os resultados desta política pública chegam até a escola e aos professores? Como você se sente diante disso?**
- 6) Isso interfere e se sim, **como interfere na satisfação, motivação, bem-estar, no (seu) trabalho de professor?**
- 7) Esta escola teve um IDEB X, em 2011, **a que você atribui este resultado?**
- 8) A partir da divulgação dos resultados do IDEB, **houve mudanças na escola em função disso?** E que mudanças foram essas, como se deram? **E o que você pensa/sente sobre isso?**
- 9) O trabalho em **sala de aula está voltado para atender ao que solicita a Prova Brasil?** E como fica a **sua satisfação diante disso?** Isso vem ao encontro do que você acredita enquanto docente?
- 10) Se você pudesse **propor algum tipo de mudança em relação a política**, que mudança seria essa?
- 11) Se você pudesse **propor algum tipo de mudança em relação à escola**, que mudança seria essa?
- 12) Como **a gestão e/ou coordenação da escola articula os resultados do IDEB com vocês**, professores?
- 13) O diretor ou coordenador criou **alguma estratégia para lidar com tais avaliações?**
- 14) De que forma a **direção/coordenação orienta e acompanha as atividades pedagógicas** relacionadas às avaliações externas?
- 15) Cite para mim pelo menos três principais qualidades da escola. Como você se sente diante disso?
- 16) Cite para mim pelo menos três principais defeitos da escola. Como você se sente diante disso?
- 17) Você tem a oportunidade de dar **sugestões para resolver algum problema relacionado ao IDEB da escola?** Pode citar algum caso?
- 18) Alto IDEB: o que você pensa sobre as escolas que possuem um IDEB muito baixo? De que maneira você acha que seria possível essas escolas reverterem essa situação e aumentarem seu IDEB?
- 19) Baixo IDEB: o que você pensa sobre as escolas que possuem um IDEB alto? O que você acha que eles fazem ou têm para obter esses resultados? Como se sente diante disso?
- 20) O que mais te motiva no trabalho docente?
- 21) O que menos te motiva no trabalho docente?

- 22) Quais foram suas primeiras impressões sobre a escola em que trabalha e qual é a sua visão atual?
- 23) O que essa escola representa para você?
- 24) Como você avalia essa escola no conjunto das escolas da rede estadual de Juiz de Fora (caso você conheça outras escolas)?
- 25) Visão sobre como seria uma escola ideal.
- 26) Você se considera satisfeito com o seu trabalho? O que precisaria melhorar?

ANEXO 1 – SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO – MG

O acompanhamento do Acordo de Resultados será realizado por meio de reuniões semestrais da Comissão de Acompanhamento e Avaliação. O Acordado deverá encaminhar à Comissão relatórios gerenciais no prazo de 30 (TRINTA) dias após o término do período a ser avaliado, para subsidiar a avaliação. Os relatórios deverão demonstrar o que foi realizado até o momento, o indicativo de alcance do nível de desempenho programado, os pontos problemáticos e proposições para o alcance das metas pactuadas para o próximo período. Além das reuniões semestrais o Acordado deverá enviar trimestralmente ao Acordante e à SEPLAG relatórios gerenciais para acompanhamento da execução do objeto pactuado.

A apuração do esforço na consecução da meta prevista para cada indicador individualizado, será calculada, ao final de cada exercício, pela atribuição de notas 0 a 10, conforme a seguinte escala padrão:

Resultado Observado	Nota Atribuída
90 a 100 %	10
80 a 89,9 %	9
70 a 79,9 %	8
60 a 69,9 %	7
50 a 59,9 %	6
Abaixo de 50%	0

A avaliação dos Indicadores e Metas conferirá 65% da pontuação total do Acordo de Resultados e será calculada multiplicando-se a nota atribuída para cada indicador pelo respectivo peso dividido pelo somatório dos pesos.

Os Planos de Ações e de Melhorias corresponderão a 35% do total da pontuação do Acordo de Resultados.

Ao final do período de avaliação, com base nos relatórios apresentados pelo IGAM, a Comissão atribuirá nota entre 0 a 10 conforme o padrão acima. O

resultado da avaliação dos Planos será calculado multiplicando-se a nota atribuída a cada ação pelo respectivo peso dividido pelo somatório dos pesos.

Caso nenhuma ação tenha prazo que se encerre no semestre avaliado, o percentual destinado aos Planos de Ação e de Melhoria será atribuído ao Quadro de Indicadores e Metas.

A pontuação final será calculada pela média ponderada dos resultados e então enquadrada em um dos seguintes conceitos: Excelente (9 a 10), Bom (7 a 8,9) e Insatisfatório (abaixo de 7).

