UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

EDIVAGNER SOUZA DOS SANTOS

EFEITOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Campo Grande - MS
2022

EDIVAGNER SOUZA DOS SANTOS

EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção título de Doutor em Educação Matemática.
Orientador: João Ricardo Viola dos Santos

Campo Grande - MS

2022

EDIVAGNER SOUZA DOS SANTOS

EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Presidente da Banca
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva
Examinadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo
Examinador
Universidade de Brasília

_____

Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco
Examinadora
Universidade de Londrina

Campo Grande, 05 de setembro de 2022.

Dedicatória:

Dedico este trabalho à minha mãe, Luzinete Souza dos Santos, e minha tia, Nelci dos Santos, que não só me orientaram na vida, mas financiaram grande parte de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as trabalhadoras e trabalhadores que pagam, com seus impostos recolhidos, a manutenção da Universidade Pública e das Bolsas destinadas aos estudantes. Impostos que permitem a inserção de novas ideias no ambiente educacional e o ajuste decolonial, necessários ao desenvolvimento e a mudança que tanto ansiamos.

Agradeço o meu orientador, professor Dr. João Ricardo Viola dos Santos que, por meio de sua paciência e sabedoria, deu-me o tempo necessário para que pudesse aproveitar sua vasta experiência e os ambientes desconstrutivos/reconstrutivos. De todas as significações, carrego como exemplo sua humildade, apresentada nos diversos locais que pudemos estar. Peço desculpas a ti, meu amigo, pelo desequilíbrio emocional que passei neste longo tempo, e que influenciou nesta pesquisa, dando-a uma veste "a flor da pele" e melancólica. Processo este, fruto de meu empenho para conquistar minha liberdade, todos os dias, dia após dia, e fugir do cativeiro, do sequestro de minhas subjetividades, que tanto retardei em conceber.

Agradeço a banca de qualificação e defesa deste trabalho pela leitura, atenção e sugestões apresentadas durante este percurso. Elas foram determinantes na conclusão de cada etapa.

Minha evolução não seria possível sem a existência dos inúmeros debates e contribuições ocorridas no/pelo FAEM. Com muito carinho agradeço cada integrante. Em particular o nosso amigo Júlio Paro, que fez parte de minha trajetória no doutorado e realizou sua travessia para outro plano existencial, deixando um vazio.

Agradeço o programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo acolhimento e incentivo. Em especial as contribuições da talentosa equipe de professores.

No espaço do programa, pude fazer novos e excelentes amigos. Pessoas especiais que tornaram menos dolorosa esta experiência. Agradeço cada amiga e amigo que ingressou comigo, especialmente, pela parceria e as mãos dadas por cada gueto.

Minhas significações frente ao outro foram ampliadas pela minha participação no Núcleo de Estudos Sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA. Momento importante que contribuiu na desconstrução da visão que tinha sobre a matemática e a formação de professor. Em especial, agradeço ao professor Paulo Alberto, pelo incentivo em ingressar em um curso *Stricto Sensu*. Agradeço os professores Adailton Alves e João Severino, pelo convite para participar do Grupo de Pesquisa Wara, que me deu a oportunidade de ressignificar

minhas crenças existenciais frente à Interculturalidade. Agradeço o programa Rede de Saberes da UEMS que, em nome da Professora Beatriz Landa (Bia), me convidou à colaborar. Viver este movimento produtivo me permitiu, durante minha passagem pelo Mato Grosso do Sul, ampliar minhas experiências com a Educação Escolar Indígena e produção de material didático específico.

Agradeço todo time da Escola Estadual “Des. Olegário Moreira de Barros” pelo incentivo, carinho e cuidado com que lidavam comigo durante a difícil fase de afastamentos negados e reviravoltas políticas de direitos confiscados.

Agradeço a parceria de Marlene Julia (Marleninha) e Delamar, pelas orientações referentes ao afastamento profissional que me permitiram vivenciar esta experiência.

Agradeço meu pai Edgar José pela disponibilidade em me levar e buscar no trajeto a Campo Grande-MS. Esta parceria gerou força nos momentos de dificuldade.

Agradeço meus filhos João Victor e Maíra pela paciência em conviver com um pai que, por vezes, se fez ausente, colocando-os num estágio de mudança residencial, que tanto promoveu desequilíbrio emocional.

Agradeço a Simone Soares pelos diversos momentos de diálogo, empréstimo de material e palavras que pudessem esquadrinhar uma direção.

Agradeço com todo amor que carrego em mim aos professores que se dispuseram, com todo carinho, participar das entrevistas e do processo de textualização, plantando uma sementinha em um terreno tão pouco fértil...

SANTOS, Edivagner Souza dos. Efeitos das avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática. 255 f. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar efeitos produzidos, e que se produzem em efeitos, com avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, tomando como fundamentações teórico-metodológicas o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral, foram realizadas entrevistas com sete professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que lidam cotidianamente com avaliações externas. Esses movimentos de produção de fontes históricas deram origem às textualizações de entrevistas, que produzem uma forma de como cada professor lê o cenário vivenciado, é produzido e atravessado nele e, com essas demandas, constrói estratégias político-econômico-pedagógicas. Essas textualizações se constituem como escritos-efeitos com avaliações externas. Outros escritos-efeitos foram produzidos, ora em diálogos com outras pesquisas a respeito desta temática, ora em movimentos de teorizações entre tensões, angústias, possibilidades, demandas e realizações de professores que ensinam matemática na Educação Básica. Uma atitude decolonial acontece nos entre escritos-efeitos, oferecendo problematizações de ideias e práticas corriqueiras que acontecem no contexto escolar com avaliações externas. Cada um dos escritos-efeitos produzidos permite um olhar num determinado tempo-espaço-sentido, que tem como tonicidade problematizar a existência das avaliações externa. Efeitos de sequestro de subjetividades de professores de matemática, efeitos de apagamentos, silenciamentos, pressões e vigilâncias são produzidos ao longo da escrita. Efeitos de possíveis indicativos das avaliações externas para proposições de estratégias político-econômico-pedagógicas para professores de matemática, possibilidades de espaços de discussões, problematizações e produções também são engendrados. Efeitos de avaliações externas produzidos e que se produzem podem colocar em risco escolas como um espaço de direito de toda a população. Podem ser uma estratégia para a mercantilização do conhecimento, bem como para a produção de humanos trabalhadores, preconizados em países com econômicas periféricas como o Brasil. Junto a essas discussões, a problemática das avaliações externas precisa ser colocada.

Palavras chaves: Avaliação externa. Modelo dos Campos Semânticos. História Oral. Decolonialidade. Epistemologias do Sul.

ABSTRACT

The current work has as an aim to investigate the effects produced, and that are produced in effects, with external evaluations in the professional practice of teachers who teach Mathematics. Through a qualitative research approach, using the Semantic Fields Model and Oral History as theoretical and methodological foundations, interviews were carried out with seven teachers from the final years of Elementary School, who deal daily with external assessments. These historiographical movements gave rise to the textualizations of interviews, which produce a way in which each teacher reads the experienced scenario, is produced and crossed in it and, with these demands, builds political-economic-pedagogical strategies. These textualizations are constituted as writing-effects with external evaluations. Other writing-effects were produced, sometimes in dialogues with other researches on this theme, sometimes in movements of theorizations among tensions, anxieties, possibilities, demands and achievements of teachers who teach Mathematics in Elementary School. A decolonial attitude happens in between writings-effects, offering problematizations of ideas and everyday practices that happen in the school context with external evaluations. Each of the written-effects produced allows a look at a certain time-space-sense, which aims to problematize the existence of external evaluations. Effects of kidnapping of subjectivities of Mathematics teachers, effects of deletion, silencing, pressure and surveillance are produced throughout the writing. Effects of possible indicatives of external evaluations for propositions of political-economic-pedagogical strategies for Mathematics teachers, possibilities of spaces for discussions, problematizations and productions are also produced. Effects of external evaluations produced and that are produced can jeopardize schools as a rightful space for the entire population. They can be a strategy for the commodification of knowledge, as well as for the production of precarious human workers in countries with peripheral economies such as Brazil's. Along with these discussions, the issue of external evaluations needs to be addressed.

Keywords: External evaluation. Semantic Fields Model. Oral History. Decoloniality. Southern Epistemologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Classificação das Escolas de acordo com a Tipologia.
Figura 2: Escolas selecionadas com alto IDEB e escolas com baixo IDEB de Campo Grande – MS em 2017.
Figura 3: Direitos suprimidos por região.

LISTA DE ABREVIAÇÕES SIGLAS

ADEPE - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso

AEE - Atendimento educacional especializado

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

EJA – Educação de Jovens e Adultos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CI – Comunicação Interna.

CMCG - Colégio Militar de Campo Grande

CME - Conselho Municipal de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande – MS

DP - Dependência

EAD - Ensino a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FETEC - Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de *Mato Grosso do Sul*

GHOEM - Grupo de História Oral e Educação Matemática

HEMEP – Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa

HO – História Oral

IDEB - Índice de desenvolvimento da educação básica

IDER - Índice de desenvolvimento da educação básica da rede municipal de ensino índice de desenvolvimento humano

IDH – Índice de desenvolvimento humano

IOMAT - Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de *Mato Grosso*

LEMA – Laboratório de Ensino de Matemática

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (sigla em espanhol).

MCS – Modelo dos campos semânticos

MEC – Ministério da Educação

NCLB - No Child Left Behindvi

OBEDUC - Observatório da Educação

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de ações articuladas

PEIF - Programa escolas interculturais de fronteira

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL – Planejamento

PIPE – Projeto de Intervenção pedagógica educacional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PROMOVER - Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS

REME - Rede municipal de educação

SAEB - Sistema de avaliação da educação básica

SAEMS - Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS

SIMA - Sistema Municipal de Avaliação

SPE - Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas

TRAJE - Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense

TRI – Teoria da resposta ao ítem

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNEI – UNIDADES ESCOLARES DE INTERVENÇÃO

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci

ZAC - Zona de Desenvolvimento Prioritário

SUMÁRIO

EFEITO 1- VIVÊNCIAS, ATRAVESSAMENTOS E PROPOSIÇÕES DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA ---------- 14
1.1 Um passo atrás ---------- 16

EFEITO 2 -PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS---------- 35
2.1 Algumas noções do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) ---------- 36
2.2 Algumas noções da História Oral (HO) ---------- 42

EFEITO 3 - PESQUISAS A RESPEITO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL SUL-MATO-GROSSENSE ---------- 51
3.1 Efeitos em investigações realizadas no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB ---------- 52
3.2 Efeitos em investigações realizadas pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática da UFMS---------- 59
3.3 Efeitos em investigações realizadas no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFGD ---------- 64

Efeito 4 - Uma (re)leitura do Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho da Rede Municipal de Educação de Campo Grande–MS ---------- 68
4.1 PROMOVER ---------- 72
4.2 Algumas relações envolvendo o IDER ---------- 85
4.3 Breves considerações ---------- 88

EFEITO 5 -OS PROFESSORES, AS PROFESSORAS, AS ESCOLAS, OLHARES OUTROS ---------- 90
5.1 Quem são os professores: algumas informações ---------- 93
5.2 Informações sistematizadas sobre as escolas selecionadas ---------- 95

Efeito 6 -TEXTUALIZAÇÃO DE UMA ENTREVISTA COM O SENHOR ROSÁRIO ---------- 101

EFEITO 7-ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARILÂNDIA ---------- 116

EFEITO 8 - ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ ---------- 128

EFEITO 9 - ENTREVISTA COM A PROFESSORA DENISE---------- 139

EFEITO 10 - ENTREVISTA COM O PROFESSOR AFONSO---------- 155

EFEITO 11 -ENTREVISTA COM A PROFESSORA VERÔNICA ---------- 167

EFEITO 12 - ENTREVISTA COM O PROFESSOR DIAMANTINO ---------- 179

EFEITO 13 - HUMANO *versus* NÚMERO---------- 198
13.1 Efeitos de treinamento e participação de alunos na Avaliação Externa ---------- 198
13.2 Efeitos de aceitação (ou usufruto?) de mazelas como política de estado para Educação 204

EFEITO 14 - EFEITOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INDICATIVOS PARA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS POLÍTICO-ECONÔMICO-PEDAGÓGICAS (APENAS INDICATIVOS) ---------- 220
14.1 Projetos de intervenção com indicativos de avaliações externas --------- 221
14.2 A avaliação externa e sua influência na sala de aula ---------- 225
14.3 Avaliação externa como ideário de responsabilização ---------- 232

EFEITO 15 -TESSITURAS, DEMARCAÇÕES, ESCRITOS-EFEITOS OUTROS ---------- 238
15.1 Entre escritos-efeitos ---------- 240

REFERÊNCIAS ---------- 248

EFEITO 1
VIVÊNCIAS, ATRAVESSAMENTOS E PROPOSIÇÕES DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Ando tão à flor da pele,
qualquer beijo de novela me faz chorar.
Ando tão à flor da pele,
que teu olhar flor na janela me faz morrer
Ando tão à flor da pele,
meu desejo se confunde com a vontade de não ser.
Ando tão à flor da pele,
que a minha pele tem o fogo do juízo final
Um barco sem porto,
sem rumo, sem vela.
Cavalo sem sela,
um bicho solto,
um cão sem dono,
um menino, um bandido.
Às vezes me preservo,
noutras, suicido!

Flor da Pele
(Zeca Baleiro)

As marcas deixadas em meu ser são reflexos, talvez espontâneos, de minha luta pessoal, com base no meu desejo de fazer uma diferença na trajetória de alguns sujeitos.

Vindo da margem, com minha bagagem, não concordava com aqueles olhares na janela que, de tão flor, a morte era minha, era certa.

A indignação me colocava uma lente, aguçava minha mente, e fazia-me um ser curioso, atrevido, sonhador. Sonho que inflava ar na esperança, e me conduzia feito criança, na direção de alterar minhas lembranças.

Minha decepção me fez sofrer e "meu desejo se confunde com a vontade de não ser". Uma tese escrita em estágio de agonia e depressão, às vezes, alegria e gratidão, que se confunde com uma trajetória, às vezes, se mistura, me faz ser "um barco sem porto, sem rumo, sem vela" ... com a pele calórica.

Me transforma num menino bandido, que é uma representação que trago naquela bagagem, que me faz sonhar, que me faz suicidar.

E assim, escrevo algo para pensar. Pensar com vidas de professores de matemática, com suas narrativas a problematizar.

Efeitos outros
(Edivagner Santos)

Um modo de iniciar uma tese de doutorado em Educação Matemática, talvez possa ser o de explicitar aquilo que produzi (como também fui produzido por) em meio a uma narrativa de coisas que vi, vivi e senti, em alguns momentos de minha vida. Porém, não uma vida sob a

ideia de totalidade, mas sim uma vida que se inventou (e ainda se inventa) em circunstâncias, discussões, diálogos, anseios, medos, encontros, alegrias entre efeitos de avaliações externas e práticas profissionais de professores de matemática. Também escrevo considerando como mote o desejo de contar outras histórias, por vezes, apagadas, sufocadas, silenciadas nas estruturas e nas relações de poder que atravessam esta temática. Aponto, sem obedecer a certa linearidade, uma ligação possível (ou provável) do modo como o Brasil incorporou tal Avaliação (que para mim muitas vezes é tratada como exame, desqualificando a sua potencialidade), tendo como indicação minhas travessias profissionais no Estado de Mato Grosso, assim como alguns trabalhos de pesquisadores e profissionais que lidam cotidianamente com esta temática. Neste texto também apresento aspectos econômicos, sociais, epistemológicos, ontológicos que podem/devem estar "por trás" deste movimento avaliativo. Este texto é um esboço de minhas concepções anteriores ao período de pesquisa no doutoramento, marcadas por singularidades, concepções de um sistema, em um professor de matemática da Educação Básica.

Se eu pudesse fazer uma pausa e uma demarcação, penso que nesse movimento de pesquisa produzo efeitos de avaliações externas, em minhas travessias como professor de matemática, bem como sou produzido em efeitos de avaliações externas que atravessam minha prática profissional. Entre faíscas e problematizações, uma narrativa, chamada tese de doutorado, se inventa, acontece; com isso ofereço aos leitores produzir significados "outros", com efeitos de avaliações externas na prática pedagógica de professores que ensinam matemática. Há alguns efeitos que são pontuais. Minha intenção é que, estes, possam ser potentes e interessantes para expor atravessamentos, tensões e problemáticas do dia a dia de um professor de matemática que vive (sobrevive), com efeitos de avaliações externas. Quem sabe destas exposições, outros desdobramentos possam ser produzidos.

Minhas escolhas direcionam a necessidade de ser mais abrangente, trazendo parte de minha relação com a academia que considero relevante. Elas são partes constituintes de meu referencial teórico-metodológico. Escolho uma escrita mais afrontosa, provocativa, "flor da pele", às vezes, pesada, no sentido de fissurar, aliado a uma sutura malfeita, devido à escassez de possibilidade, em que só o tempo e muitas pesquisas podem fazer. Escrita de quem desata nós com as unhas curtas, com propósito de produzir elementos significativos para refletir e reconfigurar este meio educacional. Tenho dito, após ouvir a pesquisadora Nilma Lino Gomes

em uma Qualificação de Doutorado[1], que esta tese é um acerto de contas comigo mesmo. Após a qualificação fui tomado por um desconforto imenso, uma tristeza ensurdecedora que gritava dentro de mim e me silenciou por completo. Esses sentimentos foram se alterando e, hoje, sinto que esta tese é menos acerto de contas e mais uma tentativa de se reinventar no desconforto. Assim, preciso ser verdadeiro com meus propósitos e não ser passivo na escrita; esta minha escrita flor da pele. Entretanto, tomo cuidado de não ser desordeiro, no sentido de promover constante juízo de valor pejorativo.

Talvez, o acerto de contas comigo mesmo fique para ser realizado durante toda minha vida, sendo que ele acontece em cada linha escrita deste texto. Talvez, uma tese de doutorado é apenas uma tese de doutorado, em todas suas possibilidades e silenciamentos.

1.1 Um passo atrás

Quando olho para trás, minhas memórias afetivas permitem produzir uma leitura que me faz promover muitas ligações com o momento educativo atual. Olho o passado com a lente do presente, limitado ou ampliado pelo sujeito que me tornei. Sujeito sem identidade fixa que se reinventa na escrita, mas que se vê, de algum modo, neste movimento temporal. Identifico que fui um jovem cheio de desejos, de colocar em ação o bem, acreditando que minha euforia em mudar as condições socioeconômicas, aliada ao conhecimento, contribuiria com a vida de muitos sujeitos, ao fomentar, pelo viés da educação, a entrada deste público nos diversos espaços que foram negados, devido ao modo de constituição da sociedade brasileira. Público que geralmente é excluído e que eu lido desde a infância, por fazer parte dele. Este jovem vivia como se o dia tivesse o dobro de horas, participando de tudo que era possível. Estava em espaços educacionais em seu estado, Mato Grosso, e fora dele. Na maioria das vezes financiado com recursos próprios. Um jovem que fazia e refazia muitas ações nas escolas, tentando dar uma pontinha de esperança aos alunos que desejavam estar em qualquer lugar, menos ali.

Este mesmo jovem, muitas vezes, se viu frustrado quando começou a perceber alguns aspectos que o impediam de fazer acontecer seus desejos profissionais, lidando com uma força que se mostrava, e ainda se mostra, intransponível. Por vezes, nos espaços educacionais há uma demanda externa imposta que cega as pessoas, as coloca em confronto, destrói oportunidades,

[1] Este momento ocorreu na qualificação de Doutorado da pesquisa realizada por Simone Ferreira Soares dos Santos, cujo título da tese é: Trajetórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo TEZ: processos formativos decoloniais. Encontra-se disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1036302-tese-simone-ferreira-soares.pdf

vende o que pode e segrega quem a combate. Normas e normatizações consideradas justas não representam justiça, e o *lobby* que conduz as decisões é economicamente viável ao poder neoliberal (talvez já ultrapassado por um poder ultraneoliberal).

Vejo que fui um jovem que percebeu muito cedo uma especificidade, o sistema judiciário como uma máquina economicamente ativa, capaz de gerar recursos próprios com seus morosos processos. Este sistema vive, em determinadas ocasiões, na contramão de demandas sociais, ampliando a desigualdade, tomando decisões sem a mínima consciência das diferenças existentes na sociedade, afetando profundamente a educação. Depreendi que o movimento internacional que tende a ampliar um fascismo social, muitas vezes subjetivo e justificado, coloca a proximidade da opressão e perseguição, que canibaliza a educação, os sujeitos e as ideias. Enfim, fui um jovem que percebeu que o capital usufrui de mazelas sociais, como a racialização e a separação de uma população por classe social e gênero, convicções políticas, etc., para ampliar sua atuação e construir o que se pretende.

Estes são alguns dos movimentos que me produziram, ou talvez foram produzidos em mim, ou que produzi com eles. Movimentos que me fizeram olhar no fundo dos olhos de meus interlocutores com respeito e vontade de entendê-los, movimento fundamental para o amadurecimento das ideias, para desejar se tornar pesquisador. Atrelado a este amadurecimento, veio uma busca por respostas, pelo olhar crítico, problematizado e pelo desejo de, simplesmente, estar junto fazendo algo, agindo em um espaço micro, mas de olho no macro, sem perder de vista as manobras e novas estruturas que atingem o pouco que se conquistou sob duras penas e enfrentamentos.

Uma primeira sensação que surgiu em minhas observações, talvez fruto de uma matriz colonial de poder, e que depois virou convicção, foi à percepção de que há um projeto colocado em curso, sendo o capitalismo fonte de sedução que atua em diversas frentes, prioritariamente, na educação (fato que ficará mais explícito no decorrer do texto). Projeto este, que molda parte da dinâmica do poder, controla e, ao mesmo tempo, promove o autocontrole, que é sedutor, indutor, formatador. Sutil demais no início, quase imperceptível, mas que de repente se abre como um campo de flores venenosas, prontas para colheita, e colhida pela ilusão em forma de projeção educacional e efeitos, ainda por serem percorridos, expostos, desdobrados. Mesmo em tentativas de fugir deste campo, há muitas armadilhas que capturam e aprisionam nossas subjetividades. O vento toca na certa direção e mesmo que lute, respiramos o veneno.

Há em mim uma crença de que a educação é parte importante deste projeto em curso, pois, para ele, sua função é indispensável. Se assim não fosse, os modelos de mercado e os

empresários reformadores educacionais não teriam tanto interesse em conduzir e estar muito próximos dos contextos educacionais. Tampouco a Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE[2]) não colocaria seus economistas para atuarem arduamente para induzir uma ação educacional global. Esta percepção apareceu timidamente na graduação, quando buscava entender como um país investe tanto, para apenas criar Parâmetros Curriculares, tendo como direção ser somente uma diretriz. Aos poucos fui entendendo que poderia ser qualquer projeto, de qualquer país de referência. Bastava ser adaptado de qualquer país que se mostrasse à frente do Brasil, em termos educacionais. O importante era ter uma prévia determinação, iniciando o processo de engessamento[3], de normalização.

Foi neste período que adentrei na educação pública como concursado, atuando na parte administrativa. Acompanhava o desenvolvimento do plano decenal (1993 – 2003) do estado de Mato Grosso, quando foi inserida a Escola Ciclada[4]. Foi um movimento impositivo que forçava os professores a mudarem suas práticas profissionais, principalmente os processos avaliativos. As provas, trabalhos e atos avaliativos se expressavam em anotações nos relatórios individualizados, escritos em caderno de campo por cada professor, sendo que os professores também necessitaram aderir ao ato não reprovativo. Fortaleceram também a pedagogia de projetos, inclusive projetos de intervenção na aprendizagem. Além disso, as escolas receberam novas salas de aulas para compor todo o processo, agindo onde não se tinha ação (Sala de Recurso para alunos com laudo médico detectando alguma necessidade específica, por exemplo). Em minha leitura, senti certa influência da perspectiva escolanovista, criando a visão do que mais tarde passei a chamar pelo nome de "criança cognitivamente ideal", com suas fases cognitivas bem definidas pela idade[5].

---

[2] De acordo com Carvalho (2009), A OCDE pode ser caracterizada como uma organização intergovernamental direcionada para uma intervenção no campo da política econômica dos países membros. Desde a meados do século passado tem como uma de suas ações a intervenção educacional.

[3] Para mais detalhes aconselho assistir a fala de Romulo Campos Lins na mesa redonda do III SIEMAT: https://www.youtube.com/watch?v=RCW2Jfj3TvY&t=1895s

[4] Escola Ciclada passou por debates intensos anos depois, como podemos notar nesta nota informativa: http://www.mt.gov.br/-/aprovacao-automatica-e-progressao-continuada-sao-discutidas-em-evento

[5] Para outros entendimentos, sugiro ler o artigo intitulado *"Problematising the pursuit of progress in mathematics education"*, da autora Anna Llewellyn:
Acesso em: https://www.jstor.org/stable/24830664?seq=1
Contato da pesquisadora: a.e.llewellyn@durham.ac.uk
Escola de Educação, Durham Universidade, Durham, Reino Unido.

Com esse movimento percebia que, para os alunos, o fato de não ter mais reprovação era o importante, e para alguns, uma indicação de que não precisava mais estudar. Para determinados professores, não se podia mais aplicar provas como antes. Eis que surge um confronto: professor *versus* aluno sem disposição para o estudo. Parece absurdo, mas ter nota é uma referência cultural, no sentido de dizer: eu sou dez! A nota, um número, é algo muito forte preso às nossas convicções históricas sobre o conceito de qualidade. Mudar tal fator é como produzir uma ruptura drástica em nossa estrutura sociocultural. Sinto que não deram a devida importância a esse aspecto nesse período.

Outro ponto de destaque é a maneira como o conteúdo se mostrava como parte constitutiva de um modo de existência dos professores: "ministrar aula é ensinar conteúdos". Mesmo tendo a possibilidade de atuar com temas transversais, o conteúdo imperava. Romper com essa prática parecia ser algo intransponível nos ambientes escolares. Tudo girava em torno do conteúdo, sendo o princípio da organização, o caminho didático e a definição do ponto de chegada.

Concomitante ao processo citado nos dois parágrafos anteriores, havia uma enunciação, dita de cima para baixo pelos gerenciadores do sistema educacional: o professor é responsável por estimular o aluno. Passei a conviver com afirmações que apontavam certezas de que, se não há aprendizagem, a culpa é do professor. Retirou-se toda influência da mudança brusca conduzida pelo processo de inserção de uma nova estrutura escolar "goela abaixo". Desconsideraram outros condicionantes existentes para que se tenha um ambiente favorável à aprendizagem. Em meu ambiente de trabalho, por exemplo, convivia com professores tensionados, sendo que muitos adoeceram.

Algo pouco compreendido ou aceito pelos envolvidos foi a enturmação, um processo de transferência de alunos de uma turma para outra na mesma escola, em que a idade escolar ideal é o principal critério para remanejar os alunos. Certamente, até hoje poucos conseguiram entender. No processo, alunos em distorção idade e Ciclo (essa foi à nova nomenclatura, substituindo distorção idade e série) eram colocados na fase e ciclo em que deveriam estar, caso não tivessem sidos reprovados ou abandonado a escola. Alunos saíram da terceira fase do segundo ciclo (hoje 5º ano) e passaram à terceira fase do terceiro ciclo (hoje 9º ano), por exemplo. O ensino com nove anos passou a ter três ciclos, contendo três fases em cada ciclo, considerando as fases de desenvolvimento de uma criança, cognitivamente ideal, em minha opinião. Para Bezerra (2013, p. 21),

> A organização em ciclos, que começou intitulada CBA, passou em 2000 a chamar-se Escola Ciclada de Mato Grosso. Para orientar aos professores e reorganizar as escolas, no ano de 2000, a SEDUC reorganizou o ensino, transformou séries em ciclos e criou algumas novas funções (articulador, coordenador) visando a implantar e acompanhar esse projeto. Como parte da inovação a SEDUC elaborou e publicou um material com fundamentos teórico-metodológicos explicitando aos professores o que era e como deveria ser a organização em ciclos. Esse livro ainda se constitui em um dos suportes primordiais da Escola Ciclada de Mato Grosso, visto que nenhum outro foi publicado a título de orientação às escolas.

Nessa fase, percorriam em meu olhar algumas evidências. Estávamos iniciando uma grande mudança na educação, da qual eu não tinha a menor consciência. A pressão era grande, pois nos cobravam aulas praticamente pirotécnicas, sempre com uma busca sedenta de inserção de tecnologias. Na escola, por vezes, tínhamos muitas reuniões e pouco diálogo direcionando a forma de lidar com as demandas criadas. Também impuseram divisões no trabalho educacional, segmentando o que foi possível, por acreditar que assim seriam mais produtivas as formações, por facilitar o processo formativo. Essa segmentação permitiu, por exemplo, um trabalho por área do conhecimento; um diálogo entre as áreas. Todavia houve uma ampliação de exigências que passaram a corroer o tempo do professor, que passou a conviver com mais pressão, mais trabalho burocrático e menos colaboração.

Em seguida, vivenciei outra mudança de direção, com um giro mais forte em função da reestruturação da Escola Ciclada. Dessa reestruturação, vivenciei o nascer do Programa Educacional denominado Ciclo de Formação Humana. De acordo com Aporta (2016, p. 50),

> A Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT e a Coordenadoria de Políticas Pedagógicas – CPP elaboram um documento que faz referência à Formação Continuada para as escolas da rede estadual de ensino. O documento, ORIENTATIVO 2013, CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA foi elaborado com a consultoria da Professora Jorcelina Elisabeth Fernandes, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, em Junho/2000. Há nesse documento a incorporação da concepção de formação global do sujeito, considerando a diversidade e os ritmos diferenciados no processo educativo, utilizando tempos e espaços para ampliar as experiências dos alunos de forma a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Atrelado a este período estavam as avaliações externas, ainda por serem entendidas, desterritorializando[6] às escolas. Apareceu com o nome Avaliações Externas

[6] Quando penso em desterritorializar, caminho com Deleuze e Guattari (1997, p.3): o que acontece é que "/…/reinventa suas interfaces e hibridações e lança ao ar saraivadas de conceitos novos, como desterritorialização, devires, rizoma, platô". Mudanças bruscas e inserção de processos, a colocação em pauta de movimentos de subjetivação, que submetem o sujeito aos mecanismos de perca de suas estabilidades, subjetividades, sendo zonas de intensidade, de pressão, são alguns aspectos de uma desterritorialização.

em Larga Escala. Ampliaram a ação institucional frente ao que chamavam de defasagem de aprendizagem, com foco na concepção de que a individualidade deveria ser levada em consideração, sem desprender-se da totalidade. Os docentes e administrativos recebiam formação para programar/formatar seu modo de atuação e atuar com as novas ideias. Era tudo muito organizado, mas com pouca aceitação, pois mal os professores acabariam de se adaptar às mudanças anteriores, logo já se iniciava uma nova alteração. O ensino tomou certo comportamento transversal, em que as grandes áreas do conhecimento deveriam dialogar. Obrigatoriamente, Matemática e Ciências da Natureza deram as mãos, passaram a compor um dos referenciais.

Os professores recebiam algumas poucas formações sobre a pedagogia de projetos, avaliação, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. O foco formativo docente mais intenso era ler o material orientativo. Os públicos que, efetivamente, recebiam uma formação mais profícua eram os diretores e coordenadores. Iniciou-se também certo alinhamento do sistema de educação, em que as diferentes redes de ensino começaram a ter a mesma sintonia, guiadas por uma ação articulada, em que o MEC passou a ter o controle sistêmico.

Em minha leitura, a formação nas escolas não envolveu as especificidades de cada professor, com possibilidade de construção de uma escola que lida com a diferença, aproveitando-a de forma a romper com muitos aspectos formatados da educação tradicional. Para mim, a inserção de avaliações externas parecia confrontar esta concepção, visto que desconsiderava as especificidades de cada escola, de cada aluno, tornando-os números, induzindo um currículo prescrito. Por outro lado, houve um processo sedutor, a deliberação de recursos financeiros para a escola articular ações formativas e intervencionistas, por meio do PDE-Escola, com base nos dados do primeiro exame externo organizado nos moldes atuais. Algo que derrubou meus argumentos, que me fez olhar positivamente para o momento. Acreditava que realmente o processo considerava as especificidades de cada escola, inclusive financiava a parte formativa. “Ledo engano”! Duas direções passaram a fazer parte de minhas reflexões e análises: a potencialidade e debilidade que o currículo prescrito promove e o tipo de formação que é desenvolvida a partir das avaliações externas.

O PDE-Escola[7] foi criado pelo MEC. No início da implementação do novo modelo pautado em avaliações externas, nos moldes atuais, tinha como foco atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Prioritário (ZAP). Esta atuação descentralizou o uso dos recursos às escolas que não apresentaram um bom índice no primeiro processo Avaliativo da Educação Básica, realizado pelo INEP/MEC em 2005. Esse processo se deu em algumas regiões do país que apresentavam baixo IDH. Durante as ações, quem estava reticente com as mudanças, assim como eu, começou a mudar de posição.

Logo após a adesão e ampliação do quantitativo de defensores do atual modelo, realizaram novas incorporações e aceleraram as mudanças. Com elas, alguns aspectos foram ficando mais evidentes, como a competição e a perda da autonomia das escolas. Ficou evidente que no processo avaliativo, algumas posições com os dados o transformam em exame, em que a figura do ranqueamento se destacava, assim como a mudança do PDE-Escola. Começavam a fazer sentido a enturmação e o ataque à reprovação, adotados em tempos anteriores pelo estado, pois eram os fatores que tinham influência direta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Mato Grosso saiu na frente, pois havia criado mecanismos para driblar tais fatores e apresentar uma imagem revestida de projeções. Comecei a identificar mudanças e projeções incorporadas pelas redes que têm por objetivo: aumentar o índice, driblar os processos positivos da avaliação e trazer novas narrativas com foco na mudança do que se tem até o momento.

Nesse período, eu também ministrava aulas em uma escola particular. Percebia o quanto a desigualdade social influencia uma escola e na sala de aula. Na sala que eu tinha mais alunos, somavam um total de onze integrantes no máximo, com material e recursos disponíveis. Os alunos recebiam desde salada de fruta a ônibus para atuar em atividades esportivas. Todos os dias, os pais, mesmo dos alunos do Ensino Médio, estavam na escola, sendo que alguns paravam para dialogar comigo, corriqueiramente. Não passei uma semana sem receber convite para dar aula particular para algum aluno em específico. Com o tempo, percebi que este quantitativo de alunos por sala de aula geralmente é maior, porém distante do encontrado nas salas da Educação Básica.

Após este momento, ingressei como professor na escola pública estadual em Mato Grosso, via concurso, recebendo indução diária e intensa do processo. Também participava de

[7] Para mais informações acesse: http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola

debates, formações, e buscava outras fontes de (in)formação. Percorri espaços na Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Mato Grosso, Associação Várzea-grandense de Educação e Cultura, além de participar de eventos como a CONAE, Formações do CEFAPRO, Seminários, Semana da Matemática, etc. Aos poucos, fui enxergando os diversos posicionamentos, muitas vezes antagônicos e geradores de conflitos. Eles ditavam minhas práticas e me colocavam em movimento. Foram ficando cada vez mais explícitas as distâncias entre escola, universidade e os posicionamentos dos dirigentes educacionais.

Fui percebendo que a continuidade do lançamento dos índices do IDEB e do resultado da Prova Brasil de cada escola, expostos a cada dois anos, acirravam a disputa entre elas. A escola que eu trabalhava estava sempre atrás, mesmo atingindo a meta projetada. Em minha localidade, as escolas municipais estavam sempre à frente das estaduais. Não era algo que deveria ser tão importante em relação ao que este meio poderia promover, embora a seleção e certificação fosse um dos objetivos do processo. Mesmo tendo os índices de nossa escola largamente ampliados frente ao que estava sendo projetado, nossa vitrine passou a ser as escolas municipais. Mas, sinceramente, a vontade era passar as escolas municipais nessa corrida. Duas vertentes se destacavam: a sensação de autocontrole com base no que se pretendia, que era fazer os alunos irem bem nos exames, e, em segundo plano, a concepção de que, ao criar essa disputa, a escola iria superar as demandas pedagógicas, desconsiderando a necessidade de atacar os outros fatores que efetivamente influenciam cada escola e que não estavam atrelados ao lado pedagógico. Diga-se de passagem, são fatores distintos para cada unidade de ensino em minha concepção.

Nesse período, começava a etapa do fortalecimento da crença de que a Prova Brasil e a Provinha Brasil deveriam ser usadas para sanar as demandas de aprendizagem dos alunos. Não era um argumento explícito, mas traziam tais informações aos professores, pois elas circulavam nos corredores da escola. Era conflitante na concepção de muitos professores que convivi, pois em 2011 os alunos realizaram a Prova Brasil, mas o resultado sairia apenas em 2012. Aquilo que fora identificado naquela turma, serviria para a próxima? Eis uma indagação ainda sem resposta para muitos professores! Um ponto de análise importante. Essas

eram conversas, discussões e problemáticas vivenciadas por professores nas escolas em que eu tinha contato.

Algo que era afirmado fortemente pela mídia, e que ainda hoje é notório, era a ideia de que a atribuição de um número determina a qualidade do ensino ofertado nas escolas. A escola é de excelência se apresenta índices elevados, podendo ser traduzido como uma escola em que os professores sabem ensinar. O ensino daquele estado é de qualidade porque seus índices são altos[8]. O que gerava conflito, pois não era possível perceber similitudes ou correlação entre os resultados das avaliações externas com aquilo que os professores registravam, além de desprezar as diferenças existentes entre as unidades escolares. Este aspecto passou a ser parte dos espaços de debates e formações envolvendo os professores. Muitas indignações passaram a fazer parte dos diálogos entre docentes, criando conflitos diários na escola entre direção, coordenação e professores. Às vezes, eram acalorados, chegando a ser ofensivos. De um lado, argumentos em defesa dos professores, do outro, dirigentes educacionais exigindo índices. Eis que surge uma nova calmaria: muitos recursos estaduais foram destinados para escolas desenvolverem projetos. Novo bálsamo para acalmar os ânimos!

Pela segunda vez, após uma mudança, há a inserção de recursos para escola utilizar livremente, provindo de um edital com temas transversais específicos. Após a aprovação do projeto institucional, submetido em ampla concorrência, a escola recebeu o recurso. Era muita evidência, não me deixava mais guiar por dúvidas. Era este o *modus operandi* do capitalismo sedutor, quando se trata de preparar o terreno para implementação de suas intenções futuras. Mas confesso que adorei utilizar tanto dinheiro em prol dos alunos, num trabalho coletivo de combate à desigualdade racial e na busca de equidade.

---

[8] Tempos depois este fator trouxe a visão centrada que o problema da educação do Estado de Mato Grosso estava no ensino e no modelo de educação, em que ambos os fatores indicam que os professores não avaliam. Se não reprova é porque não avalia. Algo profundamente questionável. A Escola Ciclada, o Ciclo de Formação Humana foram rechaçados em prol da ampliação do controle por exame com uma avaliação própria, com base na retórica de que este modelo de educação só foi desenvolvido para adaptar a uma das variáveis que influenciam no IDEB: o índice de aprovação. Tais aspectos podem ser notados nos diálogos do Engenheiro Agrônomo Permínio Pinto, Secretário de Educação na gestão do Governador Pedro Taques:

https://www.youtube.com/watch?v=NAJBq8u3aEI&feature=youtu.be

https://www.youtube.com/watch?v=EDVoMf3Gd7g&feature=youtu.be

https://www.youtube.com/watch?v=rCqAERHWxjA&feature=youtu.be

https://www.youtube.com/watch?v=lZhDkTKZuqA&feature=youtu.be

Sempre que uma ação/norma era proposta em meu ambiente de trabalho, eu passava a articular formas de entender como este movimento se engendrava aos outros, buscando compreender os diferentes momentos que fomos passando ao longo do tempo, assim como subversões de coordenadores, professores e alunos. Difícil demais, pois estava sempre na penumbra (e acredito que ainda me encontro, mas agora com um pouco mais de luz). Os diálogos nos espaços em que habitava eram mais acalorados e menos articulados. Não sinto falta desses momentos, pois acredito que eles adoecem ou desestimulam os professores. Em casos extremos, responsabilizam os docentes e não lidam com suas demandas, entraves e possibilidades da prática profissional. Pior, muitos foram conduzidos por formadores de professores com narrativas de quem não conhecem o espaço escolar por dentro, ou não têm interesse em entender as especificidades de cada unidade escolar, de cada sala de aula, de cada aluno atendido, de cada professor, pois se limitam em uma construção de narrativas pelo viés da homogeneidade e da falta. Escuto em vários espaços que muitos professores são desqualificados ou apresentam incompreensão do processo, por isso não têm resultado satisfatório. É algo a ser problematizado.

Há muitas nuances deste processo que merecem ser entendidas a partir dos seus efeitos. Sinto que ao longo do tempo cresce a cobrança sobre o professor, porém, na mesma proporção aumentam as demandas de trabalho. Ao aumentar a demanda de trabalho, muitas vezes com aspectos burocráticos, retira do professor a sua capacidade de ação individualizada sobre o aluno, sua capacidade de se profissionalizar, de buscar ferramentas para lidar com situações no descampado de vida como professor.

Nessas minhas travessias, participei de muitos eventos financiados pela Secretaria de Educação, em que os índices eram expostos e dissolvidos em forma de responsabilização/culpabilização e indagação aos presentes, como esta fala em um evento: "*Nesta trajetória, o que explica estes números?"* Como eu havia buscado outras leituras, como Esteban (2008; 2009) e Ravitch (2011), minha retórica era considerada, em alguns momentos, como uma pedra atirada na vidraça escura, para ver internamente. Eu argumentava sobre os desafios enfrentados pela minha escola e que não tínhamos auxílio. Todavia, me colocavam "contra a parede" sempre que podiam. Falavam, por exemplo, que o ensino do professor tem um peso considerável nos resultados. Esses embates deram-me segurança. Passei a ser quase um defensor dos professores. Conhecia certa dimensão e a dinâmica social que impõem sérias

dificuldades à escola e as utilizava para dizer o que gritava dentro de mim: respeite a escola com baixo IDEB! Acolha! Não que esse seja o único fator utilizado contra os sufocamentos que vivenciamos. Mas, ao utilizá-lo, me colocava em pé de igualdade no embate com argumentos difíceis de serem refutados. Todavia, não criei a visão utópica que não existam professores com conhecimento limitado sobre os processos contemporâneos. Reconheço que esse fator tem influência. Sempre atuo guiado por certa contingência. Vejo que na escola há muitas coisas: professores que não querem estar lá; professores descomprometidos, professores pouco empáticos com os alunos, etc... Mas essa é apenas uma faceta de um sistema educacional complexo.

Embora muitos desfigurem a realidade da periferia, não dá para negar que, no Brasil, existam sérias desigualdades sociais, econômicas, de gênero, raça, e que o modelo de escola está envolvido nessa engrenagem. Engrenagem que produz corpos rejeitados, matáveis ou invisíveis. A estrutura da escola também contribui para exclusão daqueles que foram/são historicamente excluídos. Também não dá para negar que esses sujeitos e quem lida com sua educação formal, geralmente, não são ouvidos e tomados como referência para ações educativas/políticas/econômicas/culturais. É na escola que atende alunos de periferia que sempre gostei de atuar. Lá, encontro parceria com sujeitos dotados de uma desordem mental parecida com a minha, que se negam a colocar em pauta a normalidade destrutiva do mundo de idealidades que é imposto. Essas escolas tendem a lidar com certa convicção de sujeitos externos, com suas narrativas políticas, que excluem esses alunos.

Uma direção para ampliar meu campo de ação, possibilitando envolver-me na perspectiva de criar espaços de visibilidade desses sujeitos e de seus conhecimentos, foi buscar acesso à pós-graduação. Encontrei no mestrado a possibilidade de desenvolver uma aposta na/para/com formação de professores de Matemática (por meio da noção de Grupo de Trabalho), em que este espaço permitisse lidar com a prática pedagógica destes professores, com o que efetivamente acontece. Esses espaços convites, conhecimentos produzidos por meus alunos, bem como os meus, podem colocar em xeque a base matemática tida como currículo padronizado.

O envolvimento com os professores nesse espaço formativo me fez perceber que o uso que se faz da avaliação externa é parte do cenário desse processo. Que não se pode separar a intenção do uso, pois o uso define o que acontece.

Uma conscientização a respeito das diversas dimensões e nuances dos aspectos intrínsecos ao ato examinador do novo modelo, ou de ser. Efetivamente, uma avaliação externa, uma espécie de entendimento aprofundado, surgiu nesse período, no mestrado, envolvendo no desenvolvimento da pesquisa. Mesmo desenvolvendo uma pesquisa que retratasse uma investigação sobre a formação de professores que ensinam matemática, as disciplinas que cursei, os diálogos com meus colegas e a própria pesquisa, apontaram elementos para entender uma dimensão econômica por trás dos processos educativos contemporâneos.

Percebi que na Educação Municipal, tanto no meu ambiente de trabalho, quanto em Campo Grande-MS, uma estrutura sistêmica estabelecida pela avaliação externa é muito mais acirrada que na esfera estadual. Nas escolas municipais existe um forte controle sobre as ações dos docentes promovido pela gestão, desencadeando efeitos que carecem de entendimentos, exposições, desdobramentos. Durante minha pesquisa de mestrado, fui anotando algumas falas de professores que se aproximavam de minhas lamúrias faziam parte de outros contextos, com a sensação de serem, às vezes, de cunho opressor. Peço licença ao leitor para apresentar falas de cinco professores distintos que participaram da pesquisa:

> A REME ficou muito bem posicionada no cenário nacional, o que prova que este argumento de que o professor não faz nada é uma falácia. Fazer o planejamento não é ruim, o problema é o engessamento que a Secretaria adotou, o modo como é proposto, autoritário. (PROFESSORA MÁRCIA, SANTOS, 2014).

> Eu ainda aplico simulado. Mas eu falo para meus alunos, coloque sua conta do lado, assim eu consigo lhe entender. Deste modo eu consigo ver como tentou, qual o caminho, se tem coerência... e quando a gente lança esse olhar a gente consegue realmente intervir. (PROFESSORA DALVA, SANTOS, 2014).

> Aí está a chave do fracasso, do que é considerado fracasso. Nós falamos uma coisa, eles entendem outra e nós não temos como entender o que eles produziram. Se você pega uma avaliação rígida e sistemática como a avaliação externa destas atuais, elas não levam em consideração qual conhecimento o aluno tem para tentar resolver as questões. Isso é visto como fracasso. Mas falta a compreensão do significado do aluno, do que a gente quer que ele faça, daquilo que entende, daquilo que ele faz, nada disso é considerado. (PROFESSORA KATIA, SANTOS, 2014).

> Eles articularam tudo, e sinceramente, não contribuem com nada! É muita burocracia, muito serviço e tiram, por exemplo, o direito de estudar, de planejar, de produzir uma ótima atividade que permite trabalhar a realidade de meus alunos, simplesmente para preencher papel, cumprir com obrigações sem aproveitamento. (PROFESSORA LUIZA, SANTOS, 2014).

> Em muitos casos há um consenso, e este consenso é da autoridade. (PROFESSOR ADNEI, SANTOS, 2014).

São algumas falas, dentre muitas, que atravessaram minhas vivências como professor. Elas explicitam e escancaram modos de operar na escola. Porém, vou dar outro passo atrás. Minhas concepções aprofundaram-se no mestrado, mas não se iniciaram lá. Acredito que essa conscientização começou a se intensificar nos dois anos que o antecederam e que se fortaleceu nele. Sinto que o envolvimento com o Modelo dos Campos Semânticos[9], de Romulo Campos Lins, deu um Sul (e não um norte colonial), uma direção para projetar minha prática pedagógica e análise, saindo do campo da explicação, com a percepção de pressupostos que produziram um modo de ler, para além do entorno da ação docente. Passei a ler significados e objetos produzidos pelos alunos, pelos organizadores dos sistemas educacionais e examinadores, pelos meus pares. Esse movimento ofereceu outras possibilidades de leituras de processos de produção de significados que estavam "por trás" de meus entendimentos e minhas respostas, ampliando minha capacidade de leitura, de participação e produção[10]. Hoje não consigo me desprender desta prática, sempre tento ler plausivelmente o texto e seu contexto. Sempre tento olhar nos detalhes o texto e seu contexto.

No mesmo ano em que fui aprovado no concurso público, passei a ser professor contratado do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres-MT. O ingresso se deu por meio de processo seletivo. Entre muitos contatos neste espaço, estava o professor Adailton Alves da Silva. Certo dia, comentei com ele sobre algumas produções de alunos da escola, que apresentavam certa coerência e que não havia encontrado nada na matemática oficial para ler essas produções. Neste momento, Adailton me convidou a ler um texto de seu professor no curso de doutorado, o professor Romulo Campos Lins, publicado em 1999, intitulado: "Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para Educação Matemática".

No emaranhado de situações que vivia e das leituras que produzia, dois braços de pesquisa se deram em minha prática. O primeiro, foi ampliar meu entendimento sobre aqueles pressupostos que conheci no texto de Romulo Lins. O segundo, foi analisar cada material disponível pelo MEC, Secretaria de Educação e instituições como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Península, Instituto Ayrton Senna, Organização Social Todos Pela Educação, etc.

Sobre o primeiro braço de pesquisa, encontrei uma obra com pouca quantidade na biblioteca da Universidade, intitulada: "Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século

[9] Agradeço, carinhosamente, o professor Adailton Alves da Silva por trazer ao meu alcance textos do Romulo.
[10] Outras discussões envolvendo o Modelo dos Campos Semântico serão produzidas nesta pesquisa.

XXI", que o Romulo produziu com Joaquim Gimenez em 1997. Essa obra me deu maior embasamento. A partir da leitura, passei a produzir um acervo das produções de meus alunos. Esse movimento me permitiu entender matemáticas existentes e a limitação de meu repertório para lidar com elas. Passei a entender que a diferença é potente, funciona como uma oportunidade para ampliar a produção de significados de meus alunos e, consequentemente, ampliar a possibilidade de pensar o mundo. Fazia sentido uma mudança, deixei de ensinar matemática, passei a educar pela matemática.

Em relação ao segundo braço de pesquisa, passei a apropriar sobre como o cognitivismo[11] estava por trás do processo examinador e curricular, atuando como uma espinha dorsal. Busquei aprofundar meu entendimento sobre a metodologia utilizada no teste promovido pelos Exames Nacionais (Teoria de Resposta ao Item-TRI), que serve de referência às Secretarias espalhadas pelo Brasil. Dediquei-me a entender os argumentos dos autores que advogam a favor dos exames externos, principalmente alguns professores Universitários e empresários reformadores educacionais. Em contrapartida, passei a tentar compreender autores que se colocavam a indagar alguns dos efeitos. Identifiquei nesse movimento, como instituições externas ao ensino público desenvolveram ou influenciaram a proposta educativa nacional, assim como quem são os empresários reformadores educacionais atuantes no Brasil. Percebi, timidamente, algumas lacunas no sistema que promoviam um possível desprezo à diferença como oportunidade para aprender. Essa é uma investigação importante a ser feita.

Concluindo o mestrado, precisei retomar ao meu posto de professor, pois havia conseguido afastamento para qualificação profissional. Vivenciei neste retorno, o quanto as mudanças governamentais alteraram ainda mais a educação. Já não era tão sutil quanto antes. A mercantilização do ensino rondava, passamos a lidar com formações, materiais e projetos de entidades ligadas às instituições privadas. Percebo que ocorreu uma mudança da legitimidade para falar a respeito da educação e os novos processos aterrorizaram as escolas, pois trouxeram a figura da privatização. Também destituíram a retórica do professor universitário como viés. Entrou em cena o representante das instituições externas para substituir as Universidades e atuar com as Secretarias de Educação. Ou selecionavam setores de universidades, que passaram a se organizar, a partir deste modelo de educação, tornando uma espécie de empresa de suporte técnico, vendendo algum produto às secretarias, principalmente questões, aplicações e resultados dos exames externos para alimentar o modelo gerencialista. A mídia jogava (e ainda

[11] Utilizo este termo para expressar construtos que se baseiam no Modelo Cognitivista Piagetiano.

joga) forte, colocando a escola como produtora de improficiência, atribuindo à necessidade de mudanças fomentadas pelas grandes corporações, sob a ótica do modelo de mercado, trazendo a figura do mérito e da responsabilização, em forma de métrica de desempenho para escolas desiguais que atendem alunos desiguais. Via certo empenho em culpabilizar o ensino pelos resultados. É neste cenário que universidades e escolas passaram a ser, gradativamente, sucateadas, instaurando certo caos.

Algumas universidades, tanto pública quanto privada, aderiram ao jogo e criaram espaços voltados ao alinhamento do sistema de avaliação e ganharam dinheiro e notoriedade, conseguindo pelo elo com entidades, estados e empresas angariar muitos recursos e possibilidades. Um exemplo é o CAED, Instituição ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora. Entidade que atua fortemente em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, por exemplo. Meu estado, Mato Grosso, voltou, integralmente, sua educação para este processo e contrata seus serviços corriqueiramente. Hoje, temos a Fundação Getúlio Vargas (FGV) que "engrossa este caldo". Assim, passo a conviver com as múltiplas e onerosas avaliações externas (que para mim, continuou sendo exame em meu estado). A mais antiga é a ADEPE[12], que nada me ajudou até o momento.

A escola que atuo faz um simulado semanalmente envolvendo três matérias de áreas distintas, ocorrendo no mesmo dia e horário em cada semana. Criou-se uma disciplina escolar chamada Avaliação Semanal, com a atribuição de um professor. Ou seja, temos como direção educacional os dados das muitas avaliações externas, os simulados de diagnóstico e os simulados semanais. Os dados são indicadores locais utilizados para projeção e intervenção didática. A gama de trabalho com tantos dados interfere profundamente na prática do professor, envolvendo tratamento dos mesmos, planejamento, intervenção e formação semanal. Há uma centralidade pedagógica.

Ao olharmos em detalhes para documentos, práticas de professores e narrativas que atravessam a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, notamos que elas se estruturaram/alinham/dialogam com um movimento de tomar avaliações externas à escola como um fio condutor do trabalho a ser realizado. Ambas produziram seus espaços institucionais logo no início do processo contemporâneo, a partir de 2005, algo que deu ao estado, mas, principalmente ao município,

[12] http://www.adepemt.caedufjf.net/

certa notoriedade, sendo vanguarda nesse modelo de educação. Pesquisar esse cenário é um desejo pessoal que encontrou meus anseios ou me encontrou em anseios.

Anseios também que se enredam com uma intenção investigativa do Grupo de Pesquisa FAEM, com um desejo de caminhar desbravando os efeitos das avaliações externas, aproximar (cada vez mais) das vivências dos professores e produzir uma pesquisa que permita uma leitura do cenário e, quiçá, uma possibilidade outra. Neste momento, temos essa pesquisa que desenvolvi, com foco em lidar com os efeitos das avaliações no Município de Campo Grande-MS, e outros movimentos investigativos deste Grupo de Pesquisa ao qual sou partícipe.

Muito próxima de minha pesquisa, temos uma investigação em nível de mestrado desenvolvida por Moraes (2021)[13]. A pesquisadora acompanhou durante a pandemia quatro professores de matemática, com foco no processo de avaliação. Os dados permitiram muitos desdobramentos, ao qual destaco dois. O primeiro desdobramento investiga como a avaliação externa modifica a rotina da sala de aula. O segundo desdobramento envolve aspectos dos processos avaliativos em tempos de pandemia. Entre muitos apontamentos conclusivos destaco duas observações relevantes. A primeira, envolve a convicção que, em ano de Prova Brasil, as escolas experimentam um volume de simulados e intervenções que mudam profundamente suas rotinas, em especial, nas turmas que irão ser analisadas pela avaliação externa. A segunda observação envolve a convicção que, durante a pandemia, aspectos como a não possibilidade de acesso dos alunos impediram o ato avaliativo.

A próxima pesquisa que vos apresento é desenvolvida, em nível de mestrado, por Luiza Faustino. A pesquisadora tem se debruçado sobre a temática avaliação escolar, com a intenção de investigar como os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de diferentes escolas de Aquidauana-MS, sentem, falam e produzem a respeito das avaliações escolares que participam. A principal temática da pesquisa é produzir uma problematização política da avaliação escolar, a partir dos sentimentos, afetos, invenções e atravessamentos de alunos.

Contemporânea a pesquisa de Luiza, temos a pesquisa de Patrícia Santana, em nível de mestrado. A pesquisadora desenvolveu instrumentos avaliativos na sala de aula do sétimo ano do Ensino Fundamental. A partir destes instrumentos tem a intenção de produzir um produto educacional no formato de minidocumentário, no qual servirá de convite para que professores possam experimentar outras formas de avaliação em sala de aula. O principal objetivo é investigar a dinâmica de uma sala de aula, quando uma professora produz e implementa, junto

[13] Acesso em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/9157

com os alunos, instrumentos avaliativos como prática avaliativa e como instrumentos de investigação.

Por fim, descrevo sucintamente a pesquisa em nível de doutorado de Dayani Silva. A pesquisadora estrutura seu movimento de pesquisa e se propõe a investigar atravessamentos de avaliações externas em uma escola pública do Paraná. Por meio de uma atitude decolonial, sua pesquisa problematiza afetos, produções, acontecimentos, que envolvem desde pesquisadores a alunos da escola, a respeito da avaliação externa. Ela vivencia cenas que se produzem quando a avaliação externa acontece. Para alcançar seus objetivos, entrevista os distintos sujeitos envolvidos: professores, diretores, coordenadores e alunos.

Essas pesquisas estão em processo de construção e permitem produzir uma leitura em transversalidades (operando para além dos binarismos colonial do macro e micro, local e global), diante de cenários aparentes, especialmente, envolvendo avaliações escolares, avaliações externas e processos contemporâneos que atravessam Educações Matemáticas vivenciadas por professores. Cada investigação do Grupo de Pesquisa se mostra como uma oportunidade de leitura, que serve de base para produção de possibilidades que engendram com as demandas, entraves da prática profissional e possibilidade vivenciadas por professores que ensinam Matemática.

Neste contexto, o projeto que desenvolvi para concorrer o doutorado tinha a intenção de investigar papéis e efeitos produzidos com a avaliação externa na prática profissional de professores que ensinam matemática em Campo Grande-MS. Durante os primeiros debates, nas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS (PPGEDUMAT), passei a atuar guiado pelo objetivo de investigar efeitos produzidos com a avaliação externa na prática profissional de professores que ensinam Matemática. Nesse movimento de apropriação do que o Programa permitia, identifiquei que a palavra papel presume que, *a priori*, há um papel definido, e que este é homogêneo. Depois de idas e vindas, o objetivo geral desta pesquisa passou a ser: investigar efeitos produzidos e que se produzem em efeitos, com a avaliação externa na prática profissional de professores que ensinam matemática. Esse objetivo permite uma amplitude na análise dos dados e se mostra mais coerente com minhas intenções investigativas. A frase “efeitos produzidos” está ligada aos fatos e situações narradas pelos sujeitos que, carinhosamente, se dispuseram a participar da pesquisa. Ainda sobre esse objetivo, o excerto “que se produzem em efeitos”, remete ao pesquisador e quem contribuirá com a análise, colocando em movimento suas vivências mutantes. O cenário

para a produção desta pesquisa foi a rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para atender a essa demanda, a pesquisa foi guiada pelos seguintes objetivos específicos:

- Investigar documentos que definem as concepções e estrutura das avaliações externas, assim como sua intenção e interferência, como maior ênfase na prática dos professores que ensinam Matemática;
- Investigar o que dizem professores da Educação Básica (que ensinam Matemática) sobre efeitos das avaliações externas em sua prática profissional;
- Investigar tensões entre o que é projetado com as avaliações externas e o que é percebido/identificado na prática profissional dos professores que ensinam Matemática.

É em meio a esse cenário narrado que essa pesquisa foi produzida, voltada a problematizar aspectos/elementos/situações que atravessam as avaliações externas na prática pedagógica dos professores que ensinam matemática em escolas municipais de Campo Grande. Como dizem Esteban e Fetzner (2015, p. 78),

> Os resultados escolares se mostram significativos para a investigação dos processos instaurados e dos procedimentos e instrumentos utilizados como artefatos que produzem relações e discursos presentes na dinâmica de avaliação e que se entretecem aos modos como os sujeitos vivem a avaliação e dialogam com seus percursos e resultados.

E por serem sujeitos que lidam diretamente com a ponta do sistema e se submetem diretamente ao trabalho com este modelo de educação junto aos diretores, coordenadores, dirigentes educacionais, formadores de professores, comunidade escolar, grande mídia e alunos, optei por dialogar com professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental, com a disciplina de matemática. Sujeitos que vivem e dialogam com os percursos e resultados das avaliações externas. Entender efeitos da avaliação externa na prática profissional dos professores que ensinam matemática foi a tônica desta pesquisa.

Dado minha vivência com a História Oral durante minha travessia pelo mestrado e doutorado, aproveitando que o Programa é um dos principais redutos dessa teorização no Brasil, fui me apaixonando pela História Oral e acreditei que seus processos metodológicos poderiam dar o suporte que precisava para construir a pesquisa. Coloquei-me como um "fazedor de fontes históricas", produzindo outras possibilidades de leitura do Cenário, articulando nuances pouco perceptíveis, por trazer à cena, professores que falaram de si, de suas produções e de seus afetamentos. Nesse movimento, produzi com narrativas de professores de matemática a partir de entrevistas textualizadas, sendo estas, um de meus efeitos produzidos.

Deixo alguns rastros aos leitores com excertos escritos em letra maior, em fonte 16, ao qual se identificam com minhas travessias. Tais escritos são efeitos em minha pele; são gritos; são chamados de atenção; são possibilidades de produções outras, nos efeitos outros que produzi.

Cada texto, instituído como um efeito, coloca em marcha um processo de discussão, problematização e produção de efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores de matemática. Cada efeito é produzido, explicitando dinâmicas, características, possibilidades de leituras e produções para educadores matemáticos interessados em produzir escolas outras. São efeitos de discussões de investigações produzidas em Mato Grosso do Sul a respeito de avaliações externas; são releituras de programas de avaliação externa na prefeitura municipal de Campo Grande – MS; são textualizações de entrevistas com professores que ensinam matemática na Rede Municipal de Educação de Campo Grande; são escritos outros, em produções outras com esses (e outros mais) efeitos de avaliações externas; são escritos que...

Sinto, talvez, que sempre necessitarei dar um passo atrás para dizer o que digo e como digo. Assim, concluo este texto com a seguinte frase que me guia: todo texto tem o seu contexto, e toda ação tem uma intenção. Olhar para os efeitos passa pela possibilidade de ler os contextos, principalmente aos usos que fazem. Nesses entremeios, se inventa essa tese de doutorado: com efeitos, com professores e professoras, atravessados(as) por avaliações externas.

Efeito 2
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

> Nas escolas transitam histórias de vida em tempo real. Cada uma com suas subjetividades. Há um passado, um presente, um futuro, um presente-passado, um passado-presente, um presente-presente, em que todos comportam um futuro. Às vezes, com mais futuro do que se presumia, outras delas, com menos futuro do que se presumiu. Uma pesquisa jamais poderia (talvez deveria) fechar sua lente para estas histórias.
>
> Efeitos outros
> (Edivagner Santos)

Optei (fui optado), em um momento, em utilizar o termo estratégia metodológica e não Metodologia, por acreditar que produzimos os dados de nossa pesquisa, a partir de uma estratégia construída, de um movimento planejado, desenvolvido e alicerçado em articulação com trabalhos outros que me antecederam e que passo a produzir com esse arranjo metodológico. Construí uma estratégia estruturada em diálogos, acertos, deslizes, em configurações circunstanciais de meu movimento de pesquisa. Esses atravessamentos permitiram falar de uma história que acontece, de expressar entre elas a minha história, com a possibilidade de produzir novas histórias. Escolhi me envolver com narrativas de professores que lidam com avaliação externa nos anos finais do Ensino Fundamental, num convite para que, genuinamente, professores pudessem falar, demonstrar aspectos de como, na realidade, essas avaliações movimentam as práticas pedagógicas.

Nessa investigação não se tem um objeto de pesquisa, mas sim, movimentos de pesquisa, em que minha vida como professor faz parte do cenário em certos tempos e espaços. Que por escolha específica, por acreditar que traz certa facilidade de compreender origens e enfrentamentos pessoais que se interligam nessa travessia, ao produzir a tese fui escrevendo meio que, linearmente, fincando algumas marcações, limitando alguns terrenos, territórios. Essas demarcações exigem uma conceituação de termos como narrativas, textualizações, verdades, conhecimento, etc. Tal efeito, se coloca como uma possibilidade desses desafios.

Penso que analisamos nossos dados, produzimos nossas narrativas pela lente de *um* determinado óculos teórico-metodológico, que oferece possibilidades e que também distorce,

que amplia e também limita. Talvez, meu trabalho nesse texto é explicitar em detalhes minhas escolhas estratégias e meus movimentos que se adjetivam como metodológicos e também teóricos. Assim, criei, inventei (fui criado, inventado), como também produzi, construí (fui produzido, construído) um (alguns) pressuposto teórico-metodológico. Este movimento foi posto em marcha aproveitando perspectivas diversas que fazem (fizeram) sentido ao meu modo de experienciar uma pesquisa, para percorrer um caminho que não pude antecipar. Assim, nesta travessia, aglutinei possibilidades em uma tentativa de produzir narrativas plausíveis sobre aquilo ao qual "degustei" ou "engoli sem água".

Coloco em marcha minha leitura/produção em alguns detalhes noções e discussões do Modelo dos Campos Semânticos e da História Oral, que se constituem como teorizações centrais de meus pressupostos teórico-metodológicos.

2.1 Algumas noções do Modelo dos Campos Semânticos (MCS)

O Modelo dos Campos Semânticos é uma teorização desenvolvida ao longo da trajetória do pesquisador e professor Romulo Campos Lins. Suas noções se apresentam como um caminho para quem deseja produzir com o outro, tendo a diferença como oportunidade. Apresenta a possibilidade de uma imersão cultural, que tem na semântica emergida das interações, no interior de cada atividade, parte de sua construção, que faz com que essa teorização tenha coerência quando está em ação. Como o próprio Lins (LINS, 2012, p. 11) enuncia sobre o MCS, "/.../ não é uma teoria para ser estudada, é uma teorização para ser usada"

Quem realiza leituras das produções de Lins, tomando como referência a produção temporal ao longo dos anos, nota uma mudança significativa, em que caracterizações vão sendo deixadas de lado, ou reduzidas, ao passo que outras noções são constituídas e um contínuo delas e aspectos fundamentais do MCS são mantidos. Esse enredo, derradeiro em forma de amadurecimento, como cita Paulo (2020), se mostra na estrutura da obra literária apresentada em 2012, intitulada "O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações".

Paulo (2020), realizou uma pesquisa densa envolvendo uma compreensão da formação de professores no âmbito do Modelo dos Campos Semânticos. Em leituras e explicitações de textos que envolvem o MCS é perceptível os muitos modos de falar do MCS, em que noções são ampliadas em dissertações, teses e artigos específicos, que dão volume às abordagens apresentadas nessa teorização. Apresento aqui minha leitura de algumas dessas noções.

Segundo Lins (1999, 2012), quando alguém [o autor] afirma algo, afirma na direção de alguém [na direção de um *interlocutor*]. O autor fala para "um leitor" que ele constitui. Este autor constituiu um sujeito cognitivo ao produzir uma enunciação que este acredita que este interlocutor diria, falaria na direção do que enuncia o autor. Quando o leitor faz alguma afirmação, lê aquilo que, supostamente, um autor falou, ele (o leitor), se constitui como autor a partir dos significados e objetos que este constituiu. É nesse movimento que Lins (1999) reconhece/proclama a *morte* de todos os leitores, pois, segundo ele, somos autores de todos os textos que lemos.

Quando o autor fala na direção de um interlocutor, ele sempre fala na direção que acredita que será ouvido. O sujeito que produz uma enunciação faz por acreditar que seja legitimada. Todavia, uma enunciação de um sujeito não necessita ser legitimada como verdade pelo interlocutor, ela é por si mesma legítima para quem a produz. Verdade está relacionada com aquilo que as pessoas acreditam, em meio às legitimidades. Somos legitimados, somos produzidos e internalizados em legitimidades. A noção de verdade do MCS está ligada a essa relação entre o (um) autor e o (um) interlocutor.

> Todo conhecimento produzido é verdadeiro (para quem o produz), simplesmente porque a legitimidade da enunciação foi antecipada. Mas não se trata de um relativismo absoluto, já que a enunciação é sempre feita na direção de um interlocutor, isto é, há sempre pelo menos dois sujeitos cognitivos que compartilham um conhecimento (LINS, 2012, p. 16-17).

Nos textos de Lins há um cuidado para não produzir uma panaceia. Percebo uma evidente preocupação em demonstrar que o MCS não é um relativismo absoluto. Lins (2012) deixa explícito que todo conhecimento se caracteriza como verdadeiro para quem o produz, e o coloca numa visão sociocultural que, por natureza, é sempre local. Por exemplo, muitas vezes eu desenvolvo a resolução de uma atividade em sala de aula, que para mim a resposta é simplesmente 28%, porém meu aluno, diante da demanda por produzir significado para essa atividade, se aproxima com a convicção que o resultado é 40% e enuncia sem dúvida alguma isso para mim. Ele está consciente e convencido que é 40% a resposta e acredita que vou compreendê-lo, que vou considerar seu processo de produção de significado. Nesse ponto, não se trata de legitimar ou deslegitimar o aluno, mas de colocar a sua crença em processo de leitura por ambos. Sendo assim, tanto eu quanto meu aluno podemos nos abrir para o convencimento.

Tomando essa caraterização sobre verdade e legitimidade, duas noções precisam ser apresentadas: sujeito cognitivo e conhecimento. Para Lins (2012, p.12) "conhecimento consiste em uma crença-afirmação (o sujeito enuncia algo que acredita) junto com uma justificação

(aquilo que o sujeito entende como lhe autoriza a dizer o que diz)". Em uma atividade, numa situação de interação, enuncio afirmações que acredito e apresento junto uma justificação que me autoriza dizê-las. E não se fala de qualquer modo, sem cuidado, sempre faço de uma forma que, segundo acredito, meu interlocutor diria/aceitaria o que enunciei.

> Deve ficar claro que, segundo o que proponho: (i) conhecimento é algo do domínio da enunciação, e não do enunciado, e que, portanto, (ii) todo conhecimento tem um sujeito (do conhecimento, e não do conhecer). E mais, o sujeito de um conhecimento não faz sentido sem o interlocutor em direção ao qual este conhecimento é enunciado, isto é, a unidade mínima de análise, o sujeito cognitivo (ou epistêmico, se preferirem), não pode ser identificada ao sujeito biológico, assim como o sujeito funcional (unidade de análise funcional) é o formigueiro e não a formiga. (LINS, 1999, p. 84).

O sujeito cognitivo, e não o sujeito biológico, é aquele que se depara com um resíduo de enunciação, algo que é por este percebido em um processo de comunicação e que lhe coloca uma demanda por produzir significado. Como apresenta Lins (2012, p.15):

> O sujeito cognitivo se encontra com o que acredita ser um resíduo de enunciação, isto é, algo que acredita que foi dito por alguém (um autor). Isto coloca uma demanda de produção de significado para aquele algo, demanda que é atendida (esperançosamente) pela produção de significado de o autor em que se tornou o leitor. O autor-leitor fala na direção do um autor que aquele constitui; o um autor é o interlocutor (um ser cognitivo).

A noção de resíduo de enunciação é caracterizada como algo que me deparo e que acredito ter sido dito por alguém. O resíduo de enunciação é aquilo que me coloca uma demanda de produção de significado.

Ao compartilhar interlocutores, constitui-se um espaço comunicativo. Muitas vezes, as pessoas ficam por bastante tempo dialogando e acreditando que estão falando em uma mesma direção, até operando com os mesmos objetos. Em algum momento nesse processo, elas podem se deparar com uma percepção de que não estavam falando nas mesmas direções (ou do mesmo objeto). Enquanto uma falava A, outra falava B, mesmo as duas acreditando que elas falavam C. De acordo com Lins,

> [...] o autor produz uma enunciação, para cujo resíduo o leitor produz significado através de uma outra enunciação, e assim segue. A convergência se estabelece apenas na medida em que compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com autoridade que o outro aceita. É isto que estabelece um espaço comunicativo: não é necessária a transmissão para que se evite a divergência. (LINS, 1999, p. 82).

Um exemplo clássico deste movimento são as leituras que fazemos de artigos científicos. O ato de utilizar autores que corroboram certas (nossas) ideias é intrínseco ao

processo de escrita. Todavia, ocorrem situações que explicitam o fato de não estarmos compartilhando interlocutores. Sujeitos produzem significados e outros sujeitos *pegam/tomam (de maneira pontual: produzem outros significados)* esses resíduos de enunciação dizem coisas que os primeiros sujeitos, se consultados, não os autorizariam dizer, se baseando no que acreditam que tinham dito. Tal fato se dá porque a comunicação não ocorre por processo de transmissão e sim, em uma relação entre autor-texto-leitor.

O leitor se depara com um texto que acredita ter sido dito por alguém. Ao se colocar a ler o texto (neste caso um som, uma imagem, um rabisco, um cheiro, é um texto) o leitor passa à condição de autor ao produzir significado para o texto, constituindo os objetos. No processo de comunicação outras noções aparecem e precisam ser caracterizadas nesta teorização, sendo elas, a noção de objeto e de significado.

Segundo Lins, a noção de objetos é que estes

> [...] são constituídos enquanto tal precisamente pela produção de significados para eles. Não se trata de ali estão os objetos e aqui estou eu, para a partir daí eu descobrir seus significados; ao contrário, eu me constituo enquanto ser cognitivo através da produção de significados que realizo, ao mesmo tempo em que constituo objetos através destas enunciações. (LINS, 1999, p. 86).

Logo, constituo objetos à medida que produzo significado para estes. Poderia ser assim também: produzo significado à medida que constituo os objetos. Estes processos acontecem simultaneamente, sem linearidade, sem uma ordem primária, são produzidos ao mesmo tempo pelos sujeitos cognitivos que se deparam com um resíduo de enunciação. Lins (2012, p.20), caracteriza a noção de significado de um objeto sendo "/.../ aquilo que efetivamente se diz a respeito de um objeto, no interior de uma atividade".

Essas noções citadas no parágrafo acima têm papel relevante no MCS. Para Lins (1999, p. 86), "o aspecto central de toda aprendizagem - em verdade o aspecto central de toda a cognição humana - é a produção de significados". Sempre que falamos de conhecimento, indissociável está a produção de significado, com sua indissociável constituição de objeto.

O processo de produção de significados é sempre local, determinado pelas fronteiras culturais, subordinadas à relação de poder que se estabelecem. "A luta pelo controle de quais são os modos de produção de significados *legítimos* é o próprio processo de determinação de horizontes culturais (as fronteiras)" (Lins 2012, p. 14,). Lins (2012) coloca esse controle como muito sensível, frágil, que acontece temporariamente. É comum, num certo espaço e tempo, suspender algumas verdades que culturalmente foram enraizadas. Basta pensar como foi se alterando o modo ao tratar a Covid-19 nos últimos dois anos. Como, por exemplo, o uso dos

medicamentos para tratamento precoce como Ivermectina e Hidroxicloroquina, tão divulgados inicialmente, foram praticamente abolidos pelas agências que possuem certa notoriedade. O ovo, em minha infância, era tratado como vilão do bem-estar. Hoje, é inteiramente recomendado. O uso constante de mercúrio-cromo em ferimentos leves[14] foi praticamente abolido, atualmente.

Num processo de interação produtiva em um espaço comunicativo há "coisas" (certos objetos, certos significados) que não precisam ser apresentadas. As justificações, os detalhes, as definições existem, mas não são enunciadas, porque o sujeito do conhecimento acredita que o interlocutor compartilha das mesmas crenças, produz os mesmos objetos. Na escrita anterior, por exemplo, não preciso definir o que é o ovo, ou a Covid. Elas compõem o núcleo do campo semântico, em que está imerso os significados e objetos deste espaço comunicativo. "O núcleo de um campo semântico é constituído por *estipulações locais*, que são, localmente, verdades absolutas, que não requerem, localmente, justificação" (LINS, 2012, p. 26).

A essa altura é necessário caracterizar o que é um campo semântico, que dá nome a teorização. Lins (2012, p.17) caracteriza

> Um campo semântico, de modo geral, é como se fosse um jogo no qual as regras (se existem) podem mudar o tempo todo e mesmo serem diferentes para os vários jogadores dentro de limites; que limites são estes, só sabemos a posteriori: enquanto a interação continua, tudo indica que as pessoas estão operando em um mesmo campo semântico.