Pontuação Global	Conceito	Situação do Acordo
De 9 a 10	Excelente	Cumprido plenamente
De 7 a 8,9	Bom	Cumprido com ressalvas
Abaixo de 7	Insatisfatório	Não cumprido

Será considerado satisfatório o desempenho obtiver o conceito Excelente ou Bom na avaliação de desempenho institucional.

ANEXO 2 – LEI COMPLEMENTAR Nº 100/2007

LEI COMPLEMENTAR Nº 100, de 5 de novembro de 2007

Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integra-da - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS,
O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Uge-previ - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais, unidade programática para escrituração, a partir de janeiro de 2008, dos recursos do Fundo de Previdência do Estado de Minas Gerais - Fun-pemg - e do Fundo Financeiro de Previdência - Funfip -, bem como dos recursos do orçamento fiscal destinados ao pagamento dos benefícios previdenciários concedidos aos servidores e agentes públicos de que trata o art. 3º da Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, com a redação dada por esta Lei, e aos militares do Estado.

a)1º A concessão, o pagamento e a manutenção dos benefícios previdenciários dos segurados a que se refere o caput deste artigo, nos termos e nos prazos estabelecidos no regulamento, serão escriturados na Ugeprevi, observado o disposto no § 2º deste artigo, no art. 76, VI, da Constituição do Estado e nas leis que disciplinam a matéria.

b)2º O ato de concessão dos benefícios para os segurados a que se refere o caput, no âmbito dos Poderes do Estado, do Tribunal de Contas do Estado, do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar, assinado pela autoridade competente, será remetido à Uge-previ, conforme previsto em regulamento.

Art. 2º Fica instituído o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, com caráter consultivo, deliberativo e de supervisão dos Regimes Próprios de Previdência dos Servidores Públicos e dos Militares do Estado de Minas Gerais.

Parágrafo único. Compete ao Ceprev gerir a Ugeprevi, por meio da criação de unidade programática única a ele subordinada.

Art. 3º Compõem o Ceprev:

I - o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão, que o presidirá;

II - o Secretário de Estado de Fazenda; III

- o Advogado-Geral do Estado;

IV - o Comandante-Geral da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais - PMMG - e o Comandante-Geral do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Minas Gerais - CBMMG -, alternadamente, na forma do regulamento;

V - o Presidente do Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSEMG -;

- VI - o Diretor-Geral do Instituto de Previdência dos Servidores Militares do Estado de Minas Gerais - IPSM -;
- VII - um representante do Poder Legislativo; VIII - um representante do Poder Judiciário;
- IX - um representante do Ministério Público;
- X - um representante dos servidores do Poder Executivo;
- XI - um representante dos servidores inativos; XII - um representante dos militares ativos; XIII - um representante dos militares inativos;
- XIV - um representante dos pensionistas dos servidores; XV - um representante dos pensionistas dos militares;
- XVI - um representante dos servidores da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais;
- XVII - um representante dos servidores do Poder Judiciário.

§ 1º Os membros a que se referem os incisos VII a IX do caput deste artigo serão designados pelo Governador do Estado, após indicação dos titulares da-queles Poderes e órgão, para mandato de dois anos, permitida uma recondução.

§ 2º Os membros a que se referem os incisos X a XVII do caput serão escolhidos pelo Governador do Estado, a partir de lista tríplice elaborada pelas entidades representativas legalmente constituídas, para mandato de dois anos, permitida uma recondução.

§ 3º Os membros referidos no § 2º deverão ter nível superior de escolaridade e reputação ilibada.

§ 4º O regimento interno do Ceprev será aprovado por decreto, mediante proposta dos seus membros.

§ 5º O Presidente do Ceprev indicará o Secretário Executivo do Conselho, entre servidores, militares ou um dos seus membros.

§ 6º Os membros do Ceprev não serão remunerados por sua atuação no Conselho, que será considerada prestação de relevante serviço público.

Art. 4º Compete ao Ceprev, além do disposto no parágrafo único do art. 2º: I - estabelecer as diretrizes gerais relativas ao Regime Próprio de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais, a que se refere a Lei Complementar nº 64, de 2002;

II - expedir instrução, de âmbito geral, contendo as normas e os procedimentos a serem adotados para a concessão dos benefícios, de forma a garantir a unicidade e a padronização desses atos;

III - estabelecer diretrizes para a elaboração, a consolidação e o acompanhamento do orçamento anual da Ugeprevi, segmentado por fundos, programas, fontes de recursos e caracterização das despesas;

IV - dirimir dúvidas quanto à aplicação das normas relativas à previdência social no Estado;

V - acompanhar a gestão dos recursos destinados ao Funfip;

VI - aprovar, por maioria absoluta, proposta do regulamento referido no § 2º do art. 1º desta Lei Complementar.