Suponhamos que estou ensinando sobre números inteiros e passo a operar dentro do campo semântico "números inteiros e temperatura". Entre as regras que posso utilizar há limites consideráveis. Posso usar a noção de reta numérica para explicitar temperaturas (com certos limites), mas não posso, por exemplo, realizar divisão euclidiana de temperaturas negativas. Não faz sentido solicitar que os alunos realizem a divisão de -10º Celsius por -5º Celsius. Outro exemplo mais interligado com essa pesquisa é a alteração do campo semântico "educação de qualidade ou qualidade na educação". Nas últimas décadas, as regras para se definir o que é uma educação de qualidade foram alteradas, trazendo novos termos e limites, operando semanticamente com outros objetos e significados.

Nessa relação entre autores e leitores, ao acontecer a interação, surge a necessidade de ler quais significados e objetos estão sendo constituídos para que a mesma seja produtiva. Ou

[14] Recordo-me quando criança que tínhamos recipientes com mercúrio-cromo para utilizar caso houvesse pequenos cortes e arranhões na pele. Com o passar dos anos, esse tipo de substância passou a ser proibida por não ser eliminada pelo organismo humano, substituída principalmente pelo iodo.

seja, ao realizar uma leitura da produção/enunciação/ do outro, desejando "entendê-lo", necessito olhar para os significados e objetos constituídos por ele, em uma tentativa de se afastar da ação de produzir juízos de valores, ou de lê-lo pela falta. Esse processo é complexo, pois passa pelo esforço de tentar nos desvencilhar do nosso modo de ver o mundo, de se deslocar do nosso modo de compreender algo. Desse modo, conseguimos produzir uma leitura plausível, que segundo Lins (1999, p.93), se caracteriza como "toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível". Quando me deparo com a demanda de caracterizar esses resíduos de enunciações escritos por Lins (2012), sinto a necessidade de caracterizar uma leitura positiva, que é a ação de ler os resíduos de enunciação de modo específico. Percebo que a leitura positiva é a tentativa da fuga do desejo de ler o outro pelo erro, pela falta, pelo julgamento das dicotomias como certo e errado, bom ou ruim, por exemplo. Ela ocorre quando há interação. Para Lins (2012, p. 24) "/.../ a leitura positiva dirige-se a saber onde o outro (cognitivo) está, para que eu possa dizer "acho que sei como você está pensando, e eu estou pensando de forma diferente", para talvez conseguir interessá-lo em saber como eu estou pensando".

Estes processos definidos no MCS como leitura plausível e leitura positiva se assemelham, mas não se caracterizam como a mesma noção. Ao ser capaz de tornar todo texto de um autor, plausível nos moldes que este enunciaria, com os termos que este utilizaria, nos tornamos capazes de apresentar uma leitura plausível. Cabe salientar que toda leitura plausível advém de uma forma de leitura positiva. Geralmente, encontramos dificuldades de olhar completamente para o que o outro esteja dizendo ou fazendo com seus próprios olhos, temos nossas crenças existenciais e, muitas vezes, não conseguimos nos desvincular totalmente delas para realizar tal ação. Certamente está aí o uso da frase "tentativa de ler o outro" quando Lins caracteriza leitura plausível, pois é sempre uma tentativa. Porém, se desejo ter uma interação produtiva com o outro, ou simplesmente entendê-lo, necessito me esforçar para realizar uma leitura plausível. Esse processo reforça a necessidade de que o outro promova uma justificação daquilo que está produzindo. Vale destacar que ler o outro é produzir o outro, em tentativas.

Essas são algumas noções do MCS que tentei articulá-las, sem ainda expressar o modo como tais noções foram mobilizadas/engendradas/utilizadas nesta pesquisa. Por isso, às vezes, utilizei propositalmente do recurso de ser repetitivo, para demarcar como cada noção dialoga com a outra, numa busca por caracterizar em detalhes. O MCS me oferece um quadro de referência, uma teorização para produzir conhecimentos, objetos e significados a partir de

minhas leituras plausíveis (sempre em tentativas) do outro, de alguns resíduos de enunciação. Produzi minhas entrevistas, teorizei com elas e com todos os atravessamentos de minha vivência neste processo de doutoramento. O MCS fez parte integralmente do caminho percorrido.

2.2 Algumas noções da História Oral (HO)

Amalgamados nesta tese estão as teorizações Modelo dos Campos Semânticos e História Oral, que se colocam como possibilidades para investigar efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática.

Minhas travessias com a História Oral e afeição por esta teorização, surgem e crescem durante meus estágios vivenciais no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que é um forte braço do Grupo HEMEP[15]. Essa etapa de minha formação como pesquisador se estruturou com experimentações práticas e teóricas. O movimento de formação me fez enxergar potencialidades na HO para a natureza de pesquisas como a que me coloquei a desenvolver. As pesquisas desenvolvidas pelo HEMEP investem em compreender principalmente a formação de professores de matemática e suas atuações. Esta compreensão se estabelece em três direções, segundo Pinto, Souza e Silva (2021, p. 1),

> Três movimentos são destacados a partir dos trabalhos desenvolvidos no grupo de forma a evidenciar como os esforços coletivos têm-se deslocado entre uma historiografia dos acontecimentos com a produção de narrativas por meio da oralidade, uma política de narratividade que se evidencia nos jogos de linguagem e a prática de uma postura decolonial.

O primeiro e o terceiro movimento de pesquisa me interessam na produção dessa investigação, mesmo não atuando de modo próximo como se tem confeccionado as pesquisas deste Grupo. Tenho interesse no movimento de produção de historiografia dos acontecimentos, juntamente com uma prática decolonial. Atitudes decoloniais são movimentadas ao longo de meus escritos-efeitos com avaliações externas, em escolas de Campo Grande – MS.

É possível que, ao se deparar com a frase "*História Oral",* o leitor tenha uma visão distinta do que se caracteriza como significado nessa produção linguística. Porém, não se trata apenas de entender plausivelmente o que se quer dizer quando se enuncia de forma simplificada História Oral, mas sim de compreender que, ao aceitar esse modo de fazer pesquisa, estamos

15 Para mais informações do grupo HEMEP: http://www.hemep.org/

adotando algumas concepções como possíveis, legítimas, potentes, para construção científica que se propõe.

> A História Oral é uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas (que podem ser exploradas por instrumentais analíticos distintos por quaisquer pessoas que venham a interagir com elas) e estudá-las, permitindo que a subjetividade transite pelos domínios da Ciência. Notemos, porém, que a operação historiográfica não se reduz à criação de fontes, mas toda operação historiográfica inicia-se com uma pergunta e uma seleção/criação de fontes. (GARNICA, FERNANDES E SILVA, 2011, p. 232).

Produzir com a metodologia HO é se colocar na produção de historicidades, que se vinculam aos acontecimentos narrados por cada sujeito[16], dado um tempo e espaço, num movimento expressivo, deliberativo, de produção de fontes históricas. A HO dá significado a essa produção, tendo a subjetividade o direito de sobreviver, de ser lida, de ser vista, de não mais ser neutralizada como parte constitutiva dos cenários.

Um aspecto marcante é que

> Um trabalho – em Educação Matemática ou em qualquer área que seja – produz irremediavelmente uma fonte histórica. A diferença é que os que usam a História Oral intencionalmente as produzem. Sendo, portanto, fazedores de fontes, os pesquisadores que trabalham com História Oral não podem furtar-se de uma concepção sobre História. E há muitas formas de compreendê-la, mas certamente as de configuração positivista não se coadunam com a experiência proposta pela História Oral. (GARNICA, 2010, p. 31).

A HO tende a se distanciar dos modos hegemônicos de produção de fontes históricas. Traz a narrativa para centralidade da análise. Promove o acesso a diferentes fontes com a possibilidade de ampliação daquilo que se entende de determinado momento ou movimento histórico. Nessa pesquisa, opto por seguir um estilo (teórico, político e estético) de produção textual que se aproxima também de trabalhos da rede de pesquisa e desenvolvimento Sigma-t[17], colocando no corpo do trabalho as textualizações, deixando para posteridade uma possibilidade outra de leitura do cenário pesquisado, genuína à entrevista dos professores. Apresentar as textualizações no corpo da tese e não em anexo é uma das características marcantes dos trabalhos que utilizam História Oral na Educação matemática, principalmente trabalhos do GHOEM e do HEMEP.

[16] Embora não encontre essa expressão, sinto confortável em usá-la.

[17] Para mais detalhes da Rede Sigma-t: https://sigma-t.org

Há elementos que considero relevantes para essa decisão. Um deles é que a HO permite uma desaceleração do presente, uma oportunidade de coser histórias sem o crivo da defasagem, criando/inventando o presente a partir da multiplicidade. Um segundo, é que a presentificação do passado, num dado tempo, é um convite para entender as subjetividades de quem vive este tempo. Além disso, nos permite parar para entender quem sou eu neste cenário, quem é o outro, quem somos nós, sendo estes nós compostos por muitos possíveis olhares. A textualização inserida como capítulo (como mais um movimento analítico, mais um efeito) segue determinados preceitos teóricos, que é parte de sua tonicidade. Incorporar ao texto é identificado nessa pesquisa como uma oportunidade de leitura de si e de outros sujeitos, num determinado momento ou movimento histórico, a partir de narrativas historiográficas.

> Investir num realce à subjetividade que traz à cena o que não sou eu, o que não são minhas formas de apropriação das coisas – inclusive do tempo – me aproxima do outro ao mesmo tempo em que impõe uma distância entre mim e o outro, o que, talvez, opere no sentido de perceber menos apressadamente um passado e um presente que temem o futuro. É necessário assumir, em meio a essa discussão, que o passado se presentifica de vários modos, a partir de vários olhares; de apostar na perspectiva de que o passado é uma leitura (e uma leitura do presente, uma criação/invenção do presente), mas uma leitura e uma criação tornadas possíveis a partir de múltiplas perspectivas que devem vir à cena como que para esboçar um jogo entre perspectivas que têm duração, o que leva tempo. Promover uma desaceleração do presente exige perceber que o passado comportava mais futuros do que aqueles que efetivamente se consolidaram no presente. (GARNICA, FERNANDES E SILVA, 2011, p. 225).

Esta multiplicidade de perspectivas que permite desacelerar o tempo, ou desacelerar o tempo para que buscador possa olhar com mais detalhes o passado-futuro, agora presentificado. E como fazedores de fontes históricas, as produções assumem que as pesquisas atuam com abordagem qualitativa diante das subjetividades, em que tal aceitação remete a algumas nuances. Para Garnica (2004), tais pesquisas em Educação Matemática (posso dizer em Educação, também) que se lançam com estas especificidades, levam em conta os seguintes movimentos:

> (a)a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma análise a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re) configuradas; (e) a impossibilidade de se estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. Aceitar esses pressupostos é reconhecer, em última

> instância, que mesmo eles podem ser radicalmente reconfigurados à luz do desenvolvimento das pesquisas. (GARNICA, 2004, p.88).

É possível reconfigurar as investigações, ao reconhecer que qualquer fenômeno, fato, movimento, momento são compostos por vieses que, se produzidos os dados e analisados por outra ótica, dão amplitude ao que é analisado (ou simplesmente novas observações). A HO, por natureza, se interessa pela compreensão desses vieses. É uma metodologia produtora de fontes históricas, que tem em sua base as entrevistas. As narrativas permitem (re)construir cenários a partir das experiências, dando sentido:

> O significado de narrativa extrapola suas distintas abordagens no campo educacional, pois ela é uma condição humana como forma de construir realidades e produzir sentidos a algo; uma prática social ancorada na constituição de sujeitos; é mediadora entre mundos e acena enquanto potência para compreender a experiência; é uma forma artesanal de comunicação; a narrativa é "internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida" (BARTHES, 2011, p. 19). Entendida desse modo, as narrativas operam na constituição de diferentes modos de atribuição de significados, para além da questão no âmbito literário, encontrados no romance, conto ou novela, por exemplo, sendo também compreendidas como mitos, lendas, relatos orais, memórias, crônicas e outras formas visuais como a questão gráfica, pictórica, escultórica, ou ainda, as cinematográficas. (SILVA, 2020, p. 1).

Em um trabalho que utiliza História Oral há uma abertura, uma porta aberta para ampliar os limites e exercer, sem amarras, a ampliação das possibilidades de leitura, articulando a mediação entre mundos, construindo realidades e versões outras, em meio as regulações e entraves.

Entre a concepção de "História Verdadeira" e a heroificação daquele que se destaca no objeto histórico, como propõe a História Clássica, a HO trata de ler os vieses alternativos que estão imersos/submersos/atrelados/vinculados e, possivelmente, podem passar despercebidos ou não aceitos como parte integrante da história, num processo de invisibilidade, ora proposital.

> Falar de uma história "verdadeira", de uma "história que realmente aconteceu" – o que muitas vezes fica implícito quando falamos "A" história – é desprezar a existência de vieses alternativos, de versões outras que não as tidas como "reais", "corretas", "verdadeiras". É, do mesmo modo, negligenciar como, por que e por quem essa história definitiva e unívoca é constituída. (GARNICA, 2004, p. 81).

Há sempre uma intencionalidade numa ação. Há o sujeito da intencionalidade. A pretensa neutralidade na construção de um viés único na produção de fontes históricas é uma metodologia adequada ao apagamento de vidas que não são consideradas na leitura dos cenários, em se tratando de seus aspectos idiossincráticos, como parte considerável da história,

ou na caracterização de algumas situações. É um enredo de filme que distancia outros olhares e produz de forma unívoca "A" história que, possivelmente, (de)forma o cenário e seus sentidos.

Aceito como prática teórico-metodológica a HO e corroboro da concepção que, esta. permite que outros vieses possam ser entendidos, compreendidos, envolvidos, misturados, confrontados, numa tentativa de ler determinados cenários, movimentos e momentos históricos, a partir da historicidade. Somos imersos num mundo de/com oralidades, que nos permite olhar além do que supomos, deformando o sentido de haver "A história". Como afirma Garnica, Fernandes e Silva (2011, p.217): "Um regime de historicidade é marcado por um modo específico de (re)orientar o tempo – tema tão caro à Historiografia –, um modo específico de articular passado, presente e futuro". Essa (re)orientação tem a diferença, a multiplicidade, a pluralidade como direção.

Analisando diversas pesquisas que dedicaram a utilizar a HO, Rolkouski (2006, p. 187) afirma que

> O leitor deve ter observado que todas as pesquisas citadas utilizam-se de depoimentos orais. Além disso, para uma parte significativa dessa produção, a preocupação maior foi a de constituir uma história a partir dos depoimentos coletados (por vezes em sincronia com documentos escritos disponíveis).

A HO promove movimentos investigativos por meio da articulação com a oralidade, para que outras histórias venham compor o cenário, para além da visão hegemônica que, forçadamente, nos mantém com os olhos voltados para um lado da vida, que, às vezes, não convida para cena, a vida sobrevivida ou vivida de outros modos, se estas não fizerem parte de uma realidade relevante para o propósito do sujeito da intencionalidade.

Baseado em Reis (2000)[18], Garnica (2004, p. 84) afirma que "a história passa a ser escrita no plural: são 'histórias de ...' e pode ser feita a partir de múltiplas perspectivas. O interesse central é plural, múltiplo, heterogêneo, disperso. O todo é, agora, inacessível e só se pode abordar a realidade social em partes. É a história em migalhas".

É dessa história em migalhas, que narra as migalhas da vida, que tenho interesse. Interesse em produzir, ou como diz o autor supracitado, atuar como fazedor de fontes históricas, de modo até mesmo a contrapor (dependendo do gosto do leitor) as histórias que aí estão. São nessas histórias no plural, ou histórias plurais, que estão as múltiplas facetas do que acontece,

[18] Essa concepção, assim como tantas, que sustentam o avesso da produção de fontes históricas pelo método da História positivista, está atrelada ao surgimento da Escola dos Annales, na França. Para mais detalhes acesse: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/953/588

porém, inacessível na completude, sempre cabendo mais uma vírgula na articulação entre passado, presente e futuro.

A oralidade por meio das entrevistas é um caminho possível, entre tantos, para acessar enredos múltiplos. É concebível que outros procedimentos possam ser utilizados, como aponta Garnica (2001, p. 43):

> Há ainda que se considerar a pluralidade de nomenclatura. A que nos parece mais "natural" é aquela em que "descrição" é o termo que rege a natureza dos dados coletados. O suporte escrito da descrição (ou os instrumentos de coleta) podem ser tanto o depoimento (descrição feita a partir de uma única questão geradora), a entrevista (diretiva ou não-diretiva, dependendo da quantidade e da natureza das intervenções do entrevistador) e o questionário (conjunto de perguntas que, de modo geral, prescinde da situação face-a-face). Nossa prática de pesquisa tem se baseado, mais frequentemente, nos "depoimentos dialogados" – uma categoria muito próxima, concordamos, do que se tem chamado "entrevista não diretiva" – que embora não categorizado, consiste numa pergunta geradora com intervenções do pesquisador.

Utilizo desse tipo de entrevista com perguntas geradoras, para gerar a possibilidade de um diálogo interventivo, a partir de novas ou outras reformulações de perguntas. Um trabalho com narrativas, em que, como afirma Pinto, Souza e Silva (2021, p. 6),

> /.../ "a análise realizada pode ser entendida como um exercício, uma produção com as narrativas construídas. O fato, entendido como uma construção no presente que pretende contar uma história do passado, também está ali no relatório produzido".

A descrição é o modo ao qual dedico com/nas entrevistas.

As entrevistas citadas são transcritas e textualizadas. Para Gonzales e Reis (2019, p. 168), quando se trata de transcrição,

> O uso desse recurso pode ser visto em diferentes trabalhos que usam entrevistas e transcrevem-nas para tecer compreensões acerca de alguma temática, mobilizando diferentes metodologias. Dessa forma, a mobilização de relatos em uma investigação não implica o trabalho com a História Oral.

Garnica (2001, p. 45) afirma que "a transcrição é a passagem literal, minuciosa, do depoimento oral para o suporte escrito. A textualização é o momento posterior, quando o pesquisador elabora texto contínuo, incorporando as interferências (perguntas, considerações) dele próprio e de outros". Nem todo trabalho que se utiliza de transcrições estão ligados a HO. Todavia, a transcrição das entrevistas é parte dos procedimentos específicos dessa metodologia na produção de fontes históricas. Assim como a textualização.

> Para a construção das fontes a História Oral apresenta procedimentos específicos que envolvem desde o preparo para a produção da fonte oral por meio das entrevistas, a gravação do momento da entrevista (produção de uma fonte oral), a transcrição, a textualização, até a assinatura da carta de cessão. (GONZALES; REIS, 2019, p. 168).

Textualizar é um movimento de tentar dizer/escrever aquilo que meu entrevistado diria após uma reorganização de suas ideias, pautando numa tentativa de produzir uma narrativa mais fluente.

> Já a textualização, um primeiro exercício analítico, é o momento de construção de uma narrativa mais fluente a partir da edição da transcrição (ou da gravação), no qual há uma reorganização das ideias, filtrando-se vícios e pausas excessivos, possibilitando maior clareza do que foi dito pelo colaborador. (GONZALES; REIS, 2019, p. 168).

Essas textualizações já são um princípio de processos analíticos e também se constituem como fontes históricas. As textualizações provindas de diálogos gravados e/ou filmados, são movimentos de teorização que trazem (ou apresentam) narrativas analíticas, com oportunidade de compreensão dos temas pesquisados. Aspecto que se apresenta desde a montagem do roteiro de entrevista pelo pesquisador, ao ato de entrevistar, ao processo de textualizar, em que há a sua influência. Movimento em que pesquisador e entrevistado se colocam numa dinâmica em que crenças, convicções, situações, significados, lacunas são sistematizadas de tal modo, que as problematizações funcionam como erupções que se apresentam em forma de vieses teóricos, evidenciando subjetividades acessíveis ao leitor, que não seriam facilmente alcançadas sem um posicionamento qualitativo do pesquisador. Essa percepção é mais um argumento que me conduz à decisão de colocá-las como movimento analítico, em forma de capítulo em meu relatório de pesquisa. Outro fator é a visibilidade que um capítulo tem em relação ao conteúdo em anexo, já que as textualizações também podem ser aproveitadas em outras pesquisas, ampliando o cenário.

> A textualização gera um novo documento cuja escrita sofre interferência do pesquisador. Esse texto deve passar pela leitura do entrevistado com o intuito de que ele o reconheça como uma leitura plausível do que foi dito e faça as intervenções que julgar necessárias como, por exemplo, acrescentar, ocultar informações ou corrigir equívocos. Esse momento reforça a ideia de que o cuidado ético perpassa o processo de investigação, não sendo tomado somente após a análise das narrativas, pois "[…] é direito do entrevistado ocultar informações já ditas no momento da gravação ou acrescentá-las quando julgar necessário […]" (p. 96) e, por isso, podemos dizer que a textualização é uma produção em co-autoria (Souza, 2011). Por fim, o entrevistado autoriza

> por meio de uma carta de cessão a utilização do material para fins acadêmicos. (GONZALES E REIS, 2019, p. 168).

Há um compromisso ético, por isso, o respaldo da carta de cessão. Tais depoimentos são fontes históricas, tomadas como possibilidade de leitura de específico cenário, sem o peso do juízo de valor sobre o depoente:

> Há que se relativizar, portanto, os julgamentos de valor atribuídos aos depoimentos (testemunhos da História Oral). Assim como o depoente tem pleno direito a sua memória, seu depoimento – como o são, de resto, todas as descrições usadas como elementos de análise em pesquisa qualitativa – não está sujeito aos critérios absolutos de verdade ou falsidade, correção ou erro. (GARNICA, 2001, p. 46).

Assim, os sujeitos podem, se desejar, ampliar, restringir, complementar uma ideia expressa na narrativa. Se for o desejo, trazer outras situações ou retirar excertos, com foco na plausibilidade de que a textualização seja coerente com seu entendimento. O pesquisador apresenta na textualização, aquilo que acredita que o entrevistado diria, concorda. Esse movimento se apresenta em idas e vindas, e faz com que a HO seja uma metodologia-em-trajetória, em que o objeto de estudo é a referência para travessia, que se materializa em cada organização, diálogo, leitura, interação e texto escrito.

> Defendemos que a História Oral em Educação Matemática é um "método-em-trajetória" de natureza qualitativa, o qual pressupõe que um método configura-se dinamicamente, de forma processual, e não pode ser estabelecido aprioristicamente, sem que haja um objeto específico para ser investigado, uma vez que nas pesquisas de natureza qualitativa são os objetos que exigem procedimentos específicos para compreendê-los. (GARNICA, 2010, p. 33).

Um pesquisador que deseja colocar em prática a História Oral precisa ter consciência de alguns pressupostos:

> (a) dialogar com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas, etc.), ressaltadas as fontes orais; negando que a verdade – essa onírica, imaculada e sempre ausente presença que nos assombra – jaz dormente em registros escritos, implicando, com isso, a a-historicidade da fantasia, dos sonhos humanos, da memória (sempre enganadora) que se deixa captar oralmente;
> (b) exercitar a pluralidade de perspectivas (interpretações) através das quais cada tema ou objeto pode ser realçado;
> (c) abraçar uma proposta de configuração coletiva no que diz respeito aos atores sociais envolvidos na pesquisa, na condição de pesquisadores ou na de depoentes. Dessa forma, há um um cenário amplo, descentralizado e dinâmico (intencionalmente caótico), porém capaz de oferecer estabilidades possíveis;
> (d) engendrar um registro cuidadoso e eticamente comprometido;
> (e) dominar a elaboração de narrativas e adotar o posicionamento/compromisso de que tais narrativas têm a função de reconduzir o sujeito "para dentro" das investigações, negando a afirmação de

> que a objetividade científica está radicada na neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado;
> (f) defender o afastamento da perspectiva historiográfica positivista, o que implica fundamentalmente neutralizar concepções absolutistas que defendem a existência de uma "história verdadeira" e a possibilidade de aproximação congenial com os autores de textos (qualquer que seja a sua natureza). (GARNICA, 2010, p. 33).

Uma pesquisa que adota esta metodologia assume que não há a possibilidade de antecipar o conteúdo de uma entrevista, nem a compreensão total de uma manifestação sobre um fenômeno ou situação. Esta concepção leva a convicção que o mesmo assunto tende a apresentar manifestações distintas em entrevistas distintas, que pode ser tratado do mesmo modo. Diante desse movimento, é o conteúdo expresso na oralidade que vai determinar o tratamento teórico-analítico.

> No caminho entre a oralidade e a textualização ficam escondidas algumas cicatrizes do discurso? Certamente. Como desvelá-las? Não sabemos. Ainda. De certo temos apenas que cada registro nos permite algumas compreensões. Diferentes registros não são manifestações distintas de uma mesma coisa: são coisas distintas e, portanto, sujeitas a instrumentos distintos de análise. A oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal. (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 34 – 35)

Utilizar a metodologia História Oral recai sobre a convicção de obedecer suas especificidades. Acredito que minhas intervenções introdutórias, diante das primeiras negatividades de aceitação para participar desta pesquisa, dado os argumentos que remetiam ao medo, influenciaram os entrevistados a deixar seus nomes ausentes. Embora eu saiba da fragilidade desta ausência, penso que a não inserção dos nomes reais, trocados por pseudônimos, reduzem a possibilidade de retaliação. A pesquisa tomou o máximo de cuidado para não colocar em risco a integridade dos envolvidos. Nosso foco foi único: ampliar a leitura do cenário pesquisado.

O MCS e a HO se constituem como eixos centrais de efeitos produzidos e daqueles que se produzem, quando um professor de matemática, se coloca em travessias de investigar avaliações externas, práticas de professores que ensinam matemática em instâncias políticas, econômicas, culturais.

Efeito 3

Pesquisas a respeito de Avaliações Externas no contexto educacional Sul-Mato-Grossense

Viver é partir, voltar e repartir (é isso).
Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem).
Viver é partir, voltar e repartir.
Partir, voltar e repartir.

Talvez seja bom partir do final.
Aqui o mantra que nos traz o centro.
Enquanto lavo um banheiro, uma louça, querendo lavar a alma.
Na calma da semente que germina.
Que eu preciso olhar minhas meninas.

Viver é partir, voltar e repartir
(morte é quando a tragédia vira um costume)
Partir, voltar e repartir
(pra diferença da qual ninguém "tá" imune).
Viver é partir, voltar e repartir
(mas ouça de alguém que nasceu num tapume).
Partir, voltar e repartir
(é só na escuridão que se percebe os vagalumes)

É tudo pra ontem
(Emicida, com participação de Gilberto Gil)

O pesquisador vive? Sim, pois creio que a pesquisa pode ser um movimento que traz sentido a sua vida. Talvez momentâneo, mas eternizado nas travessias. Ele parte ao campo numa persuasão de energias vitais, trabalha insistentemente e volta com o fruto de sua vivência para repartir. Talvez o pesquisador não aceita a morte e nunca mais morre. Há uma diferença

entre nós que o movimenta e o mantém vivo. Possivelmente, olhar o mundo com os olhos de quem assiste a TV na tela grande seja um meio de ler e entender o mundo, em que algumas verdades se assumem e se constroem em outras verdades, mas que jamais serão as mesmas de quem nasceu no tapume.

Busco pesquisas que falam do cenário do Mato Grosso do Sul por entender que já temos leituras que se referem a ele. Leituras diversas, relevantes e impactantes sobre um passado recente. Verdades significativas de quem voltou para repartir. Em que de onde estavam enxergaram muitos aspectos que merecem ser lidos com cautela, que dão uma leitura acentuada ao processo, que traz certo volume. Creio que muitos de onde estavam conseguiram ver algum brilho nesta imensidão de possibilidade de verdades, por estarem guiados pelos vagalumes.

Meu grupo de pesquisa é assim para mim, de minha escuridão pragmática, me ajuda a desacelerar o tempo e olhar com calma e direção, podendo chegar a ver profundidades que ainda não havia experimentado. É meu vagalume, talvez eu seja um dos que nasceu no tapume.

Assim, neste movimento sinergético de afetamentos e desdobramentos, nascem, partilham e esfolham em ideias. Particularmente, um dos braços de nosso grupo de pesquisa é investigar avaliação e avaliação externa. Não vou citar novamente aqui as pesquisas para não acumular informações, deixo-as no primeiro capítulo. Porém, saliento que após o levantamento dos dados, encontro em alguns programas um rol de pesquisas que tratam, especificamente, do cenário que envolvem avaliações externas no Mato Grosso do Sul. Em um voo panorâmico (apenas para indicar o modo como vou tratar destas pesquisas), apresento algumas pesquisas realizadas pela UCDB, UFMS e UFGD. Esta apresentação permite uma análise mais ampla sobre os efeitos das avaliações externas na prática pedagógica dos professores, assim como entender aspectos intrínsecos deste processo, que são verdades dos autores. Minha escolha por construir um efeito com o foco em trabalhos produzidos em MS é para explicitar circunstâncias, efeitos, regulações, singularidades que perpassam nosso contexto educacional. A respeito de discussões mais gerais sobre avaliações externas, coloquei em marcha discussões que perpassam todos os “capítulos” (intitulados neste trabalho como efeitos) em função de minhas escolhas teórico-metodológicas.

3.1 Efeitos em investigações realizadas no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB

Com base no que se propõe este capítulo, na UCDB dois grandes projetos se destacam. O primeiro, caracterizo com maior profundidade por ter se encerrado com muitas pesquisas

problematizadoras. É parte do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), desenvolvido pelos Órgãos Federais CAPES, INEP e SECADI, com foco em fomentar e acompanhar pesquisas que envolviam a educação, as universidades e os processos desempenhados pelo INEP. Os projetos desenvolvidos pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB contaram com a coordenadoria da pesquisadora Ruth Pavan, professora e pesquisadora vinculada à instituição. Este projeto voltado ao Observatório foi conduzido em seus primeiros passos no ano de 2013 e finalizou em 2018. A pesquisadora narra em seu currículo lattes[19], que a abrangência dessa investigação envolveu as quatro escolas estaduais com maior IDEB naquele período, em Campo Grande - MS, envolvendo os anos finais do Ensino Fundamental. O foco do projeto foi a identificação e a caraterização de práticas antirracistas, antissexistas e anticlassistas inseridas em questões raciais, de gênero e desigualdade social.

O segundo projeto de pesquisa trata indiretamente da temática que é objeto central desta investigação específica, e que orienta as escolhas das dissertações e teses utilizadas neste capítulo: bases, princípios, afinidades e efeitos das avaliações externas. Esse projeto passou a ser desenvolvido em 2018 (ainda se encontra em desenvolvimento), intitulado "A avaliação em larga escala e colonialidade do currículo: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social". A investigação atua sob o objetivo de analisar, se a avaliação em larga escala contribui para a manutenção de concepções racistas, sexistas e classistas nos currículos. O que pode ser entendido como uma forma privilegiada de colonialidade do currículo.

As pesquisas que se desenvolveram no primeiro momento, vinculadas ao Observatório, tiveram como autores Jucleides Alcará, Simone Santos, Cleir Rosa, Loreta Pereira, Sirley Tedeschi e Cladair Gomes. A única pesquisa defendida pelo segundo momento (projeto) foi a dissertação de Henrique Untem.

Em Santos (2016) há considerações aprofundadas articulando os efeitos dos exames com a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da inserção no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, alterando a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei n. 9394/1996. A pesquisadora articula a literatura voltada ao estudo das relações étnico-raciais e a interculturalidade com narrativas de professores e documentos de uma escola de alto IDEB. Santos (2016, p. 07) afirma que

> A análise das entrevistas mostrou que o tempo para que o professor atualize sua formação e reflita sobre ela na escola pesquisada é muito pouco. De modo geral, a prática docente não tem produzido subsídios para a discussão das relações étnico-raciais. Ela não tem servido de subsídio porque os professores

[19] http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700060P8

> continuam com uma concepção elitista de cultura, ignoram o que determina a Lei e suas Diretrizes, não fazem a discussão das relações étnico-raciais de forma sistemática, ainda têm dificuldade e receio de identificar e trabalhar o racismo, veem práticas racistas como brincadeiras, estão mais preocupados em aumentar o IDEB e negam a existência do racismo. Concluímos que os professores entrevistados têm tido, na melhor das hipóteses, uma formação precária, incipiente e insuficiente em relação discussão das questões étnico-raciais. A rigor, se tomarmos o que preconizam a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, podemos concluir que ela ainda está por ser implementada.

Em sua pesquisa, as narrativas apontam que o IDEB induz ações educativas, tendendo a ser um entrave para aquelas que transformam a educação numa possibilidade de avançar frente ao racismo estrutural que nossa sociedade se encontra emergida. Embora tenha uma lei, fruto da luta dos movimentos negros, como apresenta a autora, o IDEB faz com que aspectos dos entornos da mesma, os quais asseguram sua existência, sejam invisibilidades, em prol da manutenção desta métrica que representa o conceito atual de qualidade da educação.

Para a autora, a necessidade de manutenção de um alto IDEB suscita aspectos que permitem a continuidade da invisibilidade de discriminação, estereótipos e atua como entrave ao criar dificuldade para alcançar aprendizagem deste grupo de alunos. As formações existem para manter ou ampliar o IDEB, sem foco na temática relações étnico-raciais.

Outra pesquisa ligada ao Observatório foi produzida por Pereira (2016), intitulada "A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB". A autora aproveita a articulação entre interculturalidade e educação para composição teórico-metodológica da pesquisa, tendo nos documentos do INEP e nas entrevistas de professores de uma escola com alto IDEB, a complementação relevante para analisar "as concepções de diferença cultural dos professores do 9° ano do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011" (PEREIRA, 2016, p. 07) . Aponta ainda, o apagamento das diferenças existentes nos espaços educacionais, em que a avaliação em larga escala é partícipe deste processo, trazendo para o cenário a padronização e homogeneização como atos privilegiados.

> Os resultados apontaram que os professores (as) geralmente não percebem as diferenças existentes no âmbito da escola de modo mais geral e nem dentro da sala de aula. A maioria dos professores, conforme a pesquisa realizada, prefere tratar seus alunos (as) como "normais", usando o termo para caracterizar o tratamento igual, já que todos (as) recebem o mesmo ensino em sala de aula. Em alguns relatos a palavra "diferença" é utilizada com receio pelos professores (as), como se percebê-la fosse uma prática inadequada. Essa forma de compreender a diferença deve-se, entre outros fatores, ao processo histórico-cultural, à falta de uma formação voltada para as diferenças e às avaliações em larga escala que privilegiam a homogeneização e padronização curricular. (PEREIRA, 2016, p. 07).

A articulação do conteúdo existente nos materiais que tratam sobre o IDEB com as narrativas dos professores que vivenciaram este movimento contemporâneo na escola permitiu depreender que, a normatividade é uma metodologia de apagamento das diferenças, adotada sob a ótica da igualdade dos diferentes, que tende a ver a diferença como algo inadequado, que impõe receio. Para além do processo histórico, a pesquisadora identifica que as avaliações em larga escala caminham nesta direção, impondo o apagamento da diferença ao impor um currículo padronizado e homogeneizante, tendo no IDEB um indicador sintético para aferir a qualidade.

A terceira pesquisa foi desenvolvida por Tedeschi (2016), que se apropria de uma concepção das práticas discursivas como mecanismos de uma representação da realidade, em um viés pós-estruturalista, tendo como sujeitos de pesquisa professoras e professores, alunas e alunos de uma escola pública com alto IDEB. Sua pesquisa foi conduzida com base na intenção de

> /.../ analisar as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos dos/as professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, foi feita a análise dos discursos dos/as professores/as e das observações dos/as alunos/as, para compreender a articulação entre as concepções filosófico-epistemológicas e a produção das identidades e diferenças. (TEDESCHI, 2016, p. 06).

Uma pesquisa densa e composta de profunda multiplicidade de efeitos, apresenta caracterizações extensivas que dão dimensão desse processo na escola pesquisada. Tedeschi (2016, p. 06) enuncia o seguinte resumo dos resultados:

> A análise mostrou que os discursos dos/as professores/as estão enredados em concepções filosófico-epistemológicas construídas na modernidade, contribuindo para a produção de identidades e diferenças dos/as alunos/as conforme os ideais modernos de unidade, universalidade e identidade, mas, por se darem num contexto de relações de poder, conflitos, embates, fissuras, tensões, ao mesmo tempo em que controlam, normalizam e identificam, também produzem resistências e diferenças. Trata-se de um contexto escolar marcado permanentemente por tensões entre relações de poder e práticas de resistência que possibilitam a todo o momento a configuração de outras forças, de outras relações de poder e, portanto, a produção de outras subjetividades no espaço dessa escola.

Sua tese traz, recorrentemente, o apagamento das subjetividades, a produção de outras, num emaranhado de identidades e diferenças que se mostram fluidas em cada espaço discursivo que as constitui, presas a um ideário moderno universalista, que se apresenta na composição de

um processo de subjetivação homogeneizante, e convive com resistências que abrem fissuras neste espaço/tempo das/nas relações de poder existentes no espaço educacional.

Ainda considerando as investigações oportunizadas no âmbito do OBEDUC, temos em Gomes (2019), a pesquisa intitulada "Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)". A autora apresenta o seguinte cenário, sujeitos da pesquisa e referencial teórico-metodológico:

> Os participantes da pesquisa são nove gestores de quatro escolas de alto IDEB da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados. A escolha da metodologia para esta pesquisa é a qualitativa, situada na perspectiva da teoria crítica da educação, por entendermos que possibilita a análise dos desdobramentos produzidos pela avaliação em larga escala. (GOMES, 2019, p. 5).

Toda investigação foi guiada pelo seguinte objetivo: "/.../ analisar a concepção das avaliações em larga escala por gestores das escolas públicas estaduais com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)" (GOMES, 2019, p. 5).

Ao narrar o processo de análise, a pesquisadora aponta que, das entrevistas, emergiram os eixos investigados, sendo estes presentes nas narrativas dos gestores. Diante dessa observação, Gomes (2019, p. 5) apresenta as seguintes conclusões:

> Entre outros, estes sinalizam para tentativas de rupturas/subversões do processo da avaliação em larga escala e também para uma constante tensão decorrente dessas avaliações, o que tem atingido alunos, professores e gestores. Isso ocorre em diferentes momentos, inclusive no dia da aplicação das provas, quando alunos se assustam com ações e orientações da equipe externa responsável pela avaliação. Como conclusão, podemos afirmar que o trabalho dos gestores assume uma ênfase em práticas gerencialistas, que têm exigido dedicação a aspectos predominantemente administrativos no espaço escolar, secundarizando aspectos pedagógicos que se articulem a uma qualidade educativa socialmente referenciada, ou ainda, a uma gestão democrática da escola e, consequentemente, à visibilização das diferenças. (GOMES, 2019, p. 5).

Um ponto chave da pesquisa é a problematização dos efeitos do processo gerencialista na educação. Sua estrutura permite ler sob determinada ótica o cenário vivenciado pelos gestores, professores e alunos ao conviverem com tais ações administrativas. Ao mesmo tempo que práticas pedagógicas que se referenciam a uma qualidade socialmente articulada, são secundarizadas pela força do poder externo, em que as avaliações em larga escala se situam como parte da engrenagem, trazendo a desfiguração da educação, criando tensão ao impor a secundarização de aspectos conhecidamente importantes para educação, como a gestão

democrática e a visibilidade das diferenças. Há uma força contrária que impõe aos sistemas rupturas/subversões que fomentam o acirramento das tensões.

O projeto OBEDUC também permitiu a investigação realizada por Alcará (2014), com a dissertação intitulada "As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB". Com foco em desdobrar os conceitos como educação, desigualdade social, transformação social e avaliação externa, a pesquisa foi guiada pelos seguintes objetivos:

> Analisar as concepções de desigualdade social dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do 6º ao 9º ano (IDEB). Os objetivos específicos são: a) Compreender em que momento histórico a desigualdade social começa a ser problematizada na educação e na formação de professores; b) Identificar se na escola com alto desempenho no IDEB a desigualdade social é apontada pelos professores como algo que interfere no processo educativo; c) Caracterizar as razões para a desigualdade social apontadas pelos professores; d) Utilizar os dados do INEP que contribuem para a caracterização da escola. (ALCARÁ, 2014, p. 6).

Esta pesquisa apresenta forte acentuação na caracterização de como as desigualdades são encaradas como aspecto que interfere no processo escolar. A autora afirma que

> Os resultados apontam que, no contexto da trajetória histórica da educação e formação de professores, as desigualdades passaram a ser problematizadas no decorrer dos anos 80, após o término da ditadura militar. As concepções dos professores denotam que as desigualdades interferem no processo educativo, pois ocorrem em razão do sistema econômico capitalista, que produz desigualdades de distribuição de renda, baixo poder aquisitivo dos pais, entre outros fatores. (ALCARÁ, 2014, p. 6).

A desigualdade é vista como um construto do sistema capitalista, permeada por injustiça social, e não como fruto de uma incapacidade dos sujeitos. O que está em jogo não é a qualidade social medida por um número em forma de IDEB, mas sim um conceito de qualidade social que, intrinsicamente, "pode ser compreendida como direito à cidadania na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, em que, além do acesso à educação e da permanência na instituição educativa, os alunos possam obter sucesso nos resultados educativos" (ALCARÁ, 2014, p. 14).

A última pesquisa ligada a este projeto foi desenvolvida por Cleir Silvério Ferreira Rosa, tendo com título "Relações de Gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da Educação Básica". Rosa (2016, p.10) aponta como objetivo "analisar as relações de gênero presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011, em Campo Grande-MS".

A pesquisadora dedicou-se em ouvir os professores, ampliando a possibilidade de identificar aspectos curriculares que estão presentes no momento contemporâneo, particularmente buscando entender como as questões de gênero são percebidas, discutidas pelos docentes. Articula tais narrativas com o enfoque diretivo da pesquisa, dialogando com autores que se apoiam na base teórica das relações de gênero.

A pesquisa aponta como uma das principais conclusões o excerto a seguir:

> Entre os professores e professoras da escola pesquisada o discurso é de negação das diferenças de gênero. Eles não percebem essas diferenças, ainda que estejam latentes, pulsando pelos corredores, nas filas, no convívio cotidiano da escola. Por fim, podemos perceber que a ênfase do currículo da escola pesquisada, conforme as entrevistas fornecidas pelos professores e professoras, são os conteúdos cobrados na avaliação em larga escala. (ROSA, 2016, p. 10).

Como ocorre com as diversas identidades, a exemplo das relações étnico-raciais, as diferenças de gênero são apagadas, sendo a avaliação externa um fator a mais para pressionar esse apagamento, colocando foco no alcance dos índices ao qual ela se articula. Dado a gama de especificidades, detalhes e articulação, Rosa (2016, p. 92) identifica, na fala dos professores, o quanto a organização do que a escola se propõe a fazer é determinada pela existência das avaliações externas.

Apresento a única pesquisa defendida até o momento do segundo projeto, desenvolvida por Henrique Untem (2021). É uma pesquisa que versa mais sobre currículo do que à avaliação, todavia, tem aspectos relevantes a respeito de minha tese. É intitulada “Currículo escolar: possibilidades interculturais”. De acordo com Untem (2021, p.8), a pesquisa foi guiada pelo seguinte objetivo: “analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais”.

É justamente na relação curricular que a interculturalidade entra em conflito com os processos hegemônicos expressos no modelo atual de currículo, devido ter uma construção padronizada e fragmentada. Tomando como direção teórico-metodológica: pesquisadores do Grupo Modernidade/colonialidade, pesquisadores voltados a discutir interculturalidade e pesquisadores da teoria crítica, Untem (2021, p.8) afirma que, “para a coleta dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada com professores que atuam do 6º ao 9º ano de uma escola com baixo IDEB”. Este lócus permitiu a aproximação de seus resultados com a tônica de minha pesquisa.

Entre os resultados, o autor aponta:

> A análise aponta que a compreensão de currículo escolar dos professores oscila entre seguir os documentos curriculares oficiais e a possibilidade de transgredi-los, para articular o currículo escolar com a vida dos estudantes. Além disso, os professores demonstram o reconhecimento das diversidades na sala de aula e as compreendem como possibilidades de ruptura com o processo de homogeneização predominante no currículo oficial, mostrando atuações que se aproximam de um currículo intercultural crítico, ou seja, as diferenças culturais são compreendidas como forma de enriquecer o processo curricular, e não como motivos para hierarquizações e discriminações. Com relação à avaliação em larga escala, os professores salientam o caráter classificatório e arbitrário dessas avaliações no processo educativo, demonstrando que elas não contribuem para a melhoria da qualidade da educação escolar, conforme os órgãos oficiais querem fazer acreditar. Nossas (in) conclusões apontam que os professores e professoras lutam incansavelmente na perspectiva de construir um currículo significativo para e com os seus estudantes. (UNTEM, 2021, p. 8).

A pesquisa identifica a avaliação em larga escala como uma preocupação constante para o currículo, em que professores necessitam lidar com a forma desacerbada de qualidade construída, por meio dos resultados oportunizados pelos exames externos. Para o autor, há o discurso da melhoria da qualidade da educação, em que os índices são capazes de prescrever os caminhos, com suas políticas "iguais" para alcançar os "desiguais". Nesse ponto, o autor baseia em Ivo e Hypolito (2017)[20].

Essas são algumas pesquisas que dão uma compreensão do ambiente investigativo oportunizado pela UCDB, as quais intensificaram minhas angústias, bem como minha vontade de produzir com professores de matemática, e de ivestigar efeitos de avaliações externas em suas práticas profissionais.

3.2 Efeitos em investigações realizadas pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática da UFMS

Embora não sejam pesquisas desenvolvidas por um único projeto, como evidenciei na UCDB, as pesquisas a serem apresentadas se complementam, no sentido de ampliar a percepção do cenário e dos efeitos, ampliando o que se sabe sobre os processos contemporâneos. Outro destaque relevante é que estas pesquisas atuam em outras frentes investigativas, permitindo compreender aspectos não dissolvidos nas análises das pesquisas até aqui apresentadas. Por

[20] IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017.

fim, tais programas se mostram potentes para participar das discussões sobre os efeitos deste processo na educação e uma fonte de diálogo permanente.

A primeira pesquisa apresentada do programa foi desenvolvida por Luis Eduardo Sinésio, em 2014, intitulada “A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si”. Essa tese foi estruturada tomando como base teórico-metodológica os referenciais foucaultianos, guiada pelo desejo de

> /.../ identificar e descrever o conjunto de enunciados sobre os discursos da carreira do magistério dos professores desistentes no momento da posse do concurso público de provas e títulos realizados pelo município de Campo Grande, MS, de 2005 a 2010, e suas correlações com as políticas de educação brasileira. Destaca-se ainda que a produção de verdades desses discursos não é um fenômeno isolado, sempre se dá em rede e explicita aspectos das estratégias e táticas de controle dos saberes expressos. (SINÉSIO, 2014, p. 8).

A pesquisa foi realizada com sujeitos que desistiram nos 60 primeiros dias de magistérios após serem efetivados via concurso. Também investigou professores que não tomaram posse. Nas análises,

> Observou-se, para cada sujeito, um discurso, e para cada objeto, uma correlação de forças no cuidado de si e dos outros, evidenciando discursos carregados de sínteses pré-estabelecidas, segmentadas na emergência de saberes verdadeiros. Nesse sentido, os discursos da desistência da carreira do magistério por meio do concurso do município são determinados pelas práticas culturais e dos sujeitos a partir do conceito grego do cuidado de si, explicitando um campo de subjetividades aliadas às relações de normalização e controle discursivas. (SINÉSIO, 2014, p. 8).

E onde entra a conjuntura político-educacional do momento atual? Sinésio (2014, p. 44) cita, com base nas entrevistas, que

> “ /.../ o poder público deveria ofertar condições dignas de vida às pessoas em torno do meio social - oferece uniforme para os alunos, mas desvia verbas que seriam destinadas à educação, propagando discursos de valorização que assumem formatos utópicos e de esvaziamento em relação à carreira do magistério”. (SINÉSIO, 2014, p. 44).

Tomando os discursos de três docentes, Sinézio (2014), identifica argumentos que vão na direção de assegurar que o IDEB mascara a realidade, por permitir que o agente político se concentre na métrica. Assim, tira o foco daquilo que, efetivamente, necessita avaliar, empenhando recursos numa específica direção e retirando daquilo que afeta a universalização da educação. Para outro professor, o grande dilema é a conflituosa relação entre o professor que não entende o processo para dialogar e o interesse dos agentes políticos e ações do poder

público. Situação que faz outro docente identificar que há relações de força em forma de embate, que tem se mostrado menos tênue ao longo deste processo. O que não representa qualidade.

A próxima pesquisa foi desenvolvida por Andréia Alves, intitulada "As formulações para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-2014)", defendida em 2015. Essa tese foi construída respondendo as seguintes indagações: "quais são as formulações governamentais para a gestão da educação básica pública estadual sul mato-grossense no período 1988-2014 e o que elas traduzem em termos de relação federativa entre o estado e a União?" (ALVES, 2015, p.5).

Devido a amplitude do período, houve a necessidade de desenvolver uma estratégia metodológica que permitisse abarcar a mudança ocorrida, dadas as alterações temporais em termos educacionais e políticos. A estrutura metodológica ficou assim desenvolvida:

> Para tanto, trabalhamos com fontes bibliográficas selecionadas no campo da ciência política e da educação brasileira que tratam de políticas educacionais, gestão democrática e gestão gerencial. E, ainda, com fontes documentais que correspondem à legislação nacional vigente e à legislação educacional do estado de Mato Grosso do Sul que tratam da gestão da educação básica no entretempo 1988-2014, isso por meio de análise documental. (ALVES, 2015, p. 05).

O processo analítico produziu as seguintes conclusões:

> a) alguns governos colocaram a gestão democrática da educação na formulação das políticas educacionais voltadas para a gestão da educação básica como questão central, como os Governos de José Orcírio Miranda dos Santos e de Pedro Pedrossian, outros a tornaram questão secundária, como os Governos de Marcelo Miranda de Souza e de Wilson Barbosa Martins, e o Governo de André Puccinelli a ressignificou, apresentando-a conciliada a critérios de meritocracia e desempenho educacional; b) a gestão gerencial é uma prática em ascensão no âmbito da política educacional nacional e do estado sul-mato-grossense a ressignificar mecanismos da gestão democrática, com uma ótica economicista e preceitos neoliberalizantes; c) tanto em âmbito nacional como no âmbito do estado sul-mato-grossense, a gestão da política educacional tem caráter burocrático, autoritário, centralizador e hierárquico, já que o financiamento e as decisões a respeito das ações educacionais nacionais continuam centralizados nas mãos da União e as iniciativas de âmbito estadual sul-mato-grossense continuam concentradas nas mãos do governo estadual; d) a gestão democrática se constitui em uma questão secundária no âmbito da educação brasileira, já que essa educação busca se adequar à concepção educacional internacional que tem em vista uma educação com preceitos neoliberalizantes, voltada para o desempenho escolar e a busca de resultados e) Mato Grosso do Sul, apesar de formular e materializar ações específicas para a gestão educacional local no intento de atender aos anseios de sua comunidade escolar, materializou também iniciativas elaboradas e pensadas pelo Ministério de Educação (MEC), que

> assumiu o papel de articulador, normatizador, avaliador, coordenador e financiador do sistema de ensino sul-mato-grossense, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Com isso, o MEC passou a exercer a função de regulador e monitorador da materialização dessas ações nas escolas, com vistas à eficiência, à eficácia e ao desempenho educacional; e não a função de ente federado colaborador no que tange à política educacional do estado sul-mato-grossense. (ALVES, 2015, p. 05).

Dos governantes que abdicaram da gestão democrática para educação, destaco o Governador André Puccinelli, pelo fato de a autora assegurar que o mesmo ressignificou o modelo de gestão, que não seguiu os preceitos do modelo democrático. Certamente, tal fato se deu, devido seu governo apresentar uma gestão entre os anos de 2007 e 2014, momento de efervescência da meritocracia e da concepção de desempenho escolar, medido por entidades externas à escola. A própria análise apontada acima demonstra como o processo gerencialista foi se tornando o caminho para educação, impondo os mecanismos neoliberais como solução. Que se utiliza do IDEB, do PDE e do PAR para alinhar os processos e promover a materialidade necessária para regular e regulamentar as políticas educacionais em nível estadual, fornecendo a União a direção do processo centralizado.

A próxima pesquisa foi a dissertação defendida em 2018 pelo pesquisador Elio Crespam, com o título "Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação?". Crespam (2018, p. 6) afirma que

> Estudamos e analisamos três projetos de escola integral ofertados pela/na rede municipal de educação em Campo Grande – MS, operadas por documentos curriculares, publicados no período de 2008 a 2015, que instituem diferentes outros formatos e metodologias em espaços e tempos diferençados. Diante disso, analisamos comparadamente esses três modelos de escola, a partir de seus documentos curriculares, na perspectiva de apreender os objetivos e as intenções dos projetos, bem como nos aproximar das discussões de escolarização de qualidade, como sinônimo do tempo integral. (CRESPAM, 2018, p. 6).

O processo de ampliação da escola está imensamente atrelado ao modelo vigente de educação, em que a qualidade é definida a partir de métricas calculadas por meio de processos estatísticos, estabelecidos por instituições externas à escola. Elevar os índices é também entendido como ampliar a qualidade.

> Em parte, uma vontade de ampliar o tempo, turno e contraturno, em escolas pré-selecionadas pelo MEC, usando como critério a localização, geralmente em capitais e regiões metropolitanas. Tal critério está voltado para "o" possível desenvolvimento regional, cujo entorno demonstre situação de vulnerabilidade social e ou baixo desempenho no IDEB. Nos casos específicos de redes de ensino, como a rede municipal de Campo Grande, com

> a perspectiva de aumentar os índices como IDER e IDEB, motivado pela composição de grupos de trabalho dentro da própria Secretaria municipal de Educação. (CRESPAM, 2018, p. 60).

O autor destaca o papel do PDE, PAR e IDEB no processo gerencialista da educação, deslocando o conceito de qualidade e promovendo a necessidade de convênios com o ente federativo, para que as instituições educacionais pudessem gozar de arranjos que propiciassem o acesso ao financiamento e incentivo, a partir do cumprimento de metas e da evolução do IDEB. Outro ponto de destaque é o alinhamento da Secretaria Municipal de Campo Grande - MS com um modelo educativo, pautado e criado a partir de um programa municipal voltado à aferição do rendimento. Ou seja, a Secretaria dedicou-se à criação de seu próprio sistema de rendimento. Para o autor, há contradições significativas entre o projeto da escola de tempo integral e uma educação que atua para atingir o interesse dos envolvidos.

A próxima pesquisa muito me impactou, por evidenciar aspectos legalizados de um modelo de educação que exclui e que, também, identifiquei as mesmas caracterizações em meus dados. A dissertação, defendida em 2018, foi desenvolvida por Dayana Arruda, intitulada "Discursos e práticas: problematizações de uma proposta de educação de jovens e adultos".

> Este estudo analisou os jogos de saberes e poderes que permeiam discursos e práticas sociais e culturais exercidas no Projeto "Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense" (TRAJE), operacionalizado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, na Instituição denominada Escola Osvaldo Cruz. Instituição que tem entre seus propósitos, oportunizar um modelo de escolarização transversal, enquanto uma modalidade de ensino da educação básica em nível de ensino fundamental, adequando aspectos relacionados à educação de jovens e adultos, em exercícios e dinâmicas singulares. (ARRUDA, 2018, p. 10).

Ao realizar uma etnografia, analisando seus dados por meio da perspectiva arqueológica de inspiração foucaultiana, a pesquisadora concluiu:

> No bojo da problematização, utilizamos da genealogia como possibilidades analíticas em interfaces a relações entre saberes e poderes. Redimensionamos em vistas ao Projeto Traje, a existência de discursos e práticas sociais e culturais efetivas, imbricadas em um aparato institucional aprimorado quanto à utilização de tecnologias de controle e disciplinamento. Como resultados das incursões realizadas, destacamos a fragilidade das intervenções do Estado em detrimento da Proposta do Projeto Traje, enquanto adequação de um padrão de escolarização cujas finalidades são forjadas como pragmáticas, corretivas e resolutivas. Diante disto, o referido Projeto em suas práticas sociais e culturais exercidas, como espaço institucional-escolar, propõe sob discursos e exercícios de proteção, escolarização e guarda, em verdade, regularizar condutas e docilizar corpos, em contraponto a diferentes enfrentamentos, resistências e efeitos, agregando indivíduos em seus (des)ajustes e anormalidades, extrapolando propósitos e ideativos de caráter pedagógicos.

(ARRUDA, p. 2018, 10).

É possível identificar em Arruda (2018), uma série de mecanismos de controle focados em retirar os alunos problemáticos das escolas e a intenção de que, os que ali ficassem, pudessem elevar o rendimento da mesma. Havia uma triagem minuciosa, que culminava na centralização destes alunos em um único espaço (Escola Osvaldo Cruz), separado dos demais.

> A análise de dispositivos políticos e pedagógicos, perscrutados sob a perspectiva arqueológica de inspiração foucaultiana, conformam e sistematizam os esforços do estudo realizado, por condições que elevem a escolaridade de jovens de 15 a 17 anos, agrupados por um conjunto de características consideradas semelhantes, reconduzidas a um exame minucioso, cujo resultado os classifica pelas anomalias de ordem cultural, econômica e social. (ARRUDA, p. 10).

Apesar do amplo destaque dado ao projeto TRAJE como meio inclusivo, havia a normatização do corpo aceito, pautado nos códigos morais, nas condições sociais e econômicas, com legalidades que permitiam a exclusão do corpo rejeitado, ajustando as escolas a partir das lógicas políticas educacionais voltada para o conceito e alcance do que se tem como qualidade na educação. O TRAJE convivia com a métrica, em detrimento dos saberes constituídos pelos jovens. Sinto, a partir da pesquisa de Arruda (2018), que o TRAJE é uma ação extrema de adaptação ao modelo político educacional e para o alcance do rendimento não há limites consideráveis. Se há limites, ainda não foi possível identificar. Sempre cabe mais uma vírgula.

As pesquisas desenvolvidas nestes espaços, apesar de serem divergentes quanto às temáticas, contribuem no entendimento sobre os efeitos do modelo de educação atual, pautadas no deslocamento do significado do que se determina por qualidade na educação, identificada por meio de índices. Essas pesquisas contribuem no povoamento das ideias para decisões presentes e futuras, como forma de reajustar com o passado, colocando algumas demarcações e permitindo distanciar de introduções superficiais, sobre a profundidade desse processo ao longo da história da educação em Mato Grosso do Sul.

3.3 Efeitos em investigações realizadas no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFGD

Apesar de, nesse ponto específico da pesquisa, não apresentar uma definição de projeto próprio, suas investigações aprofundam aspectos significativos da política educacional, que envolvem desde a distribuição financeira para educação, até o empreendimento que se faz para atingir as métricas de rendimento em escolas sul-mato-grossense.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Luiz Carlos Azevedo, intitulada “Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011)”, defendida em 2013. Essa dissertação apresenta como objetivo:

> Analisar as políticas públicas de alfabetização implementadas no período 2009-2011 na Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS, com especial atenção a fatores condicionantes e problemas no âmbito escolar e da atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para compreender como podem ser mais adequadas e efetivas. (AZEVEDO, 2013, p. 5).

Para sua pesquisa, Azevedo (2013, p. 05), delimitou um recorte pautado na relação entre índice de rendimento e escolas classificadas, atuando especificamente naquelas consideradas de baixo rendimento (baixo IDER).

> Para tanto, definimos uma amostra composta por cinco escolas que de 2009 a 2011 apresentaram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da REME-CG (IDER), que é o indicador de qualidade utilizado pela administração municipal de Campo Grande. (AZEVEDO, 2013, p. 5).

A partir da análise documental e análise de campo, por meio de grupo focal com professores e entrevistas com gestores, pode-se concluir:

> Observamos que não existe propriamente uma inadequação das políticas e ações, sejam elas nacionais ou municipais, mas sim, um problema no foco das mesmas, ou no raio de sua ação e atendimento, bem como em certa descontinuidade de políticas no município como se essas se esgotassem em si mesmas e não fizessem parte de um processo e de um problema. Por fim salientamos três pontos que são a nosso ver impeditivos da efetividade dos processos de alfabetização na REME: a) a inexistência de um diálogo entre os formuladores das políticas e os agentes dos processos educacionais – os professores e os gestores, já que as políticas são formuladas pela SEMED a partir dos indicadores da REME; b) a não compreensão das políticas por parte de professores e gestores – pois esperam soluções pontuais para seus problemas específicos; c) a falta de parâmetros e objetivos para o processo de alfabetização que de a conhecer, claramente, cada etapa de tão complexo processo. (AZEVEDO, 2013, p. 5).

A pesquisa aponta outras conclusões investigativas enunciadas por Azevedo (2013), que demarcam efeitos significativos do modelo de educação nos anos iniciais de escolarização: o professor, em processo de atuação na alfabetização, figura como único responsável pelo indicado fracasso escolar a partir dos índices; há um convívio com políticas centralizadas de alfabetização, presa ao indicativo do ente federativo, assumida de forma voluntária, porém, sem a adesão não se assegura o acesso ao corpo técnico do MEC e acesso à algumas especificidades de financiamentos; há condicionantes sociais, históricos e econômicos que interferem

significativamente no processo de alfabetização e que são desprezados pelo sistema de rendimentos; ocorre, por meio da distribuição de verbas, uma assimetria, destinando maiores verbas às escolas com alto rendimento, o que tende a assegurar mais dinheiro à classes econômicas mais favorecidas, dado os condicionantes que estas escolas enfrentam, permitindo alcançar com mais facilidade a projeção de rendimento programada para ser atingida naquele ano de averiguação; enviando mais verbas às escolas de maior rendimento que, naturalmente, estão em bairros mais ricos, este sistema amplia a subalternização histórica que demarca a educação nacional; por fim, ocorre de forma corriqueira a descontinuidade de políticas educacionais, causando um esgotamento em si mesma, provocando rupturas formativas.

A próxima pesquisa foi desenvolvida por Adriana Valadão, intitulada "O plano de ações articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul". A dissertação foi defendida em 2015, e foi construída com o seguinte objetivo:

> /.../ analisar o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas em quatro municípios sul-mato-grossenses no período de 2007-2010; com vistas a identificar as contribuições do apoio técnico e financeiro da União para melhoria do planejamento educacional nos municípios. (VALADÃO, 2015, p. 07).

A pesquisa foi desenvolvida sob a base quanti-qualitativa, recorrendo à entrevistas e questionários, com atores de diversos setores ligados à gestão educacional no modelo atual de educação, além da análise documental e bibliográfica para compor a produção dos dados. Essa estrutura permitiu obter algumas conclusões, as quais irei dividir em dois blocos. No primeiro, consta a função que o PAR exerce, atuando como mecanismo de controle:

> Os resultados da pesquisa indicam que a descentralização via municipalização não tem obtido o êxito esperado quanto a autonomia dada aos municípios na gestão educacional local, devido a forte centralização exercida pela União na implementação das políticas educacionais. Constatou-se que apesar dos municípios elaborarem seus planejamentos por meio do PAR, os recursos enviados pelo MEC para os programas educacionais é uma forma pela qual os municípios são conduzidos a aceitarem as políticas induzidas pelo governo federal por não possuírem autossuficiência administrativa e financeira para implementarem suas próprias políticas. (VALADÃO, 2015, p. 07).

No segundo bloco, apresento outras conclusões que envolvem, principalmente, a descontinuidade política e aspectos oriundos das gestões municipais, com suas causas e efeitos; assim como a necessidade de alinhamento para que os diagnósticos (que sofrem com a descontinuidade) sejam incorporados como possibilidade de melhoria da qualidade na educação.

> Evidencia-se algumas dificuldades na implementação e monitoramento do PAR como o patrimonialismo na gestão local, o pouco conhecimento dos gestores educacionais sobre o PAR e o Simec; bem como, a falta de flexibilidade desse sistema em atender as especificidades dos municípios. Compreende-se que as contribuições do PAR se encontram no seu caráter plurianual evitando os percalços causados pela descontinuidade política, o apoio financeiro da União por meio dos programas educacionais, o favorecimento da realização do diagnóstico educacional e a tomada de decisão pela conciliação dos dados quantitativos e análise da realidade local. A partir do exposto, compreende-se que para o município atender aos objetivos do Plano de Metas pela melhoria da qualidade educacional por meio do PAR, seja necessário um alinhamento entre o planejamento municipal e o apoio técnico e financeiro do MEC em atendimento às suas demandas específicas; mais formação para os gestores educacionais em planejamento; flexibilização e aperfeiçoamento do Simec; e principalmente, a efetivação do regime de colaboração que possibilite condições financeiras para o município planejar e implementar suas próprias políticas educacionais. (VALADÃO, 2015, p. 07).

Um detalhe relevante nas considerações de Valadão (2015) é a não possibilidade de os gestores locais empenharem sobre a realidade, que coloque em prática uma política educacional planejada, com foco nas suas específicas demandas. O processo gerencialista impõe específicos conhecimentos, o que causa duas lacunas: a não formação suficiente para empregar o processo por completo e o engessamento da educação, colocando somente no ente federativo a incumbência de tomar decisão educativa profunda.

As pesquisas desse programa materializam em suas conclusões, potencialidades relevantes para se pensar e projetar outras possibilidades de construção político educacional. De modo a equalizar a distribuição de recursos, projetar outras organizações de relação entre os entes públicos, e as realidades consideradas no processo, a partir de uma atuação mais democrática e menos gerencialista.

Minha intenção nestes escritos-efeitos foi apresentar alguns argumentos, conclusões de pesquisas, discussões/problematizações de trabalhos investigativos em Mato Grosso do Sul a respeito de minha temática de investigação. Consciente que é uma entre tantas formas de apresentar leituras de avaliações externas, envolvendo salas de aulas e professores da Educação Básica, considero que tais discussões dialogam com meus escritos e me ajudam a desdobrar efeitos (produzir outros) de avaliações externas, junto aos professores que ensinam matemática.

Efeito 4

Uma (re)leitura do Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho da Rede Educação de Campo Grande – MS.

> Ao comparar a Meritocracia a uma competição esportiva, o sociólogo francês François Dubet considera que a justiça meritocrática seria uma realidade, se as regras fossem conhecidas igualmente por todos, o campo tivesse condições semelhantes e os juízes imparciais. Segundo ele, o modelo continuará criando mais vencidos que vencedores, porque as chances são desiguais, mesmo colocando as práticas com igualdade para todos. (CHAVES, 2017, p. 26-27).

Ao adotar a meritocracia como um modo de organização das relações pessoais, uma instituição assume muitos dilemas. Uma abertura dúbia entre favoráveis e desfavorecidos, uma dimensão de colocar a máquina pública entre a ação de ampliar a conquista da emancipação epistemológica, social e econômica ou sobrepujar e fissurar a ruptura das mazelas que afetam, historicamente, alguns grupos sociais. Ela também coloca sobre os agentes públicos, a responsabilidade de conhecer o futuro prometido e o passado vivido, para compreender os efeitos desse processo em outros locais e não se perpetuarem os mesmos problemas que afetam a atuação responsável, os direitos coletivos e individuais, sob a pena de colocar a máquina pública como uma máquina de moer projetos, sonhos e esperança. De olhar sem parcimônia para o futuro que um dia foi passado e personificá-lo, como forma de responder o tempo pretérito. De fazer movimentos de análise constante para compreender os usos e ações, na perspectiva de compreender os efeitos.

Escrevo essas afirmações por acompanhar, em 2019, a REME (Rede Municipal de Ensino), como é popularmente conhecida, em comemoração aos 20 anos de Avaliação em Larga Escala, com consciência declarada de que meritocracia adotada na educação, a partir dos testes padronizados e com os modelos de mercado, foram meios pulsantes de exclusão em outras localidades e que suas ações não podem coadunar com tais movimentos.

Neste ato que se fez festivo, aconteceu a propositura de um Seminário, tendo como título: “Cenário da Avaliação Educacional: Desafios e Possibilidades”. Pude participar como

palestrante, o que produziu a oportunidade de conhecer de perto, muitas informações que só conhecia de forma vaga, nos espaços virtuais e por meio do diálogo com muitos profissionais da educação. Essa curta convivência trouxe a certeza do quão esse espaço é levado aà sério, com suas estruturas bem definidas, com profissionais que lidam cotidianamente para que possam fluir os seus desejos.

Nesse contato, recebi um livro que será a base deste capítulo[21]. Ele inicia com a mensagem do prefeito Nelson Trad filho, apontando o momento em que as avaliações externas do Sistema SAEB, via IDEB, metrificaram o índice que colocou a rede de ensino em primeiro lugar entre as capitais, em relação à análise de 2007:

> Campo Grande - MS ganhou destaque nacional no ano de 2008 devido aos avanços obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. De acordo com a pesquisa feita pelo Ministério Educação e Cultura/MEC, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS obteve as melhores notas no IDEB entre as capitais brasileiras, tanto nos cinco primeiros anos do ensino básico, como nos quatro anos seguintes, ultrapassando as metas previstas pelo MEC para o ano de 2013. Esses avanços na educação, que encheram de orgulho nossa cidade, são frutos dos esforços desta gestão. (FILHO, 2011, p. 7).

O governante atribuiu à qualidade da gestão da educação, o alcance do resultado e o relacionou à criação de um conjunto de medidas inauguradas a partir de 2005. Dentre elas se destacam:

> [...] valorização salarial dos professores, a garantia da formação continuada dos profissionais da educação, mediante a oferta de programas e de cursos de pós-graduação sem qualquer custo aos docentes, o transporte e a merenda escolar de qualidade e a distribuição de uniforme completo e de material didático básico aos alunos de nossa Rede de Ensino. (FILHO, 2011, p. 7).

Assim como ocorreu com o sistema nacional de educação, a REME desenvolveu, a partir de 2005, seu sistema próprio de avaliação:

> Assim, na elaboração do planejamento estratégico da Secretaria Municipal de Educação, constatou-se a necessidade de criar, implantar e implementar o Sistema Municipal de Avaliação-SIMA, que norteia todo o processo de avaliação, contribuindo para a tomada de decisões da gestora do sistema, que visa verificar a efetividade do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e norteia todo processo de avaliação proposto pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Seus pressupostos são garantia da qualidade na educação; nos serviços prestados, na universalização do acesso e equidade, ideias alinhadas à missão da SEMED: “Assegurar uma educação de qualidade,

21 Acesse em: http://www.campogrande.ms.gov.br/semed/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/20110928142357.pdf

> garantindo o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania".
> O SIMA está centrado em três programas:
> 1. Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos-PROMOVER.
> 2. Programa Municipal de Avaliação do Desempenho dos Profissionais da Educação-PROA.
> 3. Programa Municipal de Avaliação das Escolas Municipais-PROMAE. (MOTTA, 2011, p. 09-10).

Ressalto, no excerto, a busca pela qualidade na educação, assumindo a avaliação como meio fundamental, tendo como sinônimo dessa qualidade o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento à formação cidadã do aluno.

Em termos institucionais, tem-se que

> O sistema de Avaliação de Desempenho Escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS foi instituído em 29 de dezembro de 2005, por meio da Lei n. 4.358. Desde então foram realizadas diversas avaliações em diferentes séries/anos da REME. Os usos dos resultados obtidos em uma avaliação são múltiplos, mas seu propósito é a garantia da qualidade. No caso da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, essa qualidade se reflete na aprendizagem do aluno e passa pela atuação do professor e do programa curricular utilizado. (CAMPO GRANDE, 2011, p.10).

O SIMA abarca de forma abrangente todo sistema de educação, desenvolvendo estrutura que permite gerar resultados e examinar aspectos relacionados aos alunos, profissionais e escolas. De forma pontual, um dos seus programas, o PROMOVER, gera dados aos gestores das escolas, produzindo a possibilidade de decisão, que faz deste programa o caminho para alcançar a qualidade das práticas existentes na escola:

> O Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos-PROMOVER tem por finalidade fornecer aos gestores das unidades escolares os resultados avaliativos, a fim de que possam tomar decisões e aperfeiçoar suas práticas educacionais. (MOTTA, 2011, p. 10).

Algo a se destacar nesse cenário é a periodicidade do PROMOVER, coincidindo com a criação do sistema SAEB, promotora da Prova Brasil e Provinha Brasil. Além disso, a mensagem do prefeito apresenta considerável entusiasmo em torno de seu alcance, como perceptível nas palavras de Filho (2011, p. 7-8).

> Concomitantemente a essas ações, a Prefeitura Municipal de Campo Grande implantou o Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos/PROMOVER. Com esse sistema de avaliação, nossa administração otimizou a gestão da educação, gerando dados valiosos para os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, para os gestores escolares, para os professores e também para a comunidade interessada em acompanhar o desempenho escolar de seus filhos. Ao investir em um programa de avaliação

> da educação básica, a Prefeitura Municipal de Campo Grande oferece a todos os seus munícipes a possibilidade de acompanhar periodicamente os avanços da educação de nossa capital e o que ainda precisa ser melhorado para que seja garantida uma educação de qualidade às nossas crianças. A Avaliação Externa é uma importante ação, pois, por meio dela, o poder público presta contas à sociedade sobre os investimentos educacionais oferecidos pelo município de Campo Grande.

São evidentes os objetivos que seus dados são convidados a fomentar: gerar o acompanhamento do desempenho dos alunos pelos profissionais da educação e por toda comunidade escolar interessada; otimizar a gestão; verificar o avanço da educação; apontar o que carece de melhoria; garantir a educação de qualidade; prestar contas aos investimentos realizados.

Há, internamente, um setor ligado à Superintendência de Gestão das Políticas públicas, conhecida por Divisão de Avaliação da SEMED[22], que necessita de apoio técnico para desenvolver seu trabalho. Em seu blog é notório que durante alguns períodos ocorreu a contratação dos Serviços do CAED, instituição ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora. Também é perceptível a existência de forte influência do Programa denominado PROMOVER (Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS), que dá nome ao capítulo.

A título de explicação e exemplificação, o CAED[23] (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) é uma instituição ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como função a prestação de serviço junto às Secretarias de Educação pelo Brasil, seja ela em qualquer esfera pública, produzindo e desenvolvendo programas de avaliação de rendimento de estudantes ou prestando suportes pontuais. Seus serviços são custeados pelo contratante, posterior à celebração de contratos periódicos.

Em visita ao DIOGRANDE (Diário Oficial de Campo Grande –MS), são notados diversos contratos com a Universidade Federal de Juiz de Fora/CAED. Em 03/11/2011 foi celebrado um contrato apresentado no Diário Oficial de 30/11/2011, tendo como meio de contratação um pregão presencial, determinado para prestação de serviços por seis meses, no valor de R$451.306,00, com o seguinte objetivo: “Contratação de empresa especializada para prestação de serviços de avaliação externa de desempenho dos alunos do quarto e sétimo ano do ensino fundamental, para atender a Secretaria Municipal da Educação - SEMED” (CAMPO GRANDE, 2011, p.2). Via Despacho, o executivo publica no Diário Oficial de 25/09/2014 a

[22] Para mais informações acesse: http://avaliacaosemed.blogspot.com/
[23] Para mais informações acesse: http://institucional.caed.ufjf.br/

decisão de dispensa de licitação para contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAED, contendo a seguinte redação:

> Ratifico em 23.09.2014, conforme os parâmetros legais pertinentes, a dispensa de licitação consubstanciada pelo Inciso XIII do Art. 24 da Lei Federal n. 8.666/93 e legislação complementar a despesa do Processo nº 73.671/2014-22 – PAM nº 1270/2014 – SEMED, em favor da UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA UFJF. (CAMPO GRANDE, p.3, 2014).

Após esse despacho do executivo, houve considerável ampliação dos trabalhos realizados pelo CAED junto à SEMED. Em 21/10/2014 é assinado novo contrato, publicado no diário Oficial de 03/11/2014, no valor de R$ 1.020.573,32, para atuação em 12 meses. Assim como outros contratos posteriores.

É possível depreender, em observação ao blog e analisando os primeiros contratos celebrados, que o CAED possui algumas funções bem definidas. A primeira é a confecção de materiais que colaboram na apropriação dos resultados. O instituto também atua na produção, planejamento e aplicação de avaliações externas em português e matemática. Além disso, colabora com a pré-testagem de itens, assim como apresenta resultados do processo.

Um ponto a se destacar é a concentração de recursos municipais para que esta parceria (como se fala com frequência) seja construída. São contratos pontuais com considerável montante de recursos financeiros, que não se configuram a totalidade dos custos e despesas do processo. Tal fator indica que há expressiva necessidade de muitos recursos para que se concluam trabalhos com esta vertente metodológica. O que aumenta a necessidade de se investigar os efeitos desse deslocamento de recursos na prática profissional dos professores.

Outro ponto de admissível leitura é a função assumida pelo trabalho do setor de Avaliação. É possível depreender que este trabalho não atenda igualitariamente todos os alunos do Ensino Fundamental. Focam nas turmas envolvidas diretamente ao processo da Prova Brasil, em que é presumível fomentar acompanhamento destes alunos em anos que antecedem a aplicação desta avaliação federal (Prova Brasil). Funciona, como aponta alguns professores que entrevistei, como uma espécie de preparação daquela turma para Prova Brasil.

Para especificar o Programa PROMOVER, faz-se necessário mais detalhes. Sendo assim, apresento-os no texto a seguir.

4.1 PROMOVER

O Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos-PROMOVER está diretamente alinhado às políticas avaliativas oportunizadas pelo Governo Federal, quando, em 2005, alterou o escopo da metodologia de atuação frente às avaliações externas. Sendo mais profundo, o PROMOVER se alinha a todo cenário nacional, pois a adoção desta perspectiva produziu efeito cadeia nas Redes de Educação espalhadas pelo Brasil.

> Nessa perspectiva, um aspecto de fundamental importância a ser contemplado é o da avaliação, isso porque o cenário educacional brasileiro desenhado pelo Ministério da Educação mostra-se profundamente voltado à busca da melhoria da qualidade de ensino, já que a questão quantitativa de acesso à escola está praticamente resolvida. Essa busca da qualidade passa necessariamente por processos avaliativos que diagnostiquem situações e possam servir para implementar ações interventivas e potencializar ações eficazes que ocorrem nos ambientes avaliados. (MOTTA, 2011, p. 9)

A justificativa é o alinhamento com o cenário desenhado pelo MEC. O argumento apresentado para existência destas adoções é que o processo avaliativo, nos moldes como se procede, produz dados que permitem intervenções sobre aspectos existenciais nos ambientes escolares. Porém, destaca-se a melhoria da qualidade do ensino como mote. É notável também que não há mais o que se falar em acesso (e talvez permanência), pois é (são) problema(s) superado(s), o que oportuniza centrar força em outro aspecto relevante da educação: o ensino.

Quando cita o ensino, a concepção do programa é mais abrangente do que entendido no senso comum. Toma como análise os programas de ensino adotados e as políticas públicas que estão por trás do que se avalia:

> Os fenômenos educacionais a serem avaliados devem levar em conta, além dos dados obtidos, os resultados de um empreendimento de ensino, os programas de ensino que produziram esses resultados e as políticas públicas que sustentaram o fato avaliado. Dessa forma, os resultados observados poderão ser usados nos esforços educacionais para a melhoria dos processos por meio do estabelecimento de metas a serem alcançadas. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 11).

Há uma gama de aspectos envolvendo os fenômenos educacionais, centrados no ensino, que são levados em consideração. A avaliação é parte constitutiva do processo, gerando dados que servem de suporte para que se corrijam problemas percebidos e produzam metas a serem alcançadas, como se faz nos meios de produção.

O termo, meios de produção, todavia faz sentido, pois, os modelos de mercado são os suportes adotados nos Estados Unidos da América, quando se estabelece a gênese desse processo estrutural de educação, sendo uma das principais referências. O Programa local

reconhece este nascedouro, e assume entre seus pressupostos teóricos o modelo citado, adotado também pela OCDE.

> A implantação destes sistemas pauta-se nas reformas educacionais de cunho conservador implementadas na década dos anos 80 nos Estados Unidos e na Inglaterra. Segundo seus críticos, tais reformas foram fundamentais para a promoção de quase mercados no setor educacional. Obviamente, ensaios iniciais já haviam se ocupado da avaliação do ensino nas escolas, como o Primary and Secondary Education Act, em 1965, nos Estados Unidos, e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da Internacional Association for the Evaluation of Educacional Achievement - IEA, que propunha promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e, ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 15).

Ao adotar esse processo educativo, o programa colocado em curso atua de forma permanente, pautado na convicção da avaliação como meio de avanço pela responsabilização.

Em trechos do referencial teórico do Programa desenvolvido pela Secretaria de Educação é, notadamente, assegurado a consciência dessa propositura, quando afirmam que

> Reforma educacional e avaliação interligaram-se, uma vez que a avaliação foi parte integrante dessa agenda de reformas, que tinha por objetivo principal maior flexibilidade para avançar nas atividades de governo; superação das formas tradicionais de prestação de contas das tarefas realizadas; ações que estavam baseadas no chamado "accountability". (CAMPO GRANDE, 2011, p. 15).

Ao traduzir *accountability* para o português tem-se o sentido de responsabilização, que se fortalece pelos índices, por meio de controle sistêmico. Desenvolvido com arquétipos avaliativos externas à escola, traduzido em ações que as escolas, por meio específico de seus integrantes em cada setor, tomam os resultados e mobilizam autocontrole, moldando suas experiências educacionais. De modo mais declarado, Campo Grande (2011, p. 16) assume esta postura como promissora: "outro benefício do sistema de avaliação foi a possibilidade de consentimento de uma "autonomia vigiada" às escolas, já que as unidades escolares têm assegurado o controle das ações diante dos seus resultados".

Essa autonomia, dificilmente, se reluz ao trabalho docente. De modo abrangente, evidencia-se a possibilidade do MEC, das Secretarias de Educação, mas principalmente da gestão escolar em ter um olhar estruturado, dentro de um processo tido como produtor de qualidade, que serve como meio de vigilância escolar do que ocorre (ou deveria ocorrer!?). Que tem sido assegurado pela norma instituída. É notório que, se esse aspecto traz a figura do observador/avaliador, será indicado e representado por agentes externos. E se este, define que

o trabalho com tais critérios tem qualidade ao analisar sob tal ótica, é natural e esperado que seus desenvolvedores na prática o tornem como critério também, moldando suas ações para alcançá-lo.

A mercantilização da educação e o processo de responsabilização deixaram mazelas nos mais diversos lugares, principalmente nos Estados Unidos e Europa. Além de serem onerosos, pelo fato de atender aspectos Estatísticos que exigem a montagem de um grande aparato institucional, contratação de instituições, da produção de material, da aplicação, análise e intervenção. O que justifica a contratação de mão de obra especializada, como o exemplo do CAED pela SEMED. Outro aspecto é a consciência de que na América Latina não foi diferente. Estes processos são tomados como referência para que não ocorram os mesmos fatores e efeitos limitadores na aplicação do PROMOVER, mitigando o trabalho.

> Na América Latina, o México, Chile, Argentina e Brasil também organizaram sistemas nacionais de monitoramento do rendimento escolar. O Brasil, a partir de 1990, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, versão repensada a partir da experiência inicial do SAEP. A principal dificuldade nesses anos iniciais de experiência em avaliação na América Latina residia nas limitações tecnológicas de processamento de informações e do alto investimento exigido para o aperfeiçoamento desse sistema. Mais grave, todavia, do que essas limitações foram os reflexos dessa experiência primeira nas escolas, uma vez que, muitas delas, no afã de se rearranjarem dentro do novo quadro, estreitaram o currículo, e deixaram de lado os conteúdos que não estavam diretamente relacionados com os referenciais curriculares básicos, mas que não eram, por isso, desimportantes. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 16 - 17).

Campo Grande assume estes prognósticos para que sua perspectiva se distancie do estreitamento curricular, causando demanda de aprendizagem por ausência de conteúdos relevantes na vida escolar dos estudantes. Além disso, um cuidado altamente declarado é a competitividade que esse processo promove por onde foi inserido, pois apresenta resultados individuais e coletivos que, inevitavelmente, permeiam o processo de comparação e ranqueamento. Campo Grande (2011, p.17) assume que

> /.../ aqui a tentativa foi sempre na contramão da competitividade, dando ênfase às compensações advindas do Estado diante dos resultados das avaliações, reforçando unidades ou sistemas com eventuais limitações, avigorando aquelas em melhor desenvolvimento.

Nos materiais pesquisados não se percebeu a declaração de quais benefícios são ofertados como compensação/recompensas, nem a quem são direcionados.

A instituição reconhece o cunho diretivo, que são as concepções de mercado, em que a competitividade faz com que a qualidade seja buscada, beneficiando o cidadão. Todavia,

assume que, diante das mazelas que este processo trouxe mundo afora, define outra perspectiva: “transformar a avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional, substituir as políticas universalistas por estratégias particularistas com atenção às especificidades” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 17).

Asseguram que este modelo permite verificar especificidade num campo micro, o que facilita a gestão, dando mais valor às demandas prioritárias, fazendo com que os investimentos sejam melhor utilizados. O programa reconhece que a padronização escolar é o meio necessário para que o processo seja satisfatório:

> A padronização das formas de aferição de resultados de aprendizagem otimiza a implementação dos recursos ao se considerar que são limitadas as verbas para atender a grandes demandas, tem-se agora microcampos de ação, de modo que as áreas com maior vulnerabilidade devem ter prioridade na distribuição dos investimentos. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 17).

Vale ressaltar que há a crença que esse sistema indica a vulnerabilidade, percebida a partir das informações aferidas e sistematizadas. Que dentro de um projeto político, otimiza as intervenções, dado a limitação orçamentária. Outro aspecto que se destaca é a possibilidade de criação de divisórias que facilitam a atuação, tanto física quanto técnica, dentro de um microcampo. Nessa direção, os professores entrevistados falam da divisão da disciplina Matemática. Uma parte de sua carga horária foi encaminhada para uma nova disciplina, chamada de Aplicações Matemáticas. Essa estratificação facilitou o trabalho pontual com simulados, por exemplo.

Um ponto de destaque, já percebido em trechos anteriores, é o alto investimento para que este processo ocorra, o que também impacta na subtração dos recursos disponíveis para administrar o processo educacional, considerando a demanda individual de cada escola. Não foi possível perceber um comparativo contundente entre este processo e outros já sistematizados, tomando como referência seu impacto orçamentário para lidar, principalmente com aspectos sociais que são corriqueiros na escola e que, geralmente, não são aferidos ou pesquisados qualitativamente. Todavia, fica evidente que ele produz números que permitem a toda sociedade interessada acompanhar os resultados, com base naquilo que é considerado como qualidade.

Tratando a avaliação como meio orientativo do processo educacional, considerado no afã o desejo de atuar sobre o ensino, o PROMOVER adota o conceito de aprendizagem atrelado à base cognitivista.

> A concepção teórica adotada pelo PROMOVER foi o cognitivismo. Nessa perspectiva, o conhecimento não é uma reprodução do real, há uma reconstrução por parte de quem aprende. Assim estão implícitos os atos de coordenar informações e raciocinar. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 24).

É notório na educação nacional, após o rompimento com o tecnicismo declarado na Educação Básica, que ocorra o fortalecimento do cognitivismo, trazendo falas corriqueiras, como a construção e reconstrução do conhecimento, sendo estes ligados às operações mentais:

> [...] Os pressupostos básicos do cognitivismo – interação sujeito-objeto do conhecimento e as construções intelectuais necessárias às respostas – estão presentes nos documentos relativos às matrizes, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Cabe ainda lembrar que, na elaboração de itens, a preocupação foi a de detectar em que etapa de construção dessas noções os alunos se encontram, possibilitando, assim, um diagnóstico mais preciso. [...] Cabe ainda lembrar que, na perspectiva cognitivista, classificar, generalizar, comparar, interpretar, etc., pressupõem a construção de algumas competências relacionadas com características inerentes à determinadas operações mentais tais como:
> • conservação de determinados "todos" que permitem: operações reversíveis (soma/subtração, potencialização/radiciação, etc.);
> • divisão do todo em partes (fração, números decimais);
> • relações diversificadas entre partes e todo de um texto (reprodução da ordem dos parágrafos, inferência da ideia central do texto);
> • apreensão de atributos e propriedades comuns (classificação de figuras bidimensionais e tridimensionais, identificação da tese e argumentos, cenário e personagens). (CAMPO GRANDE, 2011, p. 24-25).

É possível considerar, tomando os pressupostos do construtivismo (método clínico), que para o programa, o sujeito se desenvolve considerando suas fases cognitivas, as quais determinam seu nível de desenvolvimento intelectual, que pode ser verificado/entendido/examinado. Em outras palavras, é possível detectar se o sujeito, com seu atual estágio de desenvolvimento cognitivo, é ou não é capaz de resolver tal problema. Essa situação está atrelada a um objeto do conhecimento, que coloca uma demanda, ao qual o aluno pode ou não ser capaz de responder. Assim, é possível alocar esse aluno em determinadas fases/níveis de proficiência. Esse modelo padroniza o objeto do conhecimento e o enquadra numa fase, o que facilita a verificação.

Lins (1999) cita que, para esta concepção, o ensino toma como centro a criança e se preocupa com os mecanismos de passagens entre os estágios de desenvolvimento cognitivo. Considerando que todas as crianças são cognitivamente iguais, em termos de desenvolvimento. Há habilidade idênticas para todos alcançarem. Há um mapa prescrito e fragmentado.

De forma contemporânea, dado à roupagem que o cognitivismo implicou na Educação Mundial, a aprendizagem passou a ser entendida ao ato de saber fazer, com professores capazes

de administrá-la, como articula em argumentos o autor Perrenoud (2000). Ao adotar essa concepção de aprendizagem, os conteúdos deixam de ser o foco do conhecimento, passando a ser possíveis caminhos para apropriação de habilidades que determinam a capacidade de saber fazer. O PROMOVER recai sobre a apropriação dessas habilidades, formatadas na sua matriz de referência para cada ano escolar que professores devem seguir.

> Essa concepção prioriza a avaliação de competências e habilidades em determinadas etapas ocorridas durante as aprendizagens. O conteúdo, então, visto de forma isolada, perde sua significância, pois está a serviço do saber fazer, saber resolver e saber aprender. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 24-25).

É perceptível, em termos de estrutura, concepções e referenciais, que estão afinados em alinhamento com o modelo adotado pela OCDE, que servem de base ao Programa desenvolvido na esfera nacional. Todavia, ressalto que em todos esses sistemas já consolidados, como as pesquisas têm evidenciado (como em Tedeschi (2016) e Gomes (2019)), produz a normatividade, um modelo desejado de escola e prática docente pautado na padronização, que remete à homogeneização e está por trás de efeitos questionáveis por distanciar-se do desejado. Conhecendo essa possibilidade de efeito e entendendo que esse processo garante a equidade, ao assegurar que todos os alunos possam acessar o mesmo objeto de conhecimento, o PROMOVER assume outra perspectiva quanto aos efeitos que se produzem, colocando na sua intenção, a convicção de visão colaborativa/assistencialista dos processos escolares, principalmente com o trabalho do professor, numa possibilidade para além do monitoramento:

> A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, acompanhando o contexto de desenvolvimento acima exposto, vem, desde 1999, pelos sistemas de avaliação, incorporando elementos importantes da cultura escolar e busca demonstrar aos professores que a avaliação externa é feita a seu favor, e não contra. Quando a avaliação tem essa conotação, sem dúvida contribui para reafirmar ao magistério a sua dignidade profissional. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 24).

Nos excertos, não há um desdobramento quanto ao que se entende por reafirmar ao magistério a sua dignidade com estas avaliações externas. Mas há um monitoramento que dá ao docente uma compreensão de quais habilidades e competências cada aluno domina e quais não domina, segundo os critérios adotados pela metodologia avaliativa, dentro dessa estrutura. Essas informações devem ser utilizadas para balizar as ações de ensino.

> A avaliação externa possibilita monitorar a qualidade do ensino oferecido, através do desempenho dos alunos, e informa os fatores socioeconômicos que influenciam na qualidade do conhecimento que se está estruturando nos diferentes momentos de sua construção. Além disso, ela produz resultados

> para cada uma das escolas da REME e é um importante instrumento para os diretores e professores, pois fornece não só uma medida de proficiência nas competências matemáticas, leitora e de produção de texto, quanto também preciosas indicações sobre quais habilidades necessárias para o domínio dessas competências já foram desenvolvidas pelos alunos e quais ainda necessitam de maior ênfase do projeto pedagógico de cada escola. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 26).

Um desdobramento que faço sobre informações presentes no excerto recai sobre a certeza que o processo de monitoramento está endereçado ao professor, principalmente à influência do seu ensino. Também aponta os fatores socioeconômicos que interferem na qualidade do conhecimento do que é apropriado por cada aluno, dado cada momento de estudo. Essas informações são obtidas em cada escola, com cada aluno e fornecem dados importantes aos professores e aos gestores, que são utilizados para planejar ações que alcancem habilidades e, por fim, suas competências. Todavia, a justificativa abrangente citada acima tem como foco a relação ensino-aprendizagem, num processo de convergência ao ensino, reduzindo o peso das desigualdades sociais existentes que adentram à escola quando o aluno passa pelo portão.

> A pluralidade das interações geradas no interior de uma organização escolar torna imprescindível a análise de informações coletadas em seu ambiente interno e externo, para gerar reflexões sobre as situações que estão em seu cotidiano para, então, planejar as ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 26).

O programa reconhece a existência das pluralidades das interações que ocorrem numa escola, tanto interna quanto externa. Assume que é preciso avaliar e entender quais destas interações impactam no processo de ensino-aprendizagem, sendo os dados acurados orientadores do planejamento e das ações. Porém, para que este processo ocorra, é necessário treinamento, para que gestores e técnicos aproveitem melhor o alcance avaliativo. Então,

> [...] deve caber aos estados e municípios capacitar os supervisores escolares e orientadores educacionais a utilizar os resultados dos testes para ajudar os professores a superar as dificuldades mais críticas e mais frequentes dos alunos. À medida que os testes permitirem um diagnóstico acurado dos problemas de aprendizagem e desempenho, podem-se estabelecer mecanismos de assistência aos professores voltados para sanar dificuldades específicas de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1995, p. 4 apud CAMPO GRANDE, 2011, p. 26).

A avaliação toma um caráter assistencialista da aprendizagem, identificando problemas de aprendizagem e desempenho. Além disso, desenvolve suporte para que supervisores e orientadores auxiliem professores a sanar suas demandas em relação aos alunos e ao ensino.

Destaco a presença do supervisor, um profissional que tem sua função em desuso atualmente, em termos de potencial colaborativo, considerando uma função mais ligada ao controle.

É perceptível uma ausência de descrição que caracteriza como os dados socioeconômicos dialogam no processo de análise, planejamento e ação, caso seja, este, reconhecido como problemático, considerando a dificuldade específica que interfere na aprendizagem e no desempenho.

Para caracterizar a diferença entre aprendizagem e desempenho, o programa apresenta sua conceitualização para Avaliação de Sistema e Avaliação da aprendizagem.

> As avaliações de sistemas ou as avaliações de larga escala procuram avaliar o produto de aprendizagem. Visam verificar em que medida os alunos estão dominando as competências e as habilidades previstas no transcorrer do ano letivo. Contribuem, também, para a discussão do processo de ensino e de aprendizagem. Esse modelo de avaliação foca os alunos, as escolas e as redes/sistemas, possui uma metodologia específica e ocorrem por meio de testes padronizados. Os estudos dos dados por ela fornecidos produzem macroinformações. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 28).

> Já na avaliação em sala de aula, os estudantes são avaliados com base em exames preparados por seus professores que utilizam tais exames para determinar aqueles que possuem condições de avançar no sistema. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 28).

> Assim, a escola avalia o processo de construção do conhecimento, cuja função básica é ajudar o aluno e o professor a diagnosticar a aprendizagem, os progressos e as lacunas de desempenho e corrigi-las durante o ano letivo, ou seja, no processo. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 29).

O PROMOVER assume a padronização sobre aquilo que deve o aluno se apropriar, permitindo a condução de avaliação externa em larga escala. Essa padronização dita quais são os produtos da aprendizagem. Com a metodologia de verificação é possível mensurar o quantitativo de alunos que dominam cada produto da aprendizagem, fornecendo macrodados. Em posse desses macrodados é possível redesenhar todo processo educacional, desde a função da Secretaria de Educação à sala de aula.

A avaliação de sala de aula é pontual. Atua no processo de construção do conhecimento de cada aluno. Permite pelo diagnóstico corrigir o percurso da aprendizagem durante o processo, pois, em sua essência, os alunos e professores reconhecem possíveis lacunas. Além disso, o programa assume que a avaliação toma a perspectiva de exame quando esta, por meio da falta, da ausência, do erro, indica quem pode ou não avançar no sistema padronizado.

Essa lacuna entre Avaliação Externa e Avaliação da aprendizagem é um desafio identificado e colocado como dilema a ser enfrentado para incorporação do programa:

> O grande desafio do PROMOVER é incorporar ao cotidiano escolar a avaliação externa e mostrar a todos os setores que nela interagem que o uso das informações geradas poderá auxiliá-los na reorganização da prática pedagógica, nas tomadas de decisões e na melhoria dos serviços prestados à sociedade. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 29).

A incorporação da avaliação externa é um desafio gigantesco, dado a cultura local de muitas regiões, a influência que atinge o cotidiano escolar, a política pública, os processos universitários de formação, a vida escolar dos alunos, a organização curricular que outrora era "flexível", etc. São diferentes setores e instituições que são impactadas e precisam se adequar. Mesmo numa esfera municipal há uma gama de setores que compõem o ato educacional e que interferem direta ou indiretamente no serviço prestado à comunidade. Fazê-los entender e dialogar, por meio de avaliações externas, é efetivamente um grande desafio.

Como todo processo que envolve a padronização, avaliações e responsabilização (sendo este último com claro desejo do PROMOVER proceder distanciamento), assim como ocorre com os modelos de mercado, há como etapa do processo a formulação de índices e suas projeções. Além disso, o processo é guiado por meio de objetivos que ditam o que se deve alcançar. O PROMOVER tem como meta que todos os alunos do Ensino Fundamental sejam atendidos por este processo. O Programa baseia nos seguintes objetivos:

> • monitorar a qualidade de ensino na REME;
> • fornecer às escolas municipais e à sociedade de Campo Grande informações sobre o desempenho e fatores que interferem na aprendizagem do aluno;
> • contribuir para a escola entender a avaliação externa como uma etapa do processo de avaliação.
> • subsidiar a Política Municipal de Educação;
> • subsidiar a escola com informações que auxiliem na definição de suas prioridades; (CAMPO GRANDE, 2011, p. 29-30).

O programa atribui como papel do professor:

> • identificar causas e fatores que interferem na aprendizagem dos alunos;
> • identificar os alunos que não dominam habilidades, competências e conteúdos exigidos para o ano avaliado;
> • buscar subsídios teóricos que o auxiliem na reconstrução do planejamento, tendo como base os dados das avaliações. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 33).

Relembrando, aprendizagem está subentendia como desenvolvimento cognitivo, ao desenvolvimento de proficiências, atrelado a uma hierarquia de habilidades e competências, que são os produtos da aprendizagem. Para que o processo avaliativo seja possível, assim como ocorre na esfera nacional, o PROMOVER adota a Matriz de Referência como parâmetro.

> Para tanto, a SEMED adotou uma matriz de referência, documento em que se encontram listados os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, com suas respectivas competências e habilidades sobre o que os alunos devem aprender dentro de um determinado período escolar, num determinado ano. Essas competências e habilidades foram agrupadas ao conteúdo exigido para o ano em diferentes domínios e componentes curriculares. Para cada domínio são elaborados diversos itens de prova, a partir de rigorosos padrões técnicos. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 35).

Para facilitar a construção, a Matriz de Referência utilizada é a mesma adotada pelo SAEB. A relação curricular permite a construção de todo processo e aferição por meio das avaliações externas, permitindo um alinhamento para que as escolas possam alcançar êxito com a Prova Brasil.

Desse modo, toda estrutura formatada se enquadra numa ampla matriz curricular que orienta o ensino em cada escola, em cada ano escolar. O que permite uma padronização dos Projetos Políticos Pedagógicos, facilitando a sobrevivência das avaliações externas neste modelo de educação, pois a parte fixa pode ser avaliada (ou examinada, se o projeto for conduzido de forma a promover a concorrência).

Nesse movimento de estruturação das redes, em 2006, houve uma intensificação da ruptura dos processos singulares da gestão escolar municipal, proposta pelo PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.

> Entre os processos e instrumentos indicados, destacam-se: a construção do Plano Municipal de Educação, a construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. São iniciativas imprescindíveis: a existência de uma equipe de suporte pedagógico atuante que contribua para a gestão da política pedagógica, isto é, a elaboração e a articulação entre o movimento de reorientação curricular e os processos de formação continuada de todos os que trabalham nas escolas e na Secretaria de Educação; a realização de avaliações permanentes que forneçam os elementos críticos para o aperfeiçoamento do trabalho. (PRADIME, 2006, p. 74).

Entre dois aspectos importantes estão a reorganização curricular e a criação de sistemas permanentes de avaliação. É perceptível que Campo Grande – MS adotou as indicações do programa. Transcorrido o primeiro ano e aproximando o fim do segundo ano da normatização da Lei, Campo Grande amplia a dimensão dos aspectos envolvendo a Avaliação de Desempenho Escolar. No mesmo ano que se decreta o nascimento do IDEB e suas finalidades, a Rede Municipal de Educação, por meio do Decreto Nº 10.271, de 22 de novembro de 2007, instituí o Índice de Desempenho da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER), em consonância ao Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação, assim como estabelece outras providências. Em apresentação antecessora aos artigos do decreto é enunciado algumas

considerações, tendo como pano de fundo uma justificação de sua criação, que versa sobre o alinhamento das políticas públicas para Educação a partir daquele ano. Traz a seguinte redação:

> **Considerando** a adesão do Município de Campo Grande ao Plano de Metas, Compromisso Todos Pela Educação, implementado pelo Decreto Federal n. 6.094, de 24 de abril de 2007,
> **Considerando** que à Secretaria Municipal de Educação compete o acompanhamento das metas e evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB,
> **Decreta**:
> (CAMPO GRANDE, 2007, p. 4).

De forma concisa, o texto aponta uma relação direta entre o IDEB e o IDER, deixando evidente que as articulações envolvendo o IDER servem de suporte para o acompanhamento que culminam na elevação do IDEB. Sendo assim, a Avaliação de Desempenho Escolar, principalmente pela figura do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, é um meio de articular esforços para que as escolas municipais possam se desenvolver frente às necessidades normatizadas oriundas do MEC, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Para que estes processos sejam articulados, os artigos posteriores fornecem elementos que estruturam as similitudes entre o modo como se obtém o IDEB com a metodologia colocada em curso para a aferição do IDER.

> Art. 1º Criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino – IDER, estruturado conforme modelo do Indicador da Qualidade da Educação Básica – IDEB.
> Art. 2º O índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino – IDER, será o indicador da qualidade educacional combinando informações do desempenho dos alunos na avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação com dados sobre o rendimento escolar (taxa de aprovação).
> Art. 3º Cabe à Secretaria Municipal de Educação estabelecer normas e procedimentos para execução e aferimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino – IDER. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 4).

Esses artigos elucidam a crença de que os índices representam o que é definido como uma educação de qualidade, considerando o modelo colocado em curso. Atribui e legitima certa liberdade à Secretaria Municipal de Educação no estabelecimento de normas e procedimentos para atingir a qualidade[24].

[24] É sobre este ponto que será caracterizado o próximo subtema, considerando que o IDER não apenas promove a aferição, como compõe critérios de regimentos para alcançar a educação de qualidade com base nos dogmas atuais.

Por intermédio da lei n. 5.334, de 03 de julho de 2014, ocorre nova formatação das disposições normativas, alterando os artigos 5º e 6º da Lei nº 4.358 de 2005, que passam a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 5º A avaliação de desempenho escolar dos alunos da REME, de que trata a Lei n. 4.358, de 29 de dezembro de 2005, deverá ser realizada bianualmente, em anos pares e de forma censitária, devendo ser selecionados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, um ano escolar dos anos iniciais e o outro ano escolar dos anos finais do Ensino Fundamental.
> Art. 6º Ao final de cada avaliação, deverão ser expedidos boletins de resultados e relatórios pedagógicos a serem utilizados pelas escolas e pela SEMED. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 1).

Como a ANRESC ocorre em anos ímpares, no intervalo de cada ano de aplicação, a Secretaria Municipal atua nas escolas tendo como suporte as avaliações que geram o IDER, fomentando suas ações com resultados no quarto e oitavo ano. Os boletins e relatórios emitem informações que servem de suporte para atingir o êxito desejado, influenciando diretamente na dinâmica da escola.

A partir de 2014 ocorreu o enfraquecimento desse sistema, retirando a prática da obtenção do IDER pelo rendimento alcançado na Avaliação anual. O que promoveu uma mudança de curso.

Em acesso ao parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) n. 42/2014, aprovado em 02 de julho de 2014, é possível perceber alguns pontos que justificam a solicitação da alteração. Afirmam que há "sobrecarga de avaliações nos anos ímpares. Nos mesmos anos, as escolas públicas são, também, avaliadas pelo Ministério da Educação, mediante a aplicação da Provinha Brasil, da Prova Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)" (Campo Grande, 2014, p. 1). Além disso, afirmam que a proposta evidencia

> [...] uma preocupação significativa com a qualidade educacional, haja vista que o acúmulo de diversas avaliações, em um ano, não possibilita a sistematização de informações, para recuperar a aprendizagem e/ou rever os programas de ensino e as Políticas Públicas Educacionais. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 2).

Todavia, ressalto que os procedimentos para se obter os resultados destas avaliações demandam tempo. São produzidas e aplicadas em um ano e o resultado exposto no ano subsequente, o que coloca em suspensão a possibilidade de colaboração efetiva da aprendizagem. Certo que esses dados podem servir de base para rever os programas de ensino e as políticas públicas educacionais, que são constantes.

O CME fez uma ponderação para aprovação da alteração: “No processo de avaliação não poderão ser utilizados itens que não tenham sido pré-testados e submetidos a análises Estatísticas”, visto que da pré-testagem decorre a qualidade do instrumento avaliativo” (CAMPO GRANDE, 2014, p. 2).

Este parecer do CME baliza a necessidade de manutenção do modelo como é, que se mostra oneroso, necessitando de considerada gama de recursos para este fim.

4.2 Algumas relações envolvendo o IDER

O IDER compõe fortemente o cenário educacional municipal, sendo inserido em muitos processos educacionais. Às vezes, expositivamente, ao fornecer uma métrica para balizar a qualidade da escola. Porém, por predominância da subjetividade, carece de muita pesquisa e ligação para produzir uma leitura, minimamente coerente sobre sua aplicabilidade, abrindo espaço para a polissemia.

Entre umas das aplicabilidades que o IDER é conduzido está a função de atuar como critério para definir a tipologia das unidades escolares. Por meio do Decreto n. 10.434, de 3 de abril de 2008, a tipologia das escolas municipais é caracterizada por meio de parâmetros estabelecidos. Em seu primeiro artigo apresenta os objetivos ao qual este índice é integrante: “Art. 1º As escolas Integrantes da Rede Municipal de Ensino serão classificadas por tipologia, objetivando melhor gerenciamento, planejamento, administração das unidades escolares e estabelecimento da remuneração dos cargos de direção escolar” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 7).

É evidente que os objetivos não estão calcados somente em melhorar a administração da escola, também apresenta um incentivo financeiro para que a direção (diretor e diretor-adjunto) zele para que não haja reprovação e trabalhe para que a escola alcance um bom rendimento nas Avaliações externas aplicada pela REME. São ambos os fatores que influenciam na composição do resultado do IDER.

Os artigos 2º e 3º definem as escalas e os aspectos de enquadramento de cada escola em uma tipologia:

> Art. 2º As unidades escolares serão classificadas conforme a somatória dos pontos da avaliação, segundo a seguinte classificação:
> I - acima de 38 pontos, tipologia Especial;
> II – de 33 a 38 pontos, tipologia A;
> III – de 27 a 32 pontos, tipologia B;
> IV – de 21 a 26 pontos, tipologia C;

> V – até 20 pontos, tipologia D.
> Art. 3º A tipologia da escola será definida com base no total de pontos obtidos na avaliação, conforme o estabelecimento no Anexo, a partir dos critérios:
> I – quantidade de alunos matriculados na escola;
> II – turnos de funcionamento da escola;
> III – número de salas de aula;
> IV – índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino/IDER.
> (CAMPO GRANDE, 2008, p. 7).

O art. 4º estabelece o prazo de validade de cada composição de enquadramento em uma tipologia: "a classificação das escolas municipais será atualizada no mês de abril de cada ano, considerando as informações e os dados do Sistema de Administração Escolar/SAE" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 7).

Ainda sobre a remuneração da direção, tem-se no artigo 7º a possibilidade de acúmulo de subsídios caso o profissional seja assegurado em mais de uma cadeira de 20 horas semanais em concurso público, somando à gratificação citada anteriormente:

> Art. 7º O membro do magistério, detentor de dois cargos de 20 horas semanais na Administração Pública, nomeado para cargo de Diretor e Diretor-Adjunto poderá optar, de conformidade com o art. 14 da Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, pela percepção da remuneração equivalente a 40 (quarenta) horas semanais, de acordo com o nível e classe dos cargos ocupados, acrescido da gratificação de representação pelo exercício do cargo de comissão.
> Parágrafo Único: o dispositivo no caput deste artigo aplica-se aos servidores nas condições funcionais ali específicas, ocupantes de cargos em comissão de direção ou assessoramento da Secretaria Municipal de Educação. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 8).

Esse Decreto apresenta em seu anexo uma tabela contendo como cada critério se enquadra em escalas numéricas, compondo a somatória que define a tipologia de cada unidade escolar. Esta tabela foi utilizada como parâmetro para enquadrar as escolas numa métrica. Abaixo, encontra-se um exemplo, uma evidência de como era expresso a publicação no Diário Oficial, a classificação das escolas de Ensino Fundamental em que o IDER é parte do processo:

Figura 1 : Classificação das Escolas de acordo com a Tipologia

ANEXO ÚNICO AO DECRETO n. 11.815/2012.

CLASSIFICAÇÃO TIPOLÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL

Escola	Alunos Matriculados		Turnos de Funcionamento		Salas de Aula		Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino - IDER				Pontos Acumulados	Classificação
							1ª Fase		2ª Fase			
	Qtde.	Pts.	Qtde.	Pts.	Qtde.	Pts.	Média	Pts.	Média	Pts.		
Escola Municipal Profª Adair de Oliveira	1.150	15	3	3	17	10	4,98	4	4,28	4	36	A
Escola Municipal Prof. Alcídio Pimentel	552	11	2	2	11	7	5,24	6	4,78	4	30	B
Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha	396	9	3	3	8	6	3,78	4	4,65	4	26	C
Escola Municipal Cel. Antonino	1.097	13	2	2	18	11	5,42	6	5,05	6	38	A
Escola Municipal Antonio José Paniago	1.135	15	2	2	20	12	4,77	4	4,19	4	37	A

Fonte: (CAMPO GRANDE, 2012, p.4 - DIOGRANDE, n. 3.511)

No mesmo Diário Oficial é possível verificar a existência de três classes de profissionais que lidavam diretamente com atividades escolares que recebiam subsídios com influência direta do IDER. A composição de seus vencimentos estava ligada à tipologia da escola, e a tipologia da escola atrelada ao índice como um dos critérios. A direção recebia remuneração extra com influência do IDER, o que provocava uma demanda institucional entre as modalidades de funções. Algo que deixou de existir a partir de 2018 com a democratização da gestão pelo voto popular.

Outro objetivo, ao qual o IDER foi incorporado como critério, está o quantitativo de verbas recebidas por unidade escolar para administrar o ano letivo. De acordo com Azevedo (2013, p. 70), "o IDER é um dos critérios que interfere diretamente na classificação da tipologia das escolas do município e consequentemente na distribuição de recursos financeiros". Com a mudança dos critérios que definem a tipologia das escolas esse fator deixou de ser aspecto relevante para definição do quantitativo de verbas recebidas por escola.

As escolas foram classificadas de acordo com sua tipologia em que o IDER foi um dos critérios durante uma década. Como a classificação da tipologia da escola define o montante de recursos, o IDER tem um impacto nas possibilidades educacionais. Para o autor este modo de distribuição tem um efeito pernicioso, por estabelecer uma pressão:

> Como existe a relação IDER/classificação de tipologia/recursos financeiros, percebemos no discurso dos professores, durante a realização das entrevistas coletivas, que existe "certa pressão" por parte dos gestores para a "melhora" das taxas de reprovação. Esse fato talvez explique a sensível queda desse indicador nas escolas selecionadas, no biênio 2010 – 2011. (AZEVEDO, 2013, p. 70).

Esse procedimento, embora questionável, está em consonância com os procedimentos orientados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. Em Brasil (2007, p. 40), podemos ler que “o regime de colaboração deve prever o aumento das transferências automáticas de recursos às escolas e às redes educacionais que demonstrem capacidade de avançar com suas próprias forças”. Além deste excerto, em Brasil (2007, p. 05), ao instituir o IDEB como aferidor de qualidade, o decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, assegura que haverá transferência voluntária e suplementar as redes de ensino que se organizarem a partir desta perspectiva: “Art. 8 As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados”.

A grande problemática, apontada pela pesquisa de Azevedo (2013), é a existência de uma relação direta entre IDEB/IDER com os contextos socioeconômico. O que sugere que estas métricas atuam para ampliar a desigualdade socioeconômica. Escolas situadas em bairros de classe média/alta tendem a atuar com alunos que apresentam maior oportunidade, considerando os meios de ampliação de seus conhecimentos, que podem ser favorecidos pelo acesso que o dinheiro promove. Injetar mais dinheiro nestas escolas é marginalizar ainda mais a população historicamente penalizada.

4.3 Breves considerações

O Promover compõe um conjunto de avaliações que atuam como oportunidade de prestação de contas para a sociedade, viabilizando resultados por escola. Ao mesmo tempo que permite uma leitura da qualidade do trabalho prestado em cada unidade escolar, na perspectiva da Educação de Qualidade e do Direito de aprender orquestrados pelo MEC, o Programa se constitui como uma ferramenta para investigar a qualidade do ensino dos professores, permitindo estabelecer intervenção diretamente na prática pedagógica e na escola. Além disso, o PROMOVER interferiu durante anos na tipologia da escola, incidindo na verba complementar recebida pela gestão escolar e no financiamento das escolas.

Um grande gargalo para a manutenção da proposta foi o impulso financeiro necessário. Devido ao alto custo, é perceptível uma rotatividade de políticas públicas ao longo da existência deste projeto. Tal movimentação faz com que não aconteça a continuidade dos processos, o que interfere, efetivamente, na possibilidade de conhecer os resultados a longo prazo. Resultados que tem como plano de fundo preparar os alunos para ter um bom IDEB.

Apesar de Campo Grande (2011) identificar e conhecer detalhes que o modelo gerencialista da Educação promoveu mazelas em muitos locais espalhados pelo planeta, a Secretaria de Educação adota essa propositura para estabelecer uma ligação genuína com o projeto Nacional, em uma ação articulada com o ente federativo. Um dos focos é promover uma autonomia vigiada do professor. Mesmo assumindo que há o desejo de distanciar da responsabilização docente e engendramento de processos universalistas, o Programa não distancia das bases e afinidades do Modelo disseminado pela OCDE, cuja fixação curricular e a padronização cognitiva é um princípio hegemônico.

EFEITO 5

OS PROFESSORES, AS PROFESSORAS, AS ESCOLAS, OLHARES OUTROS

> No limiar da fonte a discussão é econômica. Tudo é intencional. Tudo tem um objetivo. Até o sequestro das subjetividades dos sujeitos é intencional. Produzir o medo é potente. E a vida exige profundidade. Quem perdeu um amor, precisou sepultar um filho, teve que enfrentar sem armas um agressor, sabe do estou dizendo. Esta educação fornecerá as ferramentas quando vier o descampado da vida?
> (Edivagner)

Não foi muito fácil conseguir a aceitação de professores para participar desta pesquisa. Para se ter uma ideia, um professor ficou receoso em colocar sua integridade em risco após saber da temática e pensar sobre as informações que presenciou em uma escola. Visto que envolvia o impacto das relações de poder, sob a sua vida e dos colegas de profissão. Ele acredita que há certas especificidades que são intrínsecas àquela escola e ao tratamento dado pela gestão, que mesmo usando pseudônimo, como fiz para todos os professores entrevistados, seria difícil esconder que foi ele quem disse aquelas informações. Como ele próprio me disse: "eu preciso sustentar minha família". Eu respeito a decisão deste professor, pois sua negativa à entrevista já é um efeito das avaliações externas na prática pedagógica de muitos outros que ensinam matemática, ligados às ações declaradas de vigilância e pressão que atravessam a escola. Por meio desses sentimentos, explicito, em partes, a intensidade do modo como as avaliações externas operam no ambiente escolar.

Outros professores também desistiram de participar de minha pesquisa. Por outro lado, alguns se entusiasmaram em potencializar reflexões com o desejo de que, um dia, a Secretaria de Educação pudesse ouvi-los por este canal. O interesse em investigar o que dizem professores da Educação Básica (que ensinam matemática) recai num cuidado extremo em não colocar a integridade destes participantes em risco, para que se sintam confortáveis ao evidenciar tensões e vivências, aquilo que efetivamente acontece em suas escolas. São profissionais que podem narrar com maestria as situações vividas cotidianamente, sistematizando aspectos centrais dos processos que envolvem as práticas pedagógicas.

Para localizar esses professores contei com ajuda de colegas professores da Pós-Graduação. Aos professores contactados, explicava pessoalmente o interesse da pesquisa de forma detalhada. O contato sempre ocorreu em terreno neutro, fora de locais institucionais. Fiz dessa forma para tentar não influenciar na decisão, considerando que as situações envolvendo esses professores, se dialogadas no espaço institucional, poderiam provocar algum tipo de dissabor, ou criar demandas profissionais graves, dado que as relações de poder (relação de forças em que os sujeitos daquele espaço são submetidos) geralmente são assimétricas, conforme minha observação ao longo destes anos habitando espaços escolares.

Com essa estratégia, consegui manter diálogo com dezessete docentes. Precisei de muita negociação, porque alguns demonstravam receio em participar e isso prejudicar sua estabilidade profissional. Consegui o retorno de nove deles. A entrevista foi agendada com sete, pois encontrei dificuldades de convencimento para realizar com dois dos professores. Ao final, consegui produzi-las, sendo quatro professores que ministraram aulas em escolas com baixo IDEB e três, com alto IDEB.

A entrevista semiestruturada foi um dos caminhos escolhidos para ter acesso ao que, efetivamente, acontece nas salas de aulas das escolas dos professores entrevistados, tendo como foco a discussão a respeito de avaliações externas. Neste movimento da pesquisa, Silveira (2002) salienta que a entrevista se estrutura na construção do entrevistador e do entrevistado, que os coloca em contato com uma temática/tópico cultural e socialmente inserido em uma situação. “A relevância de um tópico – cuja importância podia ser insuspeitada para o entrevistado/a, ou mais, que não podia imaginar que aquilo existisse como tópico – sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória” (SILVEIRA, 2002, p. 136).

Neste sentido, o entrevistado é conduzido com indagações previamente projetadas e, mesmo que o entrevistado subverta o que é proposto pelo entrevistador, o caminho projetado é retomado com novas indagações, num processo de interação. Para esta ação, negociei para que toda entrevista fosse gravada em áudio. Com a gravação, transcrevi e textualizei-as; encaminhei aos professores de acordo com os referencias metodológicos adotados na composição de minha estratégia metodológica.

Campo Grande, uma cidade de quase um milhão de habitantes, capital do estado de Mato Grosso do Sul, foi um cenário explorado. A cidade é vanguarda em promover uma educação vinculada (extremamente) ao modelo adotado pelo MEC. De certo modo, a política educativa municipal “paga pedágio” desde os primeiros movimentos da estrutura difundida no Brasil, na qual antecipou os processos de avaliações externas, o que fez com que ganhasse

notoriedade no cenário nacional. A Rede Municipal de Educação (REME) tem definida a prática de avaliar o trabalho profissional de professores e apresenta tal movimento em discursos bem articulados, ações refinadas de controle bem definidas, que passam uma imagem de gestão avançada. As nuances desse sistema são apresentadas nessa pesquisa.

As narrativas de professores explicitam suas considerações, suas vivências. Por isso, optei por pesquisar professores que atuam em escolas com alto e baixo IDEB. A intenção foi a busca de uma multiplicidade: professores de diferentes idades, atuantes em escolas distintas, com diferentes experiências. Foram 20 escolas selecionadas, dez com os maiores IDEBs em 2017, e outras dez com os menores IDEBs do mesmo ano. Até não me sinto confortável em usar os termos alto e baixo IDEB, ainda que tenha feito um levantamento dos dados e selecionado em uma lista ordinal. Não utilizei critérios para definir como caracterizo alto e baixo IDEB. Porém, essa é uma narrativa comum nas escolas e na mídia, e por isso decidi utilizar para construir meus procedimentos de análise, na direção de ser compreendido. Entretanto, ao utilizar alto IDEB e baixo IDEB, acabo me atrelando ou referindo ao ranqueamento que tanto pressiona as escolas, professores e alunos.

Escolher produzir com/em multiplicidade é estar atento à diferença, na direção que Lins (2008, p. 531) explicita:

> O cerne da diferença a que quero me dirigir é a diferença que costuma nos escapar, aquela dos pequenos momentos, não a grande diferença, que salta facilmente aos olhos. Não é, por exemplo, a diferença entre Judaísmo e Catolicismo e entre as culturas a que elas se dirigem. É a diferença que motiva a interação, que dá a esta o sentido que me parece mais próprio.

Nessa direção, fiz esse primeiro esquadrinhamento das escolas e dos professores a serem entrevistados. A intenção foi, mesmo que de forma sucinta, explicitar minhas escolhas e o que me move.

Ao fim, dialoguei com sete professores. Um ganho relevante foi a diferença e a dinâmica das situações apresentadas pelos docentes, o que explicita quão plural são as escolas, com suas ações projetadas pelos/com/para/sem professores. A seguir, apresento algumas características destes professores. Teço, então, algumas considerações sobre eles e sobre as escolas em que trabalharam. Este movimento se constitui como uma introdução para as textualizações das entrevistas que apresentaremos nos próximos escritos-efeitos, com avaliações externas e salas de aulas de professores de matemática.

5.1 Quem são os professores: algumas informações

Para este texto decidi escrever informações que pudessem produzir uma visão de cada professor, sendo conduzido pelas escolhas pontuais deste pesquisador, depois de dialogar com cada um, antes, durante e posteriormente à entrevista. Trago informações como a experiência temporal na educação, sua formação e atuação, em escola com alto ou baixo IDEB e como sua prática é atravessada por avaliações externas.

Começo com o professor Rosário. Ele é muito experiente, com quase 30 anos de atuação, colaborou em projetos como o PIBID, atuou na formação de professores e conseguiu realizar análise profunda e delineada, exemplificada do sistema atual de ensino. Rosário já passou por muitas escolas e atendeu públicos com diferentes perfis socioeconômico, as quais trouxe elementos como a pobreza e a marginalização para o diálogo.

A professora Verônica, a segunda professora participante de minha pesquisa, finalizou a graduação no início da década passada, cursou mestrado e doutorado e, desde o início experiencia aulas na Educação Básica e Superior. Verônica estabelece refinadas caracterizações sobre o modelo atual de educação, pautado em índices e avaliações externas. Por haver trabalhado em escolas de periferia, em uma comunidade que parte da população vive em estágio de pobreza, e atuado em escolas de bairros que compõem uma população com poder econômico muito elevado, ela explicita diferenças que os aspectos econômicos produzem na educação. Como ela diz sobre sua atual escola, com índice alto: “O único problema que tem lá é que eles querem namorar na hora do intervalo. Só isso [risos]”.

A professora Marilândia graduou-se no início dos anos 2000, período em que adentrou na educação, ao sair do interior do estado de Mato Grosso do Sul para a capital. Cursou especialização em Educação Matemática e deseja continuar sua carreira profissional como pesquisadora na área. Devido à sua experiência em escolas estaduais e municipais, acrescenta que há uma vasta diferença quando se compara as duas redes. Para ela, entre outras considerações, a rede municipal é muito mais controladora, vivendo uma extrema pressão, pois a educação é uma moeda política.

O próximo professor participante de minha pesquisa é Afonso. Em suas travessias, ele afirma que encontrou dificuldades em sua formação; precisou trancar e também abandonar a faculdade por problemas financeiros. Mudou de instituição por diversas vezes e acabou finalizando seu curso na Educação à distância. Possui muita experiência na área do comércio e, sendo assim, consegue envolver sua experiência, ao organizar o ensino e no diálogo com os alunos.

O professor José é outro professor que migrou do comércio para Educação. Ao colaborar com pessoas que necessitavam de seu conhecimento matemático, percebeu que sua vocação era a docência na área. Pela experiência gratificante com adultos, acreditava que seria um genuíno professor da EJA, porém ao ministrar aula nos anos finais do ensino fundamental se encontrou maravilhado, e está até hoje. Professor com formação recente e pouca experiência quando se trata de atuar em muitas escolas, tem se dedicado em avançar sua prática profissional estudando e interferindo na educação de alunos que apresentam alguma necessidade educativa. Diante de seus desejos concluiu uma especialização em Educação Especial, que tem lhe oportunizado produzir uma (re)leitura dos processos educativos.

A professora Denise é outra participante da pesquisa. Ela decidiu fazer a graduação e seguir para o mestrado, aproveitando a experiência exitosa que viveu na Iniciação Científica e no PIBID, durante sua graduação. Acredita que suas escolhas foram equivocadas, pois a experiência tem peso maior do que o curso de pós-graduação para adentrar como professora, numa escola de Educação Básica via contrato temporário. Além disso, cita muitos aspectos que foram horripilantes ao lidar com alunos do Ensino Fundamental, nos anos finais. Aspectos estes, que a formação acadêmica não contempla, mas que impactam diretamente na atuação do professor.

O último professor, participante deste trabalho, recebe o pseudônimo de professor Diamantino. Passou muitos anos trabalhando na área da saúde, sentindo-se confortável onde estava. Por incentivo de um colega e por ter, em uma professora de sua infância, a referência que o orientou na vida, buscou na docência sua nova experiência. Fez graduação presencial em outro estado, local onde morava, e migrou para o interior de Mato Grosso do Sul para ministrar aulas na zona rural.

Realizamos uma entrevista com cada um desses professores seguindo o seguinte roteiro:

Bloco 1[25]

1) Fale um pouco sobre você, sua formação, como foi ser professor(a) ao longo do tempo?
2) Que alegrias e frustrações passa um professor ou uma professora?
3) Se um (a) professor (a) novato(a), que quer entender o que é ser professor(a) nos dias atuais, pedisse a você conselhos sobre aspectos que influenciam a prática dos professores de matemática, o que você diria a ele (a)? Se você tivesse que dizer o que é ser professor nos dias atuais, o que você diria para este novo colega?

[25] A ideia de bloco é para apenas separar as temáticas da entrevista. Isso não foi dito para o entrevistado.

Bloco 2

1) Que avaliações externas ocorrem ou ocorreram nas escolas que trabalha ou trabalhou?
2) Como acontecem as avaliações externas nesta(as) escola(s)?
3) Como a escola e os professores se organizam para estas avaliações?
4) Quando o índice ou resultado cai, o que acontece na escola, na sala de aula e com o professor? E quando sobe?
5) Após ter os resultados destes testes ou índices é realizada alguma ação?
6) Quais são as ações da Secretaria em relação às avaliações externas?
7) De algum modo este processo faz você sofrer pressões?

Bloco 3

8) Em sua opinião, o que faz uma escola ter um bom índice nas avaliações externas? O que faz uma escola ter baixo índice?
9) Ter um bom índice indica aprendizagens dos alunos? Ter um índice ruim indica que os alunos não aprendem?
10) Pra você, enquanto professor(a) em sua sala de aula, quais as contribuições das avaliações externas?
11) Se você tivesse oportunidade de dialogar com os organizadores das avaliações externas da SEMED, do MEC/INEP, o que você diria a eles?

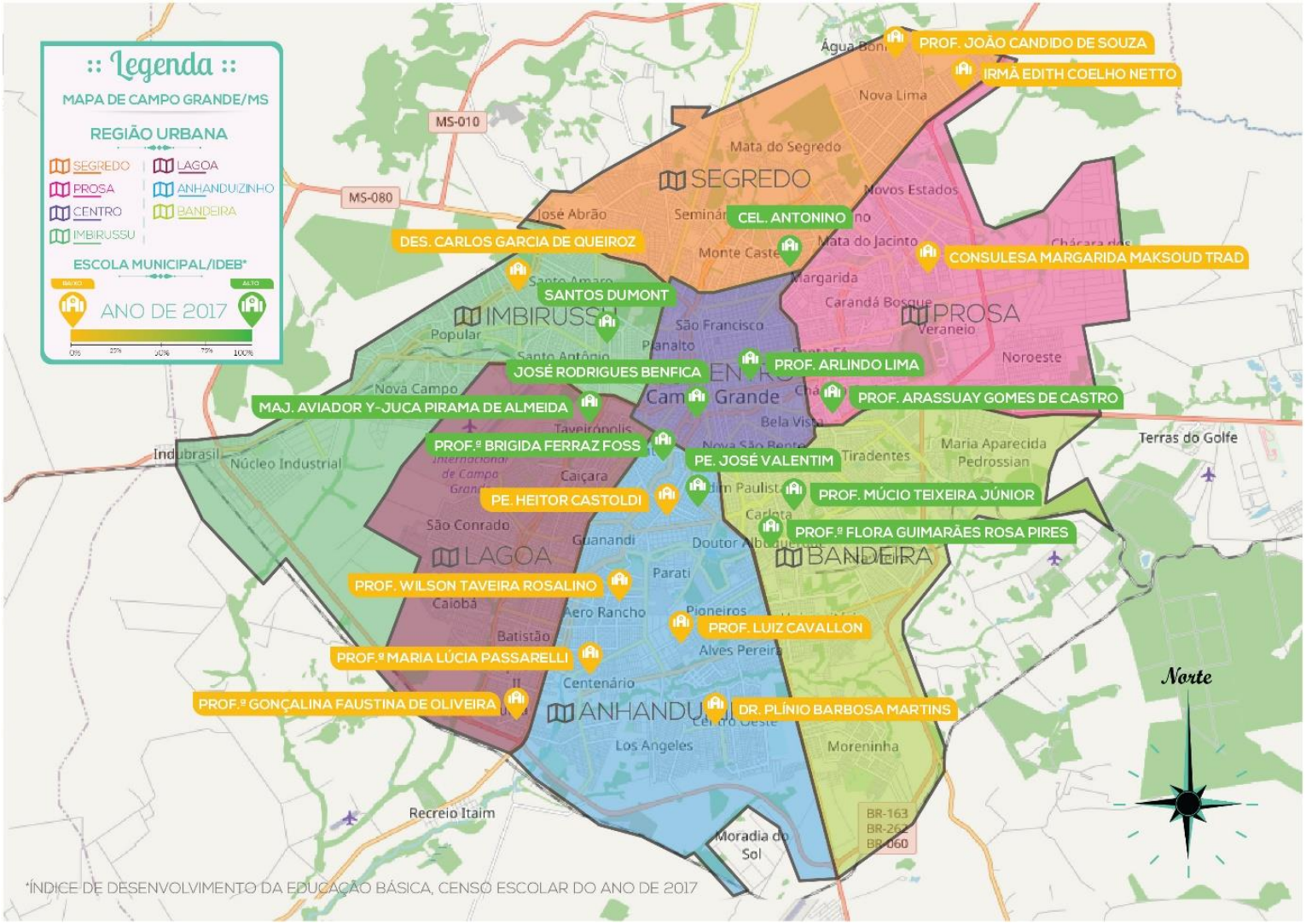
Em meio aos pressupostos do MCS e da HO, as entrevistas foram textualizadas e seguem também como efeitos-escritos de avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática.

5.2 Informações sistematizadas sobre as escolas selecionadas

Um dos passos mais complexos desta pesquisa foi produzir informações detalhadas sobre as escolas. Primeiro, porque são muitas; segundo, porque cada escola possui um conjunto de dados robustos e de difícil compreensão por serem amplos, mas superficiais. Ao final, organizei estas informações considerando apenas as 20 escolas selecionadas, das quais pude sistematizar e sintetizar alguns pontos que acredito serem relevantes para ampliar a visão sobre o cenário, articulando com o modo como o INEP apresenta uma possibilidade de leitura para além da métrica IDEB.

Ao selecionar os dados que haviam sido expostos num modelo de apresentação escolhido pelo INEP, que é distinto do modelo de apresentação atual, passei a estudar buscando aprofundar sobre cada escola. Um primeiro momento e movimento deste estudo foi identificar a localização das escolas, para entender visualmente como concentrava a distribuição geográfica, já que os professores entrevistados citam que estar às margens refletem quais escolas obtém baixos índices do IDEB. Dediquei a produzir um mapa contendo as escolas selecionadas nesta pesquisa. Ao compor a localização geográfica das mesmas pude perceber como os aspectos sociais e econômicos influenciam para além do entorno de cada escola. Influenciam em seus processos educativos e seus resultados internos e externos. Embora reconheço que entender com profundidade esse cenário seja importante, sinto que, visualmente, essa construção do mapa grita uma realidade inconveniente, que precisa ser vista para além dos números e da localização das escolas. Há imagens que dizem muito. Em muitos casos, mais que várias retóricas bem articuladas e dados Estatísticos, como se lê neste mapa:

Figura 2: Escolas selecionadas com alto IDEB e escolas com baixo IDEB de Campo Grande – MS em 2017.



Fonte: Produzido pelo autor.

É notório que a região central é composta por uma população com poder econômico mais elevado, e que este fator reflete na sala de aula e, concomitantemente, no IDEB, identificado na imagem pelo tom esverdeado. Assim como ocorre a localização de quase totalidade das escolas particulares, a mesma região abriga as escolas bem ranqueadas no IDEB. As escolas de baixo IDEB estão localizadas indo em direção às margens do mapa, com algumas nas extremidades, apresentada em tom amarelo. Algumas literalmente marginais, como podemos notar no mapa apresentado. Eis a diferença da qual os alunos e professores não estão imunes. Eis a diferença que tanto os professores falam, falam e falam.

Para que tenhamos uma noção mais detalhada, exponho a imagem de uma tabela que expressa como a região Anhanduizinho apresenta elevado índice de direitos suprimidos, o que coloca em risco o público juvenil. Tais dados foram mapeados e calculados no início da década passada. Nesta região, na medida que nos distanciamos do centro da cidade, encontramos cinco das dez escolas, com baixo IDEB.

Figura 3 – Direitos suprimidos por região

Tabela 49 – Indicador de risco juvenil para as regiões urbanas.

	DIREITOS SUPRIMIDOS
REGIÃO URBANA DO ANHANDUIZINHO	0,683
REGIÃO URBANA DO BANDEIRA	0,527
REGIÃO URBANA DO CENTRO	0,338
REGIÃO URBANA DO IMBIRUSSÚ	0,193
REGIÃO URBANA DO LAGOA	0,430
REGIÃO URBANA DO PROSA	0,477
REGIÃO URBANA DO SEGREDO	0,399

Fonte: Sauer, Campêlo e Capillé (2012b, p. 44) – Adaptado pelo autor.

É nesse cenário que muitos professores trabalharam. E ao apresentar suas vivências podemos ajustar a leitura do passado, ler o cenário anterior e não deixar que o passado transcorra sem ser percebido, sem ser ampliado. É um movimento de desacelerar o tempo, para ver com mais cuidado, com mais cautela, sem a pertinência da defasagem de dados, como impõe outros modos de análise. Ler estes dados, relacionando-os com o que dizem os professores sobre a existência de fatores externos que impactam na aprendizagem, nos dão a oportunidade de alargar nossa visão sobre os efeitos, ao não considerar os direitos básicos dos estudantes, da influência da vulnerabilidade pela qual são sujeitados.

Para os autores, as cinco áreas que definem os direitos suprimidos, são:

> - Vida e Saúde, com os seguintes direitos fundamentais violados: 1) não atendimento médico; 2) atendimento médico deficiente; 3) prejuízo pela ação ou omissão de agentes externos; 4) práticas hospitalares e ambulatoriais irregulares; 5) irregularidade na garantia da alimentação e 6) atos atentatórios à vida;
> - Educação/Cultura/Esporte e Lazer, com os seguintes direitos fundamentais violados: 1) impedimento de acesso ao ensino fundamental; 2) ausência ou impedimento de permanência no sistema escolar; 3) ausência ou impedimento de acesso à creche ou pré-escola; 4) ausência de condições educacionais adequadas; 5) ausência ou impedimento de uso de equipamento de cultura, esporte ou lazer; 6) atos atentatórios ao exercício da cidadania e 7) impedimento de acesso ao ensino médio;
> - Liberdade, Respeito e Dignidade, com os seguintes direitos fundamentais violados: 1) aprisionamento; 2) violência física; 3) violência psicológica; 4) violência sexual; 5) discriminação; 6) práticas institucionais irregulares e 7) atos atentatórios ao exercício da cidadania;
> - Profissionalização e Proteção no trabalho, com os seguintes direitos fundamentais violados: 1) exploração do trabalho de crianças e adolescentes; 2) condições adversas de trabalho e 3) ausência de condições de formação e desenvolvimento;
> - Convivência familiar e comunitária, com os seguintes direitos violados: 1) ausência de convívio familiar; 2) ausência de condições materiais para convívio familiar; 3) inadequação do convívio familiar; 4) ausência de infraestrutura e 5) atos atentatórios ao exercício da cidadania. (SAUER, CAMPÊLO, CAPILLÉ, 2012b, p. 43)

Vale destacar que as regiões Centro e Imbirussu apresentam índice extremamente baixo de risco juvenil, se comparado com a Região Anhanduizinho. Todavia, a região de menor índice, Imbirussu, ao nos aproximarmos de sua margem, em direção à área que limita a cidade, uma região mais pobre, encontramos escola com baixo IDEB. Em contraste, quando nos aproximamos da sua região da divisa com o Centro, que detêm maior poder econômico, localizamos escola com alto IDEB. Essa é uma percepção em todas as regiões que possui escolas com alto e baixo IDEB.

Além dos direitos juvenis suprimidos, a região Anhanduizinho convive com o maior contingente de sujeitos que dependem de Programas Sociais e beneficiários do antigo Programa Bolsa Família. Destaco essas informações como um dos muitos exemplos que podemos encontrar em Sauer, Campêlo e Capillé (2012b), destacando aspectos socioeconômicos que deflagram rupturas no processo de formação dos adolescentes e jovens.

Analisando, em particular, a estratificação de cada região na relação entre educação, renda e pobreza, sustentabilidade ambiental, moradia e qualidade de vida, o Instituto Municipal

de Planejamento Urbano[26] da Prefeitura Municipal de Campo Grande estabeleceu a seguinte conclusão:

> Ficou comprovado que a qualidade de vida em Campo Grande pode ser medida por áreas menores que o município como um todo a exemplo das regiões urbanas e bairros utilizando os Censos decenais do IBGE e se apropriando da matemática para explicar os fenômenos relacionados a esta qualidade. Os números mostram também a relação que existe entre renda e educação na qualidade de vida e que os bairros da região central possuem melhor qualidade de vida enquanto que os bairros mais afastados do centro possuem os piores índices de qualidade de vida. Existe a possibilidade de fazerem outros levantamentos para verificar a qualidade de vida urbana de Campo Grande. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 25).

Uma leitura econômica (ainda que em uma primeira aproximação) das escolas e de seus entornos, nos apresenta possibilidades de discussões outras com efeitos de avaliações externas e não apenas uma que foque em questões pedagógicas. As estruturas econômicas são constitutivas dos processos pedagógicos e precisam ser explicitadas, problematizadas nas pesquisas em Educação Matemática.

Realizei uma tentativa nesta direção.

[26] https://drive.google.com/file/d/1YVbd_UkXXLBc6RSGbTbnFLjtROMBcxaM/view

Efeito 6

TEXTUALIZAÇÃO DE UMA ENTREVISTA COM O SENHOR ROSÁRIO

> Primeira coisa, o professor para pisar na sala de aula tem que ser humano. Porque quando você olha para o outro lado das políticas públicas perde a humanidade. Você chega na sala de aula, nesse momento está dando aula para um aluno e não para um número igual o sistema público trata.

Gostaria Professor, que o senhor falasse um pouquinho sobre o senhor, sua formação, sobre como foi ser professor ao longo dos anos.

Olha, a formação para professor foi pela opção de arrumar um trabalho mais rápido. Essa foi a primeira intenção. Quando eu me formei em matemática eu vi que não era isso, eu estava enganado. Foi uma formação, porque eu acabei adorando matemática mesmo! No ano de 2000 foi quando eu fiz a graduação. E daí pra frente fui fazendo as outras formações devidas. Uma especialização, uns cursos. Fiz um mestrado até a metade, mas não pude continuar, pois precisei viajar para Rondônia para trabalhar. Trabalhava para o governo federal na agricultura familiar. Eu também trabalho com montagem de projeto da agricultura familiar aqui no estado e trabalho para uma empresa de Brasília. Eles que orientam no país, onde chamam, a gente tem que ir. Formei e comecei o trabalho como professor e vim nessa sequência de anos trabalhando no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursinho Pré-ENEM. Já trabalhei na Universidade Federal três anos com o pessoal do PIBID, internamente, com orientação dentro da Universidade. E o trabalho foi caminhando, e agora estou com o nono ano só. Já deixei o Ensino Médio na semana passada. Parei na semana passada de trabalhar com Ensino Médio. Só estou com um nono ano no período vespertino. E não sei se eu aguento ficar até o final do ano, porque os outros trabalhos estão tomando todo meu tempo.

Quando o senhor olha de forma geral, não só na atuação do senhor, que alegrias e frustrações passam um professor de matemática?

Alegria é de ainda ver na sala que eu tenho dois, três alunos que querem estudar e que ainda gostam de matemática. Já fico feliz. Porque se tiver um, dois a gente já se anima. E a tristeza é de olhar para aquela quantidade de alunos que têm, não só na minha sala, mas no colégio em si, e que estão ali por obrigação. Se sente obrigado de estar ali porque o pai forçou, a mãe forçou, então tem coisa errada aí. Quando eu vou por obrigação eu não vou, não é prazeroso. Quando eu vou porque eu sei que eu preciso para meu futuro, porque eu gosto daquilo, eu gosto

do meu futuro. Então eu estou indo porque é meu futuro. Agora, eu estou indo só porque eu sou obrigado a vir, aí dá tristeza.

Se um professor novato que está se formando e que ainda não foi para sala de aula chegasse ao senhor e fizesse a seguinte pergunta: que aspectos influenciam hoje na prática do professor, que de certa forma, o professor de matemática precisa lidar quando ele está atuando? O que o senhor falaria para esse professor?

Primeira coisa, o professor para pisar na sala de aula tem que ser humano. Porque quando você olha para o outro lado das políticas públicas perde a humanidade. Você chega na sala de aula, nesse momento está dando aula para um aluno e não para um número igual o sistema público trata. Ele trata o aluno como um número. Quando eu entro lá eu não vejo um número, eu vejo um ser humano igualzinho a mim. Eu tenho que tratar ele igualzinho este precisa, igualzinho eu gosto de ser tratado. Então se eu chego nele e vou fazer uma intervenção de conteúdo, tento entender esse aluno. Se ele começou a abaixar a cabeça ou não olhar, ou está meio devagar, você já pergunta para ele se está tudo bem, se está tudo ok. Você tem que ter uma preocupação primeira com o ser humano. Porque se você fizer o ser humano se sentir bem do seu lado vai conseguir ensinar alguma coisinha para ele.

A escola que o senhor atua têm avaliações externas?

A Olimpíada de Matemática e a Avaliação da Prova Brasil são às únicas que têm lá. Porém, às vezes o município faz alguma avaliação de rendimento para ver como está, mas é só às vezes, não é direto.

Quando sai o resultado dessas avaliações têm alguma influência na escola? Na comunidade?

Eu vou colocar de acordo com o que acontece. O número quando sai, quando ele empata ou fica próximo de uma realidade que é agradável para eles, não trazem nada para escola. Mas também ninguém fala nada. Quando o número fica bom, ninguém fala nada. Mas se o número não atinge o desejado, não fica próximo da realidade que eles estavam imaginando, existe sim uma cobrança para o professor no sentido de que o professor é o cara responsável porque o aluno não consegue aprender. Não consideram o porquê, o aluno mora na casa da avó devido às situações sociais dele. Às vezes é aquele desentendimento familiar. Você precisa ser tudo na sala de aula com o aluno. Eu falo para você francamente, se você pegar do livro, recursos para trabalho, atividade, enfim para aula, é muito compactado e não tem um elo grande com o que é orientado. O meu material para aplicar em sala eu costumo pesquisar nas redes sociais para inserir para esse aluno, para ser agradável. Isso eu pago tudo do meu bolso. Não recebo nada de ninguém mesmo. Porque eu sei que se for esperar não vem. Isso é verdade, se for esperar não vem. E se eu for tirar meu tempo para ficar só questionando eu não vou ensinar meu aluno,

e vou tratar esse meu aluno como número também. E eu não quero tratar ele como número, então eu corro atrás para fazer para ele o que ele precisa. A situação hoje da escola é essa. Tem que se pensar muito com carinho para se dar uma aula, em como que eu vou fazer. Quando eles falam a estatística eu falo: não, aqui é o João, é o Pedro, é o Ruan. São eles quem estão aqui. Aqui dentro não tem um número. Ele é um ser humano. De repente estão com febre, de repente fica uma semana com dengue, como muitos pegaram nessa parte mais pobre do bairro. Aí eu tenho que tratar com esse aluno. Como que eu vou ensinar eles?

E se esse índice cair e ficar bem abaixo do que eles esperam, tem alguma influência na escola, na prática do professor?

Eles colocam para fazer uma formação. Antigamente eles usavam outra palavra, reciclagem. A gente recicla é lixo, nós não somos lixo. Hoje eles pegam para fazer a formação. Mas quando a gente chega lá para fazer a formação, sendo sincero, não vou considerar cem por cento, mas noventa e poucos por cento das formações que eu tive, ela, com todo respeito que se deve, não conseguiu atingir o que eles falaram que iriam atingir. Eles planejam uma coisa e você vai. Aí você chega lá e é você quem está ali dentro, não são as demandas que você enfrenta. O que hoje acontece é que, se deu algo errado com os dados, então eles vão fazer uma formação. Além de algumas cobranças que fazem lá dentro da escola, que eu vejo, algumas cobranças pejorativas. Algumas reuniões que eu presenciei. Eu já vi diretores falarem com algumas palavras de ofensas até para denegrir as pessoas. Já teve até bate-boca, porque teve um professor que falou: eu não aceito, porque eu sei o que eu estou fazendo. E isso acontece por quê? Porque eu estou na sala de aula e a diretora está, geralmente, cuidando do administrativo, da parte financeira, da gestão. Aí vem a segunda diretora pedagógica, a vice, que vai cuidar junto das coordenadoras daquele papel que lhe é atribuído. Mas aquela coordenação, com todo respeito, em noventa por cento dos casos é assim: O que você fez? Não é assim: eu tenho pra você. Ela nunca te oferece. Ela cobra de você, e cobra mais porque lá querem números. Então eles trazem algo com uma formação pra você, e dizem o que vão nos mostrar. Eles não chegam pra você na escola e falam assim: você, qual é a dificuldade lá? Vem aqui você e coloca dentro da reunião para nós, explana a realidade do seu local, e aí vamos ver através da realidade do seu local. Outro professor vai lá e fala do seu local. E para otimizar vamos fazer as reuniões por núcleos. Eu vou pertencer a esse núcleo aqui. Dividir a cidade em vários setores, e cada setor atuar pra ter poucas escolas. Aí separa professor de matemática, ou podem ser todos juntos. E aí faz uma reunião e cada professor vai falar e essas pessoas vão acolher e vão embora planejar. E preparam algo em cima daquilo que eles nos ouviram falar, faz algo pra gente, acolhe isso. Mas não é assim, eles se preparam do jeito que eles querem, que eles imaginam através de números e voltam lá e empurram tudo goela abaixo, e aí acontece aquilo: eles pensam uma coisa e tomam outro caminho, longe de nossas necessidades. As oportunidades e necessidades não são discutidas. O que a escola precisa, não tem. Mas o que ela não deseja aparece lá. Às vezes usei algumas palavras, eu citei direção, coordenação, entenda, não é por criticar a pessoa, é o sistema que se trabalha como funciona. Aliás, o sistema como se trabalha que não funciona.

O senhor falou dessa organização, falou dessa situação que até já presenciou. Em relação a isso, tem alguma organização que o professor precisa fazer, ou a coordenação tem que fazer, ou outro setor tem que fazer por conta da existência dessas provas? Há alguma organização específica?

A escola pensa assim: nós vamos preparar os alunos para a Olimpíada de Matemática, por exemplo. Aí convida quais professores podem ir conversar. Aí eles querem que os professores saiam do horário da aula dele e faça um trabalho. Mas quando eu saio de lá eu tenho outra escola para trabalhar. Eles querem que eu praticamente engula o tempo da outra escola para dar uma mão para aqueles alunos com necessidade. E aí eu volto a dizer, o melhor tempo para se dar aula para o aluno é tempo que ele está dentro da sala de aula com você. Então por que não fazer algo para se utilizar este espaço, para otimizar este tempo, com estrutura legal, oferecer material legal, biblioteca com suporte de biblioteca, não biblioteca com suporte de educação infantil como temos. Biblioteca para o nono ano, biblioteca para o ensino médio. Mas aí você vai hoje para escola e a biblioteca está preparada para educação infantil. Ela não atende o nono ano. O que eu vou fazer lá? Então, hoje em dia, eles têm essa de arrumar um horário para o professor praticar uma aula de reforço de uma hora, uma hora e meia com o aluno. Eu não posso, não pode impor, não pode! E alguém que estava no PL que ficaria responsável. A coisa é meia que empurrada. Não é no espaço que eu posso, dentro do meu trabalho. Eu tenho que ter algo determinado, planejado, para que funcione. Se eu estou dando aula, a aula tem que ser projetada e dada para ensinar meu aluno para o futuro dele, não para alcançar números. O que eu vou cobrar desse aluno é o mesmo que vai cobrar no ENEM? O segmento é o mesmo? Ou o ENEM está cobrando uma coisa, o aluno está cobrando outra e o profissionalismo outra? Eu tenho que alinhar. Aquilo que der no Ensino Fundamental tem que está alinhado para atingir o Ensino Médio, e o Ensino Médio tem que ser alinhado para atingir o ENEM, o ENEM para atingir a faculdade e a faculdade para atingir a produção daquilo que ela ou ele quer ser no futuro. Se eu não alinhar essas coisas já nasceu errado! Não tem uma sequência. Vou te contar um negócio, se você pegar um aluno de segundo ou terceiro ano e considerar quem está dando aula de matemática pra ele - não estou criticando, estou questionando apenas a validade disso e a legalidade – esse professor ou professora está dando aula de matemática para um aluno que já tem uma noção do que é o mundo ao seu redor, está prontinho para aprender. E aí eu tenho um professor de pedagogia. Este professor fez pedagogia porque queria ser professor, mas ele tinha medo da matemática. Aí como que ele vai ensinar matemática? Eu não estou dizendo que ele não pode, mas precisa superar isso. Estou dizendo que uma pessoa que já se declarou que não gosta e tem medo dela, como que vai ensinar? Que tipo de aluno que vou ter no terceiro, no quarto, no quinto? Como ele vai chegar no sexto? Ele chega com uma deficiência grande! E aí, na maioria das vezes, a professora ou o professor dele já até falou assim: olha, eu vou te ensinar matemática, mas eu não gosto de matemática, eu detesto! Aí ele escuta aquilo. Aí ele também escuta do irmão que já passou por tudo aquilo e que está lá no sétimo ano: eu detesto aquele professor de matemática, hoje tem aula dele, meu Deus do céu! Ele já cresce criando mal-estar com os professores de matemática. Porque foi mal ensinado desde lá de baixo.

Têm essas avaliações que a SEMED vai lá e aplica, tem a Prova Brasil, e elas geram resultados. A SEMED ou qualquer outra instituição promove uma ação específica na sua escola com este resultado?