Art. 5º O inciso I do art. 3º, o inciso IV do art. 56 e o caput do art. 85 da Lei Complementar nº 64, de 2002, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º ...

I - o titular de cargo efetivo da administração direta, autárquica e fundacional dos Poderes do Estado, do Ministério Público e do Tribunal de Contas do Estado, assim considerado o servidor cujas atribuições, deveres e responsabilidades específicas estejam definidas em estatuto ou normas estatutárias e que tenha sido aprovado por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos ou de prova de seleção equivalente, bem como aquele efetivado nos termos dos arts. 105 e 106 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado;

"Art. 56. ...

IV - saldo positivo oriundo da compensação financeira prevista no § 9º do art. 201 da Constituição da República;"

"Art. 85. O IPSEMG prestará assistência médica, hospitalar e odontológica, bem como social, farmacêutica e complementar aos segurados referidos no art.

3º desta Lei Complementar, aos servidores detentores exclusivamente de cargo de provimento em comissão, declarado em lei de livre nomeação e exoneração, aos agentes políticos e aos servidores admitidos nos termos do art. 10 da Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990, extensiva aos seus dependentes, observadas as coberturas e os fatores moderadores definidos em regulamento."

Art. 6º Fica acrescentado ao art. 39 da Lei Complementar nº 64, de 2002, o seguinte inciso III:

"Art. 39. ...

III - o pagamento do saldo negativo oriundo da compensação financeira prevista no § 9º do art. 201 da Constituição da República."

Art. 7º Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargo efetivo, nos termos do inciso I do art. 3º da Lei Complementar nº 64, de 2002, os servidores em exercício na data da publicação desta lei, nas seguintes situações:

I - a que se refere o art. 4º da Lei nº 10.254, de 1990, e não alcançados pelos arts. 105 e 106 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado;

II - estabilizados nos termos do art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição da República;

III - a que se refere o caput do art. 107 da Lei nº 11.050, de 19 de janeiro de 1993;

IV - de que trata a alínea "a" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990, admitidos até 16 de dezembro de 1998, desde a data do ingresso;

V - de que trata a alínea "a" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990, admitidos após 16 de dezembro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006, desde a data do ingresso.

§ 1º O posicionamento dos servidores de que trata este artigo dar-se-á no nível e no grau correspondentes ao padrão de vencimento utilizado para pagamento de sua remuneração na data da publicação desta Lei.

§ 2º Não será computado, para a percepção de vantagem ou benefício, o período em que os servidores não estiveram em efetivo exercício, conforme definido em lei.

§ 3º Os servidores de que trata este artigo ficam vinculados ao Funfip, instituído na Lei Complementar nº 64, de 2002.

Art. 8º São segurados do Regime Geral de Previdência Social, conforme o disposto no § 13 do art. 40 da Constituição da República:

I - o detentor exclusivamente de cargo de provimento em comissão, declara-do em lei de livre nomeação e exoneração;

II - o agente político, ressalvado o exercente de mandato eletivo vinculado ao respectivo regime próprio de previdência social;

III - os servidores a que se refere a alínea "a" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990, não alcançados pelo art. 7º desta Lei;

IV - os servidores a que se refere a alínea "b" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990;

V - o contratado nos termos do art. 11 da Lei nº 10.254, de 1990.

Art. 9º É garantida aos segurados e seus dependentes a continuidade da percepção dos benefícios previdenciários concedidos com base no art. 79 da Lei Complementar nº 64, de 2002, até a data de publicação desta Lei Complementar, observados as regras e os critérios estabelecidos pelo Regime Geral de Previdência Social.

Art. 10. Fica vedada a possibilidade de dispensa imotivada dos servidores de que trata a alínea "a" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990, admitidos até 31 de dezembro de 2006 e em exercício na data de publicação desta Lei Complementar, salvo nas hipóteses previstas na Lei nº 10.254, de 1990.

Art. 11. A Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, mediante requerimento do interessado, emitirá, para os agentes públicos do Poder Executivo mencionados nos incisos I a IV do art. 8º, certidão de contribuição relativa ao período em que estiveram vinculados ao regime próprio, com vistas à conta - gem recíproca a que se refere o § 9º do art. 201 da Constituição da República.