Por incrível que pareça, eles, da SEMED, pegam aqueles dados e faz aquilo que eu te disse, a chamada formação, que preparam algo que não atinge aquilo que estão querendo. Até porque veem um monte de números, não conhece o aluno. Então, preparam uma coisa olhando para os números. Eles falam: o teste de rendimento mostrou que aqui 70% dos alunos não dominam estes aspectos de geometria plana. Beleza, então vamos preparar um trabalho em cima de geometria plana. Uma formação aos professores. Será que é isso mesmo? Será que a realidade de meu aluno, entendida por não dominar geometria plana, seja por que eu não tenho um laboratório? Será que não seja por que eu não tenho algo específico para esse menino vir efetivamente à escola? Uma coisa interessante que está por trás, eles olham assim: o professor não tem conhecimento para dar aquilo. Eu vou falar algo pra você, para ficar registrado. Se quiser colocar, pode colocar! Aconteceu na minha frente na formação de matemática do município. Tanto que eu vou e tenho que sacudir minha perna, com todo respeito, mas eu fico assim, agoniado, porque não vai sair coisa pra mim. Aí eles dão pra você uns materiais, umas fichinhas, põe lá o xerox. Depois põe uma imagem projetada lá pra você fazer algo com as fichinhas. Aí na hora eu questiono: espera aí, aquilo lá que você colocou que está aqui na ficha é para o sexto, sétimo, oitavo ou nono? Que tipo de aluno você quer que resolva aquilo? Aí ele, o formador, fala pra você: não, aí é pra você ver mais ou menos qual o tipo de aluno. Aí eu coloco o olho ali e falo: na minha realidade só aluno do nono ano que vai tentar fazer aquilo. Para realidade de outro colega, às vezes, alunos do sexto ano já fazem. Aquelas escolas que sempre citam. De repente a escola está num ponto melhor. É dado um olhar com mais cuidado para aquela escola. Então ali dentro esse aluno, no sexto ano, está mais preparado que um aluno que a gente atende no nono ano, em que o aluno vai para almoçar na escola. Ele vai para almoçar na escola, ele não tem nem isso em casa. E quando você coloca tudo isso em consideração começa a entender o aluno, que cai o rendimento porque ele está preocupado com a briga em casa, com a confusão em casa, com a falta de alimento em casa, água que não foi paga, a luz não foi paga, tudo isso importa. Aí você vê que ele não tem nem mesa para estudar. Um aluno disse pra mim: eu não tenho mesa pra fazer. Faz no colo ou em cima do local onde deita pra dormir. Como você vai cobrar a alta dessa cara? Aí você para e vê o que estão fazendo. Quando você senta na formação, sempre fala algo, e eu citei algo que foi essa conversa, mas também citei outras coisas. Fui resolver o exercício e coloquei pra ele do portão. Pois o rapaz que estava dando o curso ficou tão abismado que juntou o conteúdo que coloquei e falou assim: esse conteúdo dá uma dissertação de mestrado. Aí eu penso: olha quem é que colocam pra dar um curso pra gente! Não estou falando que as coisas estão invertidas, estou falando que ainda existe muita politicagem e você quer profissionalismo em cima disso, não tem jeito. Ou você é profissional ou você é político. As duas coisas juntas não dão.

O senhor comentou da influência política. Como ocorre?

Ela chega lá, nessas escolas boas, melhores do município, onde vereadores têm muita influência. Eles colocam como prioridade as escolas centrais, que tem todo atendimento devido, todo foco é pra ela. E fornece todo amparo. Qualquer professor que chegar nessas escolas, por menos conhecimento que tem de sala de aula, vai conseguir dar uma aula boa, porque tem todo apoio que precisa para fazer. A gente vai para uma periferia, é diferente, temos que montar toda estrutura para aula, para os alunos. Senão o aluno não consegue fazer o trabalho devido à falta de condições.

Em relação à formação oportunizada pela SEMED, o que o senhor percebe em relação aos formadores, eram professores de matemática ou técnicos que olhavam para os números e montavam uma formação?

Dois deles são professores de matemática já antigos, só que dão aula em uma realidade cem por cento diferente da nossa. E o técnico mesmo também é matemático, mas dá aula, leciona para o curso de pedagogia na Universidade. Então dá aula numa realidade diferente da nossa. Se falar de realidade do aluno está enganado, não é por aí. Agora os outros que estão, são professores de matemática. Mas é aquela história, o cara foi contratado, estava sem emprego, e chamaram para trabalhar porque contribuiu na campanha de fulano. Ele está dando curso na área da matemática por isso. Aí você respeita porque temos que respeitar todos e, eu não vou questionar nunca. Mas você vê que não está dando resultado o trabalho. E se eu falar algo vão considerar que quem está desnorteado sou eu. Neste caso é assim, aquele cara está reclamando por que, se os outros estão todos quietos! E tem colega meu que senta na reunião comigo e acha fantástico. Eu coloco assim, avalio como bom tudo, porque vejo que o cara tá trabalhando. Talvez eu esteja até errado nessa hora, porque eu penso no emprego dele, na família dele, na situação financeira dele e coloco tudo como bom. Eu penso em tudo nessa hora de avaliar. Mas se mandar avaliar o trabalho, esqueça ele e avalia o trabalho, o profissional, eu avaliaria de outro jeito. Infelizmente eu estou pecando, porque estou avaliando desse modo. Mas pelo outro lado é aquilo que eu te falo, eu estou trabalhando com o ser humano, eu sempre avalio sem o não. Não quero dar impacto na vida dele. Eu quero que cresça, que melhore a situação dele como matemático, como instrutor, como técnico. Quero que cresça. Não quero em nenhum momento trabalhar contra seu crescimento. Esse lado eu não quero, mas vejo o que está errado, o que precisa melhorar.

O senhor citou muitos exemplos envolvendo estes processos, não só olhando para sua escola, mas olhando de um modo geral. De certa forma, estes processos promovem alguma pressão no trabalho do professor?

Cem por cento. Professores mais novos, por não terem experiência, assumem o erro pra si. Acha que é ele, fica apavorado. Ao invés dele se planejar para fazer um trabalho, fica tão apavorado que faz tantas coisas para achar que está fazendo para melhorar que você olha no caderno de planejamento e chega até ser dolorido, todo pintadinho, riscadinho de anotações. Ele acha que se fizer algo assim vai estar melhorando. Ele não entende como a gente que já está há vinte e

poucos anos numa sala de aula, que bate o olho e já sabe de onde vem o erro, já sabe onde está. Então a gente já sabe. Só que as pessoas que estão trabalhando com os números, não aceitam publicar que esse erro é assim e que nós sabemos. Acreditam que estão trabalhando politicamente correto. Está tudo certinho na escola. A escola tem uma sala de informática. Não funciona, mas tem. Ela tem uma merendeira e uma cozinha. Ela tem uma biblioteca, que não serve para o nono ano, mas tem. Pra eles isso basta. E aí eles querem resultado com isso. Nós professores sabemos que não é só ter uma sala de aula, você tem que ter um ambiente adequado para aquela aula. Se o ambiente não estiver adequado para aquela aula ela não flui. O clima não ajuda. A gente não cobra a qualidade no trabalho do médico pelo posto de saúde que ele tem para trabalhar. E o professor é cobrado. O médico tem ar condicionado na sala dele, tanto na recepção quanto na sala para desenvolver o trabalho. Seja no consultório ou no hospital, é tudo em quantidade, cheio de gente, de auxiliares para entregar até o bisturi. Tudo que ele precisar, até para preparar o paciente até ele chegar. Se a dor está no estômago, o enfermeiro prepara o ambiente e o médico chega e "tuque", vai onde está a dor e vira e já sai, acabou o procedimento. Ele não toca em mais nada. E o ser humano está ali, e o resto é por conta dos outros. E o médico é tratado como "o médico". E o professor que ensinou o médico (risadas), não tem nenhum amparo, e colocou o cara naquele patamar. Então eu falo pra você, nós professores somos realmente diferenciados. As outras profissões podem questionar do jeito que queira, nós somos os melhores. Não é arrogância, é falando a verdade. Tudo passou pela nossa mão. E olha o amparo que eu tenho na escola, não tenho nada e meu aluno ganhou medalha de bronze, outro ganhou medalha de prata na olimpíada de matemática. Se você for pesquisar, vai ver a realidade de minha escola, e se for à casa desses alunos que ganharam isso, você vai ver eles fazendo a tarefa sentado no chão, com o caderno no colo. E a bolsa do lado no chão. Assim é a casa dele, é assim que trabalham. E aí você vê os alunos dessa escola que citamos agora pouco, toda beneficiada pelo poder público por ser centralizada, e vai perceber que muitas destas escolas nunca tiveram um aluno que ganhou uma medalha. E se você vê a minha, é o terceiro aluno que ganhou medalha. Duas de bronze e uma de prata.

Olhando para essa diferença, até mesmo pela condição da escola, até mesmo pelo que vocês estão conseguindo atingir num ambiente tão sem possibilidade, o que faz uma escola ter um bom índice ou ter um mal índice?

Eu acredito que o índice, falando em aprendizado verdadeiro, vai além de um aprendizado verdadeiro. O mal índice, por exemplo, aí como estamos citando, parte desde o conjunto, direção e coordenação. Se você tiver uma diretora que acha interessante ficar pegando no pé por qualquer coisa, até com o pessoal do pátio, com aluno, com tudo, ela cria um mal-estar. Como professor, ao invés de eu preocupar em ensinar meu aluno vou me preocupar em não arrumar atrito para não criar confusão. Então meu tempo de preparação de aula, de planejamento vai ser: o que eu posso fazer para não criar atrito. Então eu estou ocupando um tempo que é muito precioso, que era para aula, dedicando para não criar confusão na escola com a direção. O mesmo com vice, o mesmo com a coordenação. Geralmente colocam uns coordenadores e cobram deles. Algumas coisas que a prefeitura cobra dele, este, chega na escola e duplica aquela cobrança. Ele acredita que, se não for assim, a escola não vai fazer. Esse

profissional já vem com aquela cabeça de fazer aquela pressão no professor, de colocar toda culpa no professor, senão o professor não vai fazer, não vai ter resultado. Então quer dizer, por que ela não senta do lado e fala assim: gente, cobraram isso de mim pra que eu cobre de vocês. Vamos ser verdadeiro? Cobraram isso aqui. Agora eu e vocês, o que nós podemos fazer para ajeitar isso aqui? Isso aqui é o que? O aluno não aprende, e a primeira coisa nós sabemos sobre a dificuldade do aprendizado. O que entra ali? É família. Esse é o foco. Se eu tenho uma família estruturada eu tenho um aluno que vem para sala de aula nutrido de alimentação, espiritualmente e de amor. Então ele chega na sala de aula e chega alegre, chega rindo. Ele não é rico, mas tem tudo que precisa para viver na casa dele. Ele chega sorrindo e tudo que eu falar ele vai estar disposto. Eles vão aprender mais. Aí o outro chega de cabeça baixa porque lá na casa o pai bateu na mãe. O outro chega e já teve que correr de dentro de casa porque senão o pai iria espancar ele. Aí você vê todos esses movimentos e esses alunos estão lá, estudando com a gente. Aí você chega na sala de aula e olha nele e vê que ele está apagado aquele dia. Só está ali olhando para o quadro e copiando, não está fazendo nada. Então, hoje em dia, o foco do índice alto em uma escola, eu repito, parte lá da casa, da família. E aí depois aquilo que eu disse pra você, humanizar a administração escolar. A administração escolar, seja ela direção ou não. Quando eu falo administração, eu falo o corpo inteiro, até a zeladora. Tem que ser humano. Saber que estão lidando com humano. É um menino que jogou uma pedra, é um menino que entrou com sapato sujo. Já viu a realidade dele? Já conversou com a família? Já conhece? Se conhece, então você sabe que ele faz isso, e isso vem de outra coisa. Ele não faz isso porque ele quer fazer isso. Isso vem de uma estrutura, a gente precisa quebrar essa estrutura. No meu ponto de vista, dando minha opinião, eu penso assim em políticas públicas, porque o governo não considera esse imposto, que está cobrando hoje 7% das empresas, e faz assim: quanto as empresas estão pagando hoje? Tanto para cada funcionário, que está gerando tanto de emprego. Já que na educação o índice é o foco, eu vou baixar 1,5% dessa taxa de imposto da empresa, que não vai repassar esse dinheiro, 1,5% vai ficar com a empresa de volta, mas você vai ser obrigado a gerar emprego e salário decente. Esse dinheiro não vai ficar com o governo, vai ficar com você, então a empresa vai gerar emprego decente, voltar para família. Da sua mão vai para família. E a empresa vai ter que contratar um psicólogo, e essa empresa vai ter que dar cursos para essas famílias que contrataram, sendo uma vez por mês, durante um longo tempo. No começo é necessário duas vezes por mês, pois quem foi contratado vai ficar feliz por ter conseguido um emprego e vai cuidar da família. Então, uma vez por mês leva esse pai e essa mãe, e levam esses filhos juntos, a família toda para assistir esse curso com psicólogo na empresa ou num lugar que a empresa contrata. A empresa vai contratar um ônibus para buscar essas pessoas que não têm condições de ir. Ela precisa tirar o cara do local dele, você sabe que um peixe fora d'água não nada. Se você fizer uma reunião no bairro, o cara vai esculachar a reunião. Se você tirar ele de lá e trouxer aqui para o centro, por exemplo, já cria um clima diferente. Ele já vai vir diferente para reunião. Uma reunião de como viver em família, de como conceituar, de como planejar seus gastos familiares, como orientar um filho para estudar. Cria uma estrutura assim nas empresas para que as empresas comecem. Deixa esse imposto com ela, devolva parte do imposto para que crie mais emprego e crie estes cursos. O resultado na escola, eu creio com meu pensamento leigo, deve ser fantástico. Porque em uma família estruturada a coisa acontece. Vejo com meu filho, é só elogio quando chego na escola. Boletim em nem vou,

reunião eu nem vou, não vou nada, não vou nada, porque quando eu os encontro eles falam: seu filho está bem. Nossa! Esse menino, tudo que precisa, a gente fala com ele e ele faz. Eu fico feliz, é uma escola boa, Elpídio Reis. Eu fico feliz por isso, mas do meu ponto de vista da questão do que você disse de índice é isso, de melhorar a estrutura familiar e humanizar a escola. E quando humanizar a escola eu acho que vai ter mais carinho, a aprendizagem vai ser melhor, os atritos vão diminuir bastante, ou acabar mesmo. Existe uma relação em que há uma pressão sobre a direção, que coloca pressão sobre o coordenador, que coloca pressão sobre o professor. E é um processo que não é humano, no sentido do que coloco. Esse processo como é feito, ele mais ajuda para não alcançar o índice, do que para alcançar. Com toda certeza! A pressão que eles colocam, muitos professores chegam a falar palavrão fora do contato, longe deles. Dizem assim: eu não vou fazer isso, pois não é pra mim, isso é pra político, e político que quer voto faz o trabalho direito. Professor cita esse tipo de palavra. E isso aí prejudica o trabalho do professor. Agora faz o inverso, pede para o professor chamar estes agentes políticos. Porque eles não vão na escola falar com o professor. Para o professor falar e solicitar, que cumpra com o que tem que cumprir para que a escola caminhe? Eles não vão. É cômodo para gestão e direção, porque ela vive num patamar que não enfrenta o que nós enfrentamos. Ela tem toda uma indicação pelo prefeito. Por que isso? Para trabalhar politicamente e não profissionalmente. Eles usam só nas falas por aí os resultados alcançados, mas não vão lá, porque sabem que não vão ajudar. O índice que está lá foi por causa do trabalho do professor. Eles nunca vão na escola. Então se você vê um professor fazendo um bom trabalho, foi porque foi cumprido o que é devido, em termos de condições necessárias. Se eles cumprirem o devido com a escola, ela vai ter todo patamar que precisa ter. E aí o professor chega e vai arrebentar com o trabalho, vai fazer um excelente trabalho. Eles não vão na escola senão vai pipocar numa outra escola. E se eles começarem a fazer isso, a coisa não vai ficar muito boa. Então tem essa visão que é preciso olhar para os dois lados. É a família em si, e eu continuo pensando na geração de emprego e formação das famílias pelas empresas, com reuniões familiares, congressos, um final de semana em que levam todos e fazem uma reunião coletiva. Isso muda o conceito de família, do papel da família. É preciso ter vínculos com nossos filhos. Se eu sou pai e não tenho vínculos com meus filhos não existe relação. Imagina que eu vou para reunião dessas que a empresa vai fazer e deixo meu filho em casa. Perdeu o sentido. Ele tem que ir comigo, precisa ouvir tudo que precisa ser falado. Como vai ser cobrado, como vai ser exigido, ele tem que saber disso. Por exemplo, não estamos falando aqui, mas é um exemplo formativo. Eu participo de um grupo de renovação carismática que fica no Bairro Pioneiros. Fica à 18km daqui. Eu saio daqui toda quarta e vou pra lá. Meu filho tem 14 anos de idade, e é o grupo mais velho em relação à renovação, com mais de 30 anos sem parar. E você sabe que para tocar num grupo de renovação é diferente, porque a espiritualidade é muito mais forte do que qualquer reza. E aí ele vai na missa das dez, no Pioneiros também, às vezes na missa de sábado ele vai tocar. E a gente faz um curso de ministro para servir no altar, para trabalhar. Eu e minha esposa estamos. E o curso é sexta à noite. Toda sexta é o curso, demora um bom tempo de formação. Nosso filho vai junto conosco. Nosso filho senta junto conosco. Está se formando ministro sem poder assumir. Mas está se formando. É desse vínculo. Coloca-se o filho para confrontar toda e qualquer realidade. A falta de dinheiro, a conta para pagar, o trabalho. Coloca-o para confrontar com você para ele ver toda realidade. E mostra: Olha, você tá vendo, vocês vão ter que pagar isso, mas isso custa

tanto. Eu queria comprar isso, mas eu não vou poder. Mas vamos encontrar um jeito de economizar para poder comprar isso aqui. Tudo tem que ser mostrado, porque ele vai entender que precisa ajudar a economizar e assim você começa viver em família.

O que acontece na escola em que o professor faz, que a coordenação faz, que de certa forma acontece e esse índice não consegue mostrar?

Que lá a gente trabalha, trabalha, trabalha e o resultado não aparece. Se eu olhar para escola, essa realidade é tratada como problema familiar. Falam que é problema da família. Eles não falam que a escola não está rendendo por causa daquele problema. Aquele problema está interferindo dentro da escola. Eles sabem que isso acontece, mas coloca a formação do professor como prioridade, a capacitação teórica do professor para que ele consiga superar um problema que está lá na família. Não vão conseguir. Eles tapam o sol com a peneira, e diz que aquele problema é familiar, e que nós não podemos estar resolvendo problema familiar, entrando em atrito familiar, porque não é função nossa aqui na escola. Tudo que estiver pra lá que passa pela família passa para o conselho tutelar. Eu digo, eu poderia ajudar a família, eu poderia orientar, poderia conversar, mas eu prefiro mandar para um conselho tutelar e que vai punir às vezes a família, e às vezes na família só faltava uma conversa para atingir esse aluno. E aí você manda para o conselho tutelar e arrebenta de uma vez só. Mas eles estão achando bonito isso. A Palavra é do conselho tutelar. Quem está lidando com isso está achando uma maravilha. Quando ele fala isso, quando você cita isso e argumenta, eles usam como defesa aquele fator: mas aquela família drogada que só vive brigando, só guiando em arma, como que vou deixar um menino lá daquele jeito? E eu falo assim: e aquele pai que só brigou aquele dia que tomou uma cachaça e você agiu do mesmo jeito daquele cara? Por que você não teve dois pesos diferentes para situações diferentes? Por que não agiu diferente? Por que não teve uma tentativa pelo diálogo? Quem está no conselho tutelar, geralmente, tem que ter um conceito de família. Tem que entender o que é uma família. Se a família dele não está bem e tem alguém desestruturado em sua família, como que este que não consegue estar se estruturando quer estruturar a do outro? Como que eu não tiro a trava do meu olho e quero chamar o outro de cego? Então são coisas que, às vezes, a gente olha e você vê que pessoas estão sentadas nas cadeiras erradas. É a questão da política novamente. Então nós não vamos resolver o problema por causa da política, que está aqui para resolver nossos problemas. Mas, infelizmente, ela traça caminhos diferentes, ela traça caminho de interesses e não de profissionalismo. E quando eu falo de profissionalismo, se você vê alguém trabalhando com profissionalismo, certo que trabalha de maneira diferente. Falando em cima do profissionalismo, agora mesmo, teve um choque aí que tirou um monte de professores de alunos com certa deficiência. Deu um problema sério na educação e continua até consertar tudo isso. Aí eu pergunto: por que não deixou continuar até o final do ano já que tudo estava funcionando direitinho? Daí resolve para ano que vem. Se tem um problema interno, vai ao ministério público e avisa para não impactar como foi. Vem cá, vamos fazer reunião, sobre isso e isso, na Secretaria de Educação e vamos colocar no papel em documento qual o problema, se é que tem algum problema, por que eu não sei. Vamos colocar para que o ministério público fique ciente para não ser punida a prefeitura, pra que isso caminhe até o final do ano desse jeito, porque a gente precisa se preparar para o ano que vem. Preferem retirar um monte de pais de

família que estão trabalhando, tratando, e que dependem desse dinheiro. E ele está cuidando do filho do outro tão bem, e o pai está tão feliz porque aquele professor cuida do filho dele, a ideia já está tão casada, que o pai analisa assim: se você tivesse oportunidade de sentar com quem decidiu para conversar seria diferente. Mas político não vai parar para conversar com quem ele sabe o que vão falar. Ele gosta de conversar só com quem gosta de oba-oba. Eles não conversam com a gente, a gente gosta de conversar sério. Eles não gostam dessa conversa, essa conversa dói. Aí geralmente a gente fica de lado. Mas estão aí algumas coisas que eu vejo que a educação poderia melhorar. São essas coisas, de enxergar cada coisa no seu lugar.

Quando sai, por exemplo, o resultado da Prova Brasil ou o IDEB, o que realmente este resultado e este índice mostram da escola?

Eu dou o conteúdo, trabalho o conteúdo do colégio. Certinho como está citado. Apesar da gente ver que estes conteúdos estão meio atropelados, estou achando que estamos trazendo conteúdos demais para base, deveria ser empurrado um pouco para o ensino médio. Acho que os conteúdos estão meio atropelados, mas a gente trabalha preparando aquilo ali para o aluno. E você tem tanta coisa ali para cumprir com aquele planejamento, que não dá para você fazer um trabalho decente. Se você for querer mostrar tudo, você mostra tudo, mas não ensina nada. Entre mostrar e ensinar há uma diferença grande. O aluno tem que aprender aquele conteúdo que você tem para ensinar. Então quando você mostra uma Prova Brasil, em que você tem uma escola de periferia e o que a prova cobra, o que entra no índice do IDEB tem outras relevâncias que eu descobri. São outras informações. Por exemplo, a sala é para trinta carteira, ela suporta as trinta carteiras? Ela é adequada para estudo? Eles colocam sim. Então isso pode cair o índice. Aí o que acontece, isso vai ajudar o índice a crescer, porque quando você olha só a nota do aluno na Prova Brasil arrebentou. Mas quando você olha: tem 30 carteiras? Tem. Mas a pergunta a pergunta deveria ser: as carteiras estão adequadas? A sala está ambientalmente pronta? Essa pergunta não existe. Ela só existe daquele jeito. Sei que os diretores preenchem os formulários e não sei onde, não é disponível. Os que eles preenchem nesses formulários são citadas estes tipos de perguntas. São citadas perguntas que não aparecem para nós professores e alunos. E lá quebram o galho para poder subir o índice, porque sabe que o do aluno vai derrubar. Então porque não trabalha honesto? Gente, onde está fraco é os alunos, então vamos arrumar. O que vamos fazer? Essa é a conversa. Então, o que eu vou falar do que mostra dos alunos? Do que mostra da escola? Uma palavra muito forte: mostra que a escola é incapaz de trabalhar com a verdade. No meu ponto de vista é isso: que a escola é incapaz de trabalhar com a verdade. É comum os alunos saírem bem, não por aprendizagem. Isso aí a gente fala assim: colou. Chutou. Então quer dizer, ter um bom índice não é sinônimo de aprendizagem. Um bom índice pode ter vindo lá daquilo que eu disse, a direção colocou todos os outros índices lá em cima e o dos alunos derrubou. E quando junta tudo ficou alto. Mas isso não é aprendizagem. Ou significa que a escola tem um corpo, por exemplo, com tudo ambientalizado, com tudo correto. Essa escola vai ter tudo preparado, o que pode quebrar ela é o índice dos alunos. Mas, só que se ela tem tudo preparado, então a aula dada nela será com uma prática melhor. Automaticamente, o índice dos alunos não vai ser tão ruim assim. E aí junta tudo isso e dá aquele índice alto. Quando isso acontece a turma povoa, essa é a verdade. Mas quem ajudou chegar em tudo aquilo foi o

ao redor. É por isso que esse negócio do índice não é verdadeiro. Falo pra você novamente, o índice mostra a incapacidade da escola trabalhar com a verdade. Isso que ele mostra. Mas o índice pra mim, como aprendizado, não mostra a realidade. Por exemplo, eu tenho um aluno na sala de aula, vou até citar o nome dele porque eu fico feliz com isso, um aluno chamado Bruno, que é de uma etnia indígena, até o chama de Indião na sala, brincam com ele e está bem enturmado com a turma. No começo, no ano do passado, e no começo do ano ele era um aluno fraco. Sabe aquele cara desanimado, aquela preguiça, aquelas questões todas que ficam por trás da família que não chega na escola. Bem desanimado. Esse ano a situação dele melhorou lá na casa. Eu sei que foi lá, que não foi na escola, eu percebo isso. Alguma coisa diz pra mim que na escola está tudo igual, mas ele está diferente. Ele está diferente. E ele está tão diferente que eu estava na sala de aula trabalhando com trigonometria e um pouco de relações métricas, teorema de Pitágoras, tudo meio junto, quando chega ali a geometria abraça tudo junto. E aí eu fui dizer um assunto: bom, vamos fazer uma revisão porque está chegando a prova bimestral. Eu trabalho com lista de exercício. Aí, na lista, eu trabalho com muitos exercícios, leitura, interpretação, estou preocupado com o futuro deles. Aí eles interpretaram e o menino disse assim: professor, vamos fazer revisão da questão tal. Porque eu mando eles pegarem as fichas e escolher qual desejam. Aí um aluno falou: eu aqui. Eu falo: qual que é? Eu mando erguer a mão e todo mundo em silêncio, todo mundo educado. Aí eu falo: questão da lista número um, dois, três ou quatro? Aí um fala qual é a lista, são muitas listas. Daí vou para o quadro e alguém me dá a ficha impressa, desenho tudo certinho pra ele. E viro para o lado dele e falo: me fala o que foi que aconteceu pra começar. O que você teve dificuldade? Aí ele fala. Depois eu olho pros outros e falo: e vocês, o que tiveram de dificuldades aqui? Quem tem já fala: eu tive dificuldade não foi aí, foi lá mais na frente. Aí eu começo a questão e resolvo a dificuldade daquele e ele entende. E chego na dificuldade do outro e falo: quando chegar na sua você me avisa. E aí, os outros avisam quando vai chegando a sua dificuldade. Eles falam: é aí professor, é aí que eu erro. Aí eu capricho ali naquele pontinho. Porque não adianta você resolver uma questão por resolver e não achar onde que está o erro para explicar melhor onde foi esse erro. Eu explico pra ele. E ele, o Bruno, eu fui falar: ó, nessa questão aqui, fulano citou um erro aqui, uma dificuldade para começar. Como faço para começar a questão? Aí esse Bruno: aí professor, para começar é assim, assim, assim. Aí um aluno lá: ó o Indião! A gente brinca assim com ele. Ó o Indião! Aí eu falei para os alunos da sala. Se eu tivesse que escolher um aluno hoje – agora ontem- quem vocês acham que eu escolheria? Falei para todo mundo da sala. Eu brinco muito com eles que não é puxassaquísmo, é profissionalismo. Eu tenho uma empresa e quero contratar, vou contratar o melhor ou o pior? Como vou fazer? Aí eles falam: o melhor! Então, quem vocês acham que eu contratava agora nessa sala? Aí todo mundo: é o Ruan. Aí eu falo: rapaz, para com isso, o Ruan é fera desde o começo. Não quero saber do Ruan não, ele sabe andar sozinho com as próprias pernas, deixa ele andar. O Ruan sabe, o apoio que ele precisa ele grita comigo, a gente dá um apoio de longe, nem preciso chegar perto! Ele sabe mesmo, é um menino bom. Eu falei: é outra pessoa. Alguém gritou: Brunão. Eu disse: é isso mesmo. Sabe por quê? Como era o Brunão na sala? Só dormia, não fazia nada. Então. E como que é agora? Brunão sabe tudo, responde tudo, é material pra nós. Brunão é o meu aluno aqui. Quer dizer, eu mostrei que ele cresceu. Eu falei: como ele cresceu, os outros todos tem oportunidade de crescer igualzinho a ele. Mas eu tive pensando, e na casa será que vai ter o mesmo acesso ao

que o Bruno teve? Eu não sei o que aconteceu, ele não me falou, ainda não tive a oportunidade de ter uma conversa com ele em particular. É muito importante ouvir o aluno. É tudo! Vou fazer um comentário, hoje em dia, a gente tem nas formações continuada da prefeitura, alguns problema que são colocados no quadro pra ficar traçando algumas estratégias para resolver aquele problema. Eu, na minha cabeça, diz assim: traçar uma estratégia para resolver esse problema x, ele vai dar certo se esse aluno vem de uma formação criativa. Ele vai ter um processo criativo. Mas se ele vem de um processo de resolver por resolver, de resolver só para saber quanto que dá, resolver porque é uma atividade de tarefa só, o aluno não se preocupa em entender o exercício. Esse aluno não teve uma formação assim! Tanto que dou atividade para os meus alunos do nono ano e como que eu avalio eles? Dou uma lista de exercício e sei que eles não tiveram essa formação no passado, dou a lista e digo: explique todinho. Tem uma figura com barreira. Vamos falar aqui no Teorema de Pitágoras, ele tem um desenho, a base embaixo, aí sobe uma parede com dez metros, e outra parede sobe. A parede subiu 10 e essa parede sobe com 4 e aí tem uma diagonal. Aí se eu olhar que cortou aqui, naquele meio no alto, eu tenho quatro metros de altura. Se base é 8, o 8 pode subir aqui. Eles têm dificuldade de fazer esse 8 subir. Aí, para eles entenderem Pitágoras e saber que se quebrou 4 aqui sobrou 6 ali. 4 que tá aqui e 4 ali. Se aqui é 10, então 4 que veio aqui, sobrou 6. São 6, 8, 10, relações trigonométricas. Já tem um pitagórico prontinho. Só que eles têm essa dificuldade de fazer isso. O que ele tem? Eu vou ficar avaliando isso aqui com ele? Não vou. Eu vou enxugar gelo? Porque isso deveria ser feito com probleminha simples de contar laranja. Quantas laranjas têm nesse pé? Aí o aluno só conta quantas laranjas têm nesse pé. Esquecem de falar pra ele se a raiz está fixada no solo, esquecem de falar pra ele a quantidade que tem. Se dá para contar quantas folhas têm. Se as laranjas estão em penca ou individual. Eles não mostram esse contexto todo. Não trabalha tudo isso, e aí alguns professores dos menores dizem assim: trabalha! Aí eu penso assim: você não é matemático. A ideia do matemático é outra, criando essa diferença no ensino. É por isso que eu questiono, porque quando nós matemáticos falamos de um problema desses, sabemos onde queremos chegar. Quando um professor de pedagogia faz um trabalho desses com aluno ele quer socializar, ele quer mais socializar. Conhecer o pé de laranja. E nós matemáticos a intenção não é conhecer o pé de laranja, nós somos outra coisa, nós queremos fazer ele entender Pitágoras lá frente, que pode permitir empurrar medida, que pode puxar outra coisa. É isso que a gente quer pra ele. Um local de chegada. Então tem diferença. Um professor fazer um trabalho de matemática, fazer uma base, e o pedagogo fazer essa base. A diferença é enorme. Eu penso na formação que o sistema deseja. Eu penso assim, se formar um cidadão técnico eu vou ter aquele cara do seguinte modo, vou dar um exemplo mais comum para ficar mais claro, vou formar um mecânico que só troca peça. Então ele vai trabalhar só com carro novo em que ele põe o aparelho e só troca peça. E se eu formar um cara criativo ele pega um carro velho e sabe onde está o problema sem aparelho, porque ele sabe o que causa o problema. Já o cara técnico só consegue colocar aquele rastreador no carro e o rastreador indica qual peça e ele vai e troca essa peça. E já o cara criativo, aquele mecânico velho, já antigo, ele navega no seu carro e fala é isso que está acontecendo. Ele dá uma voltinha no seu carro e fala o que está acontecendo. Ele dá uma voltinha e já detecta onde está o problema para chegar ali. E ele vai lá e vem navegando para achar todo o problema. Então para falar isso que o técnico é bom, ele é bom para fazer esse modelo. Pra trocar peça, somente para trocar peça. Nós precisamos de gente desse jeito? Nós

precisamos. Nós precisamos de gente que só troca peça. Mas também precisamos muito mais de pessoas que sejam criativas e inteligente. Então, eu acredito assim, que esse sistema único tem justificativa pra eles, que na cabeça deles, todo professor trabalha na forma criativa. Não técnica, mas criativa. Falando do cidadão social. Criativo, ele vai pegar uma prova e ser criativo. Mas aí eu volto, nós não temos suporte para fazer esse aluno ser criativo. Eu não vou fazer esse aluno ser criativo, eu não tenho suporte pra isso. É a mesma coisa de ter um mecânico e não ter um carro velho para ele montar e desmontar quando ele quiser até entender a peça. Esse motor não vale mais nada, mas ele tem que estar ali montando e desmontando até ele entender como funciona. Isso eu preciso ter. Isso é criação prática. É ser criativo. Quanto mais ele mexe mais a cabeça dele vai ganhando rapidez de onde o problema pode aparecer. Para essas provas é falado isso, só que quando essa prova chega na sua frente você percebe que ela é uma prova criativa sim, mas num nível técnico. Ela é uma prova que seu conteúdo pode ser trabalhado como criativa? Pode. Mas, o aluno para chegar de pegar aquela prova e ser criativo com ela, este tem que ser muito bom, muito bom mesmo. Porque o material é fora do padrão da realidade. Está fora. É a mesma coisa de eu trazer uma BMW e colocar na mão de um mecânico que só trabalha com Jeep desses antigo. Ele vai ficar torto ali com ela até ele entender como a BMW funciona. E assim está sendo nosso aluno. Nós estamos num nível, e eu acredito que a cobrança está sendo criativa, e vem num nível muito forte, em que o aluno não consegue pegar aquele técnico e transformar para uma realidade. Por exemplo, falar de astronauta na periferia para um cara que não sabe nem olhar o que voa. Aí é complicado. Aí você fica imaginando, pedi para ele falar de um objeto que faça ele voar pelo menos um pouquinho. Ele fala: qual que é? Ele não consegue. Então você dá uma aula nua, em que o cara não consegue nada. Isso é complicado e, essa avaliação, em meu ponto de vista, ela está vendo assim, está sendo assim. E por que ela está assim? Porque planejam-na com pessoas técnicas que não estão lá na ponta na sala de aula. Então eu estou cobrando algo que não está sendo ensinado. Ela diz uma coisa e na prática o que acontece é outra. Esse ano, logo no começo do ano, foi no Jornal Nacional ou num jornal que eu li, mas acho que foi no Jornal Nacional, que em Mato Grosso do Sul o índice de aprendizagem está muito abaixo do que o esperado. Está fora da realidade do índice projetado. É muito abaixo do índice. Estava falando isso. Lá pelos caras do MEC. Aí eu falo: quantos resultados forjados são divulgados ali. Vamos trabalhar com a verdade. É isso que está faltando.

O Senhor disse que esses agentes políticos não têm interesse em conversar comigo, com o senhor. Mas se o senhor tivesse oportunidade de conversar com esses organizadores de exames externos, dessas formações que chegam para o senhor, com esses dirigentes do MEC, da nossa Secretaria de Educação, o que o senhor falaria para eles? O que o senhor diria para eles?

Primeira coisa, eles têm que entender o que é a escola de periferia. As escolas. Eles têm que entender. Faça uma reunião para ter uma conversa particular com os vários professores daquela escola, pra entender quem é aquela escola e qual a realidade dela. Procurar saber da família dos alunos, o que está por trás daquilo que chega na escola, no dia-dia da escola. O que está por trás daquilo que é falado. Se ele entender aquilo ali, vai saber a dificuldade que é para trabalhar naquela escola. Uma coisa é você sair daqui e dar uma semana de aula lá um dia, uma semana.

Os alunos vão te adorar, porque vai ser diferente. Mas se passar um mês eles podem te tratar pior do que me tratam. Aí é assim, não é que tratam eu mal, eles tratam muito bem, só quero dizer que com o tempo a realidade muda. Às coisas mudam. Então, se você chega lá vai ver uma coisa, é tratado de um jeito. Pra nós que estamos há muito tempo é outra. Eu aconselho essa pessoa: visite o espaço escolar, convida estes professores, tenham conversas com eles fora da escola, como nós dois estamos tendo aqui. Conversa assim, de barzinho. Pega um suco, um refrigerante, toma aqui, vamos bater um papo. E vamos ver em que ponto podemos chegar com essa conversa. Aí a realidade vai sair todinha, a verdade vai sair toda, o que está por trás da escola. Porque a escola é uma parede, um prédio feito ali naquele local. Agora quem está ali dentro é quem interessa, são os alunos, e eles veem de onde? Eles nasceram num lugar, numa família. Aí falam assim: não, é na escola que é a preocupação com o aluno. Eu falo assim: tudo bem, é na escola que se preocupa, mas se o aluno quebrou o braço, o que você faz? Liga rapidamente para o pai. Mas espera, quem é que é responsável? É o pai. Então, vamos ver com essa família o que está atrapalhando esse aluno com seu aprendizado. Então se eu não melhorar a estrutura e trabalhar para melhorar a política, melhorar a estrutura da família, nós vamos ter eternamente problemas. E o único ponto de vista que tive até agora de melhorar as famílias seria essa, de pegar essas empresas, e não precisa ser só os que vão entrar não, não precisa ser só estes, têm muitos que estão aí e estão no governo. É pegar essas empresas e tirar os impostos que gerar mais emprego e pegar todos os funcionários. Começar a dar curso. Seja solteiro, todo mundo. Pra ele participar de curso e aprender a viver em comunidade, em família, aprender a cobrar, aprender a ser participativo na comunidade onde está inserido. Acho que aí eu vou começar a melhorar a comunidade. Eu acredito que vai ter influência na aprendizagem, na melhoria do prédio da escola, vai evitar prédio pichado, vai evitar uma coisa quebrada, vai evitar o aluno chegar atrasado. Se o aluno chegar atrasado ele tem a justificativa na ponta da língua e ela é verdadeira. É aquele pai que você liga e ele está na ponta do celular pra te atender, porque o número da escola já está gravado no celular dele. Quando liga e aparece o número da escola ele fala: é a escola do meu filho, vou atender. A maioria dos pais não quer nem atender a escola, porque ele está assim, querendo que o filho saia de casa e fique lá na escola. Ele está cheio de problema e qualquer coisa ele estoura com o filho. Então hoje está assim.

EFEITO 7

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARILÂNDIA

> O prefeito tá louco, porque os alunos têm que sair bem nesta prova para ele fazer propaganda. O que você acha? É uma moeda política: olha, a educação de Campo Grande é 10! A educação é usada como moeda política. Quem está há muitos anos sabe disso. As pessoas já se acostumaram, porque ele vai usar esta troca. Ele vai usar isso aí. É uma troca para ele. Se tiver uma nota boa ele vai sair na mídia. A educação maravilhosa! Então é uma moeda de troca sim. E os professores sofrem com isso sim.

Marilândia, gostaria que falasse um pouco sobre você, sua formação, como foi para você, ao longo do tempo, ir se tornando professora de matemática.

Bom...vixe...é uma história longa! Eu comecei fazer o curso de matemática na UNIDERP, que era um curso a distância. Era muito novinha quando entrei. Quando comecei fazer a graduação já comecei a trabalhar também. Eu não sou de Campo Grande, sou do interior. Lá, eu comecei a dar aula para o sexto, o oitavo, acabou que eu já estava dando aula para todas as turmas. Foi na graduação que eu conheci meu esposo. Eu vim para Campo Grande em 2004, no mesmo ano que eu formei. Eu também nunca fiquei desempregada. Cheguei aqui e já peguei aula, eu trabalhei no colégio do estado. Eu nunca consegui trabalhar [contratada] no colégio do município, nunca consegui romper esta barreira. Porque para trabalhar em uma escola aqui do município de Campo Grande é preciso ter alguém para te indicar. Eu nunca consegui! Eu comecei a trabalhar no estado, trabalhei em uma escola, comecei a trabalhar em outra, aí eu fiz também a especialização em Educação Matemática. Até fiz pela Universidade de Cuiabá-UNIC, que fez uma extensão aqui. Fez duas turmas, e uma turma eu entrei. Acho que eu trabalhei três anos como convocada no estado. Em 2007, eu fiz o concurso e entrei para trabalhar no município de Campo Grande. Quando eu entrei para trabalhar na rede municipal de Campo Grande a realidade era distante das escolas do estado. Muito distante mesmo. Nossa! Foi uma dificuldade para me adaptar, porque assim, as salas são super, hiperlotadas, a cobrança de coordenador: de plano de ensino, plano de aula, de tudo quanto é plano que existia e que alguns eu nem conhecia. Começou e eu levei um tempo, um tempo bem longo mesmo, uns quatro anos para adaptar com aquele ritmo do município. Mas eu me adaptei. Se você comparar as duas redes, nossa! São totalmente diferentes. Na rede do estado você não é cobrado, mas eu também não concordo. Acho assim, deixa muito à vontade, você faz como você quiser, e isso também não é bom. Têm profissionais que trabalham e têm profissionais que não trabalham. No município a cobrança já é demais, demais mesmo! Eles cobram você de tudo quanto é jeito. A cobrança é desde o plano de ensino, plano de aula, plano... é tanto plano que eu já nem sei mais (risos).

Quando você considera ao longo do tempo, como foi ser professora lá no tempo da EAD até os dias atuais, quando você olha para essa retrospectiva?

Eu vejo assim, graças a Deus a gente muda muito. Graças a Deus! (risos). Quando você sai da faculdade – eu vou falar eu, não vou falar de você não (risos) – quando eu saí da faculdade, a gente sai pensando muito só ... no cálculo... A nossa formação é voltada só para cálculo, cálculo, cálculo. Vamos fazer, vamos calcular. E quando você vai para sala de aula, começa a parte conteudista. Conteúdo, conteúdo, conteúdo. Pelo menos é o que a gente aprende na graduação. Pelo menos na minha, não sei na sua. A gente fica muito longe do aluno. Depois, com muito tempo, levando ralo, deixando muita gente de exame, uma problemática, que eu fui mudando como professora. Aí eu vi que os alunos não precisam aprender tudo aquilo de conteúdo. Às vezes, é necessário conversar com ele sobre outros assuntos, se envolver com outros projetos que faz mais efeito, colabora mais com a aprendizagem dele do que ficar dando o conteúdo do livro todo. Então, eu acho que melhorei muito como professora. Eu no começo... meu Deus do céu! Eu queria dar tudo, por exemplo, no sétimo ano eu queria dar todas aquelas proporções, todas regras proporcionais, não sei quantas proporções, que eu já nem lembro mais. Então, eu dava todo conteúdo. Praticamente teve um ano, no ano que eu saí do estado, eu reprovei 30 alunos. Só eu reprovei 30 alunos. Só em matemática! Eu trabalhava como professora de manhã e à tarde eu ia para esta escola. Lá eu reprovei 30 alunos. Mas não continuo nela (risos). Foi quando eu saí do estado e entrei no município. Eu reprovei 30 alunos. Meu Deus, é um absurdo! O quê que eu fiz? Mas assim, eu estava muito nova, muito cabeçuda. Padeci também. Por quê? Porque no Estado a gente não tinha uma coordenação para conversar com a gente. Porque se tem um professor que vai reprovar 30 alunos, ninguém me falou nada. Reprovei, deixei lá e fui embora. Até hoje ninguém me falou nada. Os alunos ficaram reprovados lá.

Quando você olha para o seu cenário, para toda sua vivência, que alegrias e frustrações passa um professor de matemática?

Olha, vou te falar assim... a gente passa algumas frustrações na sala, mas a gente passa mais alegria. Acho que se a gente não tivesse o dom de lidar com o aluno, se a gente melhorasse a cada ano que a gente está na sala de aula, lidando com criança, você melhora como pessoa. Só de eu olhar como eu dava aula! Hoje os alunos me adoram, porque eu já mudei, converso com eles. Vixe, antigamente, quando era minha aula eles fechavam até a cara. Fechava mesmo, porque eu era conteudista. Depois que eu entendi que não era só o conteúdo, que o professor não é só para passar o conteúdo, que a gente vai mais do que essas barreiras, eu mudei totalmente. E a visão dos alunos mudou sobre mim. Nossa professora!... hoje em dia você conversa, você é isso, você é aquilo. Tanto que, até brinquei este ano na escola, têm os professores de Educação Física que se acham, porque Educação Física, né, todos os alunos adoram. E teve uma tal de eleição de madrinha de turma lá. E o professor de Educação Física sempre era eleito. Ele era sempre eleito, era escolhido o padrinho. Este ano não, eu que fui eleita à madrinha do 9º ano. Para você ver, como que começa a mudar. Por que eles elegeram uma professora de Matemática? Então você vê que você mudou. O olhar dos alunos mudou perante você. Eu vejo assim, a gente muda muito. Ao passar dos anos a gente muda muito. Se a gente

não aprender com os alunos você não fica na sala de aula. Essa mudança, essa aproximação dos alunos é uma alegria que também carrego. E as frustrações, bom, os professores que a gente escuta eu não sei, mas assim, têm muitos professores que ainda gostam de ficar dando nota baixa para os alunos. Eles se frustram muito! Eu vejo assim, alguns professores, nas reuniões que a gente vai por aí: *"Ah, é um absurdo ter que dar 6 para ao aluno!".* Eles olham só a nota da prova. A nota da avaliação escrita. Esta é uma frustração que muitos professores têm. Tem que dar a nota! Hoje em dia eu não preciso dar a nota para o aluno. Eu já tenho uma avaliação, eu já penso num modo de avaliação diferente para que eu não precise dar a nota, para não ficar frustrada. Eu não vou ter que dar uns 8 para esse menino, não. Eu já preparo minhas aulas pensando nas atividades que eles consigam tirar por eles próprios, e eles percebem isso. Porque se eles não entenderem o que eles estão tirando, o que eles estão fazendo. Lógico que eu não vou dar só uma prova escrita, eu vou dar várias atividades no bimestre que o aluno tem que estar produzindo e tem que tirar aquela nota ali. Eu até uso muito uma planilha de nota que deixo em cima da mesa. Essa é uma regra que faço mesmo semanal e deixo lá. Terça-feira, gente, hoje está valendo nota da atividade, vamos fazer estes exercícios. Eles fazem porque percebem que estes esses exercícios ajudam na somatória para compor a nota do bimestre. Eles percebem! Então eles já falam: professora, hoje é o dia que vale nota? Da somatória? Assim, eu acho que é uma maneira de você não dar a nota para o aluno. Ah não, vou dar 6 porque você não conseguiu. Ele entende que tem que produzir! Muitos professores ficam frustrados porque tem que dar a nota, só que a gente, como professor, tem que entender que não é só avaliar o aluno na prova, a gente tem outras maneiras de avaliar o aluno. E o professor de matemática é difícil entender isso. Não é seu caso não (risos). Até lá, na sala de trabalho da escola, eu sofro *bulling* por causa disso. Os professores falam: nunca vi professor de matemática que não reprova! Eles falam pra mim. Eu falo assim: mas eu não preciso reprovar todos os alunos! Mas eles falam assim: você não reprovou um aluno? Um aluno reprovou em português e matemática. *"Aff, antigamente professor de matemática reprovava mais de 10"*. Como se professor bom fosse aquele que reprova. Hoje eu tenho uma consciência diferenciada. Acho que tenho que fazer de tudo, não eu fazer para o aluno, mas avaliar de diversas formas para que o aluno consiga evoluir. Porque senão, também, a gente está fazendo o que lá? Faço tudo que está ao meu alcance. Porque se eu for na escola para ficar lá falando e reprovando, reprovando, reprovando aluno, então não tem porquê eu ir para escola. É só um aluno ir lá e assistir uma videoaula e pronto.

Vamos pegar uma situação aqui. Suponhamos que chegou um professor novato na sua escola, que nunca deu aula, nunca ministrou aula. E aí este professor quer saber o que é ser professor de matemática nos dias atuais. Que aspectos influenciam no cotidiano de um professor de matemática, na prática de um professor de matemática nos dias atuais? Se ele chegasse a você e te falasse isso, que conselho você daria? O que falaria?

Vixe! Um professor que nunca deu aula (risos). Eu falaria assim: daqui dez anos você volta para falar comigo (risos). Não, eu não falaria isso não. Cordialmente eu já vejo assim, pois sempre vai um professor novo, principalmente quando vai substituir a minha pessoa. Você precisa encontrar alguém quando necessita faltar e vai substituto. Vixe Maria! Quando vai

substituto, pronto, vira bagunça! Porque com os alunos hoje em dia não dá para você bater de frente com eles o tempo todo. Não que você vai deixar eles fazerem uma bagunça na aula. Não é isso que eu estou falando. Mas você tem que aprender a conversar com os alunos. Isso é muito difícil! Porque cada turma é de um jeito. Eu tenho muita facilidade porque eu pego os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º, então você pega lá no 6º e quando chega lá no 9º ano, ele já te chama mãe, já quer ser seu filho. Ele quer que leva-o pra casa. Porque você acompanha. Mas você entrar no 9º ano, cair no nono ano (fazendo movimento de queda com as mãos) é difícil. Para você ser aceito pelos alunos é complicado! Você tem que saber lidar. E nós temos alunos muito complicados. Se você bater de frente todos os dias com os alunos, primeiro, que você não dá aula. Segundo, se você bater de frente direto e brigar mesmo, a única coisa que vamos conseguir é ter o pneu do carro furado. Isso é verdade! Então, a primeira coisa que temos que falar aí pra pessoa que ela tem que conquistar os alunos. Não sei como, conversar com os alunos, não sei! Tem que conquistar o aluno. Por exemplo, eu passei por uma situação dessa aí. Como passei no mestrado tive que mudar de turma, tive que ir para tarde. Faz muitos anos que não dou aula a tarde. Muitos anos mesmo. Falei, aí meu Deus! Vou ter que pegar os alunos da tarde que eu nunca dei aula. Meu Deus, o que eu vou fazer com estes alunos? E eu fiquei pensando, porque o professor que estava lá estava há mais de 3 anos. E por uma sorte minha ele saiu, foi para outra escola, teve problema e mudou de escola. E abriu a oportunidade de quebrar minha carga horária e ir para tarde. Quando eu entrei, eu fiquei preocupada sim. O Professor Carlos, diretor da Escola, disse assim: vou te dar o 9º ano B. E pra todo mundo o 9º ano B é complicado! O 9º B é isso, é aquilo. Eu pensei: meu Deus! Como que eu vou fazer? Eu vou chegar lá assim, como que eu vou falar. Como que vou fazer? Uma professora de matemática. Nunca me viram. Eu fiquei pensando, pensando, pensando. Eu fui. Fui lá, encarei os meninos. Conversei, já sabia que era uma turma difícil. Acho que o que eu refleti foi importante. Conversei com eles, refleti, cheguei conversando. E quem eles escolheram para representante de madrinha deles? Uma professora que eles nunca tinham visto. Pra você ver. Uma reflexão de como você vai chegar, conversar com os alunos de 9º ano. Eles estão muitos anos juntos, eles se protegem. Ali, se você arrumar uma treta com os alunos ... uma treta assim, bater de frente com eles, eles derrubam o professor fácil. Um liga pra mãe, e vem outro pai, aí a coisa acontece. Quem trabalha em escola sabe. Você tem que conquistar seus alunos. Se você conquistar seus alunos, a maneira de conversar com seus alunos, você pode fazer qualquer coisa lá, até dar zero para eles. Mas você tem que ter conquistado eles. Eles não vão derrubar você, não vão implicar. Porque se eles pegarem birra do professor, esses meninos, principalmente aqueles, eles aprontam. Teve uma situação muito engraçada sobre isso que aconteceu. Vou faltar por isso, e por isso. Vou faltar dois dias porque tenho que levar minha mãe no médico. Caí na besteira de dizer isto para os alunos. Eu vou faltar dois dias. O que os alunos fizeram? Se organizaram porque sabiam que a professora não iria e que iria uma professora substituta. Se organizaram para fazer bagunça em sala de aula. Cada aluno levou uma bola de papel. Coitada da professora. Quando a professora entrou os alunos começaram a jogar bola de papel na professora. Então pra você ver, uma coisa que eu falei, eu vou faltar, eu caí na besteira de falar isso, o que eles fizeram? Se organizaram para fazer uma bagunça na aula. Coitada da professora. Coitada da professora. A professora saiu e disse que nunca mais voltaria naquela escola. E é verdade isso aí. Os alunos fizeram isso. Eu nunca imaginei que falar isso para os alunos, eles iriam aprontar uma dessas. Então para

você ver, um ato da gente... eu imaginei, vou falar para os alunos que vou faltar e tudo bem, a aula vai tocar normal, mas não. Eles aproveitaram, se organizaram e fizeram esta bagunça aí. E era uma turma boa, não era uma turma ruim. A primeira coisa que eu falo para alguém é conquistar seus alunos. Como? Não sei. Não sei se tem que ter carisma, se tem que conversar com eles. É a primeira coisa que você tem que fazer. Antes de querer bater de cara com o conteúdo. Professor muito conteudista não fica. Hoje em dia, os alunos não estão interessados em aprender matemática, não. Você tem *rebolar* para eles aprenderem, para eles tirarem nota. E se eles não gostarem de você, eles também não fazem. Às vezes, fazem porque gostam do professor. Aqui no Valentim é assim. As Provas Brasil mesmo, eu tenho que pedir para eles virem. Eu falo: vocês precisam fazer a prova, leem esta prova direito. Aí eu fico botando na cabeça deles que eles precisam vir. E todos eles vêm. Porque eu peço para eles vir. É o respaldo que eles têm. É o respeito! Eu faço meio que um acordo com os alunos, porque a prova não tem sentido nenhum para eles. Eles nem sabem o que é Prova Brasil. O que é uma avaliação dessas. A nossa escola é uma com os maiores índices. Eles nem sabem disso. Nem passa na cabeça deles o que é isso. Mas todos os alunos vêm no dia da prova porque eu peço para eles virem. Tem que vir, porque senão meu nome vai ficar ruim. Eu fico jogando para eles. E eles vêm! Então, você quem fica conquistando os alunos. Por que você acha que os alunos vão sair da casa deles para fazer esta prova? Claro que não! Se você não conquistar e ter um trabalho de vários anos... Os alunos sabem que a prova será num dia específico, pois isso é conversado com eles. Porque vem um professor de fora, não é um professor da escola que fica ali. Então já é conversado com a turma. Desde o começo do ano é conversado com eles. É falado com eles sobre esta prova. Quando chega o período desta prova está bem trabalhado na cabeça deles. É engraçado, o mesmo professor trabalhando em escolas diferente, em uma você consegue, em outra você não consegue atingir o objetivo. É o mesmo professor, são os mesmos livros... Quando eu trabalhei na escola do estado, nem se falava. A Prova Brasil, ah, hoje tem Prova Brasil! Eles nem sabiam o que é Prova Brasil. Eles não dão importância. Nenhuma. No município é mais acirrado, tem mais controle. É acirrado desde o começo do ano. É trabalhar direto com os alunos, eles fazem simulados, vão se preparando para esta prova. E vão trabalhando o ano inteiro na cabeça desses alunos. E chega o final do ano, eles vão lá e fazem a prova. É desde a SEMED, Escola, professor, de um modo geral tem uma organização para a prova. Primeiro vem da SEMED. Primeiro a ser chamado lá são os diretores. Com o diretor, todo ano de Prova Brasil é a mesma coisa. Chama o diretor, depois vão os professores de matemática. A gente tem um curso. Já fizemos um curso. A gente vê a Prova Brasil, como que é, como trabalhar, a prova é objetiva. Tem que trabalhar geometria. Os professores de Português e Matemática fizeram este curso. A gente vai lá, faz o curso e volta. Existe um investimento muito forte da parte da prefeitura em cima das turmas de Prova Brasil. Por exemplo, alunos de 9º ano, teve um tempo que alunos de 9º ano tiveram reforço. Teve reforço pago pela prefeitura. Tinha que escolher 10 alunos. Estes 10 alunos recebiam reforço. Acompanhava. Tinha um investimento nos alunos com dificuldade, também. Os alunos eram selecionados, filtrados, por suas dificuldades e o professor quem decidia. Na verdade, junto com a coordenação. A gente não pode pegar assim, aquele aluno bagunceiro, tem que ser aluno com dificuldade. Selecionava lá. Aqui estão 10 alunos que precisam de reforço. Aí a prefeitura pegava. E pagava no outro horário o reforço de português e matemática. O próprio professor poderia dar esse reforço. Você

era chamado. Mas, no caso, eu não quis pegar reforço. Eu trabalhava no estado e com isso veio outro professor. Aí veio outro professor para dar o reforço. O reforço era só de Português e Matemática e só em turmas de Prova Brasil. Só em turmas que vão para o exame. Então, existe um investimento por parte do governo. Esse investimento acontecia nos anos de Prova Brasil. Foi uns três anos seguidos. Têm uns 4 anos que acabou, mesmo. O foco é na aplicação da Prova Brasil e no resultado. Nos anos que não tem prova Brasil, geralmente não acontece nada. O trabalho é no ano de aplicação e na série. Inclusive nos anos que não tem prova você não consegue xerox para nada lá. Se você precisar de um xerox, você não tem. No ano que você tem prova, você tem xerox, tem tudo! E o Simulado sou eu quem monto. É um acordo da direção, da coordenação. Você tem que fazer toda semana um simulado. Aí o xerox da escola fica só para português e matemática. Não fica livre para todos os professores. E quem está fora dos nonos e dos quintos ficam sem xerox. A gente quem usa a cota da escola. Entendeu? Eles direcionam mesmo. Eles vão treinar mesmo os alunos. É semanal o simulado. Toda semana! O simulado nem sempre é do conteúdo, pois eles são mais baseado na Prova Brasil. Na verdade, eles abriram a carga horária de matemática. Porque era 4 horas aula. Agora são 3 horas aula de matemática e inventaram esta aplicação matemática, aí. Que é uma matéria para o aluno só fazer problemas de matemática, voltados para Prova Brasil. É um programa da REME. Toda escola tem. Aplicação matemática são exercícios voltados para prova Brasil. Você não dá conteúdo. É só simulado, xerox, simulado, xerox, simulado xerox, simulado. Tem uma base. Eles falam assim, em aplicação matemática já tem o conteúdo que você tem que trabalhar, com problemas do 6º ao 9º ano. Problemas com MMC e MDC. Você vai lá, faz o simulado, escolhe as questões, pega e faz. Então já tem. Você anda pela matemática. Você dá conteúdo do 7º do 8º e do 9º. Eles já têm esta base pronta. E o coordenador junto. Tem a presença mais forte do coordenador. O coordenador sempre está junto com a gente. Esses simulados são para treinamento, mesmo. Só que a gente tem um acordo assim, isso lá na minha escola, eu vou fazer o simulado dos 5 problemas. Dá o simulado. Porque é 1 hora. Dá o simulado, e em 30 minutos os alunos fazem. Fez todo mundo... eu uso esta tática de ir no quadro e mostrar como se resolve. Porque só fazer o simulado para eles marcarem x não tem objetivo. O objetivo é ir no quadro, ler, fazer a interpretação, é pegar os dados e mostrar como se interpreta, como é que faz. Porque se você der o simulado para o aluno marcar x, não tem objetivo, não vão aprender nada, só vão fazer um x e largar a folha lá. Essa é uma metodologia minha, porque se você só aplicar o simulado do conteúdo inteiro, aplicar simulado, aplicar, aplicar e não discutir com o aluno não tem aprendizagem. Você fica só gastando folha. Então, pra você ter uma resposta você precisa ler com o aluno, fazer eles leem, ir no quadro, ver como é que faz, fazer as contas pra eles, porque senão não tem objetivo. Os objetivos não são alcançados. Porque para o IDEB o caminho é a prova Brasil. Nosso foco é a Prova Brasil. Antigamente tinha uma PROA que era aplicada pela REME, mas hoje não se aplica mais. Antes era um ano de Prova Brasil e um ano de prova da REME. Mas eles acompanhavam as turmas de prova Brasil, não eram todas. Eram as mesmas turmas que faziam. Entendeu? Aí acabou este processo e ficou só a Prova Brasil mesmo. E quando sai o resultado da Prova Brasil não serve para aquela turma, sai só no outro ano. Então, sempre no outro ano, a gente tem os resultados da prova Brasil, e quando sai o resultado, vixe.... A gente se reúne para ver as ações, onde os alunos foram mal. Aí tem que fazer... o ano passado foi, né? Que saiu o resultado do outro ano. Aí saiu lá. Vamos onde os

alunos do 5º ano saíram mal! Eu achei muito interessante, mas não sei por que me colocaram neste rolo! Aí foram lá na reunião e colocaram eu para fazer ação para professora do 5º ano. Eu fui fazer um trabalho para ela fazer. Mas gente, eu tô ficando louca? Por que eu tenho que elaborar um trabalho para essa professora? É complicado, porque os matemáticos não são pedagogos, não como eles pensam. Então eles têm essa ação por escrito. Que eu lembro, eles tinham ido mal nesta parte de contar moeda. Contar e tal. Eu fiquei assim ... o que eu vou escrever aqui? Porque não posso escrever qualquer coisa. Era um plano de intervenção. Nossa! O que eu vou escrever aqui? Já sei, vou escrever um para fazermos uma feirinha. Como de coisas usadas, que dá para contar moeda. Tipo brechó. Os alunos poderiam trazer e comprar com moeda. Poderiam fazer uma coisa dessas na escola e os alunos pequenininhos trazerem moeda, porque eles trazendo moeda e comprando livrinho e coisas assim, eles começam a ter contato. Aí aprendem melhor. Então, tem que ter noção sim. O que eu achei interessante é isso aí, eu achei que iria fazer intervenção no 9º ano, não, fizemos intervenção do 1º ao 5º. Você não ganha nada por isso. Você vai fazer... vai levantar a camisa da escola. Entendeu? Você vai usar a camisa da escola. É bem imposto! Por isso que quem fica aí, ou abraça a causa, ou sai fora. No nono ano não teve nada de atividade. Saiu o resultado e não teve nenhuma ação concreta com estes resultados. Só saiu o resultado, os alunos foram muito bem. Depois fizemos uma ação para este ano aqui, agora. Estudamos o ano passado as dificuldades dos alunos. Que quase sempre são as mesmas. Os alunos nunca sabem, do 9º ano ... eles têm dificuldade de operar com os números decimais. E realmente, eles têm mesmo. Aí a gente tem que fazer intervenção para próxima turma. A gente trabalha assim, com a próxima turma. Mas é só com aquelas turmas. Aquela turma vai embora, então trabalha com a antiga, o 8º ano, que vai ser o 9º da Prova Brasil. Sempre trabalhamos com a turma de referência. São entregues para gente a série histórica do IDEB. E quando o índice da Prova Brasil cai, Ave Maria! A minha sorte é que nunca caiu. A minha sorte é só que subiu. Mas eu já vi, teve um ano lá que um dos índices caiu. Meu Deus! A professora estava sendo crucificada! Eu me lembro até hoje que nunca tinha visto uma cena daquela. A diretora fez uma reunião e nós caímos de gaiato, não estávamos a par de nada. Colocou todas as pedagogas assim, estava eu e a outra professora de português, e a diretora estava brava, falando, brigando, porque os alunos não sabem ler, não sabem escrever, porque os alunos não sabem isso, não sabem aquilo. Era a diretora falando para todas aquelas pedagogas. E eu não sabendo de nada. Sabe quando você está num barco furado? De repente, ela vira e fala assim: só têm duas professoras aqui que fazem um trabalho decente. É a professora de matemática e de português. Eu olhei para minha colega e pensei: meu Deus! Eu vou apanhar hoje! Para as outras pessoas chega a ser humilhante. Não que o meu trabalho seja bom, ou o dela, a diretora usou aquilo para passar carão nas professoras. Para massacrar aquelas professoras, porque naquele ano aconteceu uma turma fraca e caiu não sei quantos o índice. Ela falou tudo aquilo lá para as professoras na frente de todo mundo. Não é segredo não. Quando cai, nossa! Reunião atrás de reunião. Professor tem que fazer curso na SEMED. Vem, desce uma pessoa da SEMED, vai lá e conversa com o professor. Este ano nós estamos tendo intervenção de português. Porque em matemática tivemos um pouco melhor que em português. Eu não sei muito desta intervenção, porque eu não estou participando. Mas eu vejo lá as professoras, desce o pessoal lá, tem que fazer curso, entendeu? Tem um técnico que acompanha todo mês, faz reunião, fica lá fechado. O bicho pega lá! Tem um acompanhamento mensal e

uma intervenção particular. Tem uma influência na sala de aula, pois, de certa forma, a escola cobra o professor por meio da direção. A coordenadora também é crucificada. Todos são crucificados na escola. Há uma grande pressão em cima do professor, quando a nota cai. Porque quando os alunos saem bem é a equipe. A equipe trabalha muito bem. Entendeu? O professor, o gestor, todo mundo é ótimo. Quando cai, é o professor que não sabe ensinar. Até teve uma vez que a diretora falou assim: será que eu vou ter que entrar lá na sala de aula para ensinar o aluno a ler? As falas delas são muito fortes quando cai. Elas pegam mesmo para crucificar o professor. Se o professor não estiver chão firme ele pede mudança. Na nossa escola, todo ano sobe e nós não ganhamos nenhum obrigado. Mas deixa cair para você ver! Você é crucificado! Eles não consideram que o aluno estudou do 1º ao 9º ano, que teve muitos professores que influenciaram na aprendizagem. A gente escuta: olha, que legal, a professora é boa de matemática! Só que não vê os outros professores antes. Estes professores também não são lembrados. E fica focado só em quem: professores do quinto ano e professores do nono ano. Se você não trabalha no quinto, sexto, sétimo e oitavo, mas trabalha com ele no nono ano, você é sufocado. Pode ser que três professores tenham trabalhado com estes alunos, ou o mesmo professor trabalhou três anos com estes alunos, mas estes professores não serão lembrados. E toda vez que a gente é lembrado, a gente é crucificado. Têm os dois lados da moeda. Este ano, este mês agora, foi tão forte a intervenção lá, que a coordenadora vai até pegar licença. Porque tão forte veio em cima dela. Parece que já veio de lá que a escola é boa, que não sei o que, mas que você tem que fazer isso, isso e isso. Então o próprio coordenador, se ele não souber... se ele carregar lá para casa dele as coisas que estão na escola, ele fica doente. Tanto o coordenador quanto o professor, porque o coordenador também sofre esta intervenção. Ela é minha coordenadora, ela me acompanha, então ela e eu que vamos sofrer esta intervenção. Ela não está bem, vai sair de licença de tanta coisa da intervenção, porque ela está sofrendo intervenção de português. A intervenção é sempre da secretária para a coordenadores. Têm umas planilhas que ela tem que responder, tem um monte de coisa lá. Tem que fazer uma planilha de ação do que os professores precisam fazer, qual a nota de cada habilidade. Eles foram esta semana lá. Aí entram todas as habilidades para o nono ano. Aí você vai lá: os alunos fazem operação matemática. Aí você pontua de 5 a 10. Você dá uma notinha para a turma. Ela vai pegar isso aí, ela vai fazer uma planilha, fazer as intervenções. Ou seja, também recarrega o coordenador. Ele fica fazendo planilha, respondendo planilha, fazendo planilha. Essas intervenções, essas tarefas diminui a capacidade dela de coordenar o trabalho. O stress dela de parar o trabalho. Porque na escola é um movimento o tempo todo. É aluno que briga, é aluno que isso, é aluno que aquilo. Coordenador não para quieto! Ela parar de atender o pai, parar de atender aluno, parar de atender professor para ficar fazendo planilha, intervenção, interfere muito, ela deixa de fazer o trabalho dela. Com certeza. Interfere demais! Faz curso, faz reunião. Às vezes, a gente fica sim sem o apoio do coordenador para qualquer coisa, porque eles estão em função da Prova Brasil. Os professores também sofrem muito, sofrem pressões. Eu nem quero pensar um pouco nisso, sabe? Porque se você ficar pensando, se a nota da avaliação vai subir ou vai descer, eu vou ficar doente [risos]. Eu já faço essa tática. Converso com os alunos, eles vão e fazem a prova, e rezo pra Deus. Porque se eu ficar pensando se vai cair, se vai descer, eu acabo ficando doente. Se você participar desta pressão, se não souber lidar... eu penso que preciso desligar... eu estou indo embora, não quero saber disso aqui... senão você adoece. Porque é tenta pressão. Ainda

mais este ano, que ano que vem é político. O prefeito tá louco, porque os alunos têm que sair bem nesta prova para ele fazer propaganda. O que você acha? É uma moeda política: olha, a educação de Campo Grande é 10! A educação é usada como moeda política. Quem está há muitos anos sabe disso. As pessoas já acostumaram, porque ele vai usar esta troca. Ele vai usar isso aí. É uma troca para ele. Se tiver uma nota boa ele vai sair na mídia. A educação maravilhosa! Então é uma moeda de troca sim. E os professores sofrem com isso sim.

Entre as pressões que citou, você falou da pressão que o coordenador faz para estar realizando simulados. Se você fosse caracterizar as pressões, o que viria em sua cabeça como: essa é uma pressão que sinto?

Eu acho muito difícil este negócio de fazer simulado. No primeiro ano, eu quase fiquei louca. Mas aí eu pensei: vou fazer uma pastinha pra mim [risos]. Peço tudo antes e deixo na pastinha. Porque se você parar e toda semana você dedicar para fazer um simulado, você fica doida, você endoidece. É tanta coisa na escola e você vai ficar só em simulado, simulado, simulado. Corrige e faz, corrige e faz, corrige e faz. Então você mesmo adoece, se você fizer todo dia. Hoje estou mais tranquila porque eu me organizei, tenho minha pastinha que está lá toda arrumada. Pastinha de atividades da Prova Brasil. E deixo lá! Aí eu reaproveito. Entendeu? Por exemplo, você tem que fazer por dois meses, aí já separei, xeroca isso aqui e já está organizado. Só vou aplicando. Porque é muito difícil você se organizar para fazer um simulado. A minha colega, professora de português, ela quer morrer. Porque eu já me organizei, ela tem que está buscando muito texto na internet. Porque cai muito interpretação de texto. Ela fica louca de tanto texto que tem que procurar e fazer, inventar questões, inventar questões, para eles estarem fazendo semanalmente. Então é uma coisa muito difícil, né? Se você não se organizar, se você não reaproveitar, você acaba não dando conta. Eu sei de uma pressão que ocorreu com uma colega que me angustiou. O diretor obrigou reprovar alunos que não apresentavam bom rendimento e não compareceram para fazer a Prova Brasil. Eles estavam relutando para não cumprir. Eu não sei que fim virou, mas a prova não é para isso.

Se você fosse fazer uma leitura da escola, das coisas que acontecem, o que você acha que faz uma escola ter um bom índice?

Eu não concordo com este sistema da escola de ficar treinando os alunos, porque você deixa de trabalhar alguns conteúdos para ficar treinando os alunos. Você deixa de trabalhar alguns conteúdos para ficar treinando os alunos, mas só porque o diretor, quer que o aluno tenha nota boa. Mas o conteúdo que você deixa de dar? Olha o que a SEMED fez, tirou uma aula semanal de matemática para por essa disciplina de Aplicação Matemática. Essa aula não vai fazer falta na vida do aluno? E esse treinamento só serve para fazer esta prova mesmo, porque é uma prova simples, porque eu já vi a Prova Brasil. Porque se o aluno fazer uma prova mais elaborada, mais contextualizada, ele não vai conseguir. Porque ele vai precisar de mais conteúdo. Eu acho que serve só para isso mesmo, para fazer esta prova aí. Eu acho que esse sistema não ajuda o aluno futuramente. Eu sou contra. Eu acho que tinha que voltar, dar o conteúdo certinho, não ficar

nesta loucura de fazer prova, tira prova, faz prova, tira prova. O que também não é certo! É só para ter um bom índice. Para isso que serve. É o que eu sinto, estão treinando o aluno. De tanto treinar fazer prova, de tanto treinar lá, ele já até decora a questão. Quando cai ele já acerta. O modelo é muito parecido com o simulado.

O que você acha que faz uma escola ter um baixo índice?

Um baixo índice é a reprovação. Eu descobri isso aí, a média da Prova Brasil é relacionada com o índice de alunos aprovados. Então seus alunos podem tirar dez na prova, mas se você tiver um índice alto de reprovados, seu índice será baixo. Então essa prova Brasil é meio cabulosa, por ter mais informações por trás. Então, reprovar os alunos abaixa o índice do IDEB. E os alunos fazem a Prova Brasil, que o simulado treina-os para essa prova. Para eles não saírem bem é só se não treinarem eles. É igual eu te falei, eu trabalhei com aula no estado e no município, a mesma professora, o mesmo conteúdo. Lá no estado ninguém falou para os alunos da prova Brasil, os alunos tiveram nota baixíssima. Em compensação, aqui na REME, onde os alunos são treinados, eles conseguem 6 de média, 6,5, até mais. Além disso tem também este negócio do aluno que desiste. Este é um ponto complicado! Quando você pega um aluno que não está, a escola fica ligando: mãe, vem buscar a transferência. Mãe, vem buscar a transferência, até a mãe enjoar e ir lá pegar. Eles ficam mudando o aluno de escola. Acontece esse remanejamento com os desistentes.

Quando você olha para o índice e para o resultado da prova Brasil, estes índices e resultados vêm da escola. Mas, o que realmente estes índices mostram da escola?

O índice da escola mostra a organização. Será que a gestão, aqueles professores, conseguem se organizar? Acho que é uma questão de se organizarem para estes alunos não irem mal. Porque, às vezes, você pode trabalhar em outra escola, é o mesmo professor trabalhando em outra escola onde não existe organização. Ninguém está nem aí. Não que lá você seja um mal professor ou um bom professor, mas uma escola que se organizar para melhorar, este índice representa essa organização da escola. Se eu me organizo para ter um bom índice, ela vai ter um bom índice. Se você não se organizar, os alunos não têm interesse em fazer a prova, se você não trabalhar isso com eles. Não é organização somente de treinar que eu falo, é de conversar com eles, que eles vão fazer a prova, é o nome da escola, da professora, é o nome deles. É aquela conversa toda de convencimento. É você convencer eles, porque se você como professor não convencer, eles não vão fazer a prova, não estão nem aí. Eles nem vão no dia! Você pode ver pela Olimpíada de Matemática. Os alunos não têm interesse de fazer. Se você não está desde o começo falando disso com eles, não tem sentido fazer a prova quando ela chega. Se não fizermos isso, não tem sentido para os alunos. Na Olimpíada de Matemática, se você não trabalhar com os alunos a importância, que é isso, que é aquilo, eles nem se importam. Talvez uma possibilidade fosse falar desde o começo do ano e trabalhar com aqueles que queiram fazer. Teria mais sentido. Se a olimpíada quer caçar talento, então deveria aplicar com aqueles que estão interessados.

O que acontece na escola, para além do índice e da Prova Brasil que, de certa forma, não é possível perceber com este processo e seus resultados? Que este índice não consegue mostrar?

Lá na sua prática acontecem muitas coisas que o índice não consegue ver. Existem outras coisas na escola sem ser isso. A escola é envolvida com vários projetos. Existem muitos projetos que a escola é envolvida. A gente trabalha projeto de esporte, cultura, dança... acontece um monte de coisa! A gente só reúne no conselho de classe mesmo. A gente não tem um momento assim, vamos falar da aprendizagem dos alunos sem se preocupar com o resultado. Essa conversa quase que anda junto.

Você tem o resultado da Prova Brasil e você tem o resultado do IDEB. Esses resultados, quando apresentam bons índices ou boas notas, no caso da Prova Brasil, eles realmente indicam a aprendizagem do aluno?

Acredito que não. Por exemplo, já aconteceu em minha sala de turmas ruins tirarem notas maiores que turmas boas. Eu não sei como? Se você falasse pra mim assim, essa turma vai tirar 6, eu ia rir. Mas nunca! Eu dou aula para estes guris desde o sexto ano, não vão nunca. Aí me apareceram com 6,2. Então, às vezes, eu acho que não é fiel. Não sei o que é, mas os alunos falam que responderam umas questões meio particulares. Não sei se levo em consideração, mas acredito que não é real. Se fosse real mesmo, todo mundo saia lendo e escrevendo. Porque uma nota 6,2 é uma nota boa. Pelo menos eles deveriam sair lendo e escrevendo. Então, não é real. E, 6,2 é um índice alto. E 6,5 é mais alto ainda. Assim como se tirar uma nota baixa não determina que o aluno não aprende. Tudo bem que a prova Brasil, o objetivo dela é ver como as escolas por aí andam. Eu vejo assim, não que os meus alunos não estejam bem, mas que os outros alunos são tão ruins, saem tão mal na prova, que o meus têm saído melhor. Entendeu? Mas eu não acho que aquela turma é 6,5. Ali, tem aluno que não era não. Então eu não acho que é real esta nota.

Tem alguma contribuição que a avaliação externa promove para você, para a escola?

Não tem e eu também queria saber sobre contribuições. A gente faz esta prova aí que fica gastando nossa energia, pra quê? Qual a missão por trás disso aí? Só desgaste? Se pelo menos ganhasse um dinheiro, se a escola recebesse uma bolsa, ou qualquer coisa. Algum incentivo em termos de alcance para os alunos. Como a olimpíada que caça talentos, ela poderia ser também. Se tivesse um incentivo, alguma coisa. Eu também não sei pra que serve esta prova. Só para medir conhecimento e depois não acontece nada? Sei lá, não acontece nada com esta prova. A interferência, em termos de rendimentos de nossa prática, não ajuda em nada. Porque assim, as pessoas que vem fazer a interferência, nunca nem trabalharam em sala de aula. Vem um técnico da SEMED que não sabe nem conversar com o professor. Nem é um professor! É um técnico

da SEMED que vai ali interferir no seu trabalho. O que você vai fazer...é diferente, se for um professor mestre, que vai lá falar sobre prática de avaliação. Vocês vão ter o que falar. Agora um técnico mais novo que eu e quem nem é da área vai falar o que? Vai contribuir com o que pra gente? Eu acho que não acrescenta. Eu acho que não tem justificativa nenhuma. Até esses cursos que a SEMED dá é tão vago que coitado do professor, se for ficar só neste curso aí não vai conseguir nada. Porque é muito vago.

Se você tivesse oportunidade de falar para eles sobre a avaliação externa, sobre os processos de intervenção, a Prova Brasil, o IDEB, o que você falaria?

Eu acho que o pessoal da secretária que fazem as intervenções, eles precisam estudar mais a fundo, porque a intervenção que eles fazem não é benéfica. Eu vejo a intervenção assim, eles vão interferir no seu trabalho para você dar a nota para o aluno, para o aluno não reprovar. Não tem uma intervenção de promover algo para contribuir com a sua aula, com a sua didática. A intervenção é.… um exemplo lá, o professor deixou 30 alunos com nota baixa, não pode reprovar estes alunos porque não vai dar certo. Então eles fazem a interferência para você dar a nota para o aluno. Essa que é a visão deles. É dessa maneira. Mas, não que contribuí com sua didática na sala de aula. Eles não trazem nada para contribuir. Às vezes quem ia lá para contribuir e que era bacana era aquela moça que faleceu, a Deyse. Ela sim, quando ia fazer a visita ela levava uns cursos bacana pra gente trabalhar. A Deyse quando ia à escola, ela sempre levava umas atividades novas. Ela gostava muito de estudar. Então ela sempre levava uma atividade: olha, eu pesquisei isso que dá para contribuir e tal! Ela contribuía para sua didática. Agora só ir lá para falar sem levar nada de ideia não contribui muito não. É preciso que eles entendam que há organizações que as escolas fazem. Já vi escola que organizou o nono ano em sala do céu e a sala do inferno. Essa que eu falo pra você que não é real. Porque a diretora separou os 20 melhores alunos em uma turma e os piores alunos em outra. Então, ficou os medianos e os ruins em uma sala e a turma boa. Foi assim, vixe Maria! Ótimo e excelente. Sem comentário! Aí, ficaram uns quarenta alunos ruins para trabalhar e os medianos ficaram mais fracos, não foram pra cima, foram para baixo. Ficou uma sala insuportável para dar aula. Tudo acontecia naquela sala. Você nem conseguia dar aula, tinha que cuidar tudo! Um passava a mão no outro, um ficava mexendo com o outro. Tudo acontecia lá, menos esses guris estudarem. Aí, você tem uma sala ruim, uma sala péssima, eles fazem a Prova Brasil e tiram 6,2. Explica pra mim? Desenha pra mim? [risos]. Separaram no sentido de incentivar os alunos que são bons a ficarem melhor. A ideia era essa. Assim, aquela turma iria puxar a outra que era ruim. Eles iriam sair melhor para puxar a nota. Mas, vinte alunos puxam quarenta? Mas os outros alunos tiraram 6,2. Eu quero que você desenha pra mim! A turma excelente não saiu tão bem quanto essa ruim. É o que eu estou falando pra você, os alunos tiraram 6,2. E aí Edivagner, desenha pra mim, como eles tiraram 6,2? Eram alunos que não sabiam nem fazer conta! Então eu fico pensando neste 6,2. Realmente, de onde saiu este 6,2? Não foi aqueles alunos lá! [risos]. Com certeza não foi deles, aqueles alunos não iam tirar 6.

EFEITO 8

ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ

> Eu acho que essa relação de mostrar esses números em relação a essa prática social, a avaliação externa não vai mostrar. Esses números não mostram essa realidade. Acredito que a Secretaria de Educação não se importa com essa informação.

Professor, gostaria que falasse um pouquinho sobre você, sua formação, de como foi ao longo do tempo para você se tornar professor. Dizem que professor se torna.

Na verdade, já tinha certa facilidade com a matemática, era o que me falavam. Mas a gente nunca se acha autossuficiente. Na maioria das vezes, não se acha autossuficiente em realizar certa tarefa, acredita que não tem possibilidade. Até porque, sempre fui muito tímido para conversar, principalmente em público. Então achava que dar aula era uma barreira muito grande. Porém fui descobrindo isso. Na verdade, tudo começou por uma situação de explicar para uma pessoa que precisava fazer um concurso. Ela precisava de aulas de matemática e me procurou: você tem facilidade com matemática, com números. E ela inclusive se propôs me pagar, como se fosse uma aula particular. Eu até, em princípio, achava assim, vou ser cobrado em uma situação que eu não vou conseguir atender. Mas foi uma experiência ótima, daí então, decidi seguir para licenciatura, tornar professor. Eu pensava em dar aula para adulto, não para criança, e hoje eu estou aqui dando aula para criança. E falo que me sinto realizado. Fiz a faculdade de matemática, e na faculdade não aprendemos lidar com a sala de aula da educação básica, só vê aquilo que só aplica em situações diferentes, mais complicadas, bem distantes. E comecei a dar aula oficialmente. Esse ano vai fazer três anos que dou aula, oficialmente. Anterior a isso eram aulas esporádicas. Tinha outra profissão e eu conseguia adequar um tempo, só para fazer uma substituição, até para entender como é o trabalho docente na sala de aula, domínio de sala, conversar com aluno, essa questão da paciência de trabalhar com criança. Tem toda essa periculosidade para trabalhar com criança. Então, eu achei o máximo, muito gratificante trabalhar com criança. Hoje vejo que foi uma escolha muito positiva. Trabalho desde o sexto ano. A partir dos 10 anos até 40, 50, 60 anos. Eu dou aula no sistema prisional também, que é outra realidade, na qual estou vivenciando isso. Não conhecia esse mundo da aula no sistema prisional. É bastante diferente.

Quando você olha para seu contexto, tanto escola convencional quanto sistema prisional, que alegrias e frustrações você passa?

Então, como frustração vejo a valorização da educação, que não está de acordo com a importância que é o ser professor. A missão que nós temos não é só didática. Tudo que você faz aqui tem que estar sempre se policiando. Você sai do eixo, está transmitindo uma

informação negativa, é de sua autorresponsabilidade. Então se você falar uma coisinha aqui pode pagar muito caro por isso. Principalmente, no futuro dessas crianças. Dependendo do que falar pode condenar o futuro de uma criança. Então é um cuidado muito grande, no qual essa valorização não é dessa forma, não considera essa responsabilidade. Mas assim, ainda estou na educação porque eu gosto de dar aula. Mas não pelo salário. Não há mudança de vida em trabalhar de professor. Assim, eu trabalhava como promotor de vendas, ganhava muito pouco, salário muito baixo. Eu passei a ser professor por questão remuneratória. De rentabilidade melhorou um pouco, mas não o quanto eu esperava. Mas, vamos seguindo. Dessa atividade eu trago experiências de como falar com meu aluno, de mostrar para o aluno de como é importante estudar, de estar bem informado. Eu passo para o aluno essa vivência. Já que a criança e o adolescente não entendem questão de responsabilidade, questões burocráticas do adulto. Ele não entende isso. E não é que não quer entender, é porque é imaturo. É imaturo. Mas assim, falo de experiências importantes para eles, de quando eu estava passando pelo estágio que estava estudando, comecei a valorizar ainda mais os estudos, e isso me trouxe até hoje a dar aula aqui. E que isso, rentavelmente, é melhor. Sem falar de outras coisas que são melhores. Deveria ser mais, porque é professor. Vamos analisar a situação, professor a gente trata como mãe, como pai, porque é a continuação da orientação da vida. Pais e mães te ensinam a caminhar, te ensinam a contar um, dois, três, ensina que tem que respeitar os mais velhos, e a gente dá continuidade nessa tarefa. Que é importante para inclusão desse indivíduo no meio social.

Se um professor ou uma professora novata que nunca pisou o pé na escola, que nunca deu aula, nunca entrou em sala de aula fora do estágio, lhe pedisse conselhos, que conselhos você daria? O que você falaria para esse professor, essa professora?

Eu acho assim, é uma coisa que eu aprendi na verdade aqui, que nós aprendemos na escola. Na faculdade a gente não aprende isso, a gente tem noção de uma semana, duas semanas de estágio que faz parte de seu currículo da faculdade. Você vem, vê o professor dando aula, mas fica uma semana, duas semanas. Mas aqui você fica o ano inteiro, duzentos dias letivos com o aluno. É diferente. A primeira coisa que eu falaria para o professor que está entrando agora é mostrar uma postura. Essa postura é muito importante, porque o aluno te testa. Não só o aluno, as pessoas te testam. Porém, é mais a criança que te testa, para ver até onde você pode chegar ou pode aguentar nas situações adversas. Ela vai te testar! Aí você pensa, vou chegar lá e se fizer bagunça vou bater no armário, vou fazer barulho para eles se assustarem. Isso não é legal. A primeira coisa é mostrar postura e nunca se curvar diante daquilo que você combinou. Se você falou uma coisa, que gosto de algo assim, então sempre permaneça naquela regra. Nunca saia. Se você sair nunca mais consegue contornar. Sempre voltando naquela forma que você gosta de trabalhar. Se entrar numa postura, tem que sair daqui com uma mesma postura. Obviamente que você vai aprender mais coisa, mas aquilo que você falar tem que ser lei. Porque nisso a criança começa a se adequar ao seu trabalho. Isso que eu falaria para pessoa, independente do conteúdo, independente da disciplina. A sua postura é a primeira impressão que fica. Isso é muito importante.

Você falou que a gente é avaliado. Hoje os sistemas de educação, de modo geral, inclusive em nível nacional, trabalham com sistemas de avaliação externa. Aqui acontece algum tipo de avaliação externa?

Sim, tanto com você dentro da escola, quanto fora. Eu sou convocado, não sou concursado. Quando se é convocado tem que ter uma participação diferente dentro da escola, para que você continue sendo visto dentro da escola. É essa questão da proatividade, ser sempre proativo, isso faz você um bom profissional. E a questão da avaliação, eu acho que tem que ser feito essa avaliação. É importante fazer essa avaliação. Porque nós temos sempre que estar adequando, se avaliando, pra ver se o que está fazendo está correto, se está atendendo a necessidade daquela comunidade, se está atendendo o PPP da escola, se está atendendo o que se pede. Você entra com uma cabeça, o que pensa hoje, vou ensinar 1+1, mas isso não está sendo suficiente. Amanhã vou ensinar para o aluno que se fazer isso, mais isso, você está ensinando 1+1 de uma forma diferente. Você tem que estar sempre se reavaliando. Não só numa avaliação externa que vem de outra pessoa, direção ou equipe pedagógica, mas tem que estar sempre se avaliando. Então eu vejo importante, muito importante esta questão de ser avaliado. Aqui acontece, Olimpíada de matemática, avaliação da REME, tem índice do IDEB, Prova Brasil, todo sistema SAEB.

Existe algum tipo de organização da escola ou do próprio professor entorno dessas avaliações ou índice?

Na verdade, isso é uma cobrança mais só da escola. Só que principalmente na REME, Rede Municipal de Ensino, toda vez que vai ocorrer essas provas do SAEB, naquele ano, o trabalho é mais intenso. Você tem que estar trabalhando com o aluno, situações que eles já viram envolvendo aquele conteúdo, às vezes, de uma forma mais teórica, que ele não sabe onde ele vai aplicar aquilo ali. Então você tem que está revendo estes conceitos. A escola trabalha em cima disso. A Secretaria de Educação trabalha em cima disso. A Secretaria cobra a escola, a direção cobra a equipe pedagógica, que cobra o professor. Importante, OBMEP, por exemplo, certo tempo atrás, aqui na escola, tinha uma gestão que desenvolvia um projeto muito legal em relação à OBMEP. Era algo relacionado a Ouro. Estou tentando me lembrar, deixa eu me lembrar. Mas era voltado para resultado na OBMEP. Trabalhar esses alunos em volta desses resultados. Trazer resultados para escola, resultados para os alunos, para o aluno entender o quanto é importante estar estudando, se aprofundando, pesquisando. Então era muito interessante. Já o trabalho de revisão, envolvendo a Prova Brasil, ocorre de todas as formas. Acontece tanto com simulado externo, porque o simulado vem da Secretaria de Educação, e é externo porque vem de fora da escola, mas que é dentro do sistema. Além desses, o professor também trabalha em sala de aula. Pega as situações, questões de provas anteriores para trabalhar essa questão do aluno. Inclusive no mês passado a Secretaria de Educação teve uma sondagem para ver como estavam os alunos a respeito dos conteúdos que entraram na nova regra, que antes eram somente dois, português e matemática. Agora entrou ciências, e acho que história e

geografia. Não tenho certeza. Em conversa, sei que professora de geografia estava muito preocupada. Só de ouvir falar desses novos conteúdos me lembro dela. Eu vejo ela falando: professor, como que vai ser? Eu estava até tranquilizando ela: fique tranquila, é todo conhecimento que você conseguiu trabalhar com eles, e é o mínimo do mínimo. É o básico. É um pouquinho mais complicado, às vezes acha que é uma coisa muito difícil, mas não é tão complicado. São assuntos bem interessantes que se trabalham, mas são bem fáceis. Que o aluno consegue entender. Então a escola em si, agora, tem mais professores trabalhando em volta dessa prova. Isso tira um pouquinho o holofote sobre português e matemática, porque ficava só os resultados dessas avaliações, era só em cima de português e matemática. As disciplinas de português e matemática são as principais! Tem um peso maior! O que vem para avaliar às outras, só pegam uma carona. Os que já são cobrados mesmo. Mas é interessante, até quero ver como é que vai ser essa nova abordagem com essas novas disciplinas no mapa do SAEB. Como é que ela vai vir. Na verdade, eu estou até ansioso pra ver como vai vir.

Essa sondagem que a SEMED faz promove alguma ação na escola ou é só para ela verificar?

É só pra ela verificar mesmo. Até aqui a gente não recebeu nenhum resultado ainda. Creio eu que possa, não estou falando que fui informado, mas estou falando que deve ter uma cobrança, uma fala, ou de repente já teve nessas formações, porque na semana passada teve uma formação. De repente foi falado isso. Apesar de que a formação estava muito carregada com a reformulação do referencial, talvez por conta da BNCC. O que ocupou muito espaço. Entre uma fala e outra deve ter falado sobre isso. Como eu participei na parte de matemática, então não sei o que aconteceu num todo. Eu encontrei com os professores, mas não perguntei se falou alguma coisa, se o pessoal da Secretaria de Educação falou referente a essa prova. Eu acredito que a escola provavelmente vai passar pra gente. Agora não sei se é o primeiro período que ela faz essa sondagem aqui. Faz pouco tempo que entrei nessa escola, eu estava em outra escola no Novos Estados. E essa sondagem foi feita por nós. Usamos até o Google Drive aqui para trabalhar. Com as questões de 2015, inclusive. Nós pegamos as questões de 2015, todas elas, de português e matemática. Os professores ficaram trabalhando essas questões. E jogamos essa prova no Google Drive para os alunos virem aqui, e eles fizeram no individual. Aí foi apresentado o resultado. Em cima desse resultado nós fizemos uma abordagem diferente com os alunos. Apresentamos as questões que tiveram mais erros a esses alunos, fortalecendo, principalmente, com relação aos conteúdos que ainda ficavam com dificuldade muito grande. Então trabalhamos em cima dessas questões para que cheguem na Prova Brasil um pouco mais orientado. Quando aplicamos as questões e fazemos o levantamento, ela não vem por aluno específico. Para o que nós fazemos aqui não é preciso. O intuito era conhecer as dificuldades dos alunos, e não saber qual é o aluno que está com dificuldade. Entenda por este jeito. Esse foi o nosso modo. Nós fizemos antecipando uma preparação para aquela prova, naquela data, naquele ano. Nós temos um sistema próprio, que é fazer os alunos evoluírem. Porém, a SEMED tem um sistema de monitoramento. Eu não me recordo muito bem da SEMED ter feito uma avaliação neste ano. Eu lembro que quando cheguei nessa escola nós fizemos isso. Foi no mês de setembro. Fizemos um simulado. Inclusive, estava até agendado para fazer um simulado

agora em setembro novamente, mas a sala de informática está fechada sem pessoas para atender, porque a pessoa que ficava lá foi designada para coordenação. Então ela não tem tempo de estar ali. Então não fizemos este ano, mas a intenção era fazer da mesma forma. E assim, era no anonimato novamente. Se o aluno não quiser colocar o nome não precisa, tem um lugar para preencher o nome, mas não é obrigatório preencher. Preenchia quem quisesse. Chegava na sala e falava: ó, tem alguns nomes aqui e acertou a questão tal. Não falava que errou, porque eles não gostam e a gente tem que respeitar isso. Mas assim, a questão que menos teve acerto foi essa daqui. Então o próprio Google Formulário dava essa informação pra nós, dava esse gráfico pra nós. Por exemplo: o pior resultado é a questão número três que trata sobre aplicação de fração. Estava lá o gráfico com a questão que teve mais erro. Teve doze erros, teve catorze erros. Então trabalhamos em cima daquelas questões com os alunos. Mas os alunos fizeram no anonimato, valendo nada. Só pra gente conhecer e saber onde trabalhar essa revisão de conteúdo.

Essa prova são vocês quem preparam. Mas quando vêm essas provas externas, principalmente quando vem a Prova Brasil, eles encaram essas avaliações com responsabilidade ou é preciso fazer algum preparo para que eles participem?

Aqui esse trabalho não existe. Não tem um parâmetro de documento para você fazer isso com o aluno. Nós estamos falando de crianças e pré-adolescentes. Então a gente vai maturando a ideia desde o começo do ano. Eu, por ser principalmente matemática, que é o conteúdo cobrado nessa prova, venho trabalhando com eles essa questão desde o sexto ano. Eu falo pra eles da importância, que essa nota que vem pra escola, que é importante pra eles, não só para escola, porque eles vão sair lá fora e vão falar: você estudou aonde? Nessa escola aqui. Vai estar anotado lá. De repente você vai adentrar numa faculdade ou numa universidade que vai avaliar esse ensino. Aí vai olhar: ah, é a escola tal, tem uma boa avaliação quanto a esse conteúdo. E, na verdade, isso não é mentira. Não estou mentindo, essa é a realidade, são poucos que cobram. Mas cobram. E a mesma coisa eu falo quando chega no terceiro bimestre e já fecharam a nota, quando falam que não vão estudar mais. É, porque eu já passei mesmo! Eu falo pra eles que o importante não é a nota. Nota é um parâmetro nacional. Mas o aprendizado não acaba. Chega no final do ano e você acha que aprendeu tudo que você estudou, mas na verdade não aprendeu quase nada. Só aprendeu o básico. Você aprendeu caminhos para ir mais além, ir mais longe. Eu falo isso pra eles para conscientizar, porque não é só importante para escola. Então é um incentivo sim, mas é um incentivo pra vida deles. Eu penso assim, se trabalha do sexto ao nono, então no nono ano eu falo pra eles, vocês estão no último ano da escola, nada melhor do que você sair pela porta da frente. É uma experiência minha, mas eu passo isso pra eles. Eu falo, aprenda uma coisa na sua vida, sempre que for sair, saia pela porta da frente. Não saia pelas portas do fundo para não ser notado, você precisa ser visto. E é o que a gente procura sempre, sempre, sempre. Então, eu vou tentar regrar eles dessa forma.

Quando saem os resultados e percebe-se que o índice sobe ou cai, o que acontece na escola?

No início do ano a direção apresenta os números. Quando o índice sobe é interessante fomentar isso e trabalhar para que permaneça esse índice, que continue esse índice. Agora quando cai precisa ser cobrado. Alguma coisa está sendo feito de forma errada. Tem que rever os conceitos, onde é que está essa falha, onde se pode melhorar. Na questão da escola, o que a escola pode fazer? Essa cobrança é interna de cada escola. É obvio que não é externa. Mas lógico, os números vêm de fora. Mas a cobrança se faz internamente. Apesar dos resultados serem externos a cobrança se faz internamente. Cada unidade tem a sua proposta e o que deve ser feito para melhorar ou para continuar esse trabalho. E é assim, de alguma forma é cobrado externamente também, mas quem nos orienta é a escola. É a própria equipe que nos orienta, não vem ninguém de fora para falar para os professores. De fora diretamente não tem pressão. Essas coisas não acontecem. Mas internamente é preciso rever os conceitos em caso de não sucesso. Como tivemos no começo do ano. Aí mostra a quantidade de alunos, e não é só do IDEB e Prova Brasil, mas também dos resultados que fazemos aqui internamente. Consideramos alunos que ficaram de exames, alunos que reprovaram, alunos que não estão conseguindo, que não estão tendo êxito. E analisamos os diversos motivos que leva o aluno não ter êxito, ter reprovado, ter ficado de exame. É levado em consideração essas informações para planejamento. Eu não vejo como uma pressão. Eu vejo assim, tomando aquela conversa que falamos sobre avaliação, se não está ocorrendo aprendizagem algo precisa ser feito para melhorar, para ter os resultados. Mesmo porque não é só os resultados destes exames que vão mostrar se o aluno está aprendendo ou não. Às vezes ele atinge um resultado, mas não aprendeu. Agora quando este número é generalizado algo está acontecendo na prática docente. Então eu não vejo isso como pressão, eu vejo isso como uma forma de mostrar ao profissional que, eu como professor, sou a parte que precisa mudar. Eu sou a parte que precisa mudar. Eles estão em fase de mudança, já estão em fase de crescimento. Eu já cresci, eu já sou adulto, então, eu que tenho que rever os meus conceitos. Aquilo que eu achava ser a verdade não está valendo, então tenho que fazer algo diferente pra que eu consiga transmitir o que realmente precisa ser transmitido. Eu não vejo como pressão, eu vejo como uma reflexão.

O que você acha que faz uma escola ter um bom índice?

São vários aspectos. Primeiro eu acho assim, levando para o profissional mesmo, para que o profissional consiga ter um bom resultado com seus alunos, o professor precisa ter essa flexibilidade, de entender que precisa está adaptando sua prática. Essa é a primeira coisa que eu acho interessante. Segundo é o trabalho corporativo. O que é o trabalho corporativo? Não sei se estou fazendo uma menção errada da palavra. Estou dizendo da união dos professores. Do professor de Língua Portuguesa falar A, e os outros falarem a mesma linguagem. Querendo ou não cada um tem sua forma de ensinar. Mas assim, em alguma coisa tem que ser igual. O aluno precisa ser orientado. Ele precisa...vou usar uma palavra talvez errada, mas não encontro outra, ele precisa ser domesticado. É, domesticado, não é uma palavra correta, mas ele precisa se habituar a estudar. Então algo tem que se fazer para o aluno estudar. Sabe que na nossa realidade, realidade de periferia é diferente nisso. Porque o problema social é muito grande. Isso diretamente atrapalha no crescimento, no desenvolvimento do aluno. E o que a gente precisa fazer é se adequar à região. Por exemplo, estamos numa região que existem muitos

problemas sociais, principalmente familiar e isso atrapalha. Não há uma continuidade de cobrança por parte dos pais para fazer os filhos estudarem. Eu vejo que nesse aspecto, se eu começar a falar ele vai começar a inchar. Então têm muitas coisas envolvidas pra que estes números mudem. Pra que essas coisas mudem. Não é só o trabalho dentro da escola. É igual uma professora fala quando fazemos reuniões com os pais, quando algo está acontecendo, quando não está tendo rendimento, a gente se preocupa. Chamamos os pais para conversar e geralmente vêm aqueles pais que não precisamos conversar. Sei que você sabe disso, é assim em todo Brasil. Mas o que a gente fala, como essa professora falou, aqui na escola ele não aprende. Ele recebe a ferramenta para poder trabalhar e aprender. Ele recebe o mecanismo para pode aprender. Porque assim, nós perdemos quatro horas com eles aqui. Lá eles perdem vinte. Lá em casa eles ficam 20. Eles perdem mais tempo lá, do aqui na escola. Então o que a gente tenta passar pra eles é a melhor ferramenta pra ele trabalhar em casa. E essa continuidade para aí. Ela para por aí. E eu acredito que é isso que está faltando na verdade. Essa conscientização. E os pais aqui não levam essa importância para o filho estar estudando. São poucos pais. E são eles que vêm aqui. Então assim, o aspecto social faz o índice cair. Isso é barbada. Isso daí é barbada para perceber. Esse aspecto, acho que ó, o mais importante: de olhar para essa questão da família. Isso é nítido nos alunos aqui que possuem boas notas, os que estão participando do reforço da Olimpíada de Matemática que eu faço no quinto tempo toda quinta-feira. Faço não, abro um quinto tempo. Na hora que eu saio da sala de aula eu não saio na verdade. Aí eu preparo a sala lá e os alunos que vão participar, é dois de uma sala, um de outra, outro de outra. Eu faço uma revisão de como é essa segunda fase da OBMEP. E esses alunos são de famílias que são estruturadas. A maioria é pobre, mas entendem essa questão de que o filho precisa daquilo ali, precisa chegar em casa e estudar. É impressionante isso! Não há um aluno que não tem uma estrutura familiar que chega aqui e diz: não professor, eu quero mudar isso na minha vida, na minha família, na história da minha família. Eu vou estudar. Nesse ponto a família é imprescindível. Não dá para imaginar que tem um aspecto diferente desse. A estrutura familiar é importante. Tem que ser considerada neste processo.

O que, efetivamente, um índice ou um resultado de Avaliação Externa mostra e, também, não mostra de uma escola?

Essa é uma pergunta interessante. Eu acredito que o índice não mostra, mas talvez mostre parcialmente, mas eu acredito que talvez não, pode ser que em um local sim e outro não, é a questão social. Mas têm escolas aqui em Campo Grande que atinge estes resultados. Mas que são escolas que estão dentro de regiões mais centrais, com melhor poder aquisitivo. Aqui, por mais que tentamos falar com os alunos sobre a importância de estudar, de dedicar, ir se modificando, sempre estudando, por mais que se fala isso o tempo todo, a questão social fala muito, muito mais alto do que isso. Por exemplo, eu estou dando aula no sistema prisional, na UNEI Dom Bosco. É uma instituição socioeducativa de crianças e adolescentes infratores. Então lá você percebe, aqui o aluno não fala isso pra você. Mas lá eles falam isso pra você. Estudar não leva a nada professor. Nem sei porquê o senhor está tentando me ensinar isso. Aqui eles não falam, tem certo receio. Alguns até querem falar pra você. O sonho dele é trabalhar no lava a jato, ou fazer alguma coisa para ganhar um dinheiro, que é mais importante pra ele. E a

gente quer incluir ele de uma forma, mostrar que tem muito mais do que trabalhar num lava a jato, sem desmerecer nenhuma profissão. Todas as profissões são importantes. Se você tem um carro, tem que ter uma pessoa para lavar seu carro. E é uma profissão muito importante. Se você não confia no cara e ele vai lavar seu carro, não vai dar certo. Então não é desmerecendo profissão nenhuma, mas tentamos mostrar que ele pode ir além. Então, para alguns aqui, a única ferramenta que serve é mostrar isso pra ele, que a mudança não está na família. Às vezes, não é o pai ou a mãe que vai incentivar ele a estudar, e sim a vontade dele ser alguém na vida. Então isso pode modificar o aluno. Eu acho que essa relação de mostrar esses números em relação a essa prática social, a avaliação externa não vai mostra. Esses números não mostram essa realidade. Acredito que a Secretaria de Educação não se importa com essa informação. É algo que se fica, e é aqui dentro da escola que é tratado, que tem que ser feito essa conscientização. Agora, de que forma? Nós não sabemos. Nós não sabemos. O que é pensado lá é pensado para as 96 escolas de Campo Grande. Não é pensado para o Consulesa, para o Irmã Edite, lá para o Paniago, na minha região. Eu moro naquela região, do lado de lá. Eu não sou daqui dessa região. Ali tem a escola Arlene, que é bem periferia mesmo, a realidade é outra, é difícil. Vai além do que a gente sabe. Vai muito mais além do que a gente sabe. Então eu acho que em situações de cobrança da Secretaria de Educação, penso eu, que essa cobrança é em cima do que a educação pode fazer em situações ideias. Então, por isso que não levam em conta os fatores. Mas, eu acho que deveria ter um estudo de caso para que se faça alguma coisa que a escola, naquela realidade, poderia fazer diferente. Tem que ter profissional, assistência social, um psicólogo. Seria uma coisa muito interessante. Seria não, é muito importante! Ter uma assistente social dentro da escola, um psicólogo. Há tantas crianças hoje em dia com depressão, adultos com depressão, isso passa para ao filho. Filho vem preocupado para escola. É notório que essas coisas atrapalham. Outra coisa muito importante que tem na nossa realidade aqui é a fome. Eu sempre falo isso pra eles, de barriga fazia você não consegue estudar. Você está aqui para melhorar isso e se não consegue melhorar isso, então pra quê estou aqui? Então têm vários outros fatores que a escola poderia ajudar. Mas, da forma que está hoje precisa ter mais, para que realmente mude totalmente, mas que vai ser significativo! Há fatores sociais que são tratados de forma isolada e que a escola poderia fazer parte, dado a realidade social. Esse processo está além do que a escola pode fazer atualmente. A escola tem um papel. A escola é uma das partes. Temos o estado que tem uma função que é generalizada. Essa ação só é específica dentro da escola. As ações generalizadas são segurança, saúde, a educação, que é nossa vertente, nosso pilar social aqui. Então eu vejo que isso é avaliado separadamente por segmento, mas não deveria ser. A questão da saúde, por exemplo, influencia totalmente na educação. Segurança, nem se fala! Apesar que parece, mas não é que trabalha um contra o outro. Eu acho assim, o choque desses pilares seria interessante, o confronto das influências, mas não é algo que acontece. Cada um segue numa tangente. Eu não sei como é essa cobrança na parte da saúde e na parte da segurança. Mas digo que a segurança é uma consequência dessas duas coisas, da educação e saúde. São duas coisas que estão para além da avaliação pedagógica. A gente acredita que há outros fatores que influenciam diretamente na parte educacional. Como, por exemplo, saúde ligada à depressão. Falta saúde para população, falta atendimento específico pra esse aluno. Ele pode estar aqui presente, mas às vezes ele não está aqui. Ele está ligado aos problemas. Você consegue preparar uma aula, defender alguma coisa do mesmo modo quando você briga com

sua esposa, quando acontece alguma coisa lá, quando seu filho está doente, quando sua filha está doente? Você consegue se concentrar e preparar uma aula estupenda para seu aluno passando por estes problemas? O ser humano não aguenta, não consegue se equilibrar. Ele não consegue. Como diz aquele ditado japonês, você chega naquele local e deixa sua sacolinha lá fora com seus problemas. Aí entra e pega a sua sacolinha de dentro, com as coisas lá de dentro, até os problemas lá de dentro. Aí você sai e deixa os problemas da escola e pega seus problemas pessoais. Não é assim, você entra com seus problemas todos juntos, o que é problema da escola é seu problema. Você sai do seu local de trabalho e carrega os problemas do seu local de trabalho e os de casa todos juntos. E o que vai acontecendo, a cabeça do ser humano não aguenta. Não vai aguentando.

Se você pudesse dialogar com os dirigentes educacionais, se eles falassem assim: professor a gente quer te ouvir; o que o senhor falaria?

Esse é um fator que certamente eu falaria, a questão da saúde. Não é só valorizar a parte da educação. Não é só eu falar dos meus problemas, o problema do professor a ser valorizado. Eu só estarei olhando para o meu umbigo, dentro de algo que é mais amplo. Eu não gosto de fazer isso, gosto de ver e entender que o problema não está só aqui enraizado. O problema está aqui, mas não é só está aqui. Então há muito que se fazer. Não adianta cobrar. É como o ditado diz: não adianta cobrir a cabeça e descobrir os pés. Então, eu acho que se for ter uma cobrança, que se deveria pensar no que se pode fazer, tanto na parte educacional quanto na parte da saúde. A saúde é uma coisa que eu cobraria muito, que leva muitos profissionais aqui se desgastarem muito rápido. Porque a saúde do ser humano em si não está se adequando ao nível de cobrança, não se adéqua a cobrança. Então, a saúde é importante, essa seria uma das coisas que eu cobraria. É valorizar mais um pouco. Igual fala sobre inclusão social. Eu não vejo como inclusão. Eu também fiz Educação Especial. Inclusive terminei agora minha Pós-graduação em Educação Especial. Eu vejo que os alunos da educação especial vêm para escola, mas não tem o profissional bem preparado para atender esse aluno. E a escola também não tem mecanismos físicos para atender esse aluno. Não está preparado para atender esse aluno. A adaptação é porque o ensino não foi pensado para aquela pessoa. Inclusive na última aula que tivemos na pós-graduação, no mês de junho, a professora falou que essa inclusão que foi feita pela escola, de colocar o aluno da Educação Especial, é pra inglês vê. Porque tem como fazer inclusão e isso não é inclusão. Para ter esse aluno aqui tem que ter um psicopedagogo, tem que ter uma assistente social para acompanhar a família daquele aluno que está sendo atendido. Até então, se você for verificar, geralmente a família não aceita que o filho é especial. E aí a escola não trabalha aquilo que o aluno tem de melhor, que pode inserir ele no mercado de trabalho. De fazer uma triagem adequada das habilidades e impulsionar elas. É disso que estamos falando. A escola faz isso e não é que ela está impondo, ela não entende. O profissional que está aqui é o professor que saiu da licenciatura. Ensina para crianças que se diz “normais”, mas não está preparado para este tipo de aluno. Não sabe o que fazer, acha que vai impor para esse aluno, que ele precisa aprender aquilo ali daquele jeito. Mas precisa trabalhar aquilo que ele tem de forte mais ainda. Melhorar cada vez mais. É aquela questão, considerando a matemática, o aluno está lá e tem dificuldade com cálculo mental, de entender a tabuada, ele até não gosta da

tabuada. Então você passa alguns desafios pra ele no estilo KUMON e faz ele fazer. Ele vai fazer aquele desafio? Ele vai fazer. Aí ele vai começar a entender que ali está carregado de tabuada, mas não está mecanizado dentro da tabuada, está de outra forma. Ou seja, você ensinou a tabuada de uma forma diferente. É isso que deveria ser feito com esse aluno. Trabalhar com ele desafios, se de repente ele gosta de fazer desafios, uma leitura, um raciocínio lógico. E nisso você está ensinando matemática pra ele. Ele não precisa transcrever algebricamente o que está ali. Se ele consegue resolver: o problema é isso e o valor disso aqui é isso; então ele entendeu a matemática, ele aprendeu. Então eu acho que assim deve ser trabalhado. Eu acredito que o profissional não está preparado para receber esse aluno. Atua com dificuldade. Eu acho que isso não é inclusão. Isso é depositar o aluno lá no meio das crianças para ele não sentir-se excluído socialmente.

Quando a escola tem um bom índice significa que os alunos aprenderam e se tem um mau índice significa que não aprenderam?

Bom, eu não consigo ver dessa forma, porque é preciso olhar por um viés diferente. Você avalia o aluno. E tem uma nota da avaliação, tanto é que ele não gosta de fazer avaliação. Por exemplo, durante as aulas ele não consegue fazer o exercício, mas senta com seus coleguinhas e é o primeiro a te entregar, consegue te explicar, mas na avaliação bimestral ele vai mal. Então eu acho que esse papel da avaliação só tem influência no aluno naquela ora. Ele sente-se pressionado. Nós seres humanos, quando sentimos pressionados em algo, não vai sair bem feito. Mesmo que você saiba tudo. Mesmo que você tenha segurança daquilo. Então, em muitas situações, você acaba cometendo erro porque há um exagero de cobrança. Até acho que não escolhi a palavra certa, há um exagero de importância naquela avaliação, que leva o aluno querer fazer o mais complicado pra mostrar que sabe. Diferente do que naturalmente você está avaliando diariamente, semanalmente. É o que eu faço aqui com o aluno. É o que se faz aqui na escola. Às vezes o aluno tal consegue fazer o cálculo mental, consegue buscar isso, consegue fazer aquilo, consegue desenvolver. Tem dificuldade nisso aqui, mas você fala de outra forma e ele consegue entender. Mas lá na avaliação diagnóstica externa ele não consegue sair bem. Eu acho uma infelicidade, deveria ser feita de outra forma. Mas, que certamente acarreta mais ônus para o governo. Porque querendo ou não o custo diminui como é feita atualmente. Você fazer uma banca, efetuar essa sondagem, realizar essa avaliação. Imagina se fizesse isso em 2019 o ano inteiro? O aluno chegou aqui no primeiro bimestre ele vai lá e faz a prova. Aí, no segundo bimestre ele vai lá e faz a prova. Aí, chega o terceiro bimestre ele faz outra. Aí, no final do ano ele faz uma para verificar tudo isso que foi feito o ano inteiro. Eu acredito que o resultado seria diferente. Então posso dizer que o exame externo realmente não mostra a realidade. Não mostra a realidade porque o aluno consegue fazer, mas no meio da avaliação ele não consegue explorar, colocar aquilo que ele aprendeu. É o que acontece com a Olimpíada de Matemática, nem sempre são os melhores alunos em matemática que consegue classificar. É o que aconteceu este ano com os alunos. Inclusive, como comecei a dar reforço, tinha 17 alunos que conseguiram passar para próxima fase. Quando eu comecei a dar aula vieram todos no primeiro dia, no segundo dia veio bastante aluno. Agora só tem 4 [risos]. Eles começaram a perceber, por exemplo, que as questões de geometria que é preciso focar, eles têm que explicar:

sabendo que isso assim, então, você vai dizer que isso e isso. Alguns alunos até me procurou: professor, isso aí está acima do que eu estudei, está difícil pra mim, não estou conseguindo entender. Aí eu falo: não desiste, vamos continuar juntos, porque quando você chegar lá nesse aprendizado, você já vai ter uma base. Lógico que o objetivo é para Olimpíada de Matemática, mas se você está no nível 2 e você está no oitavo ano, você vai ver isso no nono ano, então você vai ter facilidade para fazer melhor. Ou no ano que vem você consegue, passa para a próxima fase, e você consegue seguir na segunda fase e fazer uma prova melhor que esse ano. Então nada impede de você continuar. Mesmo assim, é uma desistência porque começa a abordar coisas que ele nunca viu na vida e que acha que não é será capaz de aprender. É mais fácil desistir.

EFEITO 9

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DENISE

> Explico uma, duas, três vezes, não entendeu? Então pega sua cadeirinha e senta aqui ao meu lado e vamos fazer. Então, nas minhas aulas eu já tenho uma cadeirinha do lado da minha mesa. Só que, infelizmente, numa turma de 40 alunos eu não consigo atingir todo mundo! Então, uma parte bem frustrante é isso.

Gostaria que falasse um pouco sobre você, sua formação. Como você se tornou professora ao longo do tempo.

Eu venho de uma família assim, não muito rica. Meu pai é bombeiro militar e minha mãe optou em não trabalhar para ficar cuidando de mim e do meu irmão mais novo, então eu sempre tive uma educação pública. Quando entrei no sexto ano, na sexta série na época, entrei para o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Meu pai sempre falava pra mim de um tal colégio militar. E assim, desde pequenininha ele vinha falando disso: Colégio Militar, Colégio Militar, Colégio Militar... Só que os estudos lá começam a partir do sexto ano. E para conseguir uma vaga, nós temos que fazer uma provinha, tipo um concurso, porque era bem concorrido. E eu consegui, passei na provinha de acesso. Inclusive com a mínima chance, porque eu estudava nesta escola municipal que eu dei aula o ano passado (2018). Então assim, com a mínima chance de competir com filhos de coronéis, de tenentes que estudavam em escolas particulares, consideradas muito boas aqui de Campo Grande. Aí eu fiquei da sexta série até o segundo ano do Ensino Médio no CMCG. Só que o Ensino Médio lá é muito puxado, porque visa concursos militares, então eu comecei a sentir uma exaustão imensa, tanto psicológica quanto física (por conta da distância da minha casa ao colégio). Quando eu saí meu pai ficou muito frustrado comigo. Aí ele falava assim: Eu só quero vê você passar no vestibular, porque eu não tenho condições de pagar faculdade particular para você. Você vai ter que trabalhar durante o dia pra estudar a noite. Porque eu não tenho condições de pagar a faculdade. E eu fiquei com medo quando resolvi sair. Eu falei: Meu Deus!. Foi assim, um ano bastante conturbado pra mim... Aí, eu terminei meu Ensino Médio no Joaquim Murtinho[27]. No terceiro ano começou aquela

[27] Escola Estadual Joaquim Murtinho, Campo Grande-MS.

dúvida: O que eu vou fazer? Eu sempre gostei muito dessa área de exatas. Tanto é que tudo que tinha matemática, meus amigos vinham estudar comigo. Eu sempre tive muita facilidade... Era tudo muito lógico pra mim. Era segue o exemplo do professor e pronto. E quando eu fui escolher a faculdade não tinha muita opção. Eu pensei assim: Eu não posso pagar, então eu tenho que pegar um curso que seja possível. Eu lembro que na época eu peguei um folder da Federal[28] e falei: Dentro dessas possibilidades aqui, o que eu posso estar fazendo? Porque eu não posso pagar faculdade particular. Essa não tinha nem opção. E aí eu vi lá. Eu queria começar no início do ano (porque tem alguns cursos que começam no meio do ano e tem cursos que começam no início). Aí eu olhei lá as opções que tinham no vestibular de verão e escolhi fazer Administração. Tudo certo, perfeito, era da área de exatas, estava tudo tranquilo. Acho que era o segundo ano escolar quando escolhi. Aí eu sei que no início do terceiro ano parece que a Administração saiu das Exatas pra ir para Humanas. Teve alguma coisa parecida do tipo. Eu falei: Meu Deus! E agora, o que eu vou fazer? Porque humanas a gente não sabe de nada e eu não queria nem saber. Humanas não era a minha área. Eu queria exatas. E aí que teve lá pelo final do ano a decisão: Quer saber, acho que vou fazer licenciatura, vou ser professora! De matemática. Aí eu fiquei assim: Mas será? Minha mãe e meu pai não têm faculdade. Então assim, eu entrar em qualquer uma já era uma grande conquista. Nossa! Ela está fazendo faculdade! Meus tios terminaram a faculdade bem depois que tinham concluído o Ensino Médio. E aí eu escolhi Matemática. Eles apoiaram, não questionaram, nem nada. Aí eu falei: Vou fazer. Aí fiz. Meu Deus! E ainda eu fui fazer bem na época em que entrou o novo modelo do ENEM[29]. Então eu fiz o vestibular e o ENEM. O ENEM foi em um mês e o vestibular no outro. Quando eu fui fazer o vestibular, Senhor Jesus Cristo! O que era aquilo? Eu nunca tinha visto algo do tipo, porque eram questões abertas. Eu falei: Pronto! Vou começar a procurar emprego. Nunca que vou passar, deixei praticamente a prova em branco. O ENEM foi mais tranquilo. Mas o vestibular foi um desastre. E daí está decidido, vamos procurar emprego. E quando saiu o resultado eu tinha conseguido... Eu consegui entrar, acho que passei em nono lugar mais ou menos, juntando a nota do ENEM com o vestibular. Mas é bem aquela coisa: Matemática é fácil para entrar, o que é difícil é sair. Então assim, a escolha não foi porque eu sonhava em ser professora. Não! Eu gostava. Meu pai tinha um quadro de giz e eu brincava de ser professora. Desde pequenininha, eu pegava minha vizinha para dar aula de matemática. Pegava o livro e ia ajudar ela. Mas nunca passou em minha cabeça ser professora. Foi mais ou

[28] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[29] Exame Nacional do Ensino Médio.

menos obra do destino sim. E aí que eu consegui passar lá na Federal. E durante a graduação, eu fiquei só estudando mesmo, sem trabalhar. No primeiro ano foi bem puxadinho. Assim, a adaptação. Mas, ainda seguia mais ou menos um ritmo de um Ensino Médio. Sala cheia, cinquenta alunos. Sabe? Aí, eu fui indo. E quando foi no outro ano, no segundo ano, foi o choque. Porque daí que veio as matérias pesadas. Quando iniciei, já vieram alunos veteranos: Você vai ter aula com a professora tal? Nossa! Então já prepara sua primeira DP[30]. Porque eu passei o primeiro ano sem DP. Então já prepara a sua primeira DP! Porque você não vai passar dela. Ninguém passa! Imagina, você não sabia quem era a professora, não sabia nada, e você já começa assim? Já fiquei com o pé atrás. Este segundo ano foi puxado. Assim, numa sala de cinquenta, você vê que sua turma se reduz à quê, a seis, e que o resto é tudo veterano que está fazendo pela segunda, terceira, quarta vez. Aí foi, e vieram às greves. E aí que eu comecei a perceber a existência de uns projetos com bolsas remuneradas com os professores e, agora no segundo ano, eu teria condições de participar. Porque, assim, no primeiro ano também tinha opção das bolsas, de estar participando de iniciação científica. Só que é aquela bem novata mesmo, que escuta tudo aquilo que os outros falam. Falaram assim: Nem adianta participar, porque calouro nunca consegue. Calouro nunca consegue entrar em programa nenhum. É só para veterano. Então eu nem fui atrás. Então, o primeiro ano foi só para estudo mesmo. Aí, no segundo ano mesmo, que fui começar a Iniciação Científica. Eu fiz um projeto de extensão com a professora Luzia[31]. E aí teve todo um processo seletivo lá deles. E eu consegui entrar neste projeto de extensão. E foi muito legal! E foi aí que eu comecei a enxergar o que eu queria. Não, é isso mesmo que quero! Eram oficinas com professores da rede pública e a gente (eu e mais uma acadêmica) ia junto. A gente tinha que ler os textos que tratavam do assunto. Nossa! Coitada da professora Luzia! Sofreu muito com a gente. Assim, sabe, ela pedia para procurar artigo e a gente nem sabia o que era artigo. Pedia para fazer perguntas e chegava na hora: E as perguntas?... Então professora..., ela falava: Não, mas tem que ser assim, assim.... Aquele jeitinho organizado dela. Eu falava: Meu Deus! Até a gente conseguir entender o que ela estava falando para conseguir fazer... E as oficinas do projeto já estavam acontecendo. Nossa, mas foi muito legal. Foi uma experiência muito, muito legal. E eram aos sábados ainda. Então era uma coisa assim, fora, totalmente fora do período que a gente estava na Federal. A gente tinha que ir mais cedo, arrumar todo o LEMA[32] porque as oficinas aconteciam neste espaço. Não sei se tem o LEMA ainda lá... E vinham professores ministrar as oficinas. Foi muito legal. E aí que a

[30] Dependência de matéria.
[31] Luzia Aparecida de Souza.
[32] Laboratório de Ensino da Matemática.

gente começou a ter um primeiro contato com este negócio de entrevista, de textualizar. Ela até teve a ideia de colocar pra frente, assim, acho que não deu muito certo. E aí, quando acabou este projeto de extensão, eu vi a oportunidade de entrar no PIBID[33]. Já estava acontecendo, já tinha rolado um primeiro processo seletivo e, como eu estava na extensão, eu não quis participar. Aí, quando terminou meu projeto de extensão abriu de novo a do PIBID e eu entrei. E aí que começou mesmo, porque eu tinha que montar a aula pra ir na escola. Nossa, eu achava o máximo! Era muito bom, a gente fazia no Maria Constança[34]. A professora superapoiava a gente. Tudo que a gente precisava o diretor apoiava, por exemplo, a começar pela sala que ele pedia que fosse arrumada primeiro depois que os alunos fossem embora, giz, apagador, livros, materiais didáticos, etc. E a gente tinha um grupinho de alunos que vinha trabalhando com a gente, porque assim a gente não consegue alcançar todo mundo, porque era um reforço no contra turno. Inclusive uma aluna nossa, lá do PIBID, acho que se formou ou está se formando agora em Matemática. Eu achei o máximo isso! E aí que eu comecei efetivamente este processo. E começa a leitura de textos, discussões. Era um grupo grande, um grupo bom e bem legal de trabalhar. A gente começou com a professora Luzia e, quando ela entrou de licença-maternidade, o veio o professor Márcio[35]. Assim, eles são parecidos, mas às ideias totalmente diferentes. E isso deu outra visão. E aí, o professor Márcio, eu lembro, trabalhou um pouco com essas avaliações externas, algumas coisas do tipo: ENEM, Prova Brasil. Eu lembro que a gente trabalhou algumas coisas em relação a isso. Assim, a gente pesquisava, estudava as provas e montava um material pra estar levando para escola. A gente chegou a montar vários projetos, mas não conseguimos aplicar, executar. Mas chegamos a ter várias ideias, inclusive até de um livro com estas questões. E aí, indo discutindo, conversando e eu estava quase terminando a faculdade e terminar a faculdade era: Nossa! Eu consegui terminar a faculdade! E começou a passar pela minha cabeça: E se eu tentar o mestrado[36]? Será que eu consigo? Ah não, não é possível! Não, nunca! Eu nunca vou conseguir fazer um mestrado. E aí que eu fui. E a professora me incentivou bastante. Ela falou assim: se você quer tentar um mestrado, vamos fazer uma Monografia então. Propôs pra gente fazer uma Monografia pra ter um primeiro contato de pesquisa, já que não era obrigatório no curso e contava como horas complementares. E aí eu falei: Então tá, vamos fazer. E foi bem na época que ela estava de licença maternidade. Então assim, foi um período bem agitado. A gente conversava bastante por e-mail e aí que eu

[33] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
[34] Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, Campo Grande-MS.
[35] Marcio Antônio da Silva.
[36] Mestrado em Educação Matemática.

resolvi fazer minha Monografia em cima daquele cenário do projeto de extensão que envolvia os professores da Educação Básica. Porque eu adorei trabalhar com os professores e eu queria muito algo do tipo. E aí, a gente estruturou o projeto nessa área: formação de professores. Só que eu tentei pensar em alguma coisa que a gente poderia estar trabalhando relacionada com aquelas oficinas do projeto de extensão. E aí não dava certo, eu não conseguia estruturar uma ideia bacana. E aí que ela me ajudou, dando ideia de trabalhar com os professores (que foi a primeira ideia) que passaram pelo PIBID. Foram quatro professores que trabalharam no PIBID-Matemática desde sua criação. E aí que eu fiz meu TCC e todo este processo: entrevista, transcrição, textualização, e vai, e volta e carta de sessão, e volta, e refaz. E tem todo um processo de autorização da entrevista e se o professor fala que não quer que aquele trecho seja publicado, você tem que respeitar... Então esse foi meu primeiro contato com a pesquisa. E aí: Vamos fazer o processo seletivo para mestrado? Será? Será? O não a gente já tem, então vamos correr atrás do sim. A prova escrita é tranquila. Estudei bastante a questão da produção de texto. Peguei as dicas de outros colegas que haviam passado e me ajudaram bastante. E aí deu certo, quando eu vi meu resultado, partiu mestrado! Outro choque de realidade. Meu Deus, o que foi aquilo?! Cada aula a gente saia chorando. Assim, porque não era uma coisa que a gente esperava. Chegava lá e a dificuldade de conciliar a questão das disciplinas e a pesquisa. Meu Deus do céu! Aí a gente sofre, ainda mais quando é alguém, assim, meio perfeccionista, que não aceita nada mais ou menos, que não seja nada fora da ordem. Então assim, eu levantava 07:00 da manhã e parava 08:00 da noite fazendo as coisas. De segunda a segunda. Quinta e sexta eram as disciplinas e tinha que estar tudo em ordem. Caderno em ordem, notebook, tudo certinho. Pesquisa. Quando eu entrei para o programa, já participava do grupo de pesquisa. Então assim, quando eu cheguei no grupo estava mais perdida que tudo. Claro, uma aluna de graduação participando do grupo de pesquisa. Daí eles mandavam os textos e perguntavam: E aí? O que você achou do texto?, eu respondia: Nossa, eu achei ótimo seu texto, parabéns!, aí eles falavam: Não, mas não é isso que a gente quer, a gente quer o que você não entendeu. Eles não querem: parabéns, seu texto está ótimo! Não... O que está errado? O que está faltando? O que você não entendeu? E esse foi um processo bastante dolorido. Na graduação a gente não tinha muito estas discussões.

Eu pensava: Não... Agora fiz uma boa faculdade, com disciplinas práticas, muito, muito, muito boas, que me deram embasamento. Tanto é que se você quiser te mostro tudinho. Está tudo ali guardado no guarda roupa, porque um dia eu sei que vou precisar. Sabe, meu livro de prática 1 e prática 2, dois livros que são constantemente utilizados, porque eu dou aula no sexto

ano. Estou sempre olhando as atividades pra ver se tem coisas diferentes. Aí eu fui e passei toda faculdade dando o meu máximo, depois eu fiz o meu mestrado. E fiz todas as disciplinas certinhas, eu falei assim: Agora vou dar aula! Estou preparada! E aí eu tenho minha primeira barreira: não conseguia emprego. Como? Eu tenho mestrado! Como que eu não consigo emprego? Então eu acho que a primeira barreira que eu enfrentei foi isso. Eu tinha amigos que terminaram a faculdade e já estavam dando aula. Assim, eu terminei a faculdade e não peguei sala de aula, fui direto para o mestrado, só quando eu terminei que aí eu fui procurar aula. E eu não conseguia! Eu distribuí um monte de currículo, um monte... Só que, o que ocorre, eu estava cheia de teoria, no caso, mas e a prática? Prática nenhuma. Legal, você tem um mestrado. Mas e aí, em quais escolas você já trabalhou? Quem que pode te indicar? Então foi a primeira barreira que eu encontrei. Então, pra começo de conversa, eu não falo para fazer como fiz. Se eu fosse dar um conselho para alguém, eu falo assim: Não, vai trabalhar primeiro. Vai trabalhar, cria seu nome, depois você pensa em fazer o mestrado. Porque é desesperador! Esse foi o primeiro choque que tive. Não era desse jeito que eu pensava. Não era desse jeito que eles falavam pra mim. Os meus alunos na faculdade eram ideais. O estágio também foi um baque. Um sexto ano. E aí nossa! Eu não me esqueço. No meu primeiro dia, quando eu saí da escola, meu marido estava me esperando e perguntou como tinha sido. Eu falei: Meu Deus do céu, nem quero saber! Meu marido disse: Eu falei para você, eu falei que não era para você ir para sala de aula porque você não ia aguentar. Estes alunos estão terríveis! E aí ele veio com um monte de índices de engenharia, sabe. Olha, porque engenheiro é assim desse jeito, ganha mais, por que você não muda? Porque o estágio só começa no segundo ano, então se eu mudasse de curso não ia "perder" tanto tempo. Será? E eu ficava pensando. Aí, quando eu saí daquele sexto ano, fui para um sétimo e peguei uns mais velhinhos, vi que conseguia dar conta. E aí eu fui dar aula no estágio do Ensino Médio em uma escola que eu considerava com alunos bons e aí foi perfeito. Eu terminei a faculdade falando que se eu pegar aula, teria que ser no Ensino Médio.

Quando eu terminei o mestrado, eu mudei de cidade (lá fiquei dando aulas de reforço por uns seis meses) e, quando voltei (no meio do ano), não consegui aula e fui pegando substituições. E aí não sei se era o caso de ser substituta, que já muda muito o contexto em sala de aula, porque os alunos vêm aula de substituta como aula para bagunça. E eu saí e falei assim: Gente, Ensino Médio, que terror que é esse? E agora? Eu não consigo dar aula para o Ensino Fundamental. Não consigo dar aula no Ensino Médio, o que eu faço? Aí que um colega meu me indicou para uma escola que estava precisando de professor, mas eram algumas aulas, porque ele não podia pegar mais. E aí eu fui, mas acho que a coordenação da escola estava

precisando muito e não tinham muito tempo para ficar escolhendo e me deram uma chance. E aí que eu comecei a dar aula.

No primeiro dia, eu lembro, eu tinha uma aula, um tempo de planejamento (PL) e o restante de aula, totalizando cinco tempos (carga horaria da rede estadual). No meu PL eu já estava procurando concursos aleatórios pra fazer. E falei para o meu marido: Não, não quero, não vou dar aula de jeito nenhum! Vou fazer concurso para qualquer área, do nível médio, mas eu não vou ficar em sala de aula! O que é aquilo? Meu Deus do céu! Os alunos não me respeitavam! Porque eu tenho cara de aluna pra começo de conversa. Aí eu chego lá e eles não sabem se é aluno ou se é professor. Era um oitavo ano, os alunos maiores que eu e as meninas então nem se fala, eu ficava miudinha perto delas. Então, no meu primeiro PL eu entrei na internet e procurei assim: Concursos abertos de nível médio. E aí de saber a realidade da situação do professor, principalmente a questão situação salarial. Assim, eu considero o salário bom, mas a questão salarial do professor convocado eu acho um absurdo. E eu só fui descobrir quase no meio do ano que meu contrato iria ser encerrado e ali eu tinha a possibilidade de não voltar depois. E aí de saber que se encerra o contrato no meio do ano, julho recebe só uma semana e fica fevereiro e março sem receber, eu falei: Gente, isso não é vida! Nossa, isso mexeu completamente comigo! E aí que eu falei: Eu não quero mesmo! Eu não quero isso. Só que neste processo eu já tinha feito um concurso da prefeitura[37] e já tinha passado dentro das vagas, então só estava aguardando ser chamada. Então assim, pelo sim ou pelo não, eu tinha um garantido, mas não sabia quando, nem onde e nem de que jeito ia começar. Só que até lá, o que eu ia fazer? Tinha que encarar o que aparecesse na minha frente. E aí quando fui para o sétimo ano eu vi que eles eram diferentes, eles me escutavam mais. Era mais infantil e se você falava uma coisa mais simples, eles davam risada. E brincam um pouquinho, dá uma descontraída. E aí que eu vi que minha praia são os pequenos mesmo. E tive que aprender a lidar com a turminha maiorzinha do oitavo. E aí foi supertranquilo. Eu sei que eu terminei o ano assim, amando.

E, enquanto isso, eu entrei no cursinho para concurso, ia fazer qualquer um que aparecesse. Até que na semana do concurso que eu estava estudando (que ia ser no domingo), na sexta-feira eu fui chamada para assumir o concurso de professor da prefeitura. Aí até minha mãe brincou comigo: E aí, você vai lá fazer o concurso domingo?, eu falei: Ah, eu já estudei o ano inteiro! Eu vou. Mas fiz uma prova mais ou menos, não consegui passar. Daí foi todo o processo de nomeação para o concurso, escolha das escolas... E aí a coordenação falou que só tinha o sexto ano e um sétimo, perfeito! Nossa, aí que eu me achei. Eles são mais agitados?

[37] Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

Sim, são muito agitados! Mas assim, é outro nível de trabalho. Eu adoro dar aula no sexto ano e sétimo. De vez em quando, a gente pega um nono ano aí pra completar a carga horária, mas eu não gosto muito. E eu amei, gostei muito de ter a minha turma e realmente me identifiquei mais com os menores.

Na questão dos planejamentos, eu não tinha muita noção quando comecei. Assim, eu sabia o conteúdo que eu tinha que passar, tudo, mas eu não tinha uma organização do que dá, uma sequência, sabe? Os meus planejamentos eram meio aleatórios, pegava um livro aqui ou lá, não montava aquela aula certinha, bonitinha. Aí, quando eu passei aqui no município é tudo certinho: primeiro tempo, segundo tempo, terceiro tempo, o que você vai dar, quantos minutos... E aí eu sofria um pouco com essa organização dos conteúdos. Saber dividir. Porque eu lembro que em uma das aulas de prática de ensino, a professora questionava essa questão do tempo: Olha, você tem que passar esse conteúdo, quanto tempo você tem que levar? Isso a gente não tem noção! Só adquirimos a partir da experiência que você tendo com os anos... Claro que o planejamento é só uma base, mas é uma base que tem que seguir. Então, a organização dos conteúdos foi outro baque pra mim e na sala de aula a questão de domínio dos alunos mesmo. E essa questão de prática docente é complicado, porque eu me vejo como aquela professora que a gente critica. É muito triste isso. Aquele professor passa o conteúdo, dá o exemplo e dá o exercício, e fica nesse ciclo.... Eu ficava me perguntando: Poxa, eu criticava tanto isso. Não... Porque o professor tem que fazer outras coisas. Professor tem que dar uma aula que estimule o aluno! Então, assim, eu tento pesquisar algumas coisas diferentes, levar para uma aula de informática, tento dar uma fugida disso, mas não consigo escapar muito. Mas assim, é uma coisa que eu sei que estou errada, nesse sentido. Mas, que bom que eu já sei, agora eu tenho que partir pra melhorar essas coisas.

Quando você olha para esse seu processo desde quando você entrou, que conseguiu aquela primeira aula até hoje, que alegrias e frustrações você acredita que você passou?

Olha, a frustração é que você não alcança todos os alunos. Isso é muito triste! No primeiro ano que assumi o concurso dividi minha carga em duas escolas e tinha algumas aulas em uma particular (colégio pequeno) e eu peguei quase as mesmas turmas. Os mesmos anos. E eu trabalhava, na particular, com uma apostila que eu passava para meus alunos da pública e eles não dão conta. Cara, por quê? Sou a mesma! A mesma aula que eu dou lá é a mesma aula que eu dou aqui. São três realidades totalmente diferentes. Isso é muito frustrante. E eu chegava para o sétimo e até nono ano e falava assim: Gente, isso aqui é dos meus alunos do sexto ano,

por que vocês não conseguem? O que falta? O problema sou eu? Vocês não entendem o que eu falo? E se vocês não entendem, falam. E assim, eu não sei, acho que foi mais na graduação que via os professores preocupados com os alunos, na educação básica eu não me lembro. Eu lembro da professora Maura[38]. Não sei se você chegou a conhecer. Ela dizia assim: Se não entendeu o conteúdo, pergunta uma, pergunta duas, pergunta três... Não entendeu? Pega sua cadeira e senta aqui do meu lado, vamos fazer juntos! Vamos fazer! Pega seu caderninho e traz aqui. Eu faço isso com meus alunos. Explico uma, duas, três vezes, não entendeu? Então pega sua cadeirinha e senta aqui ao meu lado e vamos fazer. Então, nas minhas aulas eu já tenho uma cadeirinha do lado da minha mesa. Só que infelizmente numa turma de 40 alunos eu não consigo atingir todo mundo! Então, uma parte bem frustrante é isso. Outra frustração é esse ciclo conteúdo-explicação-exemplo-exercício. Eu sei que estou errada, só que eu não consegui ainda me organizar, entrar no ritmo porque são dois anos lecionando e acho que depende muito de experiência. O primeiro ano foi na escola estadual, eu estava meio perdida, não sabia onde que eu estava, eu sabia que tinha que passar conteúdo! Mais ou menos assim. Agora, o ano passado não... Espere aí, não é assim... Organiza os conteúdo que tem que passar, os objetivos... E aí que eu comecei a pegar no ritmo, sabe? Eu já tinha essa ideia de estar nesse ciclo e de "ser errado", então tenho que fazer alguma coisa para estimular estes alunos e criar uma vontade de estudar. Outra frustação muito grande foi reprovar um aluno, um não, três. Eu chorei. E assim, foram alunos que me deram trabalho, porque eu trabalhei firme com eles. Eu pegava um e colocava sentado na minha frente, o outro do meu lado... Toda aula! Toda aula! Eu cheguei a montar aula de levar os alunos que não precisavam de um reforço a mais para a informática (e o professor de informática ficar com a turma) e eu ficar na sala de aula com esses alunos. Falava assim: Gente, vamos estudar! Senta aqui comigo, vamos lá... O que vocês não entendem? Pega, faz desse jeito... Faz uma, faz duas, faz três vezes o mesmo exercício. Montei caderno de reforço para esses meninos, fazia lista de exercício de revisão para a prova... Eles não tinham condição, não sabia nem somar e subtrair, tabuada... E aí eu cheguei lá no conselho de classe e falei assim: Eles não têm condições de irem para o oitavo ano, não conseguem, trabalhei com eles dessa forma, dessa forma, desse jeito. Então eles falaram que iam reprovar. E aí depois eu falei: Meu Deus! Será que eu fiz certo? Aí cheguei naquele ponto: É melhor eles sofrerem agora ou depois? Eles não tinham condições nenhuma de ir para o oitavo ano. Chegar lá, a outra professora ia barra-los. Então é melhor barrar aqui, porque eles vão pegar o básico de novo (que era o sétimo ano - a introdução da álgebra). Mas assim, passou tudo pela minha cabeça: Será que eu estou

[38] Maura Cristina Candolo Marques.

certa? Será que eu trabalhei o bastante? O que eu fiz de errado? Será que eu não podia ter conversado, ter pegado mais no pé destes alunos? Sei que eu chorei, fiquei muito frustrada comigo, sabe? Eu fiquei bastante triste. Este ano, um é meu aluno de novo e eu entrei de licença. Então, quando eu vi que ele estava na minha sala eu falei: Rapaz, pode vir aqui na frente, igual ao ano passado, do meu lado. Quero você do meu lado e eu não vou aceitar você não fazendo tarefa, você não fazendo nada, porque esse ano você vai aprender! Só que eu entrei de licença, então eu não vou ter muito contato, não vai dar pra fazer um trabalho mais profundo. Agora só vou ver ele no final do ano. Só quero ver, vou pegar no pé dele ainda [risos]. Agora, alegria? Gente... Olha, alegria de ver o aluno com dificuldade conseguir. Que bom, nossa! Que é aquilo... De ver eles conseguindo. Na escola estadual que eu comecei, tinha um aluninho que não queria nada com nada e eu sou de chegar e conversar primeiro, porque tem fatores que aquela criança está passando/vivendo e a gente precisa saber (nem que seja um pouco) pra gente começar a trabalhar. Então, no último bimestre cheguei e chamei ele em um canto: Olha, o negócio é o seguinte: primeiro, segundo e terceiro bimestre tudo nota vermelha, no quarto bimestre você VAI reprovar comigo. Você precisa tirar nove, cara. Você vai reprovar! Falei séria com ele de que ele ia reprovar, porque a gente tem que, de alguma forma, desestabilizar o aluno e tentar acordar ele de que ele vai perder o ano letivo. Só que o nove ainda é possível, porque tem aluno que precisa tirar onze no quarto bimestre e já está de recuperação direto. Então ele tinha que mudar e mudou. Começou a fazer os trabalhos, entregar as tarefas (e até pedia mais para estudar em casa), todos os pontinhos que prometia dar, ele fazia as atividades para conseguir. Na prova, quando ele viu a nota dele e o recado gigante que coloquei (que ele estava de parabéns, que o esforço dele tinha valido a pena, que ele era capaz...) e que, com aquela nota, ele conseguiria passar de ano, começou a mostrar para todo mundo a prova, ele ficou muito feliz. Daí o pai dele foi lá na escola agradecer... Nossa, isso foi outra vez que chorei também, mas de felicidade. Porque, assim, é um trabalho conjunto, não tem como falar que vou trabalhar sozinho. Essa é uma alegria muito grande. Mas a escola influencia muito também. Na particular, eu peguei uma turma muito boa com sete alunos. Mas era uma turma assim, que eu gostava de dar aula pra eles, porque eu puxava no conteúdo e puxava muito mesmo. Era apostila e os exercícios eram difíceis. São exercícios que, se nós professores formos resolver, são legais, envolve muitos conteúdos, sabe? E eles tentavam e se ajudavam. Eles falavam assim: Professora, "tá" bom, deixa a gente fazer sozinho? Então assim, eu gostava muito de dar aula para eles. Só que eu estava ciente que era outra realidade. Totalmente. Era um mundo totalmente diferente. Pra começar, era uma turma de sete alunos. Sete. Desses sete, tinha um aluno autista e aí que eu

sentava com ele para fazer os exercícios da apostila. Claro, que um ou outro ele não conseguia fazer, mas ele dava conta das coisas dele. Os pais eram presentes, tudo que a gente pedia eles davam um jeito de fazer: trabalhos, feiras, cartazes, pesquisas... E aí que eu via que é isso mesmo que eu quero. Assim, era nítido o avanço deles e ver e perceber que eu fiz algo para essa turma, de uma maneira geral, é muito gratificante.

Nas escolas que você trabalha tem alguma avaliação externa que é aplicada lá?

Olha, tem. Tem essa Prova Brasil e tem a OBMEP[39] que todas as escolas participam. Eu não me lembro se tem outra.

Dessas que você citou, assim, existe alguma organização da escola ou dos professores para gerar algum resultado em prol dessas avaliações? Por parte do coordenado, diretor?

Olha, eles cobram no sentido de estar preparando os alunos para fazer. Agora esse ano, eu peguei uma turma de Aplicação Matemática e fui orientada de estar olhando estas provas, para montar uma aula pra eles. Mas eu sempre fiz isso, sempre busquei. Não sei nem porquê, de onde que eu tirei isso, acho que é questão da preparação do aluno mesmo. Você está estudando isso aqui, por quê? Porque vai cobrar no ENEM[40]. Então, olha aqui uma questão do que você está estudando e como é cobrado no ENEM. E é muito engraçado quando eu chego no sexto ano e falo assim: Olha, a prova de vocês têm uma questão do ENEM. Eles ficam horrorizados, como que vai colocar uma questão super difícil do ENEM para o sexto ano? Daí quando eles vêm que não é tão difícil assim: Mas professora, até eu, até eu consigo fazer esse ENEM! Por que eles reclamam tanto assim, né? Para você ver que não são questões difíceis, mas tem que estar estudando e tal. Então eu sempre tive isso comigo, de colocar nas minhas provas, de colocar nas listas de exercícios estas questõezinhas. Pegar uma questão ou outra dentro do conteúdo dessas avaliações externas. Aí esse ano que eu peguei essa disciplina fui orientada de estar procurando este tipo de questões para eles estarem estudando. A aplicação, de certa forma, tem esta função de ver a aplicabilidade da matemática em diversos contextos. Aí chegamos a outro ponto, porque quando entreguei a lista para os alunos, não deu muito certo, porque eles ficaram totalmente perdidos. Questões de transformação de unidade, questõezinhas de multiplicação, mas que tinha um texto gigantesco antes. As questões são de marcar x e eles

[39] Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.
[40] Exame Nacional do Ensino Médio.

marcavam qualquer uma, porque não tinham nem ideia de como fazer. Tinha algumas questões simples de raciocínio lógico que quando eu terminava de explicar, os alunos ficavam: Nossa, era isso? Mas tinha outras questões também como não saber mesmo do que o exercício se trata, daí você começa a explicar e eles não entendem, e a gente volta um pouco o conteúdo e eles não entendem novamente... E parece que é um fiozinho, sabe, que vai puxando e tendo que voltar e voltar... Transformação de unidade, olha...Você não sabe transformar? Aí volta, transformação é isso e isso. Ah professora, mas aí tem a multiplicação! Ah, mas eu não sei tabuada! E aí você vai puxando, vai puxando e você vê que o problema está lá atrás. E aí é outra situação também. Inclusive eu fui fazer esse resgate, só que chegou uma hora que já estava dando a época da prova bimestral e eu estava ensinando tabuada! E o que eu vou colocar na prova bimestral? Então tem toda essa questão. Só que nessa parte do aluno estar aonde está (eu não sei se tem ou se não tem a ver) é que uma dessas escolas falou assim: Não, deixa... Passa, coitado. Vai diminuir nosso índice... Isso não é bom para escola e não é bom pra você, porque você é uma pessoa nova e está em estágio probatório e não pode reprovar muito aluno. Você não pode deixar muito aluno de recuperação que a SEMED[41] vem atrás de você... Por quê? Ou seja, não é uma prática deles. E assim, você começa a entender porque tem que ir voltando, voltando e vê como que um aluno do sétimo ano vai para um oitavo e não sabe fazer uma conta de menos! Esperaí!

Esse problema que você citou, ele é desde as aulas que você dá no sexto até às do nono ou é mais presente no final?

Não, é geral. Porque assim, eu cheguei para dar aula de Aplicação Matemática e falaram assim: Não reprova ninguém. Professora, por que você quer dor de cabeça? Passa todo mundo!, só porque era uma hora, uma vez por semana? Os alunos não podiam nem sonhar com isso, que já estavam todos aprovados sem fazer nada! O que acaba sendo uma pressão. E é frustrante. Aí você volta, eu estudei quatro anos na graduação, mais dois anos no mestrado... E lendo, pesquisando e vendo maneiras diferentes para ensinar, pra chegar nisso? Passar todo mundo? Não! Não é assim. Até que no nono ano eu concordei (em termos), porque eu vejo assim, nessa disciplina ele tem que saber onde que a Matemática está aplicada. Porque ele tem a disciplina de Matemática que vai fazer as contas e explicações do algoritmo e tals. Agora, Aplicação Matemática eu vejo diferente, eu vejo onde ele vai aplicar, então tem que ser coisas fora de sala

[41] Secretaria Municipal de Educação

de aula, sabe. Eu fazia minhas aulas desse jeito e a coordenadora superapoiava. Só que o problema eram as minhas provas. Como que eu vou cobrar isso? E aí que eu fazia provas dissertativas com eles. E eles escreviam? Não. E eu falava: Mas gente, é só vocês escreverem o que a gente fez em sala de aula! E eles não escreviam. Porque eles estão tão acostumados com uma aula de Matemática que tem que fazer conta, tem que ter um número para por no meio que, quando eu falo para eles escreverem a aula relacionando o que tinha de Matemática nela, eles não conseguem. Sabe, então é muito desconectado. E aí essa questão de, olha não reprova todo mundo, no nono ano eu até considerei. Agora, o meu sétimo ano não. Espera aí, eu estou no sétimo ano e o aluno não saber que zero menos sete não é sete, está só empurrando? Falei: Não, aqui não. E eles falaram: Ah e se a SEMED vim atrás de você?. Então pode vim, porque o meu caderno de planejamento está completo e tenho todos os registros. Porque eles pedem pra você anotar o porquê que o aluno foi mal. Então tá bom, peguei e imprimi a justificativa da falta (porque eu não consegui escrever, pois eram praticamente todos os alunos que não faziam tarefa, não entregavam trabalho...) e aí, ia colando nome por nome. Eu sei que chegou no final do ano, só tinha anotação minha ali, tudo colado, tudo registrado. E eu sei muito bem o que eu estou fazendo. Eles não tinham condições nenhuma de ir pra frente! E no final das contas, foi! Foi pra frente e eu fiquei com cara de tacho. Essa foi a situação que doeu mais, sabe. É, acho que isso de não poder reprovar o aluno acaba com a credibilidade do professor frente aos outros alunos, sabe? Poxa, você trabalhar e tentar resgatar o aluno o ano inteiro e ver que ele mesmo não quer e ter que passar mesmo assim? É bastante frustrante.

Deixa eu te perguntar outra coisa: em algum momento você chegou a receber algum resultado da escola? Por exemplo, esse é o nosso resultado do IDEB, esse é o nosso resultado da Prova Brasil.

Sim, é bem divulgado em reunião com os professores. Se eu não me engano é no início do ano que eles passam todo resultado: o quanto aumentou, ou diminuiu... O índice era tal, subiu para tal. Olha, aqui em tal série tem que trabalhar mais. E claro, nisso a matemática é o caos. E você acaba pegando um pouco da responsabilidade, porque os índices da disciplina não são bons. Sempre tem aquele momento em que nos cobramos para fazer algo diferenciado, para ver se chama atenção dos alunos e melhore alguma coisa.

Quando cai ou sobe tem algum tipo de influência?

Não. Não que eu tenha sentido assim. É uma exposição de resultados e, assim, acho que aí vai de cada um. Se caiu, tem alguma coisa errada, vamos trabalhar nisso. Mas acho que isso parte da gente.

Com os resultados tem algum trabalho proposto?

As questõezinhas da OBMEP eu trabalho com meus alunos, e na disciplina de Aplicação que busco umas questões mais elaboradas dessas provas. A única coisa foi isso. Eles orientaram que se eu pudesse estar trabalhando alguma coisa, nesse sentido, mas isso eu já faço. E ainda não recebi formação da SEMED sobre estes processos.