Parágrafo único. Para os agentes públicos dos Poderes Judiciário e Legislativo, do Ministério Público, do Tribunal de Contas e da Defensoria Pública, a certidão a que se refere o caput será emitida pelo órgão de recursos humanos competente.

Art. 12. Com a publicação desta Lei Complementar, ficam mantidas as autarquias Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSEMG -, a que se refere a Lei nº 9.380, de 18 de dezembro de 1986, e Instituto de Previdência do Legislativo do Estado de Minas Gerais - IPLEMG -, a que se refere a Lei nº 13.163, de 20 de janeiro de 1999, sendo assegurada a autonomia administrativa, financeira e orçamentária dessas entidades.

Art. 13. Observado o disposto no § 20 do art. 40 e no § 1º do art. 42 da Constituição da República, a escrituração de que trata o art. 1º desta Lei Complementar não prejudicará a autonomia administrativa, financeira e orçamentária do IPSM, em especial, a relativa:

I - à gestão dos recursos oriundos da contribuição patronal e do segurado;

II - aos atos de concessão de benefícios previdenciários conforme previsto no § 2º do art. 1º desta lei complementar;

III - às ações de assistência à saúde;

IV - à concessão dos demais benefícios assegurados pelo IPSM, nos termos da legislação vigente.

Art. 14. Fica revogado o art. 79 da Lei Complementar nº 64, de 2002.

Art. 15. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 5 de novembro de 2007; 219º da Inconfidência Mineira e 186º da Independência do Brasil.

AÉCIO NEVES

ANEXO 3 - NOTA TÉCNICA – IDEB

Nota Técnica

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).¹

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados.

O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Como o IDEB é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 multiplicado por anos, a rede/ escola terá o IDEB igual a 5,0

¹, ou seja, IDEB = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova 2

Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá IDEB = 5,0.

Indicadores educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamto de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:

- c) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência;
- d) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

O cálculo do IDEB

A forma geral do IDEB é dada por (1):

$$IDEB_{ji} \square N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

(1)

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame

realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da

unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é

obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero

e dez, de modo

que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} \square \frac{n^{lp}_{ji} \square n^{mat}_{ji}}{2} \quad \text{e} \quad n^{\alpha}_{ji} \square \frac{S^{\alpha}_{ji} - S_{inf}^{\alpha}}{S^{\alpha}_{su} - S_{inf}^{\alpha}} * 10$$

(2)

em que,

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

\bar{n}_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos

alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb

1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

Para as unidades escolares (ou redes) que obtiverem S_{ji}^{α}

$S_{ji}^{\alpha} \geq S_{inf}^{\alpha}$, a proficiência média é

fixada em S_{inf}^{α} . Por sua vez, aquelas unidades que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} \leq S_{sup}^{\alpha}$ têm o desempenho

fixado em S_{sup}^{α} . A Tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das proficiências dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no Saeb de 1997. Posteriormente, a Tabela 2 traz os valores dos limites inferiores e superiores utilizados na padronização das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Tabela 1 – Saeb 1997: Proficiências médias e desvio padrão

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3ª do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

A partir da média e desvio padrão das proficiências no Saeb 1997 (ano em que a escala do Saeb foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino,

considerando as diferentes

disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com

$$S^{\alpha}_{\text{inf}} - 3 \cdot DP^{\alpha} \text{ e } S^{\alpha}_{\text{sup}} + 3 \cdot DP^{\alpha}$$

Tabela 2 – Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	S _{inf}	S _{sup}	S _{inf}	S _{sup}
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	400	100	400
3ª do EM	111	467	117	451

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

Esses limites, inferiores e superiores, apresentados na Tabela 2, são usados para calcular todos os IDEB's, ou seja, desde 1997, a partir do SAEB, para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para os dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas.

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar. Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \frac{1}{\sum_{r=1}^n p^r} \quad (3)$$

Em (3), P_j é a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i . Note-se que,

na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, $\frac{1}{P_j}$ dá o tempo médio para conclusão de uma etapa para os estudantes da unidade j (T_{ji}).

Se P é o inverso do tempo médio para conclusão de uma série, então, $P_j = \frac{1}{T_{ji}}$. Deste

modo, temos que $IDEB_{jj} \propto \frac{N_{jj}}{T_{jj}}$, ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Saço, Thays Alessandra Silva.
INFLUÊNCIAS DO IDEB SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DE PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO EM SEIS ESCOLAS ESTADUAIS EM JUIZ DE FORA / MG / Thays Alessandra Silva Saço. - 2015.
220 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. (In)Satisfação profissional. 2. Ideb. 3. Responsabilização. 4. Políticas de avaliação. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.