Quando você olha para o cenário, seus alunos, os diferentes espaços que você já deu aula, o que você acha que faz uma escola ter um bom índice?

Olha, sinceramente, o trabalho em conjunto da direção e os professores, a equipe como todo. Porque na parte dele é está do lado do professor ou não. Edivagner, essa pergunta, eu acho que ela tem dois caminhos. O primeiro caminho é: vamos trabalhar? Então vamos trabalhar com estes alunos. Aí a direção te auxilia te dando suporte no que você precisa dentro das suas possibilidades. Você pode chegar e falar: olha, eu estou com dificuldade nisso e nisso, e aí, a coordenação vem junto com você, te apoia e te ajuda: O que você precisa professor?. Olha, o aluno tal está com dificuldade nisso, então vamos estar trabalhando... Vamos fazer desse jeito. E o outro caminho: Não professor, não pode. Se deixou de recuperação: Deixou de recuperação por quê? Olha, foram nove alunos que você deixou de recuperação, você tem certeza disso? Eu acho que uma é assim (posso até estar errada), mas eu vi muito claramente: não faz nada para o índice cair. Passa todo mundo. E aí veio até esse negócio: Olha, você está no estágio probatório. Cuidado, a SEMED vai vir atrás de você se reprovar os alunos!, e acabar tendo um "bom índice" somente no papel, porque a realidade ser outra totalmente diferente. Eu acho que esse negócio é meio que irresponsabilidade minha, de não ir atrás e ver como funciona isso. E é claro que isso é uma coisa que influencia na escola. Mas só que quando o aluno for fazer a prova vai ter certa diferença. Como que não tem nenhum índice de reprovação, mas eles vão muito mal nas provas? O que está acontecendo aí? Será que ninguém questiona isso?

É até em cima disso que ia formular uma pergunta para fazer para você: se o índice mostra a aprendizagem do aluno, mas você respondeu. De certa forma têm esses caminhos. Você sabe se a escola, ela consegue burlar algum processo?

Não. Acho que é só esse mesmo.

Que acontece na escola para além do índice que não é demonstrado com seu resultado?

O número de alunos por sala em algumas escolas acaba restringindo o trabalho do professor. É impossível você atingir todo mundo. Por exemplo, eu trabalhei bastante com reforço. E eu tinha um aluno que não conseguia entender o que a professora falava. E aí a gente foi e trabalhou, trabalhou. Eu e ele sozinhos e aí ele conseguiu. Ele deu conta de fazer as tarefas, tirou notas boas e consegui passar de ano. E o que aconteceu? No outro ano ele era meu aluno e eu não conseguia atingir ele! Eu falava com ele: Olha, lembra como a gente estudava? Passa a limpo, faz isso, faz desse jeito, refaz esse exercício...E aí, ele não conseguia. Por quê? Porque no ano anterior era eu e ele, eu exclusivamente para ele. Por mais que seja uma hora somente de reforço, mas era eu explicando no tempo dele... E no outro ano (em que ele era meu aluno), ele não conseguia e eu não conseguia dar atenção pra ele, porque aumentou muito o número de alunos. Eram 40 alunos, então quando ele vinha tirar dúvidas, ele sentava perto de mim, eu explicava rapidão para ele e vinha outro, vinha outro e assim ia... E aí? Então essa questão de muitos alunos e a gente querer abraçar o mundo, querer que todo mundo entenda, a gente acaba não conseguindo.

O que você acha que justifica isso na cabeça das pessoas que mobilizam essa prática? O que justifica para eles? Se você pudesse dialogar com eles, o que você perguntaria? Ou falaria?

Então é o que eu falei, porque eu não sei, eu não fui atrás para ver o porquê que estas coisas acontecem. Por quê? Por que a escola não pode? Por que ela não pode mostrar a realidade dela? Por que a escola não pode reprovar para o índice não baixar? Por quê? Eu não sei também. Acho que é uma falta minha. Eu nunca fui atrás disso. Mas será, não sei, será que tem a ver com verba? Que a escola deixa de ganhar ou não? Porque querendo ou não... eu já ouvi falar uma coisa, que isso influencia. Acho que tem alguma coisa por esse caminho, a escola deixa de ganhar coisas.

Nessas duas escolas que você trabalhou o processo que envolve avaliação é muito semelhante?

De apresentar sim. Agora aqueles dois caminhos que te falei, uma tende para um lado e a outra tende para outro [uma tem alto IDEB e outra baixo IDEB]. Não acho que elas são iguais. Eu acho que elas são totalmente diferentes! Tanto é que eu saí de uma porque eu não concordava como as coisas aconteciam lá. E assim, está fora do que eu entendo por educação, está fora de tudo, de todo meu processo formativo. Eu não estudei para isso. Sabe? Porque eu cheguei a escutar: Olha professora, você não vai mudar o mundo, tá? O mundo é esse. E depois que eu fui ver que é uma frase muito famosa, só que eu não concordo. Tipo assim: o professor tem que dar oportunidade para o aluno estudar, quem tem que correr atrás é o aluno. Nesse caminho, assim, só que eu não concordo. Quando eu escutei isso eu fiquei extremamente ofendida. Como assim eu não vou ensinar? Então, o professor serve pra quê? Se não é para ensinar ou criar possibilidade para que junto com seu aluno o auxilie a construir seu conhecimento? Mas aí depois eu fiquei pensando... Lá... bem lá no fundinho eu entendi (mais ou menos) aquela coisa do construtivismo, de que o aluno aprende sozinho... E daí eu falei:Não, eu não quero isso pra mim. Acho que não é tão assim. Eu me vi em dois caminhos totalmente diferentes. E eu tenho uma sensação, Edivagner, que é por causa de índice, que não pode reprovar o aluno, que vai prejudicar a escola. Agora, o porquê exatamente eu não consigo te explicar.

EFEITO 10

ENTREVISTA COM O PROFESSOR AFONSO

> São 35 alunos. Os 35 fazem a prova e dali sai a média. Então eu focava naqueles que estavam sempre abaixo nas notas e os faltosos. Então eu falava pra eles: esse aqui faltou, faltou, faltou, faltou. Aí eu dava minha aula, registrava e mandava para coordenadora. Eu falava: estes alunos aqui possui uma dificuldade de aprendizagem, tanto é que eles estão faltosos. Todas as aulas de recuperação para Prova Brasil eles estão faltando. Pra direção estar ciente. A verdade é essa: eu quero chegar no ponto de dizer que a culpa não foi minha. Mas dá uma sensação estranha quando sai aquela nota lá! Agora assim, nunca peguei a fundo para entender o que é detalhado ali com aquela nota. O que a fundo realmente influencia.

Professor, gostaria que falasse um pouco sobre você, como foi, ao longo do tempo, ser professor? Dizem que nos tornamos professor ao longo do tempo. Como que foi seu processo de formação?

Eu sempre trabalhei no comércio. Já era uma área desvinculada da educação. Então eu trabalhava no comércio. Trabalhei por dez anos. Aí depois que eu fui para uma área específica da educação. Eu decidi fazer química na Universidade Federal. Nesse período eu iniciei minha docência. Como tem a contratação de professores da área de exatas, que sempre falta, acabei indo para uma escola estadual. E aí, com isso, eu acabei deixando a faculdade por dificuldade de conciliar. Então eu não consegui voltar mais para faculdade. Atuava sempre como professor convocado. Por dificuldade de conciliar não consegui passar, passei na matéria só de física. Aí, não consegui terminar. Acabei jubilando, reprovando, como o pessoal coloca em relação ao meu caso. E aí depois com o tempo, logo que surgiu o ENEM, eu comecei fazer matemática na UNIDERP. Minha esposa conseguiu uma bolsa e eu falei: você paga com a bolsa e eu pago normal, pois estávamos cursando a graduação ao mesmo período. E aí eu comecei fazer Matemática na UNIDERP. Desse modo fui fazendo, fazendo, e também não deu certo. Não consegui finalizar. Então parei o curso. Porém, fiquei sabendo que tinha aberto uma EAD em matemática, era na UNIASSELVI. E a UNIASSELVI abriu um polo aqui. Aí eu fui fazer. E bateu com os horários de trabalho certinho e, com tudo certo, comecei fazer. Ao mesmo tempo que ia fazendo o curso eu trabalhava no comércio, não tinha vínculo com aula mais. Mas quando eu terminei, mandei o currículo pra escola, era para escola Estadual Amando de Oliveira. Ao mandar o currículo para o Amando, o diretor me chamou e fomos fazer a entrevista. Ao chegar na escola ele falou assim: ó, eu preciso de um professor, porque aqui tenho a carga da semana toda, de segunda a sexta, e você não esquenta com PL. Só que eu não quero você aqui na minha sala. Ele comentou que contratou um professor e teve um problema desse. O professor ficava mais na sala dele do que na sala de aula, devido a indisciplina dos alunos. Ele falou: tenho

material, se precisar eu tenho cópia. Eu lembro que ele tinha aquelas revistas de cruzadinha. Ele falou: o que você precisar pra entreter a molecada, fora o seu conteúdo, eu tenho. Só que você evita vir aqui toda hora porque senão sou eu quem vou resolver os problemas e não o professor. E aí deu certo. No começo eu era meio truculento, tirava aluno da sala de aula. Eu tive muito problema com assédio na sala de aula. Às vezes, aluno homem mesmo. E eu ainda não sabia lidar com isso. Estas coisas você não aprende na faculdade, é ali no dia a dia. Mas com o tempo engrenou nesta escola. Eu fiquei um tempo bom nessa unidade. Depois essa unidade teve uma intervenção da SED. Não quiseram expor o motivo, mas o diretor acabou saindo, e a SED acabou tomando conta. E aí eu não voltei mais para esta escola. Isso faz uns oito anos. Aí eu acabei ficando sem aula. Fiquei muito preocupado! Eu sempre mandei e-mail para as escolas, eu não ia nas escolas pessoalmente entregar o currículo. Eu mandava e-mail. Tem um e-mail da SED que vai para todas as escolas de Mato Grosso do Sul. Então me ligavam. Ligou Terenos. E como não tinha aula eu falei: vou para Terenos. Onde tiver aula eu vou. Aí, quando eu ia para Terenos, a escola no Aero Rancho, Silvio Oliveira, me ligou, foi a diretora. Olha, tem uma carga completa aqui. Eu assumi lá e em um colégio particular perto da Dom Bosco. Da Universidade Católica Dom Bosco. Ficava bem na contramão. E aí foi se ajeitando, mais experiência, mais experiência, mais experiência. Acabei saindo da escola particular tempos depois e fiquei só no estado. Só que na época era formado em matemática e dava aula de física. Dificilmente eu pegava matemática, só física, física, física, devido a carência de professor. Depois que o estado foi afunilando e eu não podia mais pegar física, só matemática. Então isso durou uns 4 ou 5 anos, dando aula de física no estado. E quando o estado afunilou eu consegui aula no município. Fui para o Município trabalhar com o Fundamental. Antes eu trabalhava mais com o Ensino Médio. Já vai fazer cinco anos que eu estou no município dando aula. Foi muito bom, eu aprendi muita coisa. Do tempo que eu comecei a dar aula pra hoje a diferença é gigantesca. Consegui demarcar muita coisa. Muito material, muito material tem disponível hoje. Antes não tinha. Eu lembro que antes era só giz e livro, giz e livro. Agora não, tem projetor, sala de informática, que permite dá uma aula diferenciada. Tem pra muita coisa, muitas possibilidades. Foi uma bagagem muito boa. Eu tenho boas histórias de escola.

Quando você olha para este contexto que citou e para estes dias atuais, que alegrias e frustrações passa um professor de matemática?

Primeiro, eu ficava mais assim, tenso, pela ideia da convocação. Então têm escolas que eu não podia pegar muito pesado com o conteúdo. Às vezes, tinha que dar uma maneirada no conteúdo ou não aprofundar muito. Porque os alunos não acompanhavam. Com eles têm que ter uma nota, bem dizer. Tem que ter uma nota, e se eu afunilasse a nota era baixa. E aí eu tinha que fazer projetos paralelos. Às vezes, projetos vinculados ao conteúdo, mas não que seja conteúdo. Só algo como eles falam, algo com transdisciplinaridade. Vamos trabalhar projeto de trânsito, vamos trabalhar um projeto para compensar a nota. Mas, livre de conteúdo. Agora, eu gosto de dar aula. Nossa! Como professor de matemática mesmo eu gosto de dar aula! Me sinto bem na sala de aula. Me lembro quando era convocado, no começo, ficava frustrado quando chegava final do ano letivo, em que não poderia saber se ia ter o vínculo no outro ano. Eu tinha que aguardar, correr atrás de novo. A frustração é essa. Assim, não é o currículo. Eu vejo hoje que

não é o currículo que vale ao professor. Se eu não tiver um concurso hoje eu não estou na sala de aula. Então, se eu não passar num concurso hoje eu não estou em sala de aula. Sem concurso o processo pra você entrar é assim, você entrega o currículo e o diretor vai chamando. Então, na época mesmo foi assim, eu mandei o currículo via e-mail, aí me chamaram. Fiz a entrevista. E aí eu falei assim: bom, agora eu tenho que fazer um bom trabalho para ficar. E aí é assim, se você não fizer um bom trabalho, se não vestir a camisa da escola, você não fica. A escola acaba querendo, entre aspas, alguém engajado, como eles falam. Você tem que participar de todas as coisas da escola para você continuar nela, porque senão você não fica.

Se um professor que nunca pisou na sala de aula chegasse em você e falasse assim: amanhã eu vou começar a dar aula. Que aspectos influenciam na prática do professor? Que coisas acontecem na vida de um professor que, de certa forma, só se aprende lá? O que você falaria?

Na faculdade, eu penso que é muito conteúdo. A prática mesmo fica de fora. Você está ali com o aluno, você conversar com o aluno. A parte de comportamento mesmo. Quando se compara, se você pegar um sexto ano mesmo, eles são muito agitados. Você tem que ter um domínio de sala. O domínio conta muito ali. O professor tem que desenvolver um domínio específico para esta fase. Isso aí, o professor só vai conseguir na prática. Se ele não fizer um bom estágio mesmo dificulta ainda mais. O professor pode começar substituindo, porque já é uma prática, ele já vai começando. Desse modo vai conhecendo outras pessoas, a convivência dele vai aumentando, o currículo vai aumentando. É onde ele vai conseguir se dar bem. Porque se a pessoa chega crua na escola, às vezes vai querer utilizar os mecanismos que ela aprendeu na faculdade e neste momento que vai se frustrar. Tem muita gente que se frustra! Aprende algo na faculdade e quer colocar na mesma linha. Não consegue! Tem que adaptar para cada realidade de escola. Tem gente que quer pegar uma escola central, que é uma realidade. E tem gente que gosta de pegar uma escola de bairro, que é outra realidade. Já experimentou. Uma vez dei aula na Vespasiano Martins, eu acho que fica na avenida treze. Eu pensei: vou dar aula numa escola central, vai ser uma calmaria de aula, vai ser uma beleza de aula. Eu me frustrei! Eu cheguei lá e os alunos eram mais agitados e menos respeitosos do que os alunos de bairro. Eu não imaginava e ficava taxando: as escolas de centro vão ser melhores. Mas é que o pessoal de bairro vai para algumas escolas de centro. Porque eles querem status. Então o professor tem que estar preparado, porque senão ele se frustra. Assim como alguns professores que vão direto para sala de aula ou passa direto num concurso. Muitos destes acabam pedindo exoneração. Chegam a conclusão que isso não é o que queriam. Há uma distância entre o que a universidade ensina e aquilo que a gente precisa para ser um bom professor. Porque tem ora que eles falam desse PIC, eu não sei agora como anda a implantação nas escolas. Era para ser implantado onde eu estou. Quem iria participar dele seria eu na Silvio de Oliveira. É da UEMS. Mas não chegou sair do papel. Era para o futuro professor fazer uns estágios, um reforço, um acompanhamento com os alunos. Então isso aí já seria uma bagagem muito grande pra eles, de entender como funciona naquela clientela. E aí vai pegar várias escolas. Pelo que entendi seria uma espécie de reforço em que eles trabalhariam no contraturno com os alunos. Mas esse é um projeto da SED. O projeto da SEMED faz um tempo. Antigamente eles faziam o reforço, mas era visando a Olimpíada ou

quando era ano da Prova Brasil. O aluno era atendido na contrapartida. Agora eles alegam que estão sem caixa e não tem mais isso.

Eu até ia lhe perguntar sobre isso, se acontece alguma avaliação externa e você já disse que tem, citou a Olimpíada e a Prova Brasil. Além delas há outra? E como acontece nas escolas que você trabalhou?

A Prova Brasil tem mais peso. E o peso é muito direcionado para matemática e português. Então, o professor de matemática e português é muito cobrado. Porque você vai avaliar um aluno e chega no conselho de classe, o aluno está bem com você em matemática, mas não está bem em português, mas está bem em ciências, em história e geografia, que mais exige dele leitura e ele passou, mas mesmo assim é o português quem determina. Então há um equívoco aí. Então vai fazer uma atividade, um simulado, por exemplo, como este ano mesmo que é ano de Prova Brasil, é só em matemática e português. Tinha que envolver todo mundo. Eu lembro que tinha um coordenador na época, que hoje é diretor, ele fez uma atividade em que todos os professores tinham que trabalhar estas competências. Vamos trabalhar leitura e interpretação de texto. Todo mundo tem que trabalhar! Vamos trabalhar a parte de números, a realização de contas, a parte de gráficos. Todo mundo tinha que trabalhar! Envolvia a escola toda. Mas não é isso que acontece. Mas tem uma organização. Hoje eles trabalham com simulados. Estão fazendo um simulado por semestre. Fazem um simulado por semestre, colocam todas as matérias e pontuam. Até como uma recuperação paralela. Mas não é algo contínuo. Se você fala assim, vamos estudar para Prova Brasil, e que tem que ser algo contínuo, com uma atividade a cada quinze dias, aí barra o trabalho. Você tem que mandar para tirar cópia. Pra SEMED tem que que mandar com um mês de antecedência. E vai lá para SEMED depois volta. É um processo inviável. Quer dizer, a escola não tem autossuficiência para fazer? Para tirar uma cópia? Olha, essa máquina aqui é só para atividades impressas. Muitas atividades da Prova Brasil não são iguais do livro. Você tem que acabar tirando da internet, de site que trabalham isso. E é muito específica! Hoje eu vejo que os livros não são iguais a Prova Brasil. Assim como a OBMEP não é no nível dos alunos. Então o nível é diferente. Muito, muito diferente. Eu vejo que o nível é bem mais alto. De forma geral, a organização é entorno do simulado.

Quando sai o resultado do simulado, o resultado da Prova Brasil, o resultado das avaliações da SEMED, existe algum tipo de ação que é feita?

Então, quando sai o resultado eles colocam o código pra gente acessar e estar verificando aluno a aluno. Só que como é um aluno do nono ano, no outro ano ele já saiu, então você não vai buscar essa aprendizagem. Você só vai buscar estes dados com a próxima turma. Aí, tem uma concepção assim, olha para a última turma, por exemplo, e o problema deles foi perímetro. Apenas 5% da turma acertou perímetro. Como que eu vou trabalhar perímetro com a turma de agora e considerar estes 5% com a turma de agora? Então eu vou focar em perímetro porque aquela turma que saiu do nono ano foi ruim em perímetro. Mas é outra turma. Às vezes, ela vai até melhor em perímetro agora e pior em gráfico. Porque eu foquei em perímetro pensando em

outra turma. Entendeu? Eu fico sempre pensando: como é que eu vou olhar para estes dados? Tenho que olhar no geral. Olha, então tenho que trabalhar estes pontos aqui. Mas eu não posso falar que essa turma de agora têm as mesmas pontuações da outra. Ou considerar que esta turma, a cada ano, fez uma prova pra ver os pontos que estão em defasagem na outra. O que é nesta turma é específico. Porque sai lá, eles colocam a proficiência, por exemplo, tem na turma quem está abaixo do nível, no nível e em nível avançado. Mas, no nível avançado é o menor índice que tem e, às vezes, nem tem alunos. Mas o básico é o maior índice. Isso ocorre porque você dá o básico. Com os alunos avançado da sala você não consegue trabalhar, porque você precisa ficar fazendo recuperação paralela para atender os alunos que estão abaixo do nível. Então quem sai prejudicado? São os alunos com alto nível. Eles não vão aparecer. Você fala assim: bom, estes aqui vão acabar ficando ociosos em sala de aula. Mas esta ação é mais do professor, porém, essa avaliação, essas notas, vem da SEMED e força isso. E você acaba não atendendo os alunos, que são muitos. Tem 35, por exemplo. E lá vem a coordenação. A coordenação fala: saiu as notas lá, e está com 35% abaixo da nota. Então tem que fazer uma ação para recuperar estes 35. Ou já existe uma meta: ó, mais que 30% em sala de aula não pode! Aí você já fica preocupado. Você vai fazer uma ação para recuperar esses, só que a sala é um todo. Então, você faz uma ação para recuperar estes, mas os outros também acabam participando da ação. Se não você vai ter que desmembrar a sala: olha, essa turma faz uma atividade e essa daqui faz a outra. Então é uma atividade geral, mas focada naqueles. Outra possibilidade seria se o professor pudesse ter mais uma pessoa para ajudar, para cuidar dessa turma que está mais avançada, que fará uma atividade diferenciada. E essa turma que está abaixo eu vou ficar trabalhando com eles. Vou trabalhar um pouco mais. Por isso que eu acho que seria dentro de um reforço, em que o aluno venha numa contrapartida. Que é uma saída. Este aluno não tem condições de estudar em casa. Pra você ter noção, eu passei um trabalho recentemente, têm duas semanas, tem aluno que ontem não me entregou ainda. Fazem duas semanas.

Deixa eu te perguntar uma coisa mais pontual. Se você estiver numa escola e o índice cair, ou cair drasticamente, acontece alguma coisa?

Neste caso, a ação é mais reforçada. Aconteceu isso onde eu estou trabalhando. Com essa oscilação em torno da prova Brasil a nota agora está lá embaixo. E aí a SEMED começou a encaminhar o pessoal. Recebe o nome de técnicos da SEMED. Vem com atividades diferenciadas para trabalhar em sala de aula. Tudo por causa dessa pontuação que não atingiu. Só que as atividades que eles levam não é a mesma atividade de uma Prova Brasil. Ali são só os conceitos. Por exemplo, perímetro. Eles levam a malha quadriculada, como que eu vou trabalhar com malha quadriculada com o aluno, e tal. Mas, o certo, eu bato na tecla, que seria em cima da prova Brasil mesmo. E atividades para ele ir se adaptando aquele nível de atividade e assim evoluindo. Então, a partir do momento que a nota ou o índice está baixo, a direção passa para coordenação e já começa fazer estas ações. Ah, então vamos trabalhar, o que mais está precisando! Se os alunos estão ruins em área e perímetro, então vamos focar em área e perímetro. Manda as atividades que a gente vai imprimir. E assim começa aparecer essa parte. Agora a gente vai imprimir mais atividades! Mas por quê? Porque a cobrança já veio lá de cima. Então tem que melhorar! A ideia é que para prova desse ano melhore com a ação. Só que está

tendo uma mudança muito grande de professor. Uma rotatividade que prejudica o próprio trabalho. Esta ação que falei é em cima da prova da SEMED. Ela dá uma prova no oitavo ano. No caso foi no ano passado. No ano passado ela deu uma prova em novembro mais ou menos, que serve para preparar para Prova Brasil do próximo ano. Só que assim, eu mesmo, como professor, não tive acesso a essa prova, não sei o que caiu. Também não pude ficar na sala. E eles ficaram de mandar os resultados pra gente analisar, conhecer como que foi por aluno, mas não chegou. Você visualiza quando permite o acesso. Eles olham para pontuação e vê o que o aluno está ruim. O que precisa ser trabalhado. Mas sempre vem de lá, não considera os registros do professor. O técnico atende no horário do PL, que pode acontecer quando é solicitado. Porque a escola solicita também. Solicita e aí eles vêm. Quando foi cobrado porque a nota estava baixa, a coordenadora falou: então vou pedir auxílio. Aí o técnico veio. Só que assim, dos três professores que têm na escola só eu quem participei da reunião. Aí fez a reunião, fez a Ata e eu assinei. Até assustei, achei estranho. Tinha que ser todos os professores de matemática envolvido. Então, se não fosse isso, esse índice, não aconteceria estas ações que estou te falando. Outra coisa, quando este material é apresentado pra gente, não dá pra saber se ele é baseado no resultado de cada escola ou de todas as escolas, porque se bem analisar, quando olho assim pessoalmente, parece ser o mesmo que usam nas formações. Quando a SEMED vai dar uma qualificação vai todos os professores. Hoje vamos falar sobre fração. Então vamos falar de fração com todos os professores de matemática. E aí vai perguntando. É a mesma atividade, mas nem toda escola tem a mesma dificuldade. Não deveria ser a mesma atividade para todos.

Quando a coordenadora procura os técnicos da SEMED é por conta do índice, o número de alunos abaixo do aceitável. Mas o que acontece se o índice subir?

Em relação a esta pergunta, estou até pensando agora como vai ser, qual vai ser a ordem, porque lá na escola ainda continua baixo. Nas últimas duas não conseguiu alavancar. E estas avaliações sempre ocorreram em anos que deram problema, e este ano novamente. Agora não sei se vai influenciar esta ideia, já estamos no terceiro professor. Entrou eu e outro professor. Depois entrou uma professora. E agora entrou eu e um outro professor. Estes rodízios acontecem naturalmente quando é convocação. Acontece com mais frequência. Porque se a convocação vem de lá da SEMED, então acaba tendo um rodízio maior. Quando é na escola não. Tanto que a escola permanece com aqueles que eles querem que trabalhe. E esse ano foi devido o concurso. Ampliou muito o rodízio.

Esse processo todo que você vivencia e citou, considerando que está numa escola que caiu o índice, você acredita que, da forma como ele acontece, coloca alguma pressão sobre você?

Coloca. Eu me sinto pressionado. E não melhora, acredito que a escola não melhora com ele. Você manda um técnico, vai o técnico, e eles falam: nós estamos fazendo nossas ações aqui. E aí eles falam: e o professor lá, o que ele está fazendo? Então eu tento registar tudo! Inclusive

quando o técnico foi na escola eu falei pra ele: ó, eu fiz este projeto aqui. Estava fazendo um projeto sobre o tangram. E eu trabalhei área, perímetro, porcentagem. Está tudo aqui documentado, tirado foto, enviado para coordenação. Monto slide. Deixo tudo documentado. Antes eu não fazia isso, mas depois eu percebi a necessidade e falei: sabe de uma coisa, vou documentar. No nono ano é aplicação matemática. E nós trabalhamos a cada quinze dias um simulado. Então a cada 15 dias eu trabalhava um simulado com eles. Bom, hoje o simulado é sobre área e perímetro. No outro só figuras planas. E aí vai indo. Tanto que se torna um trabalho contínuo. De repente entra outra pessoa e eu tive que sair. Com dois meses eu volto novamente. Então o trabalho dá uma oscilada. E aí entra todos os aspectos dos alunos. Nessa sala mesmo eu identificava os alunos. Porque têm alunos faltosos. E aí eles avaliam. São 35 alunos. Os 35 fazem a prova e dali sai a média. Então eu focava naqueles que estavam sempre abaixo nas notas e os faltosos. Então eu falava pra eles: esse aqui faltou, faltou, faltou, faltou. Aí eu dava minha aula, registrava e mandava para coordenadora. Eu falava: estes alunos aqui possui uma dificuldade de aprendizagem, tanto é que eles estão faltosos. Todas as aulas de recuperação para Prova Brasil eles estão faltando. Pra direção estar ciente. A verdade é essa: eu quero chegar no ponto de dizer que a culpa não foi minha. Mas dá uma sensação estranha, quando sai aquela nota lá! Agora assim, nunca peguei a fundo para entender o que é detalhado ali com aquela nota. O que a fundo realmente influencia.

O que você acredita que faz uma escola ter um bom índice?

Vai ser o comprometimento. Porque agora a escola que trabalho mudou e é possível ver a diferença. O diretor tem uma forma de trabalhar. Quando ele chegou recentemente disponibilizou material para trabalhar. Cópias mesmo, que estava meio escassa, voltou a ter. Então, se precisar de cópia, de qualquer material, de folha quadriculada, tem material à vontade. Tem livro na escola. Agora, nesse último ano do livro didático já atrapalha um pouco, por exemplo, quase não tem muitas unidades. E não tem porque quando chega no último ano do livro didático já não tem mais livro. Então não adianta, nesse período o professor trabalha só com o material dele. Mas a organização melhorou, melhorou a ideia do lanche, a parte do lanche. Porque a gente sabe que só atrapalha. A parte do lanche é que tem aluno, que sabemos, que o único lugar que realmente tem uma alimentação interessante é na escola, e isso está organizado lá. Isso já está organizado também. Há várias atividades que os alunos já estão participando. O laboratório. O engajamento dos outros professores também é fundamental. Não é só o professor de português e matemática como querem. Agora os professores de ciências estão trabalhando robótica. Então vai trabalhar uma linguagem de programação, em que o aluno vai ter que saber ler, vai ter que interpretar para editar, e ele quer participar. Eles participam de feiras, participam da FETEC, inclusive ganhou uma premiação, a escola. Então o engajamento de todos estes professores ali faz mudar alguma coisa. Vendo isso o aluno se engaja mais. O professor fala: só vai participar da robótica os alunos que estão participando das aulas. Só vai os alunos que estão se empenhando. O aluno fala: vou participar porque eu quero participar do laboratório. Agora começaram a horta. São tantos projetos nesta escola e ainda iniciaram este da horta. Então, os alunos já estão animados. Tem aluno que não quer saber de matemática, mas ele vai para horta. Ele vai lá, vai medir os canteiros da horta, ele vai plantar, vai aguar as plantas,

vai medir a mangueira para fazer as instalações. Ele vai fazer. Mas ele não quer saber de matemática.

O que faz uma escola ter um índice baixo?

É a má organização. Essa má organização da escola, de não ter uma meta, de não ter uma direção. Cada professor por si ali na escola, acaba dificultando o trabalho. A direção e coordenação tem que ter o pulso firme pra mostra que a escola vai funcionar de um determinado jeito. Tem regras claras para seguir. Olha, os alunos têm que chegar no horário. Tem problema com pai que chega lá e quer tirar o aluno antes do horário. Às vezes, a gente está fazendo uma atividade e aluno batendo na porta. A estrutura da escola mudou. Antes a escola não tinha uma frente, agora ela tem. Para o pai entrar na escola agora mesmo ele tem que apertar uma campainha e o pessoal vai lá atender. Então a ausência dessa organização aí faz diminuir. O aluno vai vendo essa diferença: nossa, a escola está mais organizada! Vai chegando alunos novos, você vai percebendo a diferença. Eles falam: olha, está mudando! E alguns vão saindo! Alguns alunos sentem que não se enquadram, e vai procurar outra escola. Então essa organização é fundamental, e cabe aos professores apoiarem. Então lá na escola está muito legal que os professores estão apoiando. Cada projeto que o diretor coloca, a gente dialoga e apoia. Fez uma festa junina e é para arrecadar dinheiro. Arrecadou o dinheiro, arrumou o portão, já vai pintar a quadra, já comprou mais materiais para o laboratório. Eles arrumaram a sala de recurso e a de tecnologia. Então, tudo isso aí dá uma dinâmica diferente para as aulas. Os alunos ficam mais animados. Então essa parte da gestão e dos coordenadores faz a diferença. É ter uma boa gestão. Uma boa gestão transforma a escola, porque lá no Silvio mesmo, a gestão é muito boa e percebi a diferença. Se eles falam: vamos colocar ar condicionado nas salas. Então vão colocar. E deram a vender pastel. E dele a vender pastel, vender pastel, vender pastel para angariar fundos e colocar. Hoje você vai lá e todas as salas têm ar condicionado. Então o aluno vê isso: Olha, a escola está melhorando, está com ar condicionado. Não é todas as escolas que têm. Às vezes falta um ventilador. Então uma gestão faz a diferença. Se você chega lá e fala: olha, estou com uma ideia, que é essa, essa e essa, um projeto muito bom, top! A direção diz: vamos fazer! Fala assim: o que você precisa? E te dá o material. Então vamos lá, vamos abraçar. Se é para melhorar, vamos abraçar! Então eu acho que uma boa gestão faz diferença.

Deixa te perguntar uma coisa, se a escola tem um bom índice, isso significa que os alunos aprenderam?

Não. Não porque a prova é objetiva. Se você pega uma turma com 35 alunos vai ter uma oscilação das notas. Você vai ter alunos bons e ruins e no geral, isso gera uma média que vai representar a sala. Lógico que essa não é a média de cada aluno em sala, está distante. Hoje, quando você avalia um aluno para gerar uma média para esse aluno não é mais a média da prova. Se pegar a nota bimestral mesmo, só aquela prova ali não pode ser a referência, e nela, às vezes, ele não vai bem, mas consegue mostrar em sala que domina muita coisa. Você acaba agregando outras notas. E este sistema adotado pelo professor não é um sistema cobrado na

Prova Brasil. Hoje, o que os alunos esperam muito é a nota de caderno. O aluno já fica esperançoso se o professor vai dar a nota de caderno. Até o Ensino Médio já está desse jeito. O Ensino Médio fica: e a nota de caderno? Então, eles querem a nota de caderno para complementar a nota da prova. Porque nem sempre eles conseguem ir bem nesta avaliação. E acredito que isso influencia também na Prova Brasil. Como eles ficam esperando, já dizem: professor, faz uma prova de marcar x com a gente! Eles só querem marcar os valores e pronto. Se você faz uma prova e pode usar calculadora, não significa que você está usando todo conhecimento dele ali. Às vezes, ele fica esperando a fórmula. Ele coloca na fórmula e calcula ali, mecanicamente, podemos dizer. Faz tudo mecânico e chega nas respostas. Então ele acaba nem refletindo. A Prova Brasil não demonstra a realidade daquela escola e nem de cada aluno. Então eu fico imaginando, a mesma Prova Brasil que é aplicada lá no Lúcio é a mesma Prova Brasil que é aplicada lá no Lenita. O Lúcio, podemos bem dizer, é uma escola quase que central, perto da TV Morena. Já o Lenita fica lá no Centro Oeste. Uma diferença totalmente gritante! Mas se lá for alto e aqui for baixo, lá é sacrificado pelo mesmo peso. Agora, vem essa pergunta, se no Lúcio for baixo e no Lenita for alto? Eles vão usar o argumento da comparação da nota: poxa, lá no Centro Oeste eles conseguiram a nota e aqui vocês não! A realidade é totalmente distinta, mas a prova é a mesma. É a mesma para todo mundo. É por isso que eu vejo que essa prova não consegue avaliar a realidade ali. Ela não considera as especificidades de cada escola, de cada aluno. O índice não mostra a realidade da escola. Só mostra valor. Mas ele, efetivamente, não mostra o que realmente acontece na escola. Com o índice você não consegue falar sobre a escola, é um valor, um número. Quando chega num conselho de classe não se pode avaliar somente a nota de um aluno. Tem que olhar para todo o desempenho do aluno. Aí que você consegue ver o aluno. Espera aí, deixa eu ver, conhecer. Conhecer um aluno exige mais que uma prova. O contrário dessa pergunta é um pouco difícil de responder, isso eu não consigo te responder. Não consigo dizer o que esse índice mostra da escola, o que ele relata. Se ele consegue demonstrar efetivamente o aprendizado real do aluno, por exemplo. Até hoje eu não me lembro de ter pego e poder olhar um por um, porque a maneira deles avaliarem é diferente. É por competência e habilidade. Mesmo que o aluno marque errado eles têm uma maneira de tratar este resultado, de considerar. Uma vez, eles estavam querendo que fizéssemos um curso para fazer umas provas neste modelo, para poder trabalhar com o aluno para saber identificar. Mas entra nas questões do tempo, porque para fazer uma prova dessa vai muito tempo. Exige questões e conhecimentos pontuais.

Esstas provas que são aplicadas, o resultado quando sai, tanto para gerar o IDEB, quando específico da Prova Brasil, ou mesmo da SEMED, colabora com a sua prática de algum modo?

Colabora. Porque quando saí estas notas, quando sai notas baixas principalmente, eu fico muito tenso, meio preocupado. Então eu tento elaborar outras atividades. Vinculadas à matemática mesmo. Por exemplo, se eu vou fazer uma atividade diferenciada lá com eles que envolve muito desenho, então eu vou fazer uma malha quadriculada. Aí, já vou para aula com malha quadriculada. Vou fazer uma atividade envolvendo o tangran, então eu vou atrás. Vou lá no

site, usa-se muito o site do professor Warles[42]. Tem um número de ferramentas gigantescas e de questões que ele coloca no site, e você pega aquelas questões e vai trabalhando, trabalhando, trabalhando com os alunos. Então, querendo ou não você dá uma despertada. Mais ou menos você dá uma despertada, porque a coordenação vai cobrar! O que você está fazendo lá? Qual foi a preparação para a Prova Brasil? Ó, preciso que você mande o projeto aqui porque a SEMED vai querer que você documente aqui. Aí você já se movimenta, vai meio que se organizando, vai meio que criando, ficando mais atento. Então acho que isso dá um puxão na gente. Você se mobiliza. Preciso fazer alguma coisa, senão...na hora que cobrar o que você fez e o professor dizer que fez só estas atividades, então...

O que você acha que justifica ou não justifica a presença dessa prova na escola?

Eles querem o índice! Essa prova só está lá para verificar índice. Mas, poderia ter outras formas de avaliar. Eles poderiam ir na escola e avaliar o prédio, por exemplo. Vamos avaliar a estrutura! Então em cima daquela estrutura, daquela escola, que nota ou eixo ela pertence. Poderíamos ter um segmento de eixo. Poderia ser eixos e não índices ou notas. Ela está enquadrada dentro do padrão tal. Dentro deste padrão as notas são estas. Assim descreveria melhor a realidade daqueles alunos. Não padronizar como eles fazem com todas as escolas municipais de Campo Grande. Mas aí, você não leva em consideração a clientela. Acho que isso é o ponto fundamental. Mas poderia ser avaliado sim. Avaliado a formação do professor, por exemplo. Porque quando era na época do Nelsinho, estava conversando isso com o diretor que era professor, você tinha uma formação muito grande em cima do professor. Você tinha uma formação muito ampla, direta e constante visando a Prova Brasil. Então você tinha uma formação constante do profissional. Campo Grande já teve índices maravilhosos! Se buscar lá no sistema vai ver que Campo Grande já teve índices muito bom. Mas se investia no professor, pagava Pós-graduação. E isso foi se perdendo com o tempo. O profissional via ficando desestimulado. Pra quê eu vou me esforçar se eu não estou sendo valorizado! Aí quem sofre é o aluno. Isso reflete na nota, reflete no índice. Aí vem: aquela é a nota da escola, e ela baixou! Então seus alunos não sabem matemática! Eles não estão aprendendo matemática. Seus alunos não estão aprendendo ler. O aluno não sabe, então é o profissional que não sabe lidar com este aluno. Mas se tivesse uma formação incessante, uma formação contínua, a realidade seria outra. Não como é, num semestre faz uma, no outro semestre faz outra. Mas deveria ser contínua em cada realidade. Vamos trabalhar com certos materiais. Porque você vai lá e eles não oferecem materiais. Vamos pegar hoje em dia, vamos pegar a prefeitura aqui, se fosse fazer um convênio com uma empresa de informática, e essa empresa de informática vai oferecer um notebook e um projetor. Professor, vai vir descontado em seu salário num valor pequeno. Como é uma quantidade muito grande, será um valor pequeno. Muito pequeno se comparado com você comprando no particular. Então seria uma forma de incentivar. Antigamente tinha isso. Comprava o equipamento e vinha descontado na folha de pagamento, saindo muito mais barato. Então é uma forma. Hoje, o profissional acaba por optar em produzir seu material ou comprar caro por conta própria. Ele tem que ter impressora em casa, pois é ele quem imprime. É ele

[42] https://profwarles.blogspot.com/

quem constrói seu material, sendo que isto está errado, é a escola quem deveria fornecer isso, o governo quem deveria está fornecendo, dando este material. E é complicado isso. Naquela escola não tem nada que funciona. Espera aí! É fácil você falar que naquela escola nada funciona, mas vai conversar com o professor, é ele quem tira as cópias, é ele quem gasta sua tinta. Quando fala de PL, que o PL é em casa ou na escola, penso que você está fazendo o PL a toda hora. Você está no ônibus e pensando no conteúdo. De repente você viu algo e já está no PL, e já quer transformar em atividade. E as pessoas pensam que PL é só quando você senta naquela hora lá na escola, no seu horário ali. Não, o planejamento do professor é a todo momento. Não consigo ter a mentalidade que seu planejamento deve ocorrer na escola. Às vezes você consegue render mais lá na sua casa do que na escola.

Se você tivesse a oportunidade de dialogar com o pessoal da SEMED, SED, do INEP, e te procurassem num terreno neutro, sem nenhum tipo de pressão ou de punição, o que você falaria desse sistema? O que você diria para eles?

Hoje vejo que deveriam administrar melhor os valores que são investidos na educação. Aqui se focou muito no salário do professor. Aí, investe nessa parte da qualificação. Aí, esquece da qualificação e da estrutura. Estes aspectos devem andar juntos. Tem que investir numa escola com estrutura coerente. Têm escolas aqui que foram construídas de maneira errada. As escolas necessitam ser reestruturadas. Todas devem ser reestruturadas. Isso vai oportunizar maior qualidade para estes alunos. O aluno vai ver uma quadra nova. Hoje temos quadras que não tem parede, não tem arquibancadas para sentar. Então, eles poderiam investir, reestruturar as escolas, reestrutura o currículo que é muito! Ali tem muito conteúdo. Poderia dar uma enxugada nestes conteúdos. A qualificação do profissional, do professor precisa ser tratada com seriedade. Olha professor, você vai receber uma gratificação, vai receber uma bonificação também. Tem gente que é contra. Mas deveria ser bonificado se você está fazendo um bom trabalho, com bom desempenho. Você está envolvido em projetos, em feiras, este professor precisa ter um auxílio. Um valor pelo engajamento. Às vezes, na escola tem professor que precisa fazer sabão, fazer sabão no laboratório de ciências para conseguir dinheiro para custear seus projetos. E não! Se o professor tem um projeto bom e vai apresentar em uma feira, como que deve funcionar: você vai precisar de alguns dias livres? Então poderia custear isto, pagar estas despesas. E sempre detalhado. Não precisa fazer nada além de tudo que foi detalhado. Não precisa fazer nada escondido. Hoje tudo tem que ser detalhado. Ele vai lá, manda o projeto, este projeto vai ser detalhado. Vai ter pessoas idôneas que vão olhar estes projetos sem visar alguma coisa. Ah, mas isso não vai agregar nada pra mim. Não, tem que agregar para escola, para o aluno. O foco principal na escola é o aluno e não quem está lá. Às vezes, foca muito em outras coisas e esquece do aluno, quem é o aluno, ele é o foco principal. Sem o aluno nem eu vou dar aula. Então tinha que reestruturar essa maneira deles usarem o dinheiro. Como eles falam aí dessas bolsas. Eu vi eles falando que têm milhares de bolsa, e tem professor que depende de bolsa. Tem situações que o professor recebe, mas tem situações que o professor não recebe. Hoje o professor pega 40 horas. Mas se ele vai fazer um estudo, continuar seus estudos, ele tem que trabalhar 20 horas e deveria receber por isso. Faz parte de sua formação. Ele poderia falar qual o seu trabalho dentro da demanda da escola, que está fazendo isto, e depois comprovar. Ele recebe como um

construtor, como se fosse construir, você vai construindo e recebendo. Você vai realizando um projeto e recebendo esta bolsa. Então é uma forma de incentivar o profissional. Tudo mudaria ali, seria um investimento mais adequado. Eu fico imaginando que hoje não é desse modo. No dia que fui no interior, em Costa Rica, a diretora falou: nossa, no final do ano aqui é muito bom, no final de ano, dependendo, a gente troca até de carro. Eu falei: como vocês trocam de carro? A diretora disse: a gente tem o décimo quarto salário. Eu falei: como tem o décimo quarto salário? Ela falou: porque vem uma verba que é usada e o que sobra é rateado. Falei: cara, é top isso. Nós usamos. Mas tem que usar mesmo, não usar para sobrar e ter o que ratear depois. São coisas que tem que conscientizar ali. Mas usou e sobrou, dividiu entre todo mundo, é mais que adequado. Se sobrou foi porque houve uma boa gestão. São coisas que não acontece na capital, mas acontece no interior. A única coisa que falha nisso, é que eles pedem dá a contrapartida. Lá, os professores queriam entrar com uma ação para que este valor fosse vinculado ao salário. Mas não faz sentido. Se todo ano não é o mesmo valor que sobra, como vai vincular ao salário? Vai chegar um dia que vai falar assim: a gente não vai mais dividir isso daqui. Aí vai fazer o que, vai devolver? Não sei, mas ele acaba não dividindo mais. As pessoas, mesmo idôneas, não acordaram, cresceram o olho. Mas é uma ideia legal, você recebe uma verba e utiliza de forma adequada, conseguiu abranger todo mundo, fez o que precisava no laboratório, qualificou os professores, estruturou a unidade e ainda sobrou. Quer dizer, isso é gestão! O fato hoje é gestão. E a gente vê que falta um pouco de gestão na Secretaria de Educação. Se troca direto lá é porque eles não conseguem se entender entorno de um projeto de educação. Você vê uma escola nova, é mais fácil pra ele construir uma escola do que reformar e reestruturar aquela outra. Isso pra ele não é viável. Eu não consigo entender isso. Será que para construtora é melhor construir? Vai implantar escolas militares e sufocar estas que aí estão. Vai criar outras, tudo bem, mas dá condições destas que aí estão de concorrer com as outras. Se não ela está fadada ao fracasso. Outra coisa é discutir o que é uma estrutura boa. Tem escola que não tem cara de escola, tem cara de presídio, é grade total. O que você faz na escola? Na escola agora melhorou, no corredor era tudo grade, mas o diretor chegou e disse: eu não quero isso, vamos tirar. Tirou todas as grades. Deixou livre para os alunos passearem. Conversou com os alunos, fez de forma democrática, desejou ouvir o que eles têm a dizer. Disse aos alunos: mas tem que ser algo que ofereça para a própria educação de vocês. Aí quando se coloca isso para o aluno: o que contribui para sua educação? Têm coisas que você quer, mas é da educação lá de fora. Lá você até pode conseguir, mas aqui não. Muda muito! Eu fico imaginando como chegar nessa nota? Como chegar neste 6, neste 7? O que é este 6 da Prova Brasil na minha prova hoje? Equivale a quanto será? Eu não tenho uma ideia. Será que quando meu aluno chegar no 8 equivale ao 6 na Prova Brasil? Essa é uma comparação muito boa, qual o nível que está? Eu desejo que me explique essa relação. Envolve engajamento da família, que precisa ser entendido. Porque a família infelizmente entregou o filho à escola. Entrega lá o aluno, não acompanha, não quer saber do processo educativo dele ali dentro. Só quando dá algum problema que é solicitado a presença dos pais, aí comparece. Mas o engajamento da família também é fundamental. Estar acompanhando o filho, perguntar como está o estudo. Acompanhar a parte de tarefa. O aluno tem que estudar em casa, ele tem um momento de estudo ali. Estudar é hábito! E nossos alunos geralmente não tem este hábito. Não tem o hábito de estudar porque em casa isso não é exigido dele, não é hábito.

EFEITO 11

ENTREVISTA COM A PROFESSORA VERÔNICA

> Isso é ridículo! Pra mim, você receber verba, dinheiro, pelo número de aprovados, de coisa nessa direção, isso é muito ridículo! Isso é pegar o trabalho do professor e jogar no lixo!

Gostaria que falasse um pouco sobre você, sua formação, como ao longo dos anos você foi se tornando professora.

Eu me formei na UEMS em 2012 em Licenciatura em Matemática. A partir daquele momento eu já tinha intenção de ir para o mestrado. Até iniciei outro Mestrado em Matemática Pura, mas eu vi que não era aquilo que queria. Depois fui para o Mestrado em Educação Matemática. E me encontrei, porque era o que procurava. Talvez a linha de pesquisa que eu estou foi um encanto maior, porque eu acho que em outra não seria, não teria o mesmo encanto que eu tenho. Eu gosto da minha linha de tecnologia. Quando eu entrei, minha ideia era essa assim, eu quero tecnologia. Tanto que na entrevista, por mais que eles perguntam se a gente tem vontade ir para outra linha ou coisa assim, dizem que a resposta correta é sim, e eu falei sim, mas no fundo do meu coração era não, não, não, quero só tecnologia. E me achei, gostei muito. Um pouquinho antes do mestrado tive uma experiência como professora na UEMS. Uns seis meses, alguma coisa assim. E foi onde também me achei. Porque por mais que é assim, se forma em matemática, a ideia é que você vai dar aula para o Ensino Fundamental, Ensino Médio, e eu não me achava muito nisso. Quando fui para Universidade dar aula nem tinha mestrado, e percebi que é isso aqui que quero, é dentro da Universidade que quero estar. Eu gosto de adulto. Então sempre falo isso, me encontro dando aula para adulto. É isso que gosto, é isso que busco, e por isso que fui fazer o mestrado, fazer o doutorado. Agora que estou terminando. É o caminho. É mais ou menos essa a minha formação, minha trajetória profissional. E teve outras experiências profissionais: na Anhanguera, em Universidade na Federal como substituta por um tempo. Assumi o concurso na Educação Básica vai fazer dois anos. Mas antes de assumir o concurso já trabalhava em escolas da prefeitura. Em Educação Básica trabalho desde que formei no mestrado, desde 2015. Entre laboratório de matemática ou sala de aula mesmo.

Quando você olha específico para Educação Básica, que frustrações e alegrias passam um professor?

Eu acho que a maior frustração que eu tive está ligada a parceria. É que a gente tem uma ideia que no ato de educar você tem parceiros. A direção vai estar com você, a coordenação vai estar

com você, vai te dar amparo, vai fazer o trabalho que é para além da sala de aula, mas que impacta completamente na sala de aula! Em alguns momentos isso não acontece, e isso é muito frustrante. De você tentar um trabalho, que é um trabalho árduo de sala de aula, e por alguns momentos não ter este amparo em termos de gestão, de outras competências que não é do professor e que abala totalmente o trabalho do professor. Então isso pra mim foi muito frustrante. Isso envolve muito também indisciplina dos alunos. Porque é diferente quando você tem um apoio escolar, um orientador escolar, porque no município chama de orientador escolar. Que tem esse diálogo com a família, com o aluno e tal. Se você reporta um problema que você tem com o aluno e a orientadora já entra em contato com o aluno, com a família, vem e conversa, isso muda completamente. Às vezes o problema que você tem o ano todo numa conversa rápida poderia sanar e o aluno ter outro caminhar no restante do ano. Então é muito frustrante, às vezes, não ter esse retorno. Alegrias. Por mais que não é muito a minha praia, crianças têm uns encantos. Esse ano mesmo, peguei um sexto ano, e eles são muito crianças ainda. São pequenos mesmo (risos). E são tão carinhosos. A gente vê que, de certa forma, fazemos a diferença na vida deles. E, às vezes, é até interessante, porque eles têm uma visão do professor de matemática, devido a experiência que já tiveram, que é de um professor muito bravo, que a matéria é muito difícil. E esse sexto ano, especificamente, é muito diferente, eles são muito carinhosos comigo. E não sei, eles se envolvem muito bem com a matemática. Talvez deva ser uma pedagoga que fez um trabalho muito bom com essa turma. Me encantei muito. E é uma coisa, uma turma diferente dos outros anos que eu vi. Acho que é isso em termos de encanto e de frustrações. É um pouco disso.

Se um professor ou professora que acabou de se formar, só fez o estágio e ainda não deu aula, não assumiu uma sala de aula, chegasse até você e falasse assim: professora, nos dias atuais, o que influencia na prática do professor? O que você falaria para esse professor ou professora?

Eu tenho uma hipótese, a gente sai da Universidade achando assim, poxa vida, eu estou muito preparada! Eu estudei pra caramba! Eu posso falar pra você, eu sempre fui muito "nerd" na Universidade. Eu estudava muito, meu histórico é maravilhoso. Só tirei nota alta. Você aprende cálculo, aprende geometria analítica, aprende tudo. Você pensa assim: vou ser uma professora! A Universidade não forma pra escola. Eu tenho essa hipótese, ela não forma um professor. Infelizmente. O curso que eu tive, e em outras, até em diálogo com os professores novatos, ela não forma para escola. Ela te dá a matemática. E talvez de fato nem é a matemática que a gente tem que lecionar. É uma matemática tão para além do que se trabalha. Mas assim, ajuda. Porém, algumas coisas que acontecem em sala de aula só aprendem ali na sala de aula. Sabe, alguns conflitos, essas coisas de gestão que eu te falei que realmente incomoda. A gente nunca sabe disso. A universidade nunca te prepara para isso. Até mesmo porque a gente entra na escola, na minha experiência de estágio, sempre tem uma professora que é a professora regente que acompanha isso, mas fica uma sala muito maquiada. Já tem um intruso ali na sala, os alunos já vão diferentes. Já tem uma pessoa diferente aqui na sala! Você dá uma aula muito específica, sua regência é duas ou três aulas. Agora eu não sei mais a quantidade de carga horária, mas também não deve ser tão assim distinta. Então você prepara aquela aula maravilhosamente

perfeita. Claro que na vida não dá para preparar um show de aula todos os dias. A gente prepara é claro. No município, a gente tem sete planejamentos e treze tempos em aulas só. Então já é um ganho. Mas não sei, algumas coisas parece que ninguém conta pra gente. Só se aprende quando está no chão da escola. E têm algumas coisas que é trabalho braçal mesmo. Diário, outras coisas que você fala: tem que fazer isso mesmo? Eu nem sabia (risos). Outras coisas que acho que também falha muito, em termos, são as disciplinas na universidade envolvendo teoria da aprendizagem. Acho que é legal, mas que ainda estão muito longe, talvez, da aprendizagem matemática. Aprendizagem em si, tudo certo, mas especificamente para matemática parece que deixa a desejar, porque quando você vai para prática, às vezes falta alguma coisa em termos de metodologia mesmo, de pensar o que é possível fazer como aulas diferenciadas. Isso na matemática, não numa aprendizagem como um todo. Então eu acho que isso deixa a desejar também, em termos de formação para o professor depois ir pra sala de aula. A sala de aula é outra coisa. A gente só aprende na prática. Tem coisas que não, a universidade nunca vai formar.

E falando dessa distância, na atual conjuntura têm algumas influncias na prática do professor de matemática. Uma delas é a avaliação externa. Na sua escola acontece alguma?

A gente tem nos quintos anos uma, que é do SAEB. Temos também no nono ano a Prova Brasil. Não sei se nos outros anos anteriores tinha. Mas eu não sei, parece que este ano está bem mais forte isso. Até mesmo porque veio material para escola e eles estão dando uma pressão nos professores assim: ó gente, a Prova Brasil do nono ano! Como eu trabalhei mais no laboratório, eu não tive muito esse contato direto. Mas o ano passado ficou bem parado esse negócio da prova. Não tinha isso: vamos preparar pra prova! Vamos preparar pra prova! Esse ano está um tom diferente! Esse ano é um ano ímpar, e ela acontece esse ano. Esse ano está bem puxado esse negócio: vamos trabalhar pra Prova Brasil. E é preparar mesmo. Exercícios e treinamento. Não é o que eu acredito, mas é o que eu tenho que fazer para atender. Eles pedem pra gente mesmo. Pedem pra gente sempre está colocando em prova. Outra coisa que influencia muito, que influencia não, que eles pegam muito no pé da gente é a OBMEP. Que é outra avaliação externa. Tudo bem, não tem uma nota para escola e tudo, mas tem uma premiação que te deixa assim: a escola! A gente tem um aluno que é medalhista. Abre parênteses, gênio em minha opinião. Eu nunca conheci um gênio, só conheci esse. Ele é meu aluno, foi meu aluno o ano passado. Esse ano não foi meu aluno, mas é um aluno gênio mesmo. Então, essa é uma avaliação que tem na escola onde trabalho e lá na outra que eu trabalhei também. Em ambas é muito puxado. Muito assim: vamos preparar para OBMEP. Vamos organizar e preparar para OBMEP. Esse ano, como eu estava no laboratório no período matutino, em conversa com a direção, foram me questionando, o que eu posso fazer, o que eu precisava fazer pra auxiliar esses alunos que já tinham sido ou menção honroso, ou medalhistas nos outros anos, para manter eles, e para aqueles que o professor de sala observasse que tinha talento para desenvolver. Propus estudo no contraturno, especificamente, pra isso. Aí trabalhei com eles seis meses no primeiro semestre. Treinando. E treino mesmo. Resolver prova arduamente, resolver as provas da OBMEP. É uma vez por semana. Isso é dentro do meu contexto de trabalho. Porque assim, até o meio do ano a prefeitura disponibilizava o Laboratório de Matemática e eu estava no

laboratório. Então eu tinha essa liberdade de carga horária. Eu poderia incluir como se fosse um projeto e esses alunos virem no contra turno para estudarem comigo. Mas não era os meus alunos de sala. E agora alguns deles são meus alunos, porque eu voltei para sala de aula. Então isso tem muito lá. O peso da matemática especificamente naquela escola é muito alto. É muito cobrado. E o professor de Matemática tem um poder de voz maior que os outros. Depois eu vou retornar nessa questão para dizer o porquê eu digo isso. Mas voltando, outra coisa que esse ano foi bem pontuado, é que na nossa escola teve uma prova, uma avaliação da SEMED, que não me lembro o nome dessa avaliação. A SEMED aplica também umas avaliações externas. Essa avaliação que a SEMED aplicou saiu o resultado e nossa escola ficou em primeiro lugar em matemática, com alunos do quinto ano. Porque eles fazem no quinto e no nono também. É como se fosse uma Pré-Prova Brasil. E aí já veio aquela pressão. A questão mal saiu e veio: olha, somos o primeiro lugar, a gente tem que manter o primeiro lugar. Então vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. É uma pressão. Tudo bem, a gente ganhou o primeiro lugar, agora a gente pode relaxar? Não, não, a gente tem que manter o primeiro lugar! Poxa vida! Agora voltando ao assunto, porque eu acho que o professor de matemática tem um tom de voz a mais do que os outros. Não concordo, mas eu acho que tem dentro da escola. Por exemplo, algo que acontece muito é assim, toda escola tem o conselho de classe, todo final de bimestre tem o conselho de classe e aí eu percebo, às vezes, por exemplo, se o professor de Artes fala uma nota ruim de um aluno: o aluno tirou quatro. O outro professor de Educação Física: ele tirou quatro. Aí eles perguntam: a matemática tirou quanto? Tirou oito. Ah não, vamos ver se a gente consegue mudar nossa nota? Porque assim, se em matemática o garoto tirou oito a gente vai dar quatro, vai dá três? Vai dar nota baixa em Educação física? Hum... Artes? Como se não tivesse uma importância. Eu não sou professora de Educação física, eu não sou professora de Artes, mas eu me sinto assim. Não é legal fazer isso com o outro professor. Porque se eu fosse professor dessas disciplinas falaria assim: não, ele tirou isso mesmo e vai ficar com nota baixa. Não importa, porque não vai importar pra mim se ele tirou nota alta em matemática. Esse aluno gênio que eu tenho, por exemplo, só tira dez em matemática, mas é horrível em outras disciplinas, e nem por isso a gente tem que passar a mão na cabeça. E eles sempre perguntam. Eu acho que esse peso é sempre para Matemática e Português. Como se fosse assim: o que é importante para um ser humano saber, para se formar de fato um cidadão? Matemática e Português. É isso! Então professor de Português, como que foi? E o de matemática? Então tá tudo certo. Tirou nota em Matemática e Português então está tudo certo. Vamos tentar mudar estas coisas? Agora tirou uma nota alta em outras disciplinas e não tirou em Português e Matemática, aí fica aquela coisa: então vamos deixar para semestre que vem, porque a gente aplica outra avaliação. Nisso eu percebo. Eu percebo muito!

Você já presenciou uma queda de rendimento? Os dados de sua escola são sempre altos?

A minha escola é uma escola boa. É sempre alto. Olha, esse ano é um ano diferente para SEMED, porque é o primeiro ano em que se têm eleições para Diretor. Então até o ano passado tudo era indicação. Então assim, esse ano é um ano que, entre aspas, existe uma democracia, que elegeram um diretor. Então eu acho que se cair o índice ou rendimento, a primeira coisa que iria falar é que é a direção. Porque aquela escola é uma escola maravilhosa. Aquela escola

sempre teve notas altas e agora, trocou a gestão, olha aí, acabou. Caiu a nota. E eu acho que a pressão que está se fazendo especificamente nessa escola é justamente por isso. A direção não quer de forma alguma perder um ponto que seja. Porque perder um ponto significa dizer: é mesmo! É a direção (risos)! Então talvez até eles estejam com esse medo. Não querem ser a direção, então a direção tem um peso muito grande. E, especificamente por este ano ser assim, o primeiro ano de gestão democrática, o que acontecer de ruim vai ser a culpa da direção, vai cair para direção. Talvez essa pressão seja por isso. Vamos manter, vamos manter, vamos manter. É diferente de quando você está lá em baixo e vai subindo. A escola é uma escola boa, centralizada. E público o também facilita. Assim, eu já trabalhei em outra escola, Padre Tomaz Ghirardelli, que é uma escola de periferia. Uma escola gigantesca de Campo Grande. Nossa, seria interessante você ter um professor de lá. Eu conheço uma professora lá. É, uma superprofessora. Ela trabalhou dois anos no laboratório de matemática. Trabalha junto com os professores. É uma escola muito diferente. O público dessa escola é bem pobre. Alunos de extrema pobreza mesmo. Então, qualquer coisa que a gente fazia já era um: nossa, meu Deus! Qualquer coisa que a gente fazia dava muita política. Muitas pessoas, entre aspas, importante, indo lá tirar foto. Ali já não é assim, porque já é uma escola que demonstra estar boa. Então não vamos olhar para o que já está bom? Vamos ver outras coisas. Talvez não desse umas fotos tão legais (risos)! E nesse ponto a educação passa a ser moeda política também. Passa a ser uma arma política nesse sentido, porque essa escola é muita característica, sabe, sempre tinha um superintendente, ou se tivesse alguma coisa, eventos, estavam lá. Por exemplo, festa junina. O que era aberta ao público sempre tinha alguém externo ali para tirar uma foto, pra fazer uma reportagem, uma coisa desse tipo. Até agora quando ocorreu a SBPC, chegaram a ir nessa escola ver alguns alunos. Acho que eles estavam com um projetinho de Iniciação Científica, alguma coisa nessa direção. E foi bem na época em que fecharam os laboratórios. A SBPC acontecendo aqui justamente na época do fechamento dos laboratórios. Tinha professor revoltado por conta disso. Quer que a gente faça pesquisa científica e fecha o laboratório que era o único espaço que a gente tinha para ocupar para fazer essas pesquisas! Então ficou bem marcante.

Você citou algumas situações que acontecem por conta dessas provas. Você disse que inserem exercícios específicos. Têm algumas características específicas que acontecem por conta delas?

Eu não sei se por conta de preparar para Prova Brasil, mas lá na escola é obrigatório, inclusive, fazer o simulado no Google drive com questões bem próximas da prova Brasil mesmo, para o aluno fazer. E é uma prova de zero à dez, dentro do processo avaliativo. A gente faz como se fosse uma nota mensal, bimestral. Os alunos vão ao laboratório e faz a prova no dia específico. Todos os outros professores fazem também. Nesse bimestre só não teve porque a gente estava sem internet, foi feito de outra forma, mas tem recursos, como xerox, por exemplo. Sou eu mesma quem organiza. Às vezes, eu coloco umas coisas não bem da Prova Brasil, eu pego alguma coisa de marcar x, que seja voltada à análise. Mas a gente vê, por exemplo, que tratamento da informação cai muito na Prova Brasil. Então análise de gráfico, essas coisas, eu coloco bastante. E é isso. Acho que o mais pontual que eles pedem pra gente é isso. E é

obrigatório. Claro, quando tem internet. Aí quando fica sem internet não, faz mesmo no papel, mas é meio que ter dez questões de marcar x. Incentivar para o aluno resolver.

A SEMED aplica estes testes que citou. Existe alguma devolutiva, isso colabora de algum modo com a prática do professor?

Ó, se a gente tem alguma devolutiva, pra mim nunca chegou. Não estou dizendo que não tenha, pode ser que esbarre em alguém. Por exemplo, na coordenação. A coordenação fica com estes dados. Não chega em mim, nunca chegou. Porque a SEMED faz os atendimentos com a gente. Vêm os técnicos de matemática, sentam, quase todo bimestre, ou pelo menos uma vez no semestre. Às vezes eles vêm, traz uma atividade, traz uma proposta diferente de algum conteúdo. Outras vezes eles vêm mais para avaliar mesmo o que estamos fazendo, para olhar nosso caderno de planejamento como se fosse vistoriar nosso trabalho. E o meu vem primeiro. Você fala: meu Deus do céu, atrasei um planejamento, já vem reunião da SEMED! E eles acham mesmo, quem nunca atrasou um planejamento que atire a primeira pedra (risos)! E é isso. Mas eles não dão essa devolutiva. Talvez uma reunião pra isso seria interessante. Não é pontualmente. Quando os técnicos vêm não dizem nada não, de nota, de indicador, de alguma coisa. Nada, nada. Agora tem um plantão na SEMED que o professor pode utilizar. Então, por exemplo, hoje é sexta-feira e era o meu horário de planejamento na escola. Eu tenho os quatro tempos na escola. Se eu optar por querer um planejamento com os técnicos da SEMED posso ir à Secretaria e marcar um horário com eles no meu horário de planejamento, até porque eu preciso confirmar se vão estar lá, e aí eu posso ir e planejar junto com eles. Funciona assim: estou com dificuldade em pensar alguma coisa mais diferente sobre expressões algébricas, alguma aula mais diferenciada. Então a gente pode ir lá. Eu não sei se isso funciona muito para todos os professores, mas é uma iniciativa, acho interessante. Eu nunca fui. Mas é uma iniciativa. Acho que, talvez, para um professor iniciante fosse bom, bem legal. Conheço professores que foram, não de matemática, pedagogos. E acho que é uma proposta que pode dar certo. É uma proposta para rede. Sei porque a gente recebeu CI. Então se é CI eles comunicam pra todos. São de plantões. Além disso, têm as formações. Nós temos formações todo bimestre. Eu tenho praticamente dois dias de formação. Nesse bimestre agora recebemos formações na semana retrasada. Foi sobre a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, acho que não têm formações específicas com os resultados. São essas.

Quando você olha para esse contexto, você acha que é natural ou o professor sofre pressão?

Acho que sim. Com certeza, a gente sofre pressão. Eu não consigo pensar assim: teria como não sofrer? Acredito que não, porque o tempo todo a gente está sendo avaliado. E essas provas que vem, seja da SEMED, seja a Prova Brasil ou uma OBMEP, elas não avaliam só os alunos. Elas avaliam o professor. E, principalmente, o professor. Porque se uma turma toda vai ruim, eles não vão olhar pra aquilo considerando que os alunos não sabem. Não, eles vão olhar para aquilo e falar assim: poxa, vamos fazer alguma coisa com esse professor. Porque a gente sabe,

Edivagner, têm alunos que possui maior afinidade com a matemática do que outros. Se um excelente aluno de matemática vai mal numa prova dessa, nossa! Aí sim eles vão cair matando pra cima do professor. Aí, a gente tem um problema grande que é o professor. E tem pressão. Tem sim. Tem que ir bem. O que você está fazendo? Quando eu saí agora do laboratório, por exemplo, que eu já não estava mais dando esse auxílio em relação a esses alunos para irem no contraturno estudar para OBMEP, o diretor me procurou e perguntou o que eu iria estar fazendo. O que eu iria continuar fazendo pra que esses alunos fossem bem na segunda fase da OBMEP. Agora a gente está próximo da segunda fase, já ocorreu a primeira. Eu falei: olha diretor, não tem como eu fazer mais nada. Não tem como eu ficar aqui em hora extra. Não vou. Não vou trabalhar cinco minutos que seja a mais por isso, agora não dá. No momento anterior eu tinha essa flexibilidade de horário, essa adequação ao projeto, essas coisas. Não tenho mais, eu estou em sala de aula, então o que dá para fazer é resolver os exercícios do livro. Eu estou com o livro, e aí esse compromisso eu cheguei a fazer com o diretor. Para todos os capítulos que têm os exercícios da OBMEP eu trabalho. Se estou trabalhando aquele conteúdo, os exercícios da OBMEP que vem no livro didático, eu trabalho. A gente está com o livro didático do Joamir que tem bastante. E são os problemas que sempre os alunos têm mais dificuldades (risos). E discuto com todos, com a geral. Mas aí sempre citando, olha fulano e cicrano, não esquece, é dia 28. É dia 28 agora a segunda fase da OBMEP. Dia 28, não esquece, é a segunda fase. Os outros, vamos estudar pra isso. É sempre assim. E os alunos também vivem isso. A nossa escola faz a acolhida, a aula começa lá no pátio, todo mundo em fila, tem o boa tarde. Como tem esse aluno que é medalhista, a gente fica aguardando o resultado e quando sai pra eles é um momento de honra. São eles, os alunos premiados da OBMEP! E a proposta do diretor era criar uma Equipe Olímpica da OBMEP. Inclusive agora ele estava fazendo camiseta para no dia, os alunos irem com a camiseta escrita Equipe olímpica do Colégio. Equipe Olímpica da OBMEP. E esse é o título que ele vende. Alunos da Equipe Olímpica, como se fosse atleta mesmo. Ele cria uma imagem com a camiseta. Professor da Equipe olímpica. Outras provas não são tão fortes, mas a OBMEP lá é muito forte! Mas acho que é uma boa. É que assim, talvez olhando por um lado é muito bom, porque é um incentivo para quem passou. Mas, olhando pelo outro, ele pode olhar assim e falar: professor, eu acho que nunca vou conseguir, melhor pelo futebol que é mais fácil (risos). É seletivo, faz parte da equipe quem classifica. Quase que inato. Nasceu bom então está lá. Tirou nota, então está lá. Não é: vou estudar para participar da equipe OBMEP!

O que você acha que faz uma escola ter um bom resultado nas avaliações externas?

Você viu o nosso IDEB? Seis pontos e qualquer coisa. Uma nota boa. A nossa escola é uma escola boa. Aí, Edivagner, você está me perguntando qual é a receita. Eu não sei (risos). Eu não sei. Essa escola não dá para dizer assim: ela tem esse IDEB só porque os alunos e professores são muito bons. A gente pega mesmo o conteúdo. Mas a gente tem um público muito diferente. Os alunos não são alunos de classe baixa, baixa. Ponto! Ela é quase uma escola particular pública. Eu vejo falar assim, classe média. Claro, tem aluno mais pobre, mas de uma maneira geral, a gente raramente vê um aluno sujo. É na maioria classe média alta. Porque eu até fiz uma pesquisa estatística – posso até te passar isso - com os alunos esse ano. A gente fez uma pesquisa de toda escola, de renda familiar, a quantidade de integrante. Tenho tudo isso em

gráfico, inclusive. Então, fiz toda essa análise com os alunos pra conhecer a característica socioeconômica da escola. E de conhecer de onde esses alunos vinham. Porque a gente tinha uma hipótese de que esses alunos não eram do centro. Eles vinham de outros bairros, porque os pais trabalhavam no centro. Mas não, era uma coisa mais centralizada mesmo. A maioria é de classe que tem o poder aquisitivo um pouco maior. E que moram em bairros bons. Que é o Amambaí, por exemplo, que é um bairro do centro mesmo. É um bairro mais legal. Então, olhando para aquela escola, para problemas, por exemplo, não há nenhum abandono de criança, que vive sem orientação, ou coisa desse tipo. Isso não é marcante. É uma escola em que a gente tem um acompanhamento maior dos pais. Então eu acho que isso influencia nessa nota. Porque as outras coisas ficam fáceis. Outra coisa, por exemplo, essa escola Padre Tomaz Ghirardelli que eu trabalhei, trabalhei a noite lá, era droga a todo momento. E ai do professor se quisesse mudar o mundo lá! Sabe. O colégio com alto IDEB não tem isso. A gente não vê um aluno dando trabalho, pulando o muro, usando droga. Não, não tem disso. O único problema que tem lá é que eles querem namorar na hora do intervalo. Só isso (risos). É o único problema que se tem. Olha pra você ver! Não dá para dizer que essas coisas não influenciam. E eu acho que a gente tem uns professores bons lá também. Não só alunos. Mais uma coisa também, o Laboratório de Matemática ajudava muito. Porque se você for olhar, as escolas que tem maior nota também são as escolas que tem Laboratório. Laboratório de Matemática foi um superganho para escola. Foi uns dez anos de projeto. Fechou agora aqui. Então, nem toda escola tinha Laboratório de Matemática, era quinze laboratórios. Laboratório de Matemática e laboratório de Ciências. Que são top! Olha, vou te falar, esse na escola com alto IDEB nem é tão equipado, ele é meio improvisado. Mas do Ghirardelli que é a escola de bairro pobre que eu te falei, é o Laboratório! Laboratório até com bancada, com kits e mais kits de material dourado, de sólidos geométricos, de jogos infinitos, de geoplano, multiplano, aquele kits bem legais que constroem. Tem muita coisa, mas muita coisa mesmo. Coisa que você olha e fala assim: não sei nem como usar. Mas olha, pensa, sempre teve aulas no Laboratório. Então dá muita diferença! Principalmente porque o laboratório... eu era professora do laboratório. Então, eu tinha o período matutino. Na escola só tem do primeiro ao quinto nesse horário. Então, eu pegava essas treze horas e organizava o atendimento no mesmo horário semanal. Na segunda-feira vou atender o primeiro ano, o segundo ano e o terceiro ano. O professor regente levava o aluno para o laboratório, mas quem dava aula era o matemático. Eu conversava com o professor antes. O que está trabalhando? Estou trabalhando sistema decimal. Adição com reserva, não sei o que lá. Aí eu preparava sempre uma aula com algum material sólido, alguma coisa manuseável no laboratório. E eu, professora do laboratório, que dava aula. A professora regente dava um auxílio. Intervia em alguma coisa. Pedagoga, às vezes, sabe falar melhor que a gente. Dá uma enviesada. Mas é sempre o professor de matemática que dava aula. Então, era uma proposta diferente, porque a gente sabe que o pedagogo, tem pedagogo que faz um excelente trabalho em matemática, mas não tem uma formação matemática. Específica para aquilo. Até tem umas vertentes que criticam isso: por que o professor de matemática não está nos anos iniciais? Talvez em algum momento, mais pra frente, possa ganhar mais força. Às vezes, eu acho que faz falta. Como têm professores muito bons, têm professores que pecam muito na matemática. E aí acontece como essa turma de sexto ano que veio agora, maravilhosa! Por isso que eu falei: tem um pedagogo muito bom por trás disso! Mas, tem turmas que vem do quinto ano para o

sexto que socorro! Que realmente não foi trabalhado o mínimo, do mínimo, do mínimo da matemática dos cinco primeiros anos ali. Entendeu. Então o laboratório dava esse retorno legal. Dá uma olhada nesses números, na nota do IDEB das escolas que tinham o laboratório. Mas, que agora não tem mais. Não tem mais nenhum Laboratório de Matemática no município. Todos foram fechados. E os de Ciências vão ser fechados agora no final do ano. Eles não conseguiram fechar porque não tem onde lotar os professores, mas vão ser fechados, já é um aviso. A justificativa apresentada foi corte de gastos. Então, a princípio, é isso mesmo. E fecharam sem nem analisar: vamos cortar? Não, foi e pá! Vamos cortar. E cortou! Não foi aquela coisa assim: olha, acho que no ano que vem não terá mais laboratório. A gente saiu de férias e estava tudo certo. Quando voltou de férias não tinha mais laboratório.

Se os alunos alcançaram uma boa nota ou a escola tem um bom índice isso significa que os alunos aprenderam? E o contrário também, se não tem bons números, significa que os alunos não aprenderam?

Eu acho que não. Mas também acho que sim (risos). Ai! É que assim, é que é diferente. Se você treina muito para aquilo talvez dê uma nota, dá certo resultado, mas que eu não acredito que aquilo representa aprendizagem. Pode ter sido naquele momento uma estratégia para forçar, para estudo, para tirar aquela nota. Mas, que de fato, aprendizagem, aprendizagem aconteceu, pode ser diferente. Não sei. Eu acho que tem outras variáveis aí no meio. Como por exemplo, a questão social, econômica. Tudo isso é variável. É importante entender o que esses índices mostram da escola. Que esses números mostram sobre a escola. Esses números é como se fosse uma estrelinha na testa. Por exemplo, quando eu falo: ah, eu sou professora lá daquela escola de alto IDEB. Dizem: Ah, esta escola! Aquela escola é muito boa! Todo mundo sabe! Aquela escola tem um índice maravilhoso! Todo mundo quer se matricular nela. E nunca tem vaga, sabe. Porque fica parecendo que é uma escola muito privilegiada. Assim, é diferentona. E isso acontece muito com as escolas pequenininhas. Tem escola muito pequena aqui em Campo Grande, que é dentro de condomínio. Que é uma escola feita para algumas pessoas. É feita para aquele público ali. É uma escola particular pública. Bem isso. E nunca tem vaga para matricular nessas escolas. Estranho, porque na nossa escola daria. Me parece, olhando rapidamente, que caberia mais gente lá. Mas nunca tem vaga. Então, parece que é para dar uma estrelinha. Pra dar uma nota. Pra dizer: nós temos escolas muito boas nesse município! O município faz Educação. Sabe como fazer! Olha essa escola! Essas coisas os números não mostram. A escola é aquele número. Aquela nota ali é a escola. E não importam outras coisas. Acho que tem gente que nem tenta matricular pertinho de casa, tenta matricular pela estrela que essa escola tem. O que é compreensível também, querer o melhor para o filho. Eu acho que é plausível isso. Então há coisas que esse número não consegue ver. É assim sobre essa escola especificamente, e eu acho que isso acontece em todas as escolas, a gente tem também, não é bem uma prova, mas é uma nota que a escola ganha por aprovação. Não ter reprovação. Não sei como é direito. Então assim, as escolas que não reprovam é porque o aluno aprendeu. O aluno passou, então é uma escola excelente. Então até o ano passado nós tínhamos essa prática. E era falado pela direção: essa escola não tem reprovação. Exatamente essa prática, essa escola não tem reprovação. Então, quando eu entrei nessa escola, inclusive no primeiro bimestre eu tive problema com um

aluno, porque eu queria dar nota três pra ele. Que foi exatamente o que ele tirou. E aí a diretora me falou: professora, se você dá três nesse bimestre, no outro bimestre você vai ter que dar uma nota mais alta, uma nota mais alta e uma nota mais alta. Pra poder ele fechar, e para poder não ter esse impacto. O três e depois oito vai dá problema, porque a SEMED pode vir depois. Eles falaram com essas palavras. A SEMED vai vir atrás de você. Porque assim, eles vão perceber que você está dando nota. Aí eu falei: mas se eu tirar o três dele e subir para um seis não é dar nota? É dar nota. E aí ela: é que a gente não pode, aqui não tem reprovação. Eu: como assim, a gente não tem reprovação? Não, nessa escola não reprova. E aí foi uma briga, no final do ano inclusive, que eu reprovei aluno. Eu reprovei dois alunos. Eu e uma professora de português. Só que uma coisa eles pontuavam: a gente só reprova aluno se ele reprovar em três disciplinas. Senão ele passa. Eu e a professora de português ficava implorando para outros professores dá nota baixa para aqueles alunos pra que tivesse três e pudesse reprovar. Sabe o que é: por favor, professor de artes, dá nota cinco para esse aluno? Ah não, ele está com cinco. Dá cinco! Ele não tem condições de passar. Mas isso também porque existe uma verba que vem para escola que não tem muitas reprovações. Existe uma CI. Eu não entendo muito bem disso. Mas eles ganham por uma escola que é uma escola TOP. Entendeu. Então não vamos reprovar. Por isso que eu acho que algumas coisas são muito maquiadas. Que não é porque o aluno tirou nota, está com notão, então ele aprendeu. Não! Essa escola não tem reprovação, então isso significa que 100% dos alunos aprenderam. Também não! Essa escola está treinada para fazer prova da OBMEP. Está treinado. Está estudando exatamente aquele tipo de exercícios. Mas só por isso eles aprenderam matemática? Não. E são fortes demais! Eu sofri outra perseguição nesse sentido quando eu estava em estágio probatório. A diretora falou abertamente pra mim no começo do semestre: não dá nota negativa. Nota baixa de novo! Eu sou a pedra no sapato da direção mesmo. Porque todo mundo dança conforme as músicas e eu não. Eu falei: eu não, eu não vou fazer isso. E aí, num outro momento, ela chegou falar pra mim: Professora, dá a nota para esse aluno, aumenta essa nota aqui porque a SEMED vai vir e você está em estágio probatório. E se eles olharem esse monte de nota baixa, esse índice não está bom, eles vão vir olhar seu trabalho. Vão assistir sua aula. Vão olhar todo o seu planejamento, vão fazer você mudar, fazer isso, fazer aquilo, e você vai ser prejudicada em seu estágio probatório. E quem quer ser prejudicado em estágio probatório? Eu mudei muita nota no ano passado. Dói no fundo do meu coração, mas eu tive que mudar. A gente tem que fazer essas coisas.

Se você tivesse oportunidade de dialogar com essas pessoas num terreno tranquilo, neutro, aberto, se eles realmente tivessem interesse em conhecer a sua opinião. E quando eu falo assim, eles, estou falando do pessoal do MEC, do INEP, da SEMED, de um modo geral. O que você falaria para essas pessoas?

Eu já fiquei tão desgostosa com algumas situações que parece que a gente vai perdendo a esperança. Educação, por mais que você acha, têm algumas coisas que nunca vão mudar. E ainda que muita gente grite por isso, tem influência, tem política. Algumas coisas eles sempre vão precisar. Eles sempre vão precisar do poder! De um público de uma escola de nota baixa, pra depois subir e ir lá tirar foto. Pra dizer: a gente sabe fazer educação! Então tem coisa que ainda que eu conseguisse gritar para o mundo, não iria mudar nada. Têm situações que

acontecem e que não vale a pena você falar, essas situações de reprovação mesmo, nunca vai mudar devido o sistema. De não poder reprovar porque a escola vai perder número, vai perder nota, a escola vai perder recurso. Porque é uma escola que não está empenhada. Isso é ridículo! Pra mim, você receber verba, dinheiro, pelo número de aprovados, de coisa nessa direção, isso é muito ridículo! Isso é pegar o trabalho do professor e jogar no lixo!

Tem alguma ação que é utilizada para burlar o sistema, para subverter?

Sim. Mas não nessa escola que estou, de excelência. Nessa escola que eu estou não existe. Eu trabalhei numa escola, Osvaldo Cruz, que era uma escola do projeto TRAJE. Era um projeto aqui no município que era destinado só para alunos problemáticos. Para o município um superprojeto! Eles pegaram (riso) – bem horrível o que eu estou te falando- todos os alunos péssimos, os alunos problemáticos pra caramba, alunos drogados, alunos que tiveram todas as encrencas possíveis em uma sala de aula, e colocaram em uma escola só, numa sala. Vamos por caso, que era Travessia do Jovem Estudante, eles chamavam. Os alunos já estavam com um déficit, distorção idade e série em uma unidade escolar, alunos maiores. Alunos de quinze anos no sexto ano: vai para o TRAJE! Se ele é superproblemático, usa droga: vai para o TRAJE! É indisciplina? Vai para o TRAJE! Então tudo era péssimo era para o TRAJE. O TRAJE era o lugar pesado. Aí eu consegui vaga nessa escola. Por um acaso (risos). Eu saí direto para essa escola. Saí do mestrado e fui trabalhar nessa escola. Esse projeto, dessa escola, especificamente, acho que acabou, o TRAJE acabou, ela só atende como EJA. Mas também esse projeto, pelo amor de Deus! Quase assim, vamos pegar todas as porcarias e vamos ver o que acontece. Tirar as ervas daninha do restante (riso). E aí, nessa escola tinha muito disso. Eles faziam assim, o aluno nunca apareceu na aula. Quando a gente ia fazer o conselho detectava todas as faltas e zero de nota. A gente não podia. Não pode dar zero, falta. Dá pelo menos um tanto de presença e dá uma nota 4. Porque desse modo o aluno não dá como abandono. E a ameaça deles era: faça isso não pra você ver! A SEMED vai vir fechar a sala e se fechar a sala você vai ficar sem trabalho. Você deseja que fecha a sala? Não, não quero, não quero perder meu serviço. Então vou dar nota e vou dar quatro, e sei lá, vinte presenças para esse aluno. A gente fazia isso no primeiro bimestre, a gente fazia isso no segundo bimestre. Aí, no terceiro bimestre, a escola entrava em contato com o aluno para eles irem buscar a transferência. Como se fosse obrigatório ele pegar a transferência. Vem pegar a transferência! Vem pegar a transferência! Era transferência a rolar. Por quê? Transfere, e a transferência não é reprovação. Se não é reprovação não cai a nota da escola. Não cai o nome da escola. A gente não perde grana. Nós temos que fazer isso: dá a transferência! Liga para pegar a transferência. Liga para buscar a transferência. Mas esta escola que eu estou te falando é outro cenário. Mas no Ghirardelli também fez isso. Vamos tentar a transferência, vamos tentar a transferência. Faz buscar a transferência. Isso tem muito. Justamente por causa disso. Na escola central que estou, não, porque é outro público. Bom, eu não sinto muito isso: vamos dar a transferência. Não. Porque também tem o conselho tutelar mais firme, mais presente. E o público não tem muito isso do abandono, porque são pessoas com condições muito boas. Olha, se o aluno não está vindo à escola, vem buscar sua transferência, porque senão a gente vai acionar o conselho tutelar. Aí os

pais vêm mesmo, porque senão resolve ou vem o conselho. E ali não tem muito. Eu nem lembrava disso que você falou. Mas nossa, no TRAJE era terrível!

Olhando específico para escola que você está agora, tem a avaliação que a SEMED faz para verificar o rendimento do aluno. Como você falou, tem a Prova Brasil e a OBMEP. Essas avaliações externas colaboram com a sua prática, de algum modo?

Nenhum. Pra mim, ensinado, não vai mudar exatamente nada. Nada. Eu não tenho nenhum retorno. Porque eu nunca tive nenhuma reunião, não fiquei sabendo de nada que pudesse dar um retorno. Também não fui atrás. Mas não é meu trabalho de ir atrás disso. Se eles estão fazendo avaliação tem que está ajudando. Pra mim, não impacta meu trabalho em exatamente nada. Eu dou a mesma aula que eu daria. Tiraria uns exercícios ou outro para ver se a coisa flui. Mas em termos de metodologia seria a mesma aula que eu dou hoje. Faço aquilo que tem que cumprir e continuo mobilizando minha prática.

EFEITO 12

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DIAMANTINO

> Tem aluno que chega na escola e você vê que ele está... aí você dá uma coisinha pra ele porque você sabe que ele terá dificuldade de esperar até às três horas. Outro dia o aluno veio até a mim e falou: professor, não estou bem. Eu falei: você não está passando bem? Ele falou: eu não almocei, minha mãe me deu um chá e falou pra eu vir pra escola que aqui eu ia ter comida [professor faz uma pausa, emocionado]. Nós temos que ter respeito pela escola com índice baixo no Índice! Você compreende?

Hoje é dia 17/01/2020, estou aqui pela manhã para entrevistar o professor. De início, gostaria que falasse um pouco sobre você, sua trajetória acadêmica, sua atuação como professor, seu processo de formação, onde ocorreu, como ocorreu, como foi ao longo do tempo o ato de se tornar professor.

Diria que tive um grande amigo que influenciou. Eu trabalhava em farmácia, e quando você tem oportunidade de fazer uma coisa que você gosta, você esquece do mundo. Você desliga de tudo, do resto da sociedade. E não pode acontecer isso. Porque você foca só naquela situação profissional. E o sobrinho do dono da farmácia fez matemática e passou no concurso. E eu tão vidrado em farmácia, tinha feito auxiliar de enfermagem e vários cursos voltados para área da saúde. Falei para mim mesmo, não preciso de mais nada, estou tranquilo aqui onde moro. Certo dia, fui contar as minhas situações, isso quando ele já estava há três anos ativo na educação. Saiu da farmácia e estava há três anos na educação trabalhando. Ele olhou pra mim e disse: Por que você não faz matemática? Eu falei pra ele: Tem aqui em Dracena? Tem o curso de matemática? Ele falou: professor se forma como? Eu falei: sim, eu sei da formação, mas preciso saber dos detalhes. Aí ele falou: chega lá, fala com o pessoal, faz o vestibular, tenho certeza que você consegue. Eu falei: me diz o porquê você está dizendo isso. Pelo fato que eu vejo você usar muito a mente para trabalhar, você trabalha muito mentalmente. Isso aí te favorece na área da educação. Não estou dizendo que você vai sobressair muito bem, mas é uma grande vantagem para ser um bom profissional da educação. Com todo tremor e ansiedade fui lá e conversei, inclusive com o corpo docente. Fiz, passei com muita dificuldade. Principalmente no começo foi difícil, estava há dez anos fora da escola. Eu tive que ralar bastante, mas consegui concluir e tive a oportunidade de dar aula em meu primeiro ano em Ribas do Rio Pardo, onde me desenvolvi com muito mais facilidade. Eu trabalhava quarenta horas, mas atuava com vinte, pois vinte era pelo difícil acesso. Então eu usava as vinte horas para eu me organizar. Para eu entender como levar aquilo para o aluno. Eu pensava assim: isso aqui eu aprendi, eu sei, mas será que vou saber como ensinar, como ensinar no quadro? Por exemplo, como que vou mostrar pra ele? Eu sei que se eu fizer assim está feito, e tal. Mas como que é ele, como é a cabecinha dele? Aí eu observei que a educação não foge da área da saúde. É o mesmo caminho. Porque

quando eles te procuram, quando ele te entende é porque ele está precisando de algo. Se eles confiarem na sua palavra, funciona como acontece na farmácia. Se você conseguir fazer a pessoa confiar em sua palavra, ela vai tomar o remédio que ela sabe que vai fazer o efeito. Se ela não confiar, ela pode até levar o remédio, mas não toma. Na educação também é assim, se você não cativar o aluno que você tem, ele não vai querer participar da sua aula, só diz que aquilo não serve. Então a minha ideia como profissional da educação, o projeto, é entende-lo, transmitir a importância, que eu estou ali para levar conhecimentos à ele, para que ele tenha mais afeto a mim, mas não pessoal, e sim como profissional. E entender que aquilo que estou falando ali é viável. Assim eles vão se desenvolver com muito mais facilidade. A ideia que trago de educação é essa. E outra, para entender o aluno não vejo mais que cinco alunos em sala. Porque tem quarenta em sala. As pessoas sentam em grupo, senta perto da outa por afinidade. Quando você começa explicar no quadro, apresenta o produto verbalmente, aquele que tem facilidade com a matemática e deseja, já pegou. Quando você vai destrinchando na lousa, alguns vão entendendo, e aquele aluno tem a liberdade de falar para ou outro: ô seu burro é assim! Fala numa linguagem mais simples com base no que o outro não entendeu. Por isso que é fácil. Como é hoje eu preciso construir quatro ou cinco estratégias para ensinar aquele conhecimento. Depois, você passa os exercícios para aqueles que tem mais dificuldade. Foi uma das maneiras que eu criei buscando meu desenvolvimento profissional. E até hoje, com a graça de Deus, tem dado muito certo. Tenho conseguido alcançar os objetivos propostos. Nunca me falta aula. É um concurso, um seletivo, mas não é muito fácil. Estava lembrando aqui, um dia cheguei para entregar um medicamento na casa de uma professora e falei para ela: estou fazendo matemática professora, por causa da senhora. Ela foi minha professora do sexto ao nono ano. Ela me disse: não me culpa futuramente por isso. Ela foi meu grande espelho na vida. Logicamente que, esse valor aumentou, após meu amigo ter me incentivado, mostrado que tinha outras portas a seguir na vida. Eu me recordei como ela transmitia seu conhecimento. É importante quando começar a aula, mostrar que você usa matemática em tudo. Até em atitudes simples para atravessar uma rua. Quantos cálculo e estimativas mentais você não faz. Vê se dá para atravessar andando, se dá para atravessar correndo ou se tem que esperar. Quando você mostra isso para o aluno, mostra a somatória que ele precisa utilizar em seu dia a dia, começa ver que a matemática não é só aquela rotina, e percebe que seu dia a dia está voltado para matemática. Então, eu busco começar a aula mostrando passo a passo, como funciona a ideia da matemática. Eu peguei uma representação histórica da sequência numérica, que mostra a relação de construção dos números com a sequência de anos. Um palitinho é um ano, dois palitinhos são dois anos. Quando eles se deparam com aquilo percebem que a matemática não é apenas registros no caderno, mas sim uma relação com o cotidiano. E aí, eles se empolgam na matemática.

Você tem uma vasta experiência, demonstra certa magia em sua fala. Quando você olha para escola, que frustrações e alegrias passa um professor de matemática?

Dizendo bem a verdade, eu tenho poucas frustrações com a educação. Eu me frustro mais com um colega que vai criticar e não buscar uma maneira de acessar aquele aluno, de criar possibilidades para que, aquele aluno, entenda os problemas da matemática. Porque teve um

ano que o aluno não gostava da minha aula, não queria nem saber. E no final do ano ele me pediu desculpa, deu um abraço tão gostoso. Ele se chamava Pablo. Era um aluno do nono ano, queria ser o dono do pedaço. Então, eu tinha que entende-lo para poder mostrar pra ele que aquilo que ele fazia tinha momentos para aquilo acontecer. Eu penso que o aluno nunca está errado, errado sou eu que não entendo como transmitir aquele conhecimento para ele. Se eu explico que 1 mais 1 é dois e sua resposta é três, quatro, ou cinco, baseado no que eu estou falando, eu estou transmitindo errado. Preciso criar estratégia para que eu mostre para os alunos que a maneira como ele está fazendo tem uma compreensão equivocada, mas que é dele. Assim você consegue ter alegria. Alegria de vê que com você que ele alcançou. De ver que, os piores alunos estão sendo resgatados, que estão buscando conhecimentos, que foram alavancados junto com os outros. É fácil você falar assim: O Paulinho, o Mateus, a Patrícia, a Daiana são sensacionais, são exemplos, são alunos fantásticos. Mas e o Juquinha o Luizinho que não consegue nadar? O maior prazer que tenho na educação é fazê-lo evoluir. Eu digo, com plena certeza, que ele vai ser e sentir valorizado, vai se sentir alguém porque alguém pensou nele. Enxergou ele ali, não deixou ele ser mais um que está caído no mundo das drogas, ou perdido sem direção por falta de apoio, porque a sociedade não o apoiou. Se a sociedade não apoiar um aluno, principalmente estes, ele vai para um mundo mais fácil, menos competitivo. Porque lá todos vão abraçar e acolher ele. Não importa que se faça ou aconteça, vão dizer pra ele que é assim mesmo. Se nós, que somos profissionais da educação, não tivermos a consciência para sabermos lidar com alguns casos e pais que são muitas vezes difíceis, que querem ser os donos da razão mesmo sabendo que estão errados, porque não perder sua pose, nós não vamos conquistar o objetivo maior, que é resgatar os alunos que têm certas dificuldades. É importante e mais fácil de lidar com alunos que consegue evoluir? Sim. Tem que estar sempre indo além com eles de maneira diferenciada? Sim. Não devemos desprezar eles, é preciso sempre uma lista de exercícios a mais, algo com mais dificuldade para que ele encare como desafio, que o motive, pois ele já fez os outros. É preciso trabalhar de forma paralela com os alunos que estão acostumados. Na verdade, precisam! Quando você vê que ele fez, pede para ele explicar aos colegas, ajudar, ele vai se sentir importante. Ele vai perceber que o professor está dando crédito. É esse o nosso papel, é fazer cada aluno se sentir importante na sociedade que ele está. Assim, ele vai conseguir ser um bom empreendedor no futuro, pelo meu modo de ver.

Você é bastante experiente, contou como foi seu primeiro contato com a escola e falou disso até os dias atuais. Se hoje, chegasse na sua escola um professor ou professora novata, que nunca assumiu uma sala de aula e pedisse conselhos para você, pedisse que explicasse o que é ser professor nos dias de hoje, como deveria agir para lidar com os alunos, o que você falaria para este professor ou professora?

Vou só fazer um breve comentário para chegar na sua pergunta. Um dia, estava na sala de reunião, com mais três professores de áreas distintas. Havia um de matemática, um que era ciências, mas que pegava aulas de matemática também, agora não me recordo a área do outro, mas aconteceu um fato que me marcou muito. Nós estávamos ali e um deles tinha um pouco mais de experiência que eu. Dois deles, eu e um professor que estava mais atrás, fora da conversa, não tinha tanta experiência. Ele era mais novo, eu, um ano antes dele. Eu cheguei e

fui expor uma das maneiras que eu lidava em sala de aula. Era diálogo, o que estava dando certo. Eu falei: ó, costumo fazer assim, assim, eu começo com a dinâmica. O professor olhou pra mim e falou: E como você faz para que o aluno se prenda na sua aula? Ele falou que tem certa dificuldade. Eu falei: professor, isso é uma conquista. Quanto mais você conquistar, não no sentido pessoal, mas sim profissionalmente, no sentido de conquistar o aluno com o modo de lidar, com sua ação em sala. Assim o aluno não vai te atrapalhar. O outro professor falou assim: se isso aí serve pra você abraça e vai longe, porque isso aí não me serve de nada, porque eles não prestam. Aí você para, pensa. Aí, outro dia encontrei outro colega que estava começando e me falou assim: Diamantino como você lidaria com o aluno fulano? Porque está difícil! Ele é de outra área, não é da área da matemática. Eu falei: ó, a primeira coisa que fiz com ele foi a importância do saber. Depois mostrei pra ele a importância de transmitir meu conhecimento. Eu sei e o senhor sabe ensinar os conhecimentos da sua área, mas será que desse modo ele está aprendendo? Eu dei como dica, criar umas quatro ou cinco estratégias como eu faço, para pegar toda sala, porque o que você está falando é fácil para pessoas que já entende. Às vezes, você passa até vergonha com pessoas que sabe mais que você. Ou faz como aquele professor que disse que faz pra você, porque pra mim são alunos que não prestam. Só que pra mim dá certo, eu crio as estratégias para eles levarem. E ele levou esta estratégia, de mostrar a importância dele na sala de aula. A importância dele para com o desenvolvimento do saber dos alunos. E deu certo. Ele falou: ó professor, agradeço. E espero não esquecer. Deu certo pelo fato que eu estava perdido. Foi como o senhor falou, eu sabia, mas sabia pra mim, não estava entendendo meus alunos, criei estratégias para transmitir o conhecimento. Foi mais viável, mais amplo. Mas mudei no modo demostrar para os alunos. Foi ali que eu ganhei a confiança de um determinado aluno. Eu achei que foi bacana, e espero que isso continue valendo, porque não é fácil você lidar com um público com 30 ou 40 cabeças diferentes em uma sala e tentar entender. Na verdade, você consegue com 5 ou 6 alunos, como eu já disse. O resto você atende pelas afinidades. Eles sentam com quem têm afinidades de pensamento. Mas tenho consciência que, mesmo tendo uma mesma afinidade de pensamento, não é a mesma linha de raciocínio. Sempre um sabe mais que o outro, apresenta estratégias distintas. Ele tem a mesma linha de pensamento, mas não é o mesmo raciocínio. Assim como apresenta uma diferente desenvoltura para enxergar e definir aquela situação que está te apresentando ou que você está explicando. Interessante que esta semana eu estava conversando com uma amiga que é de uma outra área. Ela é da área de Linguagem, atende português, inglês e também com pedagogia. Ela falou assim: mas menino, o mundo está perdido! Eu falei assim: realmente, professora! Realmente o mundo está perdido. Mas se eu me perder junto com o mundo eu estou morto. Eu tenho que me adaptar ao mundo pra eu viver nele, mas eu não posso trazer este mundo pra dentro de minha casa que eu acabo com minha família. E se eu pegar o que o mundo está fazendo, entre aspas, porque não estou generalizando, é mediante exemplo, porque têm pessoas fantásticas também, mas a maioria das pessoas querem o prático, pronto e resolvido, não se importam com quem estão afetando e como estão afetando. Vou lá resolvo da minha forma e que se dane o resto. Mas se eu me contaminar com o mundo, vou levar para minha família, vou destruir minha família também e nunca vou ter prazer por aquilo que eu faço. Eu sempre busco mostrar para o meu aluno a realidade dele. Então você adapta aquele exercício à realidade dele, ao seu cotidiano, que ele vai entender com mais facilidade e entender também outras maneiras de desenvolver aquele exercício. E se

desenvolve por meio da educação. Mas, na prática, temos algumas dificuldades. Há alunos que se desenvolvem muito bem, mas há alunos com muita dificuldade, que é algo natural. Estes alunos estão ali entre os 35 ou 40 alunos. Você não tem uma oportunidade para trabalhar especificamente com estes alunos dentro do seu ambiente de trabalho, com sala específica, de forma remunerada. É preciso que você o atenda junto com os outros em sala de aula. A gente quer dar atenção, quer que ele seja visto, que sua estratégia seja entendida, mas não tem esta possibilidade. A gente se molda ao aluno, em nosso modo de trabalhar com todos. Em determinados momentos eu trabalhei em uma escola no Noroeste. Eu comecei lá em 2015. Eu fiquei dois anos em sala de aula, onde a vice-diretora junto com a coordenadora pediu para eu atender um aluno que precisasse de atendimento especial. Nós tínhamos lá o PIPE, um programa em que se pegaria uma meia hora a mais e um pouquinho antes para você fazer com que o aluno pudesse entender aquilo. Você atendia os alunos com mais dificuldade, alunos nesta situação, que precisava dessa atenção. E desse modo você trabalhava com ele. Mas a importância do resgatar do aluno é fundamental, ele pode ser uma pessoa perigosa, inclusive para você no futuro. Se você não der a devida atenção pra ele, esse aluno, é mais um que destrói a sociedade que abandonou ele. Nesse ponto, vale lembrar do PIPE. Era um projeto desenvolvido pela SEMED. Não sei se todas as escolas haviam aderido. Mas teve um momento que a diretora sentou com todos os professores. Não era só exatas não, eram todos, de todas as disciplinas. O aluno que não vai bem na sua disciplina você faz o PIPE com ele. Ou você pegava o aluno na hora do intervalo, ou vinha no outro horário, ou ficava meia hora após bater o sino pra você trabalhar com o aluno o desenvolvimento. Começamos a ver resultados. Tinha um resultado fantástico, porque o aluno via onde tinha dificuldade. Mas tinha os dois lados da moeda, às vezes, tinha aquele que não queria ficar um pouquinho a mais, mas via que era importante pra ele. E depois de um tempo ele começou a ficar com gosto. Os pais incentivavam o filho, sabendo que o aluno estava participando, aí os pais buscavam ele mais tarde um pouquinho. Tudo isso foi feito bem detalhado, seguindo o regulamento que segue. Não tinha um negócio feito no escuro, escondido. Não, tudo era bem desenvolvido dentro do projeto. Gostaram tanto que teve um ano, mas não me lembro se foi em 2016 ou 2017, mas eu acredito que foi em 2016, que eles criaram no contraturno para avaliação da Prova Brasil. Pegava os nonos anos. A escola selecionava entre dez e doze alunos para participar no contraturno e convocava o professor. Convocava um professor para ele ganhar aquelas aulas. Mas não era estilo PIP. Poderia ser qualquer professor que tivesse disponibilidade. Inclusive eu estava no Noroeste e dava aula lá na Rua dos Cafezais, do outro lado da cidade. Longe demais. Isso porque a diretora falou com a outra e me indicaram. Foram uns dois meses de aula. Era três vezes na semana, um preparatório para avaliação externa, Prova Brasil. Era quando tinha estas avaliações. Envolvia também, a Olimpíada de Matemática, também. Mas eu não me recordo mesmo se foi em 2016 ou 2017. O PIPE significa Plano de Intervenção Pedagógica Educacional. Nós recebíamos listas de exercícios específicos para estas avaliações, para cada situação. Prova Brasil, vinha lista de exercícios para Prova Brasil. Olimpíada de Matemática, vinha lista de exercícios para Olimpíada de Matemática. De acordo com aquela realidade da avaliação. No PIPE você trabalhava com base na realidade do aluno, da dificuldade do aluno. Então, no PIPE, a Secretaria de Educação não mandava, porque era o professor quem via a dificuldade do aluno. O aluno não sabe adicionar ou subtrair, por exemplo, como que eles vão

mandar um monte de coisa, de material, sem divisão? Eu começava com um aulão básico sobre o que é somar, o que é multiplicar, dividir, o que é potência, o que é radiciação, que é a volta. E aí você começa a trabalhar os nomes, matematicamente falando. Aí depois, você começa por o nome em cima dos exercícios. Para o aluno criar evolução em cima daquilo. Porque pode trabalhar uma matemática de modo diferenciado, que não é uma sequência, dois, quatro, seis, oito, dez. Não. Começa com dois vezes um, dois vezes dois, dois vezes cinco, duas vezes seis, duas vezes nove, duas vezes dez. Isso porque se ele souber o primeiro, um do meio e a última é seguido. Você pode trabalhar onde ele tem mais dificuldade, em adicionar e subtrair, por exemplo. Se duas vezes dez é vinte, então duas vezes nove é vinte menos dois. Então vai dar dezoito. É trabalhar a adição, a subtração junto com a multiplicação. Na minha ideia, é preciso mostrar pra ele que a adição e subtração anda junto em determinadas circunstâncias. E com isso, o aluno criava faclidade. E tivemos resultados fantásticos com o PIPE em minha disciplina, pelo menos.

Nas escolas que você trabalhou aconteceram avaliações externas como Prova Brasil, Avaliações da REME, dentre outras? Alguma delas gerou algum resultado, índice?

No ano passado eu estava numa escola que era EJA, e também estava no noturno que trabalhava também com a EJA. Mas nos anos anteriores convivi sim, em todos foram aplicados. Foram a Prova Brasil, a Olimpíada de Matemática, aquela avaliação externa que é da própria REME. São estas três avaliações.

Uma coisa que tenho interesse em saber é o que ocorre com a presença destas avaliações nas escolas.

Se o índice cai cria-se os projetos. Caindo, cria-se um projeto para evoluir aqueles alunos. Mas aí você tem que atender todos os alunos. Por exemplo, se os alunos não forem bem na Olimpíada ou na Prova Brasil, você tem que fazer um projeto que atenda do sexto ao nono. A intenção que está por trás é que todos devem sair bem e você cria estratégias para aquilo acontecer. Você pode em determinado momento não parar com o conteúdo, mas sim fazer com que o conteúdo que está sendo trabalhado, você cria ou busca exercícios semelhantes. Por exemplo, se for Olimpíada de Matemática e o problema é dificuldade de interpretação de texto, interpretação das perguntas, então você traz a situação para eles desenvolverem a interpretação. Então você viu que não foram bem e que está necessitando desenvolver a capacidade de interpretação do texto, de resolução de problemas, aí você trabalha para que eles interprete, entenda e resolva aqueles tipos de problema. Então, você vai trabalhar com os alunos em todas as circunstâncias das aulas, utilizando aquele tipo de problema. Voltada para regra de três, voltadas para aqueles tipos de exercícios a serem trabalhados. E este diagnóstico é feito pelo professor, mas junto com a coordenação. Sempre junto com a coordenação. A coordenação tem que tá a par. Eles sentam com você, você mostra o aluno, se tivemos avanço, se fez este teste, e pensa no que vamos fazer para que ele melhore. Aí você verifica se foi bem. Se foi bem, aí a gente continua com o que estamos fazendo. Porque se eu estou trabalhando da seguinte forma e deu resultado,

eles foram bem com o trabalho que foi desenvolvido, por que vai mudar? Você cria estratégias para evoluir, mas se continua dando certo, então você mantém determinado tipo de exercício a ser trabalhado. Porque teve avanço! Isso acontece muito quando o índice sobe. Por exemplo, estou trabalhando só com resolução de problemas, e teve avaliação externa (da Secretaria de Educação), uma Prova Brasil depois, e eles foram bem. E a gente sabe que a resolução de problemas é um caminho para que os alunos criem estratégia e desenvolva melhor. Agora se aquilo ali não deu resultado, aí você volta lá atrás e em adição subtração, divisão, enfim, as quatro operações, no básico, para ele ter uma noção. Aí você começa a trabalhar mesclado, isso aqui se encaixa nessa resolução de problema, e assim sucessivamente. Faz assim para que o aluno crie estratégias de resolução e evolua. Uma coisa que não se considera, mas que tem uma enorme influência é como se lê. Outro dia eu estava lendo, e isso ocorre em determinadas situações. Talvez até você tenha recebido. Este dia eu estava lendo a palavra meio, um sob dois, seis. E eu fui expor aquilo aos alunos. E eles viram que, nem tudo que se lê é o que se produziu, como se desejaram. Porque se você lê meia dúzia, são seis. Meio é um, meia é outro. Se você apenas falar meia, é de vestir ou o que? Dois vírgula cinco. Um sob dois. Depende muito de como você conduz a situação para que o aluno tenha mais facilidade ou não. Este dia o aluno falou pra mim: professor, eu prefiro resolver usando as quatro operações. Eu falei pra ele: mas e a sua evolução? O aluno me respondeu: eu sei, mas não consigo ler desse modo aí. Eu leio, mas não consigo entender. Aí eu comecei a trabalhar o processo de leitura na resolução de problema. Comecei a trabalhar de forma diferente. Eu mostrei para eles que tudo que um problema está te dando, você vai tirando dele para depois usar em cada situação. O problema está ali para você resolver? Sim. Mas ele tem partes para você entender e extrair e evoluir com ela. Entende? Mas tem aluno que não consegue entender essa parte da importância da interpretação de um problema a ser resolvido. Mas, o professor também lida com o modo como a SEMED se organiza entorno da Prova Brasil, dos testes que ela faz. Ela já manda o cronograma. Tudo que vou falar é mediante exemplo, porque não lembro de datas e dados. Por exemplo, março, Prova Brasil. Em abril e maio, Olimpíada de Matemática. Outubro é a avaliação externa da SEMED. Um exemplo apenas, como se fosse nestas datas, porque não são nestas datas. Então você já sabe que na Prova Brasil é tudo resolução de problema. Claro que não estou te dando dados com precisão, mas como você, em um mês, um mês e pouquinho, você vai lidar com a volta do recesso escolar em que muitos dos alunos ficam ociosos em casa, não pegam nada para ler? Como você vai trabalhar com eles a ideia da interpretação, da resolução de problema? Em minha opinião, inicia-se mostrando o básico para que se tenha noção, mas sempre com a resolução de problema voltada para determinada situação. Desse modo está fugindo do conteúdo? Não. Apenas precisa envolver a sequência que está para ser trabalhada no bimestre. Então, você pega aquela sequência trabalhada no bimestre ou semestre e busca exercícios ligados aquela prova, respeitando aquela sequência a ser aplicada. A gente faz assim para ter um resultado mais viável, mais favorável para se desenvolvimento profissional naquela unidade. Agora tem outras situações que acontecem, mas que varia entre escolas. Isto que falei é referente as escolas que trabalhei que funcionava assim, de forma semelhante. Agora, trabalhei em quatro escolas que atuava de forma diferente. Tinha uma escola que o coordenador sentou, conversou, orientou: faz isso. Mas ele era de uma área semelhante, tinha mais conhecimento. Mas teve outra que o coordenador chegou em cada

professor e perguntou: o que é mais viável? Porque o coordenador era pedagogo, ele tinha certa dificuldade. Disse: é difícil eu falar que tem que ser dessa forma, porque a minha área é diferente da de vocês. Qual sugestão vocês atribuem? Aí damos ideia de como fazer aquilo evoluir. Teve outra que trabalhei em que a coordenador falou: ó professor, agora temos aula de aplicação matemática, e nessa aula de aplicação matemática nós forneceremos a vocês, só lista de exercícios, porque uma lista tem de 10 à 15 exercícios, e para o aluno lê e resolver é muito mais fácil do que você passar na lousa e ele copiar. Eu acho que é mais favorável você ter a lista de exercício, porque você trabalha muito mais e ganha muito mais tempo em uma aula, que ela precisa ser trabalhada, do que você descrever na lousa para os alunos destrincharem todo conteúdo. Fica mais fácil, com o aluno, fazer aquilo acontecer. Você ganha mais qualidade de aula para este aluno, você trabalhando com listas prontas e resolução de problemas. Eu gostei muito da ideia dessa coordenadora, até porque ela era de matemática também. Eu quero dizer algo que é importante. É preciso considerar que o aluno nunca está errado. É preciso que o ato de ler e discutir o enunciado de uma questão faça parte da aula de matemática. Perceber isso me fez abrir a mente de uma maneira que eu tenho que criar maneiras para ele me compreender e eu o compreender. É preciso entender que ele entende e resolve da maneira dele. Ele não está fazendo errado porque eu expliquei para ele de uma forma errada ou ele não entendeu o que eu disse ou o que está escrito. Compreender isso me fez criar mais estratégias para fazê-los compreender quatro ou cinco estratégias diferenciadas para serem aprendidas. E conhecendo estas estratégias eu consigo entender os alunos, desde os mais prejudicados, até os mais avançados. É como eu disse a uns cinco anos atrás, o mais avançado tem que ser excluído? De maneira alguma! É preciso que se tenha uma atividade diferenciada pra ele também. E não excluir os outros. É preciso fazer com que aqueles que estão ali embaixo chegue junto. Que ele caminhe com aquele que está mais avançado. A grande preocupação é com aquele aluno que não é bem visto, que a sociedade não enxerga com bons olhos também. Fazer se sentir importante quanto os outros que sentem mais importante por terem mais facilidade de desenvolvimento. Isso eu percebi naquela formação que você e o Viola construiu na Universidade Federal. Esta formação foi diferente das que recebo e me fez enxergar essa necessidade, que é um grande diferencial em minha prática profissional. De acordo com a nova estrutura, hoje temos aula de Matemática e aula de Aplicação Matemática. Este modo de organização eu gosto. O que é Aplicação Matemática pra mim hoje? Uma possibilidade de trabalhar com aquilo que é menos em sala de aula. O que menos é trabalhado hoje em sala de aula é a álgebra. Como é organizado o ensino você trabalha menos com a parte da geometria envolvendo prisma, octógono, decágono. Você trabalha menos. Sempre fica para o final, e assim você trabalha menos. Na aplicação matemática você consegue trabalhar praticamente o ano todo inserindo estes nomes diferentes também, porque é resolução de problema. Na resolução de problema entra todas as figuras, mapas, plantas, gráficos, tabelas. Não que não se trabalha numa aula de matemática, mas você trabalha mais profundidade a partir de um problema. Trabalha como interpretar, gráficos, tabelas, como desenvolver os gráficos, como aplicar um gráfico, por mais que seja um tempo curto, é uma aula por semana, você não tem aquela matéria específica de trabalhar gráfico e tabela. Ou só naqueles quinze dias por bimestre. Geralmente você tem lá, os 15 dias em dezembro, para trabalhar um pouquinho de gráfico e tabela, um pouquinho de prisma. Então você já entra desde o começo do ano mostrando tudo

aquilo pra ele. Eu, particularmente, como profissional vejo muito avanço. Você encontra colegas comentando que não gostaram, mas eu vi muito avanço. Até porque quando você cria estas listas de exercícios, você vê avanço. Mesmo sabendo que os alunos não gostam, eles querem o básico do básico, não todos é claro, sem generalizações. Eles falam: mas de novo simulado! Eu falo: gente, não é simulado, veja, é lista de exercício, lista de exercício. Então nós temos que evoluir nas listas de exercícios. Foi onde, muitos, principalmente no nono C onde eu estava, quando eu entrei com listas de exercícios eles queriam crucificar eu. Exatamente isso. Porém, eles viram, no fim, a importância que foi pra eles. Eles viram o quanto foi importante pra eles aquelas listas de exercícios. Dessa disciplina, cada gestor tem uma ideia diferente. Nem sempre o que está na cabeça do gestor é o que está na cabeça da Secretaria de Educação, como algo que precisamos desenvolver. Por isso não dá para afirmar que está ligado a existência da avaliação externa. Mas a matéria Aplicação Matemática foi criada pelo fato de ter treze aulas e sete PLs no sistema criado pelo município. Senão não batia. E foi mais prático. E isso aí alavancou mais a educação, na parte de resolução de problemas e interpretação de texto. Se você trabalhar resolução e interpretação em todas essas aulas é um avanço. Mas precisa ter um coordenador que aceite. Tem coordenador que fala: não, você vai fazer de maneira diferente. Aí você precisa seguir o que ele pede. É lógico, precisa respeitar o coordenador que trabalha com você. Mas, em meu ponto de vista, quando você trabalha resolução de problema somente em diversas áreas da educação, não só em português e matemática, mas aproveitando a Aplicação Matemática envolvendo todos os conceitos que envolve a matemática, que são amplos, você cresce muito mais com o aluno. Ele enxerga mais aquilo ali. Você vai ler com ele? Sim, em noventa porcento sim, porque ele vai falar que li, reli e não entendi. Às vezes, é uma vírgula. E você tem que dar atenção e subsídio pra isso também. Mas eu vi de maneira fantástica a Aplicação Matemática. Eu vi o desenvolvimento que se criou nas aulas. Tinha o professor de Matemática e eu com Aplicação Matemática, e eles gostavam mais do professor de Matemática. Porque na minha aula era só resolução de problema, só resolução de problema. Eles falavam: de novo isso aí professor! Eu falava: não é de novo, é outra vez. Falava assim para tirar o peso. Mas, volta naquilo que disse no começo, se eu não cativar aquele aluno para ele compreender a importância do saber não consegue fazer um bom trabalho. Não é conquistar pra você, mas para a importância do saber. Se você, profissionalmente, não fazer ele entender a importância do projeto de educação, vai criticar todas as aulas, não vai querer se desenvolver. E vai até pegar birra. A estratégia que eu criei a nível de fazer compreender esta parte, eu cheguei e coloquei aqueles jogos de palito, sabe? Com tantos palitos forma um triângulo, um quadrado, três triângulos. Eu conversei com a coordenação antes e os alunos viram que era uma aula legal. Para não chegar diretamente com os exercícios eu fui ampliando o processo. Aí só no finalzinho da aula que passei dois probleminhas na lousa. Aí na próxima aula eu passei três probleminhas. Depois de um tempo quatro probleminhas. Quando eu senti que já tinha mais confiança com eles que eu cheguei com a lista. Mas mesmo assim ouvi de alguns: não professor, tudo isso! Eu falei pra eles: isso é para vermos tudo que precisamos da matemática. Eu já tinha boa parte da confiança deles. E se você não ganha, aquela aula vai se tornar maçante e ele pode faltar toda quinta-feira, toda segunda-feira que tem aula sua. Eu não vou porque é aula do professor, é aula chata. E eles acabam com sua reputação e você é prejudicado. Então tem este processo também. Hoje é duas aulas do professor, mas não vou nem que... Se você não tiver

pra você um bom processo para mostrar a importância do saber o aluno vai ter birra de você sim. É como a gente vê na sociedade, como acontece com nossos pais, se você fala que trabalha na educação e que é professor de matemática, eles falam: você está louco! Isso ocorre porque souberam mostrar, não transmitiram pra eles a importância do saber, deste saber. Tem alunos que diz que não gosta da aula de matemática. Porém, mesmo sendo assim, eles pegam só na sua fala, tem facilidade. Mas eu detesto quando o aluno falta, não consigo mostrar a importância para aquele aluno que está lá no fundo do poço. É por isso, a importância de resgatá-lo, de fazer se sentir importante tanto quanto os outros. Para ele chegar no futuro, se tornar um profissional, dizer que encontrou um professor que mostrou o caminho. É bacana isso aí, eu só não tive tanta facilidade. Mas eu vi que era importante. Não podemos fazer com que saia fora daqui sem esta motivação da mudança.

Algumas escolas participam de processos avaliativos que são externos com você citaram. Vocês são informados sobre estas avaliações externas? Nas escolas que trabalhou ocorre alguma ação a partir dos resultados?

Durante este período, eu trabalhei em nove escolas diferentes e todas elas participavam. E claro, tinha escolas que iam mal, e a Secretaria de Educação interfere, mas deixa disponibilidade no site. Neste caso, a própria coordenação da escola senta com os professores daquela disciplina que não foi bem e fala: ó, vamos buscar estratégias porque virá outra avaliação. Teve a Prova Brasil e não foi bem. Teve a avaliação da Secretaria e não foi bem. Então na Olimpíadas de Matemática seguramente não vai bem. Então, se na primeira já não foi bem, independente qual seja essa avaliação ou a escola vem de certo declínio em seu índice, é colocado o objetivo e cobrado o papel do profissional. E deste profissional é cobrado criar estratégias. Isso é geral, em todas que trabalhei a coordenação chama, senta e fala: ó, vamos criar um projeto, um plano, uma ação, alguma coisa para que aquilo seja desenvolvido da melhor maneira possível. Pra chegar bem na outra avaliação? Não. É para o aluno desenvolver. Na escola, a ideia do porquê destas avaliações é para ver seu aluno. Tendo avaliações externas, da Secretaria, a SAEMS e as demais ali, você tira uma base sobre seu aluno, consegue ver onde está pecando ou não. Poxa vida, o aluno não está indo bem aqui, então vou me esforçar para que ele vá bem nas outras. Se eu não levar em consideração estou judiando da turma que estou trabalhando, não estou dando a mínima importância ao projeto, à transmissão de conhecimento. Agora é preciso explicar. Por exemplo, na minha própria avaliação é possível ver e praticar com os alunos. Porque a prova Brasil mesmo, o resultado sai quando os alunos já foram embora da escola. É preciso compreender isso. Se dou uma avaliação fácil, considerando como exemplo aqui, quatro alunos não foram bem na avaliação fácil, eu dou uma um pouquinho mais avançada. Porque você vem com uma diagnóstica, depois com uma mensal e a bimestral. E tem algumas avaliações no meio. Se durante a diagnóstica que é mais simples, um resumo de tudo, ele não foi bem. E na mensal estes não foram bem e ainda aumentou os alunos que não foram bem. Isso, em questão de um mês para que isso aconteça, qual é o meu papel? Fazê-los evoluir, criar minhas estratégias, passar para coordenação as minhas estratégias para que ela esteja compreendendo o que estou fazendo, porque na escola, sozinho, você não faz nada, então fazer com que na prova bimestral eu tenha menos problemas que na prova anterior. Mas, os meus alunos foram mal? Então eu

estou esperando o que? Eu também tenho que criar minha estratégia com minhas avaliações baseados nestas avaliações externas. Até porque, como na Prova Brasil, só no próximo ano que temos acesso e os alunos serão outros. Este ano chega e sai o resultado. Então o resultado do ano passado foi média 5 e nós tínhamos média 6, por exemplo. Se eu já sei que foi mal, eu vou ficar de braços cruzados? Aí eu aplico uma avaliação diagnóstica e não tive o resultado avançado que eu queria em que tinha coisas simples. Então eu tenho que preparar desde o começo e criar estratégia, passar para coordenação as estratégias criadas ao longo desse pleito. As minhas aulas atribuídas, né. E trabalhar para ver o avanço. Agora assim, parabéns, a escola foi bem, estávamos com a média cinco, agora foi para média cinco e meio, depois para a média seis. O que já é muito para uma avaliação dessas. Eu vou relaxar? Eu fiz isso e deu certo. Mesmo assim. Eu fiz isso e agora vou começar fazendo assim. Aí já chego fazendo isso, e eles já estão desligados. A avaliação diagnóstica foi ruim, então vou começar fazendo isso. Vou construir estratégias para evoluir também. Em meu ponto de vista, a criação da estratégia tem que partir sempre do profissional que está atribuído com as aulas. Independente de ser sétimo, oitavo ou nono eu preciso cuidar das minhas aulas, das aulas que fui atribuído. Eu tenho que me preparar para evolução do aluno. Como eu disse, o aluno que sabe, que domina, sabe em qualquer circunstância. É só você conversar com ele em qualquer lugar da escola e vai conseguir perceber que ele sabe. Ele já amadureceu. A ideia é resgatar os alunos de médio a ruim também. Não deixar o aluno que sabe, sempre ter material para ele evoluir. Mas evoluir aqueles que estão precisando. Que aí você evoluiu todo contexto escolar. Eu atuei em duas escolas com alto IDEB, inclusive essa que estou agora é uma das primeiras.

De algum modo, a existência da avaliação externa, de todos estes processos que citou, de preparar pensando nesta prova, de ter essa visão antecessora de que no ano que passou a gente não foi bem e precisamos fazer algo, colabora com o professor ou coloca ele em algum processo de pressão?

Eu não diria pressão, até porque a direção chega falando: ó, professor, nós precisamos. Até porque, hoje você vê que os números fazem muita diferença e qual é a ideia da escola que está com IDEB baixo? Por que conviver com escolas de IDEB alto? Escolas opostas. Lá os pais são noventa por cento presentes. Lá, noventa por cento ausentes. Então faz muita diferença eu como pai chegar e falar assim: o que o você está fazendo agora? Já fez a tarefa? Já olhou seu caderno hoje? E tal. Não cabe nas escolas de baixo IDEB aos pais fazerem isto, até porque trabalham de manhã até às dez horas da noite. Não tem tempo de olhar o que o filho está fazendo. Uns 70%, 90% não conseguem. E ali não, os pais têm um trabalho melhor, tem mais tempo de almoçar com o filho, de perguntar como foi, de buscar o filho na própria escola. Você compreende? E isso faz muita diferença no IDEB. E a coordenação sabe que pelas condições os pais não são tão presentes, cabe a nós o trabalho de fazê-los entender, por meio do projeto que eu tenho em mente. Colocá-lo em prática para que o aluno compreenda a importância da escola. É até difícil de falar, porque dá dó, mas temos alunos que vão pra escola, às vezes, sem almoço [o professor emocionou]. Vai almoçar na escola três horas da tarde quando serve a merenda. Tem aluno que chega na escola e você vê que ele está... aí você dá uma coisinha pra ele porque você sabe que ele terá dificuldade de esperar até às três horas. Outro dia o aluno veio

até a mim e falou: professor, não estou bem. Eu falei: você não está passando bem? Ele falou: eu não almocei, minha mãe me deu um chá e falou pra eu vir pra escola que aqui eu ia ter comida [professor faz uma pausa, emocionado]. Nós temos que ter respeito pela escola com índice baixo no Índice! Você compreende? O que nos resta neste espaço é fazê-lo entender a importância do saber. Você não vai falar ao aluno que ele está passando aquilo porque os pais vivem numa situação socialmente degradante. Você vai tentar convencer que têm maneiras diferentes de evoluir na vida. E basta ele ter interesse em estudar, pra que ele preste atenção, tenha mais afinidade com sua aula, para que ele tenha a possibilidade de não passar certas dificuldades como ele passa hoje na vida. Então há importância de resgatar os alunos que estão lá embaixo, também tem que fazer parte disso aí. Me foco muito nisso, Edivagner, porque se não, teremos uma geração, também, fruto de uma família que o pai vai ter que trabalhar dia e noite. É algo que faz diferença, com esta condição o aluno melhora. Ele presta mais atenção. Zero vírgula um que sobe, já faz diferença! Subiu um pouquinho, naquele ambiente é encarado como melhor do que empatar ou regredir. Era cinco e vinte e passou para cinco e vinte um, é melhor que cinco e dezenove. Hoje, eu encaro tudo isso como um processo natural do momento. Eu já vi o aluno ir a semana toda com a mesma roupa e não é porque os pais são "relaxados", são as condições. E o problema é meu sim. Eu preciso levar isso em consideração no processo de desenvolvimento do conhecimento. A diretora de uma das escolas, em que o índice não estava muito bem, chegou o ano passado e falou assim: gente, nós sabemos da dificuldade dos nossos alunos aqui na escola, mas o aluno fulano lá passou em medicina na Federal! E estava cursando medicina aqui onde ele queria. Mas era aquele aluno ali que só de você falar pra ele naturalmente já sabe o que e onde buscar. Nós ficamos muito contente com isso, porque é um aluno de família bastante humilde, bastante simples e está tentando fazer medicina, que é o sonho da vida dele. Ele passou aqui na federal! Então num índice ruim pode ter três, cinco, dez alunos que foram bem e, neste contexto, com sua dedicação e interferência, você pode ter mais avanços que regressões. Até porque tem um diferencial aí. Mesmo sendo um aluno que não passe na federal, numa estadual, que é muito difícil, não desfazendo, mas ele vai ter ideia mais financeiramente. Sem desmerecer, mas o salário de um gari e um mestre de obra. De querer ser bem assalariado dentro de uma empresa. Ele não vai querer ser apenas isso, vai criar estratégias, com a educação que ele teve, com a evolução dele, para ele ser uma pessoa melhor no futuro, com condições melhores. Essa entrevista me fez recordar estas épocas de escola, do que vivi. Quando olhamos para uma sala entendemos que cada aluno é uma particularidade. Até enxergamos que lamentamos por bobeiras em nossa vida, dado o grau de dificuldade deles. Mas se estamos ali, nesta profissão, precisamos fazer com que nosso método os faça sentir-se bem, e evolua diante do conhecimento. Independente de qual conhecimento, é preciso fazê-lo compreender a sua evolução e a necessidade dela, que é sempre individual. Há situações que te deixa triste, chateado, emocionado, até chora. Tem momentos que você percebe que ele só quer comer, só busca o alimento. E não é tão visível assim, porque eles estão sempre sorrindo, mas um pouco de atenção vai mostrar que eles só querem o alimento. É sofrido, doído, diante da sua potencialidade. Mas é preciso que você faça algo por ele, para a vida dele. Nestes casos, eu não mostro para os alunos o índice. Pode fazê-lo regredir. Quando falo digo que os alunos foram bem na avaliação e chamo eles para se esforçarem pra isso. Faço esse trabalho no nono ano. Eu falo que eles, do nono ano, são a cara da escola. Que não podem deixar uma vergonha,

considerando que eles ficaram por nove anos. Quero que sejam os melhores, evoluam, dê o melhor de vocês para que sobressaem. Quero que tenha a notícia que o nono ano da escola tal foi a melhor porque aqueles alunos eram bons!!! Nós temos que trabalhar isso com eles também, que é a motivação. Então eu preciso ter cautela para falar dos números em algumas escolas. E criar meios para que eles se sintam motivados!

O que você acha que faz uma escola não ter um bom índice?

Eu já citei anteriormente que o excesso de trabalho dos pais tira a possibilidade de acompanhamento dos filhos. O índice de pobreza é um fator que desmotiva, pois, o foco do aluno passa a ser outro, como alimento. Ele busca alimento na escola. E nós sabemos que, diga-me com quem tu andas que eu te direi quem tu és. O aluno que está sem os pais ele não quer ficar sozinho dentro de casa. Ele está buscando amizades. E nós sabemos que muitas amizades, principalmente na periferia, levam para o lado ruim. Leva principalmente para perdição das drogas. Então tem alunos que vão para escola que precisa estar presente, ter a presença, porque é obrigatório. Então ele está ali, o pai e a mãe saem e deixa tudo pronto, ele acorda, se vira e vai para escola. Ele está sozinho na hora do almoço, porque nenhum dos pais conseguem voltar, em muitos casos. Chega no final da tarde ele vai ficar com os amigos até o pai ou a mãe chegar, porque vai chegar lá pelas dez da noite. É aí que ele vai tomar um banho e achar algo para comer. Isso não é considerado, mas faz uma enorme diferença! Então, quando você está ali tentando motivar um aluno, ele até participa de sua aula. Vou dar exemplo entre nós. Nós temos afinidade. E nós sentamos juntos e você é "crânio" é "fera" e eu sou o péssimo. Eu sou o que fica na rua o dia inteiro. Você é o que tem uma mãe que consegue mais ou menos dar atenção, fica contigo todos os dias. Não estou generalizado, até porque convivemos com exemplos de alunos de periferia que passou em medicina na Federal. Ele esforça, evolui e quer superar as dificuldades dos pais. Eu estou apenas citando um exemplo. Eu não vou aprender como deveria, mas o pouquinho que o professor me ensinar vai mudar o meu futuro ou vai me dar ideias para eu não ser aquilo que eu vejo na minha sociedade mostrando. Tenho consciência que o índice não vai bem porque eu não consigo avançar ali com aquele índice. Eu tento aprender, tento, tento, e não consigo ficar bem comigo mesmo, não consigo ficar sozinho para aprender num ambiente de tranquilidade. Então eu estou na sociedade que só vive o mundo da brincadeira. É por isso que o índice não consegue avançar, porque estamos ali localizados nesta sociedade. Mas eu vi, eu vi um aluno, e levei meu objeto de trabalho, que é uma motocicleta, na oficina dele, várias vezes. Porque quando eu vi ele, vi ele buscando o filhinho dele na porta da escola, no prézinho, ele falou de lá: professor, faz tempo que não te vejo, me dá um abraço aqui! Ah, professor, eu casei, mudei de vida, suas palavras me orientaram. Virando ali eu tenho uma oficina de moto, passa lá uma hora. E todas as vezes que eu precisava trocar uma peça, fazer uma manutenção eu levava lá, apoiava a evolução dele. Porque se eu que fui profissional que atuei na sua formação não apoiar ele, de que adiante toda aquela fala, se você na prática não faz? É investir naquele que você está vendo um futuro. Ele vai se sentir bem quando aquilo acontece. Que aquilo aconteça. Mesmo que o índice evolua, que não podemos entender como um avanço, este é um ponto relevante. Fazer o aluno entender que o futuro depende do que se faz, depende da minha pessoa. Ele era um aluno com notas baixas, passava sempre na média.

Mediano. Mas ele quis um futuro pra ele. Ele teve um filho no primeiro casamento que não deu certo. Aí ele casou novamente e teve o segundo filho. Não deixou de dar atenção ao primeiro filho, e busca o segundo filho na escola. Criou oportunidade de sustentar, de trabalhar. Na garagem da casa dele fez uma oficina de moto. Então olha o tamanho da evolução! Isso também faz com que um profissional da educação também crie estratégia e fale: espera aí, ele está fazendo isso, eu preciso dessa mão de obra, eu posso chamar ele para fazer meu serviço. Eu posso levar meu serviço até a mão dele pra ele evoluir. Fazendo ele entender que o professor lá no começo me falou, me apoiou, mas ele hoje está vindo aqui, está confiando na minha oficina para fazer o serviço pra ele. Usar a minha oficina para fazer o serviço pra ele. Ele vai sentir mais motivado pelo que eu falei. Ele aprendeu, evoluiu, construiu. Mas eu também estou dando oportunidade de fazê-lo evoluir mais porque estou investindo naquilo que ele fez. Então, tem questão social, tem o também o tratamento que damos aos alunos. Mas temos a questão da organização escolar, do que efetivamente acontece na escola. Eu posso ter uma escola que me apoia e uma escola que não apoia. Posso ter um coordenador que colabora e um coordenador que não colabora. Eu posso ter uma sala com 25 alunos e uma sala com 42. Posso ter uma escola com estrutura, ar condicionado e outra que não tem. Estes fatores têm influência demais. Muito! Quando eu cite o coordenador que pedia opinião pra nós, ele nos apoiava. Mesmo não sendo com ideias. Ele falava: minha área não é essa, mas como podemos fazer para evoluir, para alavancar da melhor maneira possível? Ele queria achar caminhos para que aquilo ali acontecesse. E nós pedimos para ele dialogar individualmente com alguns alunos que davam trabalho também. Às vezes, você tem aquele aluno que faz, faz, faz, mas ainda não compreendeu. Ainda leva dois ou três anos para que ele entenda, amadureça. Quando o aluno começa muito assim eu falo pra ele: ô meu querido, eu já te vi, estou tão feliz que você veio na escola, tô tão contente, que não precisa se mostrar que está aí. Eu já estou te vendo, só quero que você me ajude a te ajudar a evoluir. Aí ele faz assim (sinal de pensamento) porque está tão chamando tanto a atenção que esquece de fazer o exercício acontecer. O apoio da coordenação nesta parte é importante, porque ela vai sentar, conversar com aquele aluno e tentar fazê-lo entender também com as palavras do próprio coordenador. Teve uma das escolas que eu trabalho que o coordenador fala assim: professor, vem aqui, pega a sua lista e veja quais alunos estão faltando mais, liga pra ele vocês. A coordenação tem ligado e não tido o resultado desejado. Aí, outro dia, nós achamos estranho que o aluno falou: o professor falou comigo, ligou pra mim, se importou comigo! Isso faz toda diferença. Vimos como é importante o professor fazer a ligação. Nossa, o professor com tudo aquilo sentiu minha falta! Outro dia o aluno falou pra mim assim: Você é professor, não vai ter tempo, não vai conseguir comigo. Eu falei pra ele: meu amigo, vou ter tanto quanto você. Se você sentar comigo uma horinha vai ver que tudo que você passou eu passei com muita dificuldade! Não tinha os luxos que tenho hoje, mas eu quis ser alguém na vida com mais evolução! Aí eles param: mas o senhor não veio de uma família rica? Eu digo pra eles: de maneira alguma!! Aí você começa a contar detalhes de sua caminhada, aí eles param e falam: Poxa professor, eu não sabia que vida do professor foi assim também. Eu falo pra eles: somos iguais, meu amigo! Eu só tive uma oportunidade que você no futuro pode ter uma melhor que a minha. É onde ele começa a enxergar a importância do saber. É o que eu digo do aluno que está lá em baixo. Faz de conta que você é o bom aluno eu sou considerado o “pilantra da sala”. Aí você como professor: parabéns, Edivagner! Aí

novamente o professor: de novo você acertou, parabéns Edivagner! Aí, quando eu falo: mas você só pensa porcaria, pensa para falar! Só fala besteira. Pensa! Você está acabando mais ainda com ele! Aí ele fala e você: belas palavras, bom raciocínio, mas se enxergarmos de um modo diferente, não podemos fazer desta forma por isso, por isso e por isso. Você não está dando uma resposta grosseira pra ele. Você apenas mostra que as palavras pronunciadas não foram tão favoráveis a ele, tão proveitosas para aquele momento, ou não conseguiu completar o que se propõe. É preciso participar da vida da pessoa, ele o terá como espelho. Há seis anos isso aconteceu com um aluno da EJA, isso muito me marcou. Eu o encontrei e me falou: professor, eu posso te dar um abraço? Eu falei pra ele: ô rapaz, vem cá! Que bom te ver! Que prazer! Aí ele falou assim: você me desculpa as palavras naquela sala de aula. Ele sempre era o primeiro da fila. E sempre falava assim: tudo que você está me falando aí não me serve de nada. Eu sou pedreiro, sei fazer do meu jeito. Isso aí não vai me servir pra nada! A matemática é a pior coisa que inventaram na face da terra. Eu pensei: pedreiro que usa cálculo a toda hora, cálculo mental que faz isso, espera aí, vou criar uma estratégia para ele. Então comecei a trabalhar mentalmente com ele. Deixei de expor pra ele. E ele viu que a parte do cálculo mental não estava bem desenvolvida e que havia partes do conteúdo que não era possível trabalhar assim. E aí eu passei a trabalhar mentalmente com ele. Eu passei a explorar os exemplos pedindo para ele explicar. Ele falava que era só fazer assim e assim. Eu mostrava também: tá aqui meu amigo, dá para fazer assim, desse jeito e assim também. Aí ele começou ver. E ia de novo: não professor, mas desse jeito da sua fala não dá certo. E eu ia de novo: tá aqui meu amigo, se você sabe isso é só fazer assim aqui. E ele: não, não professor, é assim e assim. Eu sabia o exercício que eu tinha, fazia uma pergunta e ele respondia, mas se eu colocasse na lousa ele não sabia responder. No diálogo ele falava pra mim: isso aqui é assim. Então eu usava as palavras que ele havia atribuído. Quando ele me abraçou quando nos encontramos ele me falou que estava no quarto ano de Engenharia Civil. Isso não tem preço! Isso não tem preço! Porque você conseguiu que, da dificuldade, ele fizesse uma ferramenta para se desenvolver e trabalhar. Ele buscou no ponto mais difícil da vida dele a evolução! Eu tinha um aluno que trabalhava no laticínio e passava na frente de casa todos os dias. E o filho dele se envolveu com droga. Era aluno nosso. Ele me falou: professor, não sei mais o que fazer, vou trazê-lo de volta. E o pai trouxe o aluno. O filho dele voltou pra escola. E ele começou trabalhar com o filho. Com isso, o filho saiu do mundo das drogas e voltou a evoluir. Ele falou: professor, aquilo que o senhor fez -falando do filho dele -, não tem preço. Hoje ele é outro homem, ele tem um lavajato, ele trabalha, vive bem. E você se sente bem como professor, como pai, porque você ajudou a melhorar aquela situação. Olha que delícia! Você ajudou a conquistar um objetivo de um pai em busca de um filho, que é o desejo de fazer seu filho evoluir. Então, são coisas que faz você ver que o caminho é difícil, é matar um leão por dia, meu amigo, mas você tem condições de fazer aquele que está lá embaixo subir e fazê-lo chegar próximo do que está evoluído e com oportunidade. É fazer evoluir cada vez mais, e não parar ali, fazê-lo enxergar que pode ser uma pessoa mais bem-sucedida que você na vida. O nosso papel é esse! Não é fazê-lo sentir que não pode ser como você ou melhor que você. É fazê-lo enxergar que sua profissão faz a de todos serem mais importante. Então ele pode ser muito mais evoluído que você, se quiser partir para outra área. É importante pensar no ensino aprendizagem, mas tem outras coisas que são relevantes para o desenvolvimento do aluno. Para o índice subir, você só foca no ensino e aprendizagem. Para o

desenvolvimento do aluno é converter aquela resolução do problema numa apresentação na lousa para todos. Porque ele fez, mas, às vezes, ele não conseguiu fazer aquela interpretação que lhe faz compreender o problema. Ele precisa sentir que aquilo ali faz parte do dia a dia dele, que ler, fazer, discutir faz parte do dia a dia dele. Assim ele vai sentir e ser alguém na vida. O processo de ensino aprendizagem faz a diferença no lidar, na relação de você com seu aluno. Mas se você saiu de uma relação com o aluno, entrou na sala de aula: bom dia! Bom dia! Uai professor, o senhor está bravo? Aí o professor: Eu, bravo? Jamais. Aí o aluno: mas o senhor estava na outra sala discutindo com o aluno. Eu falo: estava falando com ele de uma forma diferente, não discuti não. E a aula vai embora. Agora, na aula você não está ligado só na proficiência, no índice de reprovação, você quer que o aluno avance. Mas há professores, falando no contexto geral, que não consideram isso aí. Vai reprovar o aluno porque o aluno não faz acontecer na aula dele. O aluno não desenvolve. Eu vejo diferente, se eu não criar estratégias para o aluno evoluir ele só vai me dar trabalho. E, neste aspecto, eu sou contra a reprovação. Você está tirando a oportunidade do aluno de naquele momento evoluir. Você não foi capaz de fazê-lo compreender. Sendo você não capaz de fazê-lo compreender vai crucificá-lo por sua limitação? Então eu sou contra a reprovação. Dificilmente eu reprovo um aluno, a não ser que eu tentei, tentei, fui, e me deparei com aqueles casos em que o aluno falta bastante, não faz avaliação, não tá preocupado, não lhe dá importância, só que mesmo assim você tentou dentro de todas as possibilidades resgatá-lo ainda. E no conselho de classe todos os professores decidiram. Você não vai criar uma nota para que aquele aluno evolua, você não vai criar isto. Se assim fizer, você está acabando com sua profissão. Mas eu sou contra. Você tem que ter muitas maneiras de fazer o aluno evoluir. Tem que buscar ser infinito, não ser limitado. Você só é limitado porque você quer. Quando você fala, isso aí pra mim não dá. Espera aí, não dá neste momento. Senta, explica, amadurece a ideia! Você vai abrindo um leque de oportunidades de fazer aquilo ali voar, evoluir. E como professor vai aprendendo. É aquele negócio, é tudo muito amplo, corrido, e eu vou descontar em você que é meu aluno? E também é preciso separar. Eu discuto com um aluno na primeira sala de aula. Discuto com outro na outra sala, depois com outro, aí eu chego em casa e acabo com minha esposa, com meus filhos? Se você fizer assim vai pegar os problemas que a sociedade te traz e jogá-los para dentro de casa. Você não vai saber nunca diferenciar isso, se não se importar com isso. Se você teve um desacerto com algum aluno, um contratempo, alguma coisinha, resolve ali e vai para outra sala como se nada estivesse acontecido. Isso tem que ser tudo normal, os alunos não têm culpa do que aconteceu aqui. E os outros alunos que estão fora, não tem culpa do que aconteceu com o aluno x. Então chega em determinado aluno e resolva. E faça, diante do que aconteceu, que ele sinta que é importante pra você. Não mostre que está trazendo mágoa ou algum transtorno pra ele. Se você fazer com que ele se sinta importante naquela outra aula que você está trazendo, ele vai inverter os contratempos que existe na sociedade, aprender a lidar com eles, e vai entender que mesmo diante do problema, a vida dele e a sua continua.

Desde 2005 a avaliação externa está mais presente na escola. Nesse período que conviveram com ela é possível apontar algumas contribuições?

Eu vejo que têm contribuições porque se assemelha ao modo como a sociedade é organizada. Em tudo tem uma referência. Claro que podemos ter uma escola sem estas avaliações. Mas ela nos traz desafios. Quando você chega e o aluno fala: de novo isso aqui professor! Você fala: isso aqui é um meio de desenvolvimento. Quando você chega para ele com uma avaliação surpresa, chega com uma prova mensal que não avisou, por exemplo. Ah, professor, não deu tempo de estudar, e tal. Aí eu tiro sarro deles: vocês não estudam quando eu aviso, porque vou ter que avisar quando vou fazer uma avaliação? Um exemplo de como eu lido com isso. Mas aí você faz todo processo, não vai entregar e virar as costas. Vai falar de cada questão, interpretar, mostra o que está pedindo, o que está dizendo a resolução. Eles te falam: mas era só isso, professor? São os desafios que atualmente faz acontecer isso no aluno. Sem estas avaliações eu diria que nós, como profissionais da educação, não saberíamos ver os valores que tem a sua evolução como um profissional da educação. Atualmente, para criar um simulado, uma avaliação, quantos fatores estão envolvidos! Imagino para fazer uma avaliação externa dessas. Ela não vem à toa, há um contexto de evolução por trás disso. Isso serve de amadurecimento para nós evoluirmos e fazer acontecer na nossa prática, e assim ser capaz de fazer o aluno aproveitar para sua evolução. Nós estamos ali pra isso, pra fazer o aluno evoluir. Senão, não precisaríamos estar ali, era só ofertar um curso EAD e acabava o problema. Eu não estou tirando a importância da EAD, mas estou falando daquele sistema em que o aluno assiste a aula, pega a prova e vai responder. Sem trocas de informações que tipo de sociedade ele viveria?

O que acontece na escola, em sala de aula, de modo geral, que esses números não são capazes de demonstrar?

Estes números não conseguem mostrar, evidenciar, a sua dedicação para cada aluno. Eu citei a EAD em momento anterior e acho a EAD muito importante, até escolhi a EAD para cursar uma Pós-graduação, achei fantástica, mas tem o contexto a ser atribuído. Você precisa amadurecer para cursar uma EAD. Você não chega lá do nada e vai fazer, porque você vai achar ruim. Você precisa saber onde quer chegar, o caminho e onde você está para sair, quando se escolhe um curso EAD. E com o aluno não diferente, você precisa seguir passos assim para ele se sentir importante com você. Ele vai chamar atenção em todos os momentos que tiver oportunidade. Você vai ser o motivo da atenção dele, ou ele vai querer sempre te chamar atenção. Você pode ter os dados que tiver, se você não cativar o aluno neste sentido nada acontece. É preciso fazer entender a importância do saber. O que acontece quando para que o índice não vai bem? Os alunos também não foram bem. Aí, o nível do aluno cai também. Pra você transmitir o conhecimento, é o que eu disse, há dez anos atrás quando comecei a dar aula, se eu tivesse feito uma faculdade de matemática em EAD, será que eu teria as mesmas condições que eu tive depois? Eu acho que não, porque eu estava desligado do contexto escolar. Então, eu não tinha um norte, era preciso pessoas para me influenciar. Para eu ter um espelho e alavancar. Com o aluno não é diferente. Se você não fazer ele se sentir importante no momento que está ali com ele, de que vai servir pra você está na educação? Vou deixar uma única frase: é preciso fazer cada aluno se sentir importante! Eu comecei a dar aula na fazenda, e minha esposa não se adaptou. Eu aposentaria dando aula na fazenda. Ela disse que gostaria que fossemos para cidade, e falou uma coisa que nunca havia prestado atenção, que eu conseguiria ajudar muito

na cidade com o modo como me via lá, com minha maneira de ensinar. Eu vim e foi muito bom. Mas a gente vai perdendo um pouco com estes contratempos da cidade, com esta correria, e não consigo dedicar tanto quanto eu dedicava lá. Estes contratempos te fazem amadurecer, te faz crescer, mas é difícil. Porém, foi interessante! Eu fiquei 8 anos na fazenda. A forma como você lida te faz ficar no lugar. Se falar pra mim que é um veneno, um terro, que tem que dividir a comida, que parte da sua casa é a escola, que tem barata, mosquito, você não fica. Se você vender a imagem que matemática é difícil já travou tudo ali.

Se você pudesse conversar com dirigentes educacionais, do MEC, da SEMED, do INEP que organizam a Prova Brasil e divulgam o IDEB, considerando que seria uma conversa em que eles iriam querer, na íntegra, ouvir professores da Educação Básica, o que você falaria?

Sabemos que a educação é um meio muito complexo, que lida com apropriação, diálogo e troca de informações. É preciso ter conhecimento que eu tenho um modo de atuar, você tem uma, ele tem outra. Se fôssemos debater estes modos consideraríamos que é tão ampla que tende a ser infinito, dado o número de professores envolvidos. Estou considerando o pensamento do ser humano em relação à educação, de modo geral. Principalmente, os grande doutores e pensadores. Eu digo assim, se fôssemos ver os aspectos que nós citamos aqui pra eles seriam de grande consideração, porém, a educação não consegue dispor de psicólogos para atender esta demanda. Que seria um trabalho consciente de atuar na parte psicológica do aluno, para que ele tenha consciência, atue com mais ênfase, aproveitando ao máximo o processo de ensino e aprendizagem. Se tivéssemos, hoje, psicólogos atendendo no contraturno todos os alunos, sem tratar específico, atendendo só o Edivagner ou outro aluno. O atendimento para todos. Teríamos uma educação com processos diferentes, porque seríamos professores literalmente. Na escola, nós fazemos a função de psicólogo para tentar sobrepor aos problemas. Com a consciência que há professores que não consegue se colocar a fazer esta função de psicólogo. Ele fala: isso pra mim não serve, se serve para você manda bala meu amigo. Se dá certo continue, mas eu não pego como minha base, não serve pra mim. É muito difícil discutir educação? Não. É muito complexo a maneira de lidar com a educação. Se eu não acreditasse na educação no lugar onde estou, não falaria aos meus amigos para vir pra cá. Diria que não prestaria. Eu disse ao meu amigo que veio, é um lugar que permite crescimento profissional com certas dificuldades. Mas eu fui e gostei. Eu só saí de lá porque a minha esposa preferiu o ambiente da minha cidade. E eu estou com minha esposa. Não posso casar e por isso separar. E sim fazê-la crescer junto comigo. Ela também era da educação. Foi onde meu amigo enxergou com outros olhos o que eu quis dizer. E eu digo, em termos de processo educacional não se pode considerar a mesma coisa. Em cada ambiente é preciso saber comunicar aquilo que precisa. Depende muito de você, em meu ponto de vista. Na área rural são uns 15 alunos, muito humilde, aula gostosa, mas eles não enxergam um futuro. Na escola na cidade é muito diferente. E eu respeito o aluno da zona rural que deseja continuar lá. Vou te contar a história de Alexandre Fleming, criador da penicilina. Ele era morador de fazenda com o pai dele. Só que ele convivia com todos os aparatos necessários para morar em fazenda. Sabia andar a cavalo, sabia nadar no rio, sabia tudo. E o fazendeiro vizinho foi lá descansar. O filho dele, com pouca experiência, pulou no rio

e quase morreu afogado por causa de uma câimbra. Alexandre Fleming foi lá e salvou o menino. Escutou os gritos de socorro, foi lá e salvou o menino. No outro dia, o pai quis conhecer o menino. E perguntou assim: qual a sua perspectiva de futuro? Ele falou que queria ser fazendeiro igual o pai dele. Mas o pai dele era funcionário da fazenda. E o fazendeiro valorizou a profissão do pai dele dizendo que era muito bonita a profissão. Mas você gostaria de ser algo mais? Ele falou que queria ser médico, mas meu pai não tem condições de bancar. Ele falou assim: pode estudar medicina que eu pago pra você. E aí pagou medicina à Alexandre Fleming. E ele se tornou médico. Não me recordo o ano agora, mas o primeiro ministro do Estados unidos teve um problema muito grave de infecção e avisaram Alexandre Fleming. Que havia descoberto recentemente a penicilina. Alexandre Fleming embarcou no primeiro avião e foi até a cidade e salvou o primeiro ministro que era o menino que havia afogado no rio. Salvou pela segunda vez o menino. Então, olha a gratidão de um pai fez, salvou o filho duas vezes. Ele permitiu que o menino realizasse seu sonho. Sendo que para o pai pagar aquele curso de medicina não seria nada. E na sequência ele criou a penicilina, que o salvou pela segunda vez, em que nesta segunda vez foi por meio de uma medicação que Alexandre Fleming havia desenvolvido. Olhando para esta história, se você não der motivação e espaço para o aluno ele nunca vai ter oportunidade de alcançar ou saber o que ele deseja. É preciso abrir portas pra ele! Eu vejo que as decisões educacionais no nosso país são financeiras, focadas só no financeiro, mas o foco deveria ver o aluno vencer! Tenho consciência que fazemos coisas que para o sistema não tem importância e que tem efeito direto no resultado alcançado. Em cada local, escola ou cidade tem uma maneira de conduzir a educação considerando a necessidade local e a formação necessária, de dar um zoom. Isso deve ser considerado em cada bairro, em cada escola, em cada sala de aula. Vou te contar um exemplo. Eu fui gravar um vídeo sobre o trânsito. E os alunos identificaram que no bairro tem muitas motos e bicicletas. Discutimos os problemas e o que, para eles, seria viável para o desenvolvimento do trânsito. Então decidimos que seria seis alunos de bicicleta e quatro pedestres, e assim gravamos o vídeo. Três indo, três vindo, eles trombando ali e se machucando. Depois gravamos eles indo e vindo, e parando para o pedestre na faixa e ainda o cumprimentando. Também com uns pedestres fora da faixa onde aconteceu acidente e outros na faixa. Quando eu mostrei pra eles passaram a se envolver: nossa professor, seria melhor se tivesse feito isso, se tivesse colocado aquilo. É fantástico quando eles olham para aquilo que eles produziram. Isso é demais. É uma pena que isso não tem como acontecer sempre, porque faz diferença na aprendizagem, no modo como ele se vê como alguém importante. É preciso, inclusive, repensar o tempo que você planeja uma aula, o tempo que você demora para voltar a falar daquela aula. Isso tem impacto! Se nós tivéssemos aulas pela manhã e junto com outros professores de matemática pudéssemos sentar para planejar, discutir a nossa aula no período da tarde, seria fantástico! Quando cheguei na zona rural o diretor pediu que eu desse uma ajuda para os pedagogos. Eu fiquei preocupado. Mas passamos a discutir com base no que eles estavam trabalhando. Então eu tive que me virar para achar estratégias para ajudar. Mas no final foi fantástico. Duas coisas servem de exemplo. Pra mim o currículo da zona rural não deve ser o mesmo da zona urbana. E há uma necessidade de formação específica para zona rural. Estou dizendo isto porque é preciso considerar isso para cada escola.

EFEITO 13

HUMANO *versus* NÚMERO

> Não preciso do fim para chegar.
> Do lugar onde estou já fui embora.
> Agora é só puxar o alarme do silêncio que saio por aí a desformar... [43]

As práticas pantaneiras de Manoel de Barros me inspiram, sinto que ele lê o mundo com um olhar atento e criativo, sempre inventivo, que não cessa. Tenho dito que há sempre uma vírgula a colocar quando se fala de avaliações externas. Porém, é sempre possível ir em direção a um suposto fim que não existe. Logo, chego "aqui", neste escrito-efeito outro, com algumas considerações investigativas, oferecidas por esta produção de fontes históricas. Com certeza dialogaríamos por horas, se você pudesse sentar comigo e lermos juntos cada excerto que deixo nesta tese. Mas você tem apenas os meus resíduos de enunciações; um suposto; eu já foi embora. Então, seja um autor, pois estou por aí (de)(des)formando, gerundiando a vida. E, entre estes silêncios rompidos, estão as políticas meritocráticas de desempenho presas aos modelos de mercado que assumiram o controle da educação e se utilizam, também, de testes padronizados para compor sua supremacia. E, entre silêncios rompidos, falo de alunos.

13.1 Efeitos de treinamento e participação de alunos na Avaliação Externa

A avaliação externa atua como uma importante ferramenta do processo, com ampla aceitação, disposta como meio regulador em todo território nacional, em que se aglutina ao PDE, PAR, IDEB e seus indicativos de criação de sistemas próprios de avaliação pelas secretarias de educação (estaduais e municipais). Se naturalizou a criação de Sistemas Avaliativos, Nacional, Estaduais e Municipais de Avaliação da Educação Básica, que configurou/formatou/estruturou a prática escolar, e atingiu fortemente o trabalho docente e os alunos. As práticas curriculares que sofreram mais impactos foram aquelas ligadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que, geralmente, se organizam em função destes exames, seguindo os usos que se tem realizado com os resultados destas avaliações, em que,

[43] Realizei a junção de frases de Manoel de Barros escrita no Livro intitulado Livro sobre nada. Páginas 71 e 75.

em grande maioria, os professores são submetidos às práticas que não reconhecem como coerentes com o propósito educacional, mas que é entendida pela gestão como necessárias para alcançar os resultados idealizados:

> Esse ano está um tom diferente! Esse ano é um ano ímpar, e acontece esse ano. Esse ano está bem puxado esse negócio: vamos trabalhar pra Prova Brasil. E é preparar mesmo. Exercícios e treinamento. Não é o que eu acredito, mas é o que eu tenho que fazer para atender. (PROFESSORA VERÔNICA).

Quem pisou o pé numa sala de aula da Educação Básica, ministrando aulas em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente em escolas municipais, tende a entender a professora Verônica. Em geral, nesse ambiente vivenciado por Verônica e seus pares, acontece uma Educação Matemática que tem entre suas obrigações treinar os alunos para as avaliações externas**.** Para alcançar tal feito, ir bem nas avaliações externas, uma ação curricular foi desmembrar a disciplina de matemática, em que uma de suas aulas passou a ser chamada de Aplicação Matemática[44], com carga horária e ementa específica. Além de ter uma organização didática específica, essa disciplina, literalmente, treina para as avaliações externas (durante meu doutorado pude trabalhar com essa disciplina, quando estava ministrando aula nesta Rede de Educação da cidade de Campo Grande).

> Eles vão treinar mesmo os alunos. É semanal o simulado. Toda semana! O simulado nem sempre é do conteúdo, pois eles são mais baseados na Prova Brasil. Na verdade, eles abriram a carga horária de matemática. Porque era 4 horas aula. Agora são 3 horas aula de matemática e inventaram esta aplicação matemática, aí. Que é uma matéria para o aluno só fazer problemas de matemática, voltados para Prova Brasil. É um programa da REME. Toda escola tem. Aplicação matemática são exercícios voltados para prova Brasil. Você não dá conteúdo. É só simulado, xerox, simulado, xerox, simulado xerox, simulado. (PROFESSORA MARILÂNDIA).

Há uma alteração na constituição das disciplinas escolares, na dinâmica da sala de aula e estrutura curricular, em que as questões oportunizadas em testes e materiais de mesma organização de habilidades são utilizadas, sempre com o acompanhamento de perto da gestão. Quando eu trabalhei em uma escola municipal, por exemplo, convivia com a vigilância da figura de um profissional chamado supervisor, que atuava muito perto de minha ação didática.

As alterações são específicas, têm a função de fomentar os resultados, melhorar a imagem da escola. A centralidade são as turmas que irão passar pelo teste. São os alunos que vão representar a escola.

---

[44] Em minha escola de atuação, no Mato Grosso, se criou a disciplina Avaliação Semanal, com sua estrutura voltada ao aferimento via simulado.

Brasil (2013, p. 16) define que um dos objetivos deste processo gerencialista, com base me índices, é "orientar a elaboração de políticas educacionais". Um olhar externo e generalista sobre a escola consegue ter elementos, a partir dos dados, para produção de política pública por fornecer uma foto do sistema, mas tenho a convicção que não consegue vê-la, em suas miudezas. Enxergar e enfrentar os detalhes desse sistema, as subjetividades de quem vive em cada escola. Por exemplo, há relatos de retaliações aos alunos que não fizeram a Prova Brasil. Uma agressão ao professor e ao aluno. Participaram do treinamento e faltaram no dia do teste.

> Eu sei de uma pressão que ocorreu com uma colega que me angustiou. O diretor obrigou reprovar alunos que não apresentavam bom rendimento e não compareceram para fazer a Prova Brasil. Eles estavam relutando para não cumprir. Eu não sei que fim virou, mas a prova não é para isso. (PROFESSORA MARILÂNDIA).

Também identifiquei o oposto, subversões de alunos relatadas na pesquisa de Gomes (2019), enunciadas por diretores entrevistados. A pesquisadora narra que os alunos combinaram de errar as questões do teste por não concordarem que, este teste, com sua métrica, os obrigasse a representar o todo existente naquela escola, principalmente a qualidade da escola. Não concordavam com a concepção que eles deveriam produzir um resultado que representava toda escola.

> Entretanto, é possível observar, nas vozes dos gestores entrevistados, muitos sinalizadores indicativos de rupturas e subversões. Estas emanam dos espaços escolares, seja pela reação de professores ao treinamento imposto para obtenção de resultados, uma vez que podem estar mais preocupados, entre outros, com a abordagem de conteúdos específicos de suas disciplinas ou com uma recuperação de conteúdos que não têm a ver com os testes, seja pelos próprios alunos, em atitudes de protesto a essa excessiva preocupação da escola com resultados. "Nós tivemos um problema com uma turma de nono ano que fez uma Prova Brasil, que era uma turma muito difícil, que eles, propositalmente, fizeram muito mal a prova, porque depois eles falaram isso para nós" (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017). (GOMES, 2019, p. 143 – 144).

São muitas subversões e rupturas contrárias à existência de uma exclusão inaceitável por muitos alunos e professores. As avaliações externas, como são conduzidas, afetam a dignidade do aluno em sala de aula (AZEVEDO (2013), ALCARÁ (2014),), BRAGA (2014), PEREIRA (2016), ROSA (2016), TEDESCHI (2016), GOMES (2019), UNTEM (2021)).

Algumas rupturas acontecem pelo caminho, pelos professores ou pelos alunos. Ambos os grupos convivem com uma dinâmica de centralidade, que agoniza outros desejos e convicções, que consome o tempo de trabalho. Como cita Gomes (2019, p. 73),

> Outro aspecto a ser observado é o ritmo alucinado ditado para um ensino específico das disciplinas cobradas nas avaliações. A denominada preparação para a Provinha Brasil e a Prova Brasil não só traz documentos destituídos de sentido frente às práticas cotidianas dos educandos, como também alija o tempo da criança, das outras disciplinas e do cotidiano escolar.

Na alusão de ser capaz de promover uma educação "de qualidade", a configuração escolar em prol destas avaliações molda seu modo de existir que, de forma indutora, transforma a escola e seus partícipes. A igualdade de oportunidade corrói mais ainda o sistema, por colocar o professor para trabalhar mais para uns alunos (do nono ano que vão fazer a prova, por exemplo) e não para toda escola, para todos os alunos, atuando com equidade.

> Eu trabalhava no estado e com isso veio outro professor. Aí veio outro professor para dar o reforço. O reforço era só de Português e Matemática e só em turmas de Prova Brasil. Só em turmas que vão para o exame. Então existe um investimento por parte do governo. Esse investimento acontecia nos anos de Prova Brasil. Foi uns três anos seguidos. Têm uns 4 anos que acabou, mesmo. O foco é na aplicação da Prova Brasil e no resultado. Nos anos que não tem prova Brasil, geralmente não acontece nada. O trabalho é no ano de aplicação e na série. Inclusive nos anos que não tem prova você não consegue xerox para nada lá. Se você precisar de um xerox, você não tem. No ano que você tem prova, você tem xerox, tem tudo! E o Simulado sou eu quem monto. É um acordo da direção, da coordenação. Você tem que fazer toda semana um simulado. Aí o xerox da escola fica só para português e matemática. Não fica livre para todos os professores. E quem está fora dos nonos e dos quintos ficam sem xerox. A gente quem usa a cota da escola. Entendeu? (PROFESSORA MARILÂNDIA).

Essa perspectiva, revestida de educação "de qualidade", carece ser problematizada, principalmente sobre seus efeitos, como apontam Esteban e Fetzner (2015, p. 75):

> Problematiza-se a concepção de qualidade verificada nas políticas oficiais que atribuem à avaliação externa o poder de melhorar as práticas de *aprendizagem-ensino* e as bases de definição das finalidades e processos considerados legítimos na escola e suas relações com a produção de resultados escolares desiguais que historicamente penalizam crianças dos grupos sociais subalternizados. As práticas cotidianas colocam em tensão essa relação: dos objetivos das políticas públicas, razoavelmente afirmados pelas escolas em seus projetos pedagógicos, de democratização da educação escolar, com as ações escolares em que predominam exercícios de treinamento para as provas e propostas curriculares com objetivos padronizados e fragmentados.

Os usos que fazem deste processo, juntamente com as subversões e rupturas, são efeitos consideráveis que pertencem ao passado vivido com a avaliação externa. Mesmo que estes atos não façam parte do futuro prometido, são situações narradas em diversas histórias vividas por professores e alunos. Não podemos dissociar o que acontece nas escolas sob a pena de ter uma visão limitada das consequências para vida de alunos que, em sua maioria, seus professores não

escolheram passar pelo processo adotado. De um lado, -as projeções, articulações e idealidades. Do outro lado, os usos, aquilo que acontece. Ambos são e produzem efeitos em um mesmo processo.

Uma posição de defesa é identificada não só com os professores, mas também com os alunos. Como afirma Gomes (2019, p. 145), **“**trata-se de uma isenção de culpa *a priori* por uma situação que, definitivamente, não tinha sido produzida por eles”. Em última instância, os alunos ausentam-se desse mecanismo, não querem ser partícipes e atuam para romper com o sistema. Quem trabalha com essas turmas convive com a presença de uma prova que não tem sentido para eles:

> As Provas Brasil mesmo, eu tenho que pedir para eles virem. Eu falo: vocês precisam fazer a prova, leem esta prova direito. Aí eu fico botando na cabeça deles que eles precisam vir. E todos eles vêm. Porque eu peço para eles vir. É o respaldo que eles têm. É o respeito! Eu faço meio que um acordo com os alunos, porque a prova não tem sentido nenhum para eles. (PROFESSORA MARILÂNDIA).

As narrativas evidenciam que, atualmente, nas escolas acontece um processo de apagamento da identidade dos alunos, de suas singularidades, de suas subjetividades, de suas histórias de vida, e isso implica num apagamento de suas potencialidades. Em sala de aula, cada aluno possui uma história de vida, que possui forte influência em sua disponibilidade para envolver-se em sua produção intelectual, o que afeta seus modos de produção de significados frente às demandas criadas pelo professor. As avaliações externas, da maneira como são operadas, transformam os alunos em números, promovendo, com isso, um apagamento. Não importa o que o aluno tem passado em sua família, pois este ano é ano de Prova Brasil e a escola precisa aumentar o índice. Não importam quais dificuldades alunos do nono ano ainda têm em relação a conteúdos de outras séries anteriores, pois o que é urgente, necessário e preciso é treiná-los para resolver certos tipos de questões que são apontadas pelos descritores.

Há um processo de mensuração das relações que acontecem em sala de aula, bem como na escola. Qual é a taxa máxima de reprovação para não prejudicar o índice? Quando é mais desejável reprovar os alunos? No ano da Prova Brasil, nonos anos, ou um ano antes, oitavos anos? Essas demandas, entre outras, fazem parte do dia a dia de alunos, professores, coordenadores e diretores de escolas, ao se relacionarem com as avaliações externas. Pensar na Educação de um sujeito exige concepções mais profundas. Sair da razoabilidade de um número como qualidade é uma visão crítica de muitos professores, como o professor Rosário:

> E quando você coloca tudo isso em consideração começa a entender o aluno, que cai o rendimento porque ele está preocupado com a briga em casa, com a

> confusão em casa, com a falta de alimento em casa, água que não foi paga, a luz não foi paga, tudo isso importa. Aí você vê que ele não tem nem mesa para estudar. Um aluno disse pra mim: eu não tenho mesa pra fazer. Faz no colo ou em cima do local onde deita pra dormir. Como você vai cobrar a alta dessa cara? (PROFESSOR ROSÁRIO).

Geralmente, a lógica de uma escola que realiza seus trabalhos, tendo como meta um bom índice na avaliação externa, as características que acompanham as vidas dos alunos são desconsideradas. Pouco importa para o índice se, naquele ano, os alunos da escola tiverem fortes pressões familiares, afetando negativamente seus desempenhos. Pouco importa seus aprendizados ao longo dos quatro anos que ele esteve no Ensino Fundamental II. Se esse aluno construiu relações de companheirismo com seus colegas, se ele está mais maduro em relação a lidar com situações complexas e angustiantes de sua vida, se ele construiu nesse período conhecimentos em relação à sua cidadania; tudo isso não importa para as avaliações externas. O João Víctor, a Maíra, o Francisco, a Isabela, a Júlia e todos outros colegas de sala, são apenas considerados como A1, A2, A3, ..., A38.

> Só que as pessoas que estão trabalhando com os números, não aceitam publicar que esse erro é assim e que nós sabemos. Acreditam que estão trabalhando politicamente correto. Está tudo certinho na escola. A escola tem uma sala de informática. Não funciona, mas tem. /.../ Ela tem uma biblioteca, que não serve para o nono ano, mas tem. Pra eles isso basta. E aí eles querem resultado com isso. (PROFESSOR ROSÁRIO).

Por meio de um monitoramento das escolas, que não lê de forma plausível o que, efetivamente, acontece lá e apenas observa rendimentos pontuais, coloca-se em marcha um processo de apagamento. O professor também é apagado, pois poucas vezes é escutado para falar das aprendizagens de seus alunos. Quem está em sala de aula não contribui no preparo daquilo que vai influenciar na própria turma. Seus dados avaliativos cotidianos não dialogam com os dados do sistema. O sistema de avaliação, em suas estratégias generalizantes, opera realizando um apagamento dos alunos, o que acarreta em um apagamento do professor e, consequentemente, do coordenador e diretor, até chegar à escola. Como afirma Gomes (2019, p. 187), as políticas avaliativas em larga escala "/.../ têm invisibilizado as diferenças na escola (mote desta pesquisa) e, o pior, vêm consolidando, pelas políticas de tantos testes, a escola pública como, predominantemente, avaliadora, reprodutora e não transformadora".

O professor Rosário afirma que há uma grande lacuna no diálogo entre as secretarias e os professores em sala de aula. Não há um canal de contato entre quem lida com a realidade e os agentes políticos e educacionais. Não há possibilidade de relação entre os professores que

lidam com o dia a dia da sala de aula, com quem organiza e distribui os recursos financeiros para as escolas e gerenciam as estratégias político-pedagógicas de acompanhamento, às quais afirmo serem de intervenção, vigilância, monitoramento e pressão, em busca do aumento do índice.

> É por isso que esse negócio do índice não é verdadeiro. Falo pra você novamente, o índice mostra a incapacidade da escola trabalhar com a verdade. Isso que ele mostra. Mas- o índice pra mim, como aprendizado, não mostra a realidade. (PROFESSOR ROSÁRIO).

13.2 Efeitos de aceitação(ou usufruto?) de mazelas como políticas de estado para Educação

As práticas gerencialistas da Educação têm provocado tensões entre o exercício da docência e as obrigações que lhes são impostas. Tem provocado tensão entre os resultados escolares e os resultados verificados por agentes externos. O monitoramento tem sido usado para provocar reflexões e ações nas práticas pedagógicas. Todavia, muitas vezes, desacredita o trabalho docente orientado por um agente externo (pericial?), que atua distante da demanda escolar e possibilidade educacional, que é estritamente local, que é sempre individual, que é sempre sendo.

> Os resultados da avaliação continuam expondo uma escola que fracassa e impõem a necessidade de se indagar o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exigem profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica. (ESTEBAN, 2009, p. 123).

Em meio a essas tensões estão os profissionais e seus alunos. Em meio a essa educação, questionavelmente hegemônica, em bases e afinidades, que não expõe o que se nega e o que silencia, estão os grupos historicamente subalternizados. Como diz o professor Diamantino: “estes números não conseguem mostrar, evidenciar a sua dedicação para cada aluno”. Alunos estes, que muitas vezes se encontram em descaso socioeconômico e vivem submetidos a essa nova realidade escolar, que desconsidera a dinâmica social a qual estão inseridos. Também desconsideram a relevância de alguns de seus conhecimentos produzidos na esfera cultural.

O modelo coloca cada escola lado a lado, em comparação, como se fossem iguais em termos de oportunidade e capacidade de alcance de resultados. Expõe, sem distinção, resultados desiguais que demarcam uma escola que fracassa, sem expor, efetivamente, suas finalidades.

Posso pensar numa igualdade de oportunidade como “direito”, sendo direito com códigos prescritos. Posso projetar uma educação em que todos devem desenvolver as mesmas

aptidões e acreditar que este movimento seja uma igualdade. E começar a testar, por meio de avaliações (ou exames!?), se estão ou não alcançando estes resultados com base neste currículo fixo. E neste teste indicar que alguns são melhores que os outros, e os que são piores, identificados por uma métrica, são piores porque não receberam qualidade no serviço prestado. Posso atribuir um número como critério de qualidade para o serviço prestado e desconsiderar todos os condicionantes para que essas aptidões sejam aprendidas. Posso pagar bônus ou mais verbas públicas aos que estão conseguindo alcançar os resultados e desconsiderar todos os outros processos, aspectos e resultados que ocorrem em cada ambiente. Posso desconsiderar que a natureza de alguns alunos seja para outras áreas, ou para outras dinâmicas humanas que a escola insiste em deixar de fora, porque alguém - com poder - acredita que não seja relevante. Posso desconsiderar as batalhas pessoais, como a submissão imposta por um lar em que houve durante um tempo a existência de um estrupo, por exemplo. Enfim, posso desconsiderar as dinâmicas humanas, que são fluentes e presentes nas relações cognitivas de cada um.

Nesta batalha entre igualdade e equidade, as avaliações externas têm suas afinidades. Como afirma Esteban (2008, 2009), apresentam resultados de cada escola em meio a um processo estandardizado/competitivo. Esse instrumento atribui uma métrica para cada escola, que dependendo do número pode ser entendido, externamente, como incapaz de promover específica aprendizagem, deslocada para o termo improficiência. Como diz o professor Rosário (2019), sobre o trabalho limitado que lhe é imposto e assim realizado: “até porque veem um monte de números, não conhece o aluno. Então, preparam uma coisa olhando para os números”.

Quando se aprofunda na história da humanidade e busca entender os processos de manutenção do poder, começa a entender que o aspecto que atinge os alunos tem um alto potencial de manutenção da exclusão. Que a colonialidade do poder opera na dimensão epistemológica, no silenciamento de diversas formas, na perda de sua verdade, de sua legitimidade. Como aponta Grosfoguel (2010, p. 8): "a pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados".

Ter uma base de conhecimentos fixos, arquitetados como uma educação transnacional e criar uma autorregulação, uma vigilância normatizada e normalizada é um movimento que dificilmente não seja intencional. Neste limiar, Santos (2019, p.7) enfoca que “a política dominante torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia”. Com base

nesses conhecimentos válidos/dominantes, uma das principais metas de professores, coordenadores e diretores é alcançar os números projetados para que se receba o selo de qualidade educacional perante a sociedade, exposto aos ventos fortes da mídia. Mesmo que para isso obrigue os professores a forjarem resultados que impactam no IDEB:

> E são fortes demais! Eu sofri outra perseguição nesse sentido quando eu estava em estágio probatório. A diretora falou abertamente pra mim no começo do semestre: não dá nota negativa. Nota baixa de novo! Eu sou a pedra no sapato da direção mesmo. Porque todo mundo dança conforme as músicas e eu não. Eu falei: eu não, eu não vou fazer isso. E aí, num outro momento, ela chegou falar pra mim: Professora, dá a nota para esse aluno, aumenta essa nota aqui porque a SEMED vai vir e você está em estágio probatório. E se eles olharem esse monte de nota baixa, esse índice não está bom, eles vão vir olhar seu trabalho. Vão assistir sua aula. Vão olhar todo o seu planejamento, vão fazer você mudar, fazer isso, fazer aquilo, e você vai ser prejudicada em seu estágio probatório. E quem quer ser prejudicado em estágio probatório? (PROFESSORA VERÔNICA).

É uma ligação fina e difícil de se perceber. Quando se trata de conhecimentos válidos, tem-se o agente que define o que é válido, os agentes e os mecanismos de controle. E mesmo que se tenha uma base diversificada, o movimento avaliativo externo pressiona, de diversas formas, para o apagamento da base diversificada, das subjetividades. Atua como um mecanismo de manutenção do projeto hegemônico da modernidade, como confronta Santos (2019), Grosfoguel (2010) e também Esteban (2008,).

> Os desempenhos insuficientes e o abandono precoce, o fracasso escolar, são narrados como decorrências de processos mais ou menos individualizados e destituídos de qualidade e não como parte de uma concepção excludente de qualidade, necessária a um projeto hegemônico de sociedade que depende da existência de relações de subalternidade. O compromisso com a aprendizagem vai sendo deslocado para o interesse pelo desempenho, levando ao máximo a obsessão pela eficiência [...]. (ESTEBAN, 2008, p. 7)

Essa estrutura educacional, adotada pelos moldes dos modelos de mercado, como declara Freitas (2012; 2013; 2014), centra foco no desempenho. No Brasil, torna-se obsessão. Seus processos acirram a competitividade, desconsideram a complexidade escolar, definindo critérios e padrões que deslocam as práticas dos professores para o treinamento, para alcançar o que é entendido como qualidade e, em raras exceções, sempre os responsabilizam pelos resultados. Como cita Ravitch (2011), desenvolve valores questionáveis que se distanciam das formas de ampliar a confiança, agregar talento, seguridade, colaboração, inspiração, iniciativa, entusiasmo e solidariedade. Quando leio Ravitch (2011), indubitavelmente, penso nos alunos invisibilizados nos seus conhecimentos e o tipo de formação.

Tanto essa autora quanto Freitas, questionam o modo como o modelo educacional conceitua uma determinação de qualidade, que se mostra, por natureza, excludente, pois tende a generalizar o que é entendido como desempenho insuficiente e fracasso. Numa outra direção, exclui conhecimentos que não se enquadram no construto epistemológico hegemônico. Esteban (2009), expõe a construção de uma sociedade hegemônica, que precisa da manutenção da subalternidade e opera, principalmente, no campo epistemológico. E como tem apresentado Esteban (2014), nega a existência da diferença.

> Eu acho que essa relação de mostrar esses números em relação a essa prática social, a avaliação externa não vai mostrar. Esses números não mostram essa realidade. Acredito que a Secretaria de Educação não se importa com essa informação. É algo que se fica, e é aqui dentro da escola que é tratado, que tem que ser feito essa conscientização. Agora, de que forma? Nós não sabemos. Nós não sabemos. O que é pensado lá é pensado para as 96 escolas de Campo Grande. Não é pensado para o Consulesa, para o Irmã Edite, lá para o Paniago, na minha região. Eu moro naquela região, do lado de lá. Eu não sou daqui dessa região. Ali tem a escola Arlene, que é bem periferia mesmo, a realidade é outra, é difícil. Vai além do que a gente sabe. Vai muito mais além do que a gente sabe. (PROFESSOR JOSÉ).

Ter uma produção simulada desloca o compromisso com a aprendizagem individualizada, a partir da produção do aluno para aprendizagem com foco no rendimento com respostas fixas e um currículo hegemônico. Neste mar de deslocamentos, estão os alunos. Ao negar a diferença e impor a invisibilidade das vulnerabilidades históricas, o que ocorre com suas histórias, demandas, ausências, carências, potencialidades, afetamentos, sonhos e sentimentos? São desconsiderados por serem humanos numerizados. Humanóides transformados em dados, em dados coletivos, dados que alimentam o sistema e dão indícios de/para ação coletiva. São humanos que são tratados como números e ao perderem suas identidades e conhecimentos são tendenciados à indigência. Há uma forte relação entre humano *versus* número neste processo, em que o poder pode ser analisado, colocado em suspensão, confrontado, ao ponto de ampliar as análises e investigar os mecanismos existentes. Entre eles estão a função e uso da avaliação externa.

> Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a "descoberta"; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (MALDONADO- TORRES, 2018, p. 35-36).

É um colonialismo moderno construído a partir de uma lógica globalizada, fruto da modernidade. E mesmo que se tire o foco da invisibilidade do aluno e aponte para alguns

argumentos como promoção da justiça social, igualdade de oportunidade, direito de aprender e o aprimoramento do trabalho docente, há uma dinâmica questionável que carrega, na contramão, elementos que mais ajudam a manutenção da subalternização de sujeitos (especialmente de seus conhecimentos) que não se encaixam no padrão de idealidade, que fortifica a marginalização de si e de seus saberes.

> O discurso articulado ao sistema de exame apresenta o baixo desempenho como ausência de aprendizagem e de conhecimentos válidos, o que produz vínculos entre a diferença nos resultados escolares e as justificativas socialmente aceitas para a marginalização. A elevação do rendimento escolar como procedimento socialmente validado de redução das desigualdades sociais mais uma vez desconsidera a complexa dinâmica social de produção/manutenção dos processos de subalternização. A avaliação é conduzida pelo posicionamento dos estudantes numa escala: a diferença – "insuficiência" a ser "corrigida" – é claramente assumida como indicador de desigualdade, portanto a mantém. (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 85)

Para exemplificar e caracterizar as autoras, em meu Estado Federativo, MT, houve um aumento do mínimo necessário de alunos para se ter uma sala de aula. De 25 passou para 30 alunos. Este é o mínimo. Duas empresas foram contratadas para monitorar a aprendizagem. A gestão da aprendizagem promove esse tipo de conflito: o que é mais viável, reduzir alunos por sala ou ampliar? O que se ganha e se perde com estas mudanças? A professora Denise explica uma das percas em sua prática:

> Explico uma, duas, três vezes, não entendeu? Então pega sua cadeirinha e senta aqui ao meu lado e vamos fazer. Então, nas minhas aulas eu já tenho uma cadeirinha do lado da minha mesa. Só que infelizmente numa turma de 40 alunos eu não consigo atingir todo mundo! Então, uma parte bem frustrante é isso. (PROFESSORA DENISE).

O professor vive num dilema terrível, entre fazer o que julga necessário para promover o mínimo de possibilidade de existência aos alunos, especificamente em escolas de periferia e fazer aquilo que o sistema, com a hegemonia de conhecimentos válidos, o obriga. Como afirma o professor Rosário,

> Primeira coisa, o professor para pisar na sala de aula tem que ser humano. Porque quando você olha para o outro lado das políticas públicas perde a humanidade. Você chega na sala de aula, nesse momento está dando aula para um aluno e não para um número igual o sistema público trata. (PROFESSOR ROSÁRIO)

Se os aspectos socioeconômicos são relevantes, num país em que há uma disparidade tão grande para se ter o mínimo para sobreviver, não é coerente desconsiderar sua influência, principalmente ao se aferir resultados escolares.

> Tem aluno que chega na escola e você vê que ele está... aí você dá uma coisinha pra ele porque você sabe que ele terá dificuldade de esperar até às três horas. Outro dia o aluno veio até a mim e falou: professor, não estou bem. Eu falei: você não está passando bem? Ele falou: eu não almocei, minha mãe me deu um chá e falou pra eu vir pra escola que aqui eu ia ter comida [professor faz uma pausa, emocionado]. Nós temos que ter respeito pela escola com índice baixo no Índice! Você compreende? (PROFESSOR DIAMANTINO)

É preciso ter respeito pela escola de baixo IDEB! Distribuir verbas considerando o rendimento, nos moldes de atuação do sistema gerencialista, como cita Azevedo (2013), - no sentido de que, quem tem mais rendimento (menos reprovação e/ou amplia seus escores), merece mais recursos - é um modo de manutenção da subalternidade dos sujeitos, da desigualdade.

Os dados de minha pesquisa mostram onde estão localizadas as escolas de menor IDEB em Campo Grande-MS, na periferia, nas localidades onde há, efetivamente, pobreza. As aferições com Avaliação Externa poderiam ser usadas para este tipo de diagnóstico, entender onde estão as demandas socioeconômica, por exemplo, e atuar sobre elas.

Além disso, esse processo desconsidera os registros dos professores, causando indignação e um embate com o sistema, como cita a professora Verônica: “Isso é ridículo! Pra mim, você receber verba, dinheiro, pelo número de aprovados, de coisa nessa direção, isso é muito ridículo! Isso é pegar o trabalho do professor e jogar no lixo!”.

Há uma expressiva caracterização com os dados desta pesquisa que aponta para existência e atuação da colonialidade do poder, do saber e do ser, de modo bem articulado, na qual determina a segregação de conhecimentos e/ou sua morte (epistemicídio). Realiza o controle das formas de existir, e a modernização das formas de poder.

> É somente em virtude de articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 42).

Esse sistema nasce de um modelo de educação implantado num discurso bem articulado, que assegura a redução das desigualdades com a evolução dos rendimentos definidos ao longo dos anos. Há um confronto que versa sobre as decisões destes professores, que recaem sobre transformar pessoas em números e reverter números em pessoas. É um conflito diário e difícil de conviver. São práticas revestidas pela colonialidade, ainda presente na manutenção da subalternidade.

> Então eu acho que em situações de cobrança da Secretaria de Educação, penso eu, que essa cobrança é em cima do que a educação pode fazer em situações, ideias. Então, por isso que não levam em conta os fatores. Mas, eu acho que deveria ter um estudo de caso para que se faça alguma coisa que a escola, naquela realidade, poderia fazer diferente. Tem que ter profissional, assistência social, um psicólogo. Seria uma coisa muito interessante. Seria não, é muito importante! Ter uma assistente social dentro da escola, um psicólogo. Há tantas crianças hoje em dia com depressão, adultos com depressão, isso passa para o filho. Filho vem preocupado para escola. É notório que essas coisas atrapalham. Outra coisa muito importante que tem na nossa realidade aqui é a fome. Eu sempre falo isso pra eles, de barriga vazia você não consegue estudar. Você está aqui para melhorar isso e se não consegue melhorar isso, então pra quê estou aqui?[45] (PROFESSOR JOSÉ)[46].

Há diferenças consideráveis entre as escolas, com base em seus aspectos sociais, econômicos e culturais específicos e complexos ao considerar que cada escola está num ambiente imerso de diferenças naquela ou muitas comunidades. Se a escala de rendimento e todos os processos adjacentes atuam descartando esta complexidade, a mantém ou amplia. Se a escala de rendimento não presume a influência de desigualdade econômica, por exemplo, é um Modelo educacional limitado e limitante. Além disso, se há uma escala que atua para promover um ranqueamento, a desigualdade é desejada como parte integrante do processo. Como afirma Santos (2019, p. 7), "vivemos num período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade e de discriminação sociais estão se tornando politicamente aceitáveis". Acrescento dizendo que se tornaram politicamente adotadas como solução. E pensando com base nos muitos relatos dos professores, criamos humanos numéricos.

> Primeira coisa, o professor para pisar na sala de aula tem que ser humano. Porque quando você olha para o outro lado das políticas públicas perde a humanidade. Você chega na sala de aula, nesse momento está dando aula para um aluno e não para um número igual o sistema público trata. Ele trata o aluno como um número. Quando eu entro lá eu não vejo um número, eu vejo um ser humano igualzinho a mim. Eu tenho que tratar ele igualzinho este precisa, igualzinho eu gosto de ser tratado. Então se eu chego nele e vou fazer uma intervenção de conteúdo, tento entender esse aluno. Se ele começou baixar a cabeça ou não olhar, ou está meio devagar, você já pergunta para ele se está tudo bem, se está tudo ok. Você tem que ter uma preocupação primeira com o ser humano. Porque se você fizer o ser humano se sentir bem do seu lado vai conseguir ensinar alguma coisinha para ele. (PROFESSOR ROSÁRIO).

---

[45] Em 2018, 18.025 famílias estavam em extrema pobreza em Campo Grande-MS: https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2018/mais-de-18-mil-familias-vivem-na-extrema-pobreza-em-campo-grande/

[46] Em 2022, 06 em cada 10 famílias passam fome no Brasil: https://www.brasildefato.com.br/2022/06/08/fome-se-alastra-no-brasil-6-em-cada-10-familias-nao-tem-acesso-pleno-a-comida#:~:text=Prato%20vazio-,Fome%20se%20alastra%20no%20Brasil%3A%206%20em%20cada%2010%20fam%C3%ADlias,t%C3%AAm%20acesso%20pleno%20a%20alimentos

O professor aponta considerado entendimento sobre o que propõe o sistema e mostra aguçada apropriação do Modelo educacional vigente. Indica certo apagamento da identidade dos alunos, de suas subjetividades. Assume que, quando se está em uma sala de aula, cada aluno possui uma história de vida que influencia em seu interesse e produção intelectual, assim como nas respostas que produz frente à demanda criada pelo professor. O que coloca a necessidade de o professor entender o aluno para que se tenha uma interação, uma possibilidade de ensinar algo.

Neste aspecto, Linardi (2006, p. 38-39) corrobora dizendo que "na sala de aula é preciso que o professor interaja com os alunos partindo de onde eles estão, e não de onde eles deveriam estar". Trago a enunciação de Linardi (2006) para confrontar a convicção que, para o modelo baseado em testes padronizados e simulados, o que interessa é se a resposta condiz com aquilo que é considerado correto, dentro de um mundo de idealidade generalista objetivo.

Imagina o quanto é doloroso para o professor ter que romper com sua prática ao considerar que os dados frios sobrepõem seus dados qualitativos e contextualizados. Imagina a colonialidade da ação ao desconsiderar que professores podem ter outras formas de conceber educação e o processo de aprendizagem, e ter que lidar com um modelo em que entre suas premissas estão a generalidade e a fixidez.

Olhar para os números sem ter uma extensão qualitativa destes resultados, sem ler as subjetividades de cada aluno e/ou partir da produção de significado do aluno, são aspectos observados nas entrevistas com os professores. Um movimento que leio como possibilidade de confronto é proposto por Lins (1999, p. 86), ao enunciar na direção de que aprender é produzir significados: "o aspecto central de toda aprendizagem - em verdade o aspecto central de toda a cognição humana - é a produção de significados". Vejo que o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), proposto pelo autor, desloca o conceito de conhecimento, traz um horizonte cultural à cena. Em contrapartida à generalidade e fixidez no processo eurocêntrico, o significado é colocado numa dimensão e legitimidade externa, e capaz de ser inserido num quadro de idealidades. Embora o MCS não engendrem noções que abordem a presença da colonialidade do poder, do ser e do saber, suas noções me conduzem a lê-lo como uma teorização decolonial[47].

[47] Essa é uma discussão que não fiz neste trabalho. Porém, insisti em explicitá-la para propor futuros estudos e discussões a esse respeito. Não se trata de ficar buscando rótulos para teorizações, nem mesmo olhá-las em termos de comparações; ou mesmo pôr em marcha uma discussão pelo ponto de vista da falta ou da suficiência. Trata-se de "entrar pelo meio", olhar os detalhes, potencializar faíscas e, quem sabe, produzir outras noções potentes para ler/produzir educações matemáticas outras. Nessa direção são minhas discussões com decolonialidades, com o MCS.

Tenho tomado como forma de argumentar contra a colonialidade do saber e do ser, aspectos como este, citado por Cury (2008, p. 7): “insistir em resultados quantitativos, desconectados das situações que originam as respostas dos estudantes a qualquer tipo de prova, não parece ser a melhor alternativa para entender o processo”.

Ao realizar uma análise, com base na afirmação de Cury (2008), consigo argumentar que o sistema que se estrutura por avaliação de rendimento despreza esta realidade do aluno, sob condição de transformá-lo em número, promovendo o apagamento de seu processo de produção, apagamento de como vive, pois, segundo Lins (1999; 2012), conhecimento pode ser entendido como uma crença, que se enuncia e vincula a justificação desta afirmação no interior de uma atividade, que impõe uma demanda ao sujeito. Sendo então, uma afirmação marcada por um horizonte cultural. Informações numéricas/estatística que dificultam lidar com a realidade de uma escola, principalmente de periferia, colocam em dificuldade o professor (o ser e seu saber) que tem em sua prática, a premissa de lidar com a produção de significado (retira sua legitimidade, seu poder).

Santos (2012), explicita a ideia de epistemicídio, sendo a morte de conhecimentos que não se enquadram nos conhecimentos aceitáveis. Processo naturalizado como meio de manutenção do poder, do saber e controle do ser. Processo que acontece com movimentação de avaliações externas em contextos escolares.

Contra este movimento da modernidade, Santos (2019) propõe trazer um Sul epistemológico para frente da cena, que são os conhecimentos nascidos nos grupos historicamente subalternizado, como o que ocorre com muitos alunos invisibilizados. Conhecimentos produzidos na/com resistência contra o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo, que são os principais produtores de injustiças. Como aponta o autor: "As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)" (SANTOS, 2019, p.19).

Quando entro em contato com a fala de Santos (2019) e me deparo com o exemplo que vou narrar a seguir, ocorrido no seio do modelo gerencialista em Campo Grande, me recordo de muitos argumentos de Bauman (1999). O autor descreve a metáfora do jardineiro, retirando as ervas daninhas para que as boas plantas cresçam. Ele decide quem existe e prepara tudo para que isto aconteça. O jardineiro sabe qual planta precisa ser atacada, e sabe muito bem que plantas devem ser retiradas. Ele tem o controle:

> Era um projeto aqui no município que era destinado só para alunos problemáticos. Para o município um superprojeto! Eles pegaram (riso) – bem horrível o que eu estou te falando - todos os alunos péssimos, os alunos problemáticos pra caramba, alunos drogados, alunos que tiveram todas as encrencas possíveis em uma sala de aula, e colocaram em uma escola só, numa sala. Vamos por caso, que era Travessia do Jovem Estudante, eles chamavam. Os alunos já estavam com um déficit, distorção idade e série em uma unidade escolar, alunos maiores. Alunos de quinze anos no sexto ano: vai para o TRAJE! Se ele é superproblemático, usa droga: vai para o TRAJE! É indisciplina? Vai para o TRAJE! Então tudo era péssimo era para o TRAJE. O TRAJE era o lugar pesado. (PROFESSORA VERÔNICA)

Para Baunam (2012), em entrevista à Revista Cult, "é do jardineiro que tendem a sair os mais fervorosos produtores de utopias". São os controladores da ordem. Digo um pouco mais, são, geralmente, quem tem o capital e o lobby político. Quem consegue pôr em prática, numa dimensão social ampla, suas utopias, atuando como revolvedores dos problemas (que geralmente eles causaram):

> [48]Já no mundo moderno, a metáfora da humanidade é a do jardineiro. O jardineiro não assume que não haveria ordem no mundo, mas que ela depende da constante atenção e esforço de cada um. Os jardineiros sabem bem que tipos de plantas devem e não devem crescer e que tudo está sob seus cuidados. Ele trabalha primeiramente com um arranjo feito em sua cabeça e depois o realiza. Ele força a sua concepção prévia, o seu enredo, incentivando o crescimento de certos tipos de plantas e destruindo aquelas que não são desejáveis, as ervas "daninhas". É do jardineiro que tendem a sair os mais fervorosos produtores de utopias.

Para ler minha prática e de meus colegas, assim como ler a produção de meus alunos, tento decolonizar meu pensamento, não ser o jardineiro num Estado Federativo jardineiro[49]. Costumo dizer que vivo mais no lado marginalizado e me sinto bem desse modo. E, confrontando as ferramentas de dominação, em particular o domínio epistemológico, tenho pensado na sociologia das ausências e das emergências, de Santos (2019). Depreendo que essas noções atuam como instrumentos para ler os processos de exclusão social, econômico e cultural, tentando identificar a influência do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, separando-as em abissais e não-abissais.

> A sociologia das ausências é uma cartografia da linha abissal. Identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância. O colonialismo histórico foi o estirador central no qual se desenhou a linha abissal (as que acontecem no lado metropolitano da linha) se tornando visíveis, enquanto as exclusões abissais

[48] https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/entrevista-de-zygmunt-bauman-na-edi%C3%A7%C3%A3o-138-da-revista-cult

[49] Para traçar um ele entre o Estado Moderno e sua intenções e ações, Bauman (1999, p. 29) diz: "o Estado moderno era um Estado jardineiro".

> (as que acontecem no lado colonial da linha) foram escondidas. Hoje, a sociologia das ausências é a pesquisa sobre os modos como o colonialismo sob forma colonialista de poder, de conhecimento e de ser, funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado a fim de produzir exclusões abissais, ou seja, a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores, ou radicalmente perigosos, em suma descartáveis ou ameaçadores. Essa pesquisa concentra-se nas cinco monoculturas que tem caracterizado o conhecimento eurocêntrico moderno: monocultura do conhecimento válido, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade do universal e do global e a monocultura das produtividades. (SANTOS, 2019, p.49 – 50).

Identificar as formas e os meios pelos quais o poder colonialista produz a manutenção da indigência dos sujeitos historicamente invisibilizados, certamente se mostra como promissor para compreender como o lado metropolitano da linha abissal, indica as normas eurocêntricas e hegemônicas que dificultam a existência do lado do território colonial, de seus saberes e seu modo de ser. O que ocorre do lado colonial, muitas vezes, continua escondido, negado ou rotulado pelas normas e ferramentas do lado metropolitano. Por exemplo, lendo Ravitch (2011), é possível perceber que, nos Estados Unidos da América, a discussão envolvendo os efeitos dos testes padronizados e dos modelos de mercado adotados pela Educação como solução é realizada de forma racializada, e a partir da estratificação econômica da população atendida. Sinto que é algo improvável no Brasil, dado a forma como o racismo e a pobreza se desenvolvem. Particularmente o racismo atua de forma velada, sob a ótica do mito da democracia racial[50].

> A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente ao fato de serem parte do compromisso social, mas, também, por força da lei. (GOMES, 2010, p. 104).

A igualdade que apaga a diferença como solução, sendo projetada em forma de investigação sob a ótica das relações étnico-raciais, como fez a pesquisa de Santos (2016), gera conflitos, dilemas, incômodos e afetamentos. Algo natural para este pesquisador, dado as

[50] De acordo com Gomes (2017, p. 51), ao analisar o processo histórico, é notadamente existente no Brasil "um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade". Há um mito empregado no imaginário popular que, no Brasil, não há racismo. O que caracteriza o mito da democracia racial.

respostas que se deseja com o modelo educacional adotado. A equidade não é um padrão dito aos ventos e objetivos apresentados, como se acusa a qualidade via IDEB, e as avaliações externas, por exemplo.

> Nesses últimos vinte anos, com o advento das avaliações dos sistemas escolares, por um lado, a avaliação escolar tem sido chamada a participar da realização de uma grande variedade de objetivos, tais como: subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, fornecer informações sobre os alunos, professores e escolas, atuar como respaldo da certificação e da seleção, orientar a elaboração de políticas educacionais (BRASIL, 2013, p. 16).

Outro ponto nevrálgico neste cenário que carece de profunda investigação, via Epistemologias do Sul, é a possibilidade de o indutor da propriedade intelectual trazer a perspectiva do colonizador. É notório que atrelado ao poder colonialista, está o capitalismo que, de modo articulado, promove um avanço universal, induzindo modos de ser e viver, mantendo grupos sobrepujados, ou muitas vezes, explorados. Capitalismo atualmente severo, que molda de forma metafísica a escola e as intervenções, fixando idealidades que desviam os recursos a serem implementados na educação. Desloca as legitimidades possíveis e os donos da verdade em prol do capital.

Atrelado ao poder colonialista está o patriarcado, muito presente na composição do poder político vigente, majoritariamente composto de homens brancos, geralmente filhos de políticos que, por exemplo, foi o público a ser formado para atuar na inserção mercadológica do sistema gerencialista. O sistema gerencialista (oportunizado via OCDE) promoveu a aproximação desse grupo aos peritos externos à escola para transnacionalizar o Modelo educacional com testes padronizados, disseminados pelas Secretarias de Educação pelo Brasil (CARVALHO, 2009). Depreendo que as articulações monoculturais dos conhecimentos eurocêntricos modernos centralizam a forma de poder, engendram modelos de gestão e ferramentas que buscam a homogeneização normativa (e) epistemológica, imposta sob a égide do lado metropolitano, a quem é a referência a ser seguida. Porém, não passam despercebidas pelos olhares dos professores entrevistados, identificando seus efeitos:

> E quando você coloca tudo isso em consideração começa a entender o aluno, que cai o rendimento porque ele está preocupado com a briga em casa, com a confusão em casa, com a falta de alimento em casa, água que não foi paga, a luz não foi paga, tudo isso importa. Aí você vê que ele não tem nem mesa para estudar. Um aluno disse pra mim: eu não tenho mesa pra fazer. Faz no colo ou em cima do local onde deita pra dormir. Como você vai cobrar a alta dessa cara? (PROFESSOR ROSÁRIO).

O fatores sociais considerados problemáticos para uma atuação docente sem barreiras, não ficam fora da escola e vêm do lado colonial. Muito diferente dos alunos que residem no lado metropolitano:

> /.../essa escola Padre Tomaz Ghirardelli que eu trabalhei, trabalhei a noite lá, era droga a todo momento. E ai do professor se quisesse mudar o mundo lá! Sabe. O colégio com alto IDEB não tem isso. A gente não vê um aluno dando trabalho, pulando o muro, usando droga. Não, não tem disso. O único problema que tem lá é que eles querem namorar na hora do intervalo. Só isso (risos). É o único problema que se tem. Olha pra você ver! Não dá para dizer que essas coisas não influenciam. (PROFESSORA VERÔNICA).

Alguns alunos chegam à escola e não conseguem separar sua realidade e estar ali, prontamente, e se envolverem com as atividades, prestando atenção na explicação do professor. Enfim, comportando como um estudante que não tem preocupações além de estudar. Há um contrato a ser realizado entre professor e aluno, difícil de ser chancelado, nestes casos. Não é uma mochila de problemas que ele deixa lá fora, e pega outra com outros fatores internos à escola, como aponta o professor José (2009). Literalmente não é desse modo. Certo que políticos, gestores e dirigentes educacionais sabem de sua existência, dado o processo histórico de invisibilização destes grupos excluídos. Mas, esse fator não é considerado significativo como aspecto pelo modelo de educação, dado o modo como engendram seus processos e métricas como fim em si mesmo. O que mostra isso? O uso que se faz desse processo?

A invisibilidade desses grupos não apaga suas lutas e conhecimentos, apenas o Modelo adotado que não o reconhece como potente para o desenvolvimento humano, para compor uma matriz curricular acessível. Santos (2010) traz a metáfora Epistemologias do Sul para confrontar a existência da Epistemologia do Norte, que continua a determinar a legitimidade dos conhecimentos válidos, às vezes, mascarados; que continua a determinar que não há possibilidade de se ter um futuro digno, se este futuro não ser o idealizado pelo lado metropolitano.

As Epistemologias do Sul não se tratam de um sul geográfico, reforço que se trata de um sul epistêmico, que vai suscitar conhecimentos daqueles que lutam contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Que vai lutar contra a separação científica entre sujeito e conhecimento, da sociedade e natureza, da ciência e da etnociência. Vou ampliar as concepções de separação para trazer ao meu contexto de pesquisa: da separação entre desenvolvimento cognitivo e habilidades/competências, direito de aprender e aprendizagem, qualidade educacional e qualidade social.

Envolvo-me e inscrevo/escrevo com Epistemologias do Sul para afirmar que as sociologias das ausências e das emergências são propostas das Epistemologias do Sul. E neste ponto, cabe definir as sociologias das emergências:

> A sociologia das emergências implica a valorização simbólica, analítica e política de formas ser e de saberes que a sociologia das ausências revela estarem presentes no outro lado da linha abissal. O objetivo primordial tanto da sociologia das ausências como da sociologia das emergências são as exclusões abissais e a resistência e as lutas a que dão origem. (SANTOS, 2019, p.53).

A relação escola-aluno-aprendizagem é muito complexa. Não cabe dentro de uma escala fechada de habilidade e competências fragmentadas para cada ano letivo. Não adianta colocar a escola como uma ilha, os problemas sociais ao seu redor são parte dos problemas de uma sala de aula, que podem estar imersos na prioridade vivencial dos alunos, dos grupos que lutam contra a exclusão. Não adianta responsabilizar o professor pelo rendimento de um grupo de alunos, quando há problemas que fogem de sua capacidade de lidar. Essa responsabilização tira os efetivos focos para que se tenha qualidade educativa. Retira o peso da subalternização social imposta pela desigualdade.

> Considerando a força das relações entre a dimensão econômica e as possibilidades de permanência na escola, devemos observar também que muitos estudantes se mantêm na escola com um percurso pouco exitoso, o que indica a existência de outras relações, talvez menos evidentes, entrelaçadas ao que imediatamente se apresenta como renda familiar. Igualmente relevantes para a reflexão, os dados obtidos pela PNAD 2012 (IBGE, 2013) mostram que 19,6% dos jovens de 15 a 29 anos não trabalham nem estudam, 45,2% somente trabalham, 13,6% trabalham e estudam e 21,6% apenas estudam. Esse conjunto de questões me leva a interrogar, mais uma vez, quanto dos resultados insatisfatórios e do distanciamento do jovem (ou da criança, que não se refletem nos dados expostos) expressa uma inadequação da escola, em seu conteúdo e forma, às efetivas demandas, intenções e potências das classes populares. (ESTEBAN, 2014, p. 465).

Articulando as considerações de Esteban (2014) com as noções apresentadas por Santos (2019) e pela Professora Verônica (2019), sinto que na prática, geralmente, os professores caracterizam algumas formas e meios de manutenção da exclusão pelo Modelo educacional e o que escapam de seu controle. Apresentam também, dentro do possível, valorização simbólica, analítica e política de formas ser e de saberes que emergem dos alunos da periferia. Enunciam a importância de ler seus alunos e articular um projeto que estes possam fazer parte, como propõe Lins (1999, p. 85):

> Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos.

Mas o sistema é muito engendrado, articulado e avassalador no controle da prática docente e seus números. Às vezes, para dar o valor que merece e precisa cada aluno, o próprio professor financia uma ação mais próxima do modo de viver e de produzir conhecimento. Isso é possível porque consegue, no contato olho no olho com o aluno, e na leitura do Modelo educacional e de seus efeitos, perceber as formas e meios pelos quais a exclusão ainda prossegue e tenta subverter; de entender quais conhecimentos e modo de vida está lidando, e como potencializar a possibilidade de existência. De certa forma, dentro do possível, os professores não lidam com humano numérico.

Para tratar da uniformização e simplificação do Modelo educacional, Esteban (2014, p. 466 - 467) - uma similitude com o que afirma Santos (2019) -, articula a monocultura como meio utilizado para subalternização imposta sob a égide da colonialidade:

> Para dar início à reflexão a que me proponho, parto de uma formulação de Regina Leite Garcia: "A Educação é monocultural, enquanto a sociedade brasileira é pluricultural". Tal enunciado evidencia o descompasso entre o projeto educacional e a dinâmica social. Este projeto se articula às perspectivas de uma parcela da sociedade, que por ser hegemônica apresenta sua visão de mundo como a única legítima, embora efetivamente não corresponda aos interesses de todos e coloque à margem predominantemente os estudantes das classes populares. Essa busca da educação sob uma ótica monocultural, constituída em relações de colonialidade que alimentam os processos de subalternização (MIGNOLO, 2003), tem norteado a visão de qualidade presente nas atuais políticas públicas no âmbito da avaliação educacional.

Há um descompasso proposital entre o Modelo de educação monocultural e os processos de produção cognitiva-cultural-política-econômica, que são plurais, compostos pela estrutura de uma sociedade, ao qual é cultural, singular. Nele, a escola não consegue lidar com a dinâmica social e empurra para a indigência as classes populares, por meio de uma visão hegemônica epistêmica de produção de legitimidades. É possível depreender que, para o professor Rosário, é um modo de apagamento do humano, como aquilo que ocorre com boa parte da sociedade que se encontra nas camadas populares. Basta relembrar os milhões de brasileiros em idade trabalhista que não tinham CPF para receber o auxílio emergencial em período de pandemia da COVID-19. Os três milhões de brasileiros, aproximadamente, que não existem. Não são

registrados porque seus pais não foram registrados[51]. Pior, nem cadastro destas pessoas para saber quem eram, quantos eram e onde vivem, o governo federal detinha. Relembro Bauman (1999), há muita efervescência na capacidade de produzir utopias pelos jardineiros. O que corrobora na manutenção do Estado Federativo jardineiro.

Volto a primeira citação deste escrito-efeito e indago: o que é Educação? Certamente não é esta relação humano *versus* número que, efetivamente, consegue abarcar seu sentido mais profundo, que é desenvolver oportunidades com base num projeto ao qual o sujeito se encontra inserido, como propôs Lins (1999), no excerto já citado. As afinidades e bases deste movimento educacional não tem dado margem para existência de uma educação, a partir da premissa humano *versus* humanos para além dos números.

> *Minha escola atualmente faz 76 avaliações de rendimento. Temos a ação do CAED/UFJF e da FGV com avaliações externas. Trabalhamos com simulados semanais e uma disciplina curricular chamada Avaliação Semanal. Não é esta educação que acredito, mas sou obrigado a lidar. Ela sobrepõe os registros dos professores. Temos o acompanhamento frenético da DRE – Diretoria Regional de Educação como meio de pressão e controle, de manutenção das Epistemologias do Norte.*

Esse escrito é do Professor Edivagner, em relação aos efeitos de avaliações externas em sua sala de aula. Outros escritos-efeitos em mutações de humanos em números.

[51] Para mais detalhes assistam ao vídeo: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/16/milhoes-de-brasileiros-nao-tem-nenhum-documento-de-identificacao.ghtml

EFEITO 14

EFEITOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INDICATIVOS PARA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS POLÍTICO-ECONÔMICO-PEDAGÓGICAS (INDICATIVOS POSSÍVEIS)

> Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas.
>
> Conceição Evaristo[52]

Tenho acompanhado eventos oportunos para analisar os argumentos de quem advoga a favor de melhorias da Educação Básica, tendo como mote as avaliações externas, em especial, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE[53]. Tenho lido materiais disponibilizados pelas entidades ligadas a Organização Todos pela Educação[54]. Também tenho acompanhado materiais de Secretarias de Educação que construíram seus protocolos pautados no PAR e PDE. Além disso, tenho me dedicado a entender as potencialidades apresentadas nas pesquisas que tratam de apontar relevâncias deste modelo. Em uma leitura plausível das textualizações produzidas junto aos professores participantes de minha pesquisa, percebo que muitos dos argumentos aparecem em suas enunciações: de alguma forma há ressonâncias e reverberações. Assim, em minha leitura, há elementos discursivos que são pertinentes para analisar toda conjuntura desenvolvida, a partir da existência deste processo (principalmente das avaliações externas) nas vidas dos professores. Muitas vezes, esses efeitos são entendidos como benéficos pelos professores.

Nas textualizações dos professores mais jovens aparecem estes argumentos, com mais frequência. Todavia, também há elementos apontados pelos professores mais veteranos. Percebo que, geralmente, os professores mais jovens pautam suas explicações em deduções e proposições possíveis. Quem tem maior tempo de sala de aula, costuma sempre se utilizar de experiências que considera exitosas para expressar pontos positivos.

---

[52] Conceição Evaristo, no livro Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
[53] https://abave.org.br/
[54] https://todospelaeducacao.org.br/

É analisando as diversas formas de falar e de sentir a avaliação externa que eu mordo a palavra, até ter em minhas papilas gustativas o tutano dos verbos. Vou produzindo escritos-efeitos, que me constituem, que me fazem sujeito com desejo de chegar no âmago de cada vivência.

Nestes escritos-efeitos me constituo. Expresso uma leitura. Amplio a leitura do cenário e sou capaz de remoer cada grama de minhas lamúrias e possibilidades, caracterizando algumas pluralidades dos efeitos que narro nestas passagens**.**

14.1 Projetos de intervenção com indicativos de avaliações externas

Quando caracterizo a diferenciação entre professores novatos e entre professores mais experientes, realizo na perspectiva de apontar que há aspectos relevantes em ambos. Por exemplo, os professores veteranos Afonso e Marilândia evidenciam a oportunidade de intervenção no processo de aprendizagem, por meio de projetos que não sobrecarregam o professor, que aconteceram logo no início do processo.

> Pelo que entendi seria uma espécie de reforço em que eles trabalhariam no contraturno com os alunos. Mas esse é um projeto da SED. O projeto da SEMED faz um tempo. Antigamente eles faziam o reforço, mas era visando a Olimpíada ou quando era ano da Prova Brasil. O aluno era atendido na contrapartida. Agora eles alegam que estão sem caixa e não tem mais isso. (PROFESSOR AFONSO)

A professora Marilândia menciona em sua narrativa que havia, tempos atrás, um projeto que permitia um contrato para conduzir intervenções no contraturno de estudo do aluno, ao qual ela poderia aceitar ou não. Caso não aceitasse, oferecia uma oportunidade para outro professor conduzir a intervenção. Neste projeto havia uma ligação entre os resultados dos exames com as anotações dos professores na escolha dos alunos atendidos. Os resultados balizavam a intervenção. Não impactava na dinâmica projetada pelo professor nas aulas convencionais. Não atacava a dinâmica projetada pelo professor regente ao longo do ano letivo. Essa estratégia era uma possibilidade além do que se tinha, comumente, em sala de aula. Funcionava como uma extensão da sala de aula, atuando diretamente nas demandas observadas, tanto pelo professor quanto identificada pelas avaliações externas. Infelizmente, isso acontecia somente em anos de Prova Brasil e com a intenção de buscar talentos via Olimpíadas de Matemática. Todavia, os professores julgavam ser positivo. Podendo tornar-se, inclusive, um exemplo a ser utilizado.

Neste aspecto, tomando os resultados de avaliações externas como possiblidades, Abuchaim, Bhering e Gimenes (2013, p.12) afirmam

> Tanto os resultados de uma avaliação externa, como os das autoavaliações feitas a partir de instrumentos de observação do ambiente, podem auxiliar na melhoria da prática pedagógica, pela possibilidade de reorganizar os espaços das unidades e das salas, como também pensar novas formas de intervenção.

Essa dimensão de atuação em forma de política pública também foi pensada no auxílio ao planejamento dos professores. Para que eles não tivessem dificuldades ao planejar e atender as demandas contemporâneas em Prtuguês e Matemática, foi desenvolvido na SEMED, Secretaria de Educação de Campo Grande-MS, um espaço para atender os professores durante o planejamento, onde encontrariam uma equipe para contribuir com o planejamento do tópico específico.

> Se eu optar por querer um planejamento com os técnicos da SEMED posso ir à Secretaria e marcar um horário com eles no meu horário de planejamento, até porque eu preciso confirmar se vão estar lá, e aí eu posso ir e planejar junto com eles. Funciona assim: estou com dificuldade em pensar alguma coisa mais diferente sobre expressões algébricas, alguma aula mais diferenciada. Então a gente pode ir lá. (PROFESSORA VERONICA).

Até aqui carregamos dois aspectos de um suporte oferecido por esta Secretaria, os quais os professores consideravam relevantes, sendo o primeiro, voltado a atuar com alunos que não estão alcançando os conhecimentos projetados e, o segundo, em forma de contribuição aos professores que necessitavam de auxílio no planejamento.

Apresento o terceiro movimento considerado como potencial. De forma mais incisiva, logo no início do processo do envolvimento com o modelo atual de educação, a intervenção na prática docente com base no trabalho educacional executado frente às necessidades da educação contemporânea, foi conduzido tomando o processo formativo dos professores como meio fundamental. Atuaram, incisivamente, na tentativa de aproveitar as múltiplas vertentes de formação contínua, com foco em ter bons resultados nas avaliações externas. Havia uma preparação por meio dos cursos, via secretaria, inseridos na trajetória docente, entidades parceiras e na Pós-graduação, custeadas pelo Estado Federativo, que o professor Afonso (2019) julga ser produtiva:

> Porque quando era na época do Nelsinho, estava conversando isso com o diretor que era professor, você tinha uma formação muito grande em cima do professor. Você tinha uma formação muito ampla, direta e constante visando a Prova Brasil. Então você tinha uma formação constante do profissional.

Tais informações são citadas como motivo de orgulho pela Secretaria de Educação, trazendo para o cenário, explicações que dão amplitude da ação, caracterizando ainda outras possibilidades como meio de produções, consideradas relevantes para o progresso da Educação:

> Desde 2005 a Prefeitura Municipal de Campo Grande tem investido fortemente na melhoria da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande por meio de uma série de ações, dentre as quais destacam-se a valorização salarial dos professores, a garantia da formação continuada dos profissionais da educação, mediante a oferta de programas e de cursos de pós-graduação sem qualquer custo aos docentes, o transporte e a merenda escolar de qualidade e a distribuição de uniforme completo e de material didático básico aos alunos de nossa Rede de Ensino. Nas unidades escolares foram implantados e ampliados os laboratórios de informática, novas quadras cobertas foram construídas, os pais passaram a utilizar um moderno e eficiente sistema on-line que permite, durante o processo de matrícula, a consulta de vagas pela internet e também pelo sistema gratuito 0800 de atendimento por telefone. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 7).

Aliadas a esses mecanismos, a avaliação institucional e da aprendizagem foram incorporadas como política efetiva de ação no campo educacional, com foco na otimização dos espaços e dos recursos. Fomentam uma espécie de termômetro das ações. Essas informações e decisões coadunam com as convicções identificadas às experiências investigativas dos pesquisadores Abuchaim, Bhering e Gimenes (2013, p. 12):

> O processo de ser avaliado e/ de se avaliar é essencial na formação dos professores, por gerar reflexões a respeito do currículo existente, dos métodos pedagógicos utilizados, das interações que acontecem no ambiente e das relações externas.

Esse terceiro meio de intervenção difere dos outros por trazer ao cenário possibilidades de formação, inseridas no calendário escolar de forma organizada, sendo, em alguns casos, provindas das relações externas. Havia uma legitimidade aos diversos meios formativos, sem sobrepor um ao outro. Algo se perdeu ao longo dos anos.

Nesse espaço temporal, um processo que deixou saudade nos professores foi a construção dos Laboratórios de Matemática, que teve seu fim decretado por questões financeiras. Muitos professores, como cita a professora Verônica (2019), falam a respeito desses laboratórios e de influências significativas na aprendizagem dos alunos e nos resultados dos exames externos:

> Mais uma coisa também, o Laboratório de Matemática ajudava muito. Porque se você for olhar, as escolas que tem maior nota também são as escolas que tem Laboratório. Laboratório de Matemática foi um super ganho para escola. Foi uns dez anos de projeto. Fechou agora aqui.

A situação enunciada por Verônica, assim como a não continuidade do projeto de intervenção pedagógica citada pela Professora Marilândia, mostram a rotatividade de políticas públicas no Brasil e, principalmente, na Secretaria de Educação de Campo Grande-MS. Como

diz Braga (2017, p. 32), “entretanto, carregam em suas histórias erros, acertos e descontinuidades para levar adiante as suas propostas pedagógicas”.

Penso que diante destas caracterizações, uma das potencialidades deste processo de produção de políticas públicas é ouvir os professores e considerá-los como meio de decisão. São descontinuidades políticas que tendem a retirar muitos processos que são julgados pelos usuários como potentes. Geralmente, sob a ótica do custo de manutenção que desvia as verbas para outras finalidades. Ouvir os professores, neste meio complexo chamado educação, talvez seja a possibilidade de se ter, na ressonância de suas falas, o direcionamento do ensino. Certamente teríamos excelentes considerações como proposta de usufruto do dinheiro público, como cita o professor Diamantino (2020):

> sabemos que a educação é um meio muito complexo, que lida com apropriação, diálogo e troca de informações. É preciso ter conhecimento que eu tenho um modo de atuar, você tem uma, ele tem outra. Se fôssemos debater estes modos consideraríamos que é tão ampla que tende a ser infinito, dado o número de professores envolvidos. Estou considerando o pensamento do ser humano em relação à educação, de modo geral. Principalmente, os grandes planejamentos com os técnicos da doutores e pensadores. Eu digo assim, se fôssemos ver os aspectos que nós citamos aqui pra eles seriam de grande consideração/.../

E mesmo que se tenha uma ação vista como benéfica, é preciso enxergar as nuances do processo. Neste escopo, os professores também conseguem dar respaldos significativos. Por exemplo, a professora Verônica cita a oportunidade que a Secretaria de Educação promove, na estruturação do planejamento dos professores, concedendo oportunidade de atendimento específico, de acordo com a necessidade docente. Para ela, essa oportunidade atende principalmente professores novatos e professores dos anos iniciais que tiveram uma formação incipiente em relação ao conhecimento para o ensino de matemática.

A oportunidade identificada por Verônica vem corrigir um problema considerado grave por parte da literatura vigente, percebido, por exemplo, em Abuchaim, Bhering e Gimenes (2013, p. 12) ao verificar a avaliação de ambientes:

> /.../ de modo geral foi encontrada uma precariedade na infraestrutura das escolas (espaços e materiais adequados) e também detectada falta de orientação pedagógica no planejamento e na execução das atividades cotidianas.

Há uma rotatividade de políticas públicas. Na fala dos professores é possível depreender que aspectos positivos são deixados pelo caminho devido à ausência de recursos, o que efetivamente implica na inserção de outros mecanismos a serem incorporadas pelo sistema. Isso

gera muitas adaptações, reformulações, confrontamentos, relacionalidades, e, com isso, perdas em relação ao alcance projetado para se ter qualidade educacional.

14.2 A avaliação externa e sua influência na sala de aula

A ausência de recursos ou desvio da finalidade de recursos, fazem com que os professores criem seus próprios mecanismos de atuação no contexto escolar. Diante da necessidade de adaptação de sua prática pelo processo de monitoramento, professores têm desenvolvido seus próprios processos que, geralmente, são institucionalizados nas escolas, como é o caso do professor novato José (2019), ao desejar trabalhar com simulado e promover a intervenção.

> Agora não sei se é o primeiro período que ela faz essa sondagem aqui. Faz pouco tempo que entrei nessa escola, eu estava em outra escola no Novos Estados. E essa sondagem foi feita por nós. Usamos até o Google Drive aqui para trabalhar. Com as questões de 2015, inclusive. Nós pegamos as questões de 2015, todas elas, de português e matemática. Os professores ficaram trabalhando essas questões. E jogamos essa prova no Google Drive para os alunos virem aqui, e eles fizeram no individual. Aí foi apresentado o resultado. Em cima desse resultado nós fizemos uma abordagem diferente com os alunos. Apresentamos as questões que tiveram mais erros a esses alunos fortalecendo, principalmente, com relação aos conteúdos que ainda ficavam com dificuldade muito grande. Então trabalhamos em cima dessas questões para que cheguem na Prova Brasil um pouco mais orientado. (PROFESSOR JOSÉ).

Para realização dos simulados, a escola introduziu os meios tecnológicos para conduzir a avaliação, gerando uma abordagem de tópicos que demonstraram ser problemáticos. Dessa forma, se esquivaram de aguardar os dados das avaliações externas, que se concretizam num processo moroso e que não tem colaborado com os professores. Fato que também é identificado pelo professor Afonso (2019):

> Então, quando sai o resultado eles colocam o código pra gente acessar e estar verificando aluno à aluno. Só que como é um aluno do nono ano, no outro ano ele já saiu, então você não vai buscar essa aprendizagem. Você só vai buscar estes dados com a próxima turma. /.../ Mas eu não posso falar que essa turma de agora têm as mesmas pontuações da outra. Ou considerar que esta turma, a cada ano, fez uma prova pra ver os pontos que estão em defasagem na outra. O que é nesta turma é específico.

Essa prática reflexiva é identificada em muitas pesquisas, como de Pimenta, Ishii e Santos (2013, p. 451), ao analisar o uso das avaliações externas por professores e coordenadores:

> No que tange aos itens que podem indicar possíveis interferências no currículo escolar, as respostas dos coordenadores indicam que quase 100% utilizam os resultados obtidos nas avaliações para "repensar e reformular atividades pedagógicas propostas no planejamento anual" (item 13). Já o item 17 "elaborar e aplicar simulados e provões, para preparar os alunos para as provas", apesar de apresentar uma maior dispersão, mais de 70% dos coordenadores assinalaram as frequências "quase sempre" e "sempre", sugerindo tendência de uso, por parte dos respondentes.

Infelizmente, ainda há uma ideia descabida no contexto escolar de preparar os alunos para a Prova Brasil, privilegiando um grupo e não todos, ferindo o conceito de equidade, tão amplificado como caminho desejado. Porém, como tem feito a equipe formada pelo professor José nas duas escolas que atuou, há um monitoramento feito por instrumentos desenvolvidos pelos professores, que é capaz de indicar durante o processo, o ato de (re)pensar, (re)planejar, atuar efetivamente durante o decurso de aprendizagem. São estratégias que visam um olhar mais globalizado para o alcance da apropriação das habilidades. Geralmente, as intervenções não são pontuais, mas permitem escolher "onde" focar para que se tenha o alcance coletivo da aprendizagem. Por exemplo, se em uma habilidade muitos alunos de uma mesma turma não alcançaram resultados significativos, esta, deverá ser retomada no planejamento do professor.

> No início do ano a direção apresenta os números. Quando o índice sobe é interessante fomentar isso e trabalhar para que permaneça esse índice, que continue esse índice. Agora quando cai precisa ser cobrado. Alguma coisa está sendo feito de forma errada. Tem que rever os conceitos, onde é que está essa falha, onde se pode melhorar. (PROFESSOR JOSÉ)

Assim como ocorre nas escolas em que o professor José atua, há um processo parecido em minha escola de atuação em Mato Grosso. Temos uma disciplina (Avaliação semanal) que gera resultados de simulados aplicados em três disciplinas distintas, de áreas distintas. Há uma manipulação, via *Excel*, automatizada por nós, inserida no *Google Drive* para que todos tenham acesso ao gráfico de alunos que não estão progredindo e em qual habilidade, servindo de mote para intervenções pedagógicas. Esse balizamento fez com que a escola entendesse, que tratar de forma qualitativa os dados, promovia um entendimento mais coerente, sem abandonar as devolutivas quantitativas que devemos dar para a Diretoria Regional de Ensino – DRE-MT. Todo processo foge da mensuração e aponta para uma atuação em diversas direções. Por exemplo, cada aluno da escola foi adotado por um tutor, uma espécie de conselheiro, que age a partir destes dados. Neste movimento, descobrimos oito alunos que não se alimentavam na escola, durante as oito horas em que ali permaneciam . Além disso, os professores avaliam todo processo de ensino e aprendizagem e tomam decisões junto com a equipe de sua área, uma

decisão coletiva, que ocorre de forma semanal. Este monitoramento e certificação é produzido pela própria escola, em cada área, juntamente com o orientador[55] e coordenador.

Como cita Gusso, Oliveira e Sakowski (2013, p. 287)

> Seria enganoso imaginar que a ação autônoma do sistema de ensino torna os alunos do 9º ano menos desiguais. Na realidade, deve ser lembrado que boa parte dos jovens com essa mesma idade em pior condição econômica, sequer chegam à mesma série na idade adequada. Isso sugere que para contrabalançar a vantagem dos diferentes backgrounds familiares, diagnosticados com maior ênfase nos anos iniciais, as ações públicas deveriam focar seus esforços nas escolas com pior infraestrutura, com professores menos qualificados e nos alunos sujeitos a maior vulnerabilidade.

Cito o exemplo do Professor José e de minha escola para alavancar a ideia de que os dados fornecem resultados que estão além do processo de aprendizagem ou talvez antecedem o processo de aprendizagem. Como diz o professor José (2019), "eu vejo que nesse aspecto, se eu começar a falar ele vai começar a inchar. Então têm muitas coisas envolvidas pra que estes números mudem. Pra que essas coisas mudem. Não é só o trabalho dentro da escola".

Sinto que estes dois exemplos permitem um passo atrás, por (re)pensar o trato acadêmico daquele aluno que precisa ser auxiliado em algum aspecto de sua trajetória de vida. É possível estudar esses alunos pensando que há condicionantes para sua aprendizagem: fome, rejeição, perdas, lacunas em relação a sua identidade, etc.

> Eu acredito que o índice não mostra, mas talvez mostre parcialmente, mas eu acredito que talvez não, pode ser que em um local sim e outro não, é a questão social. Mas têm escolas aqui em Campo Grande que atinge estes resultados. Mas que são escolas que estão dentro de regiões mais centrais, com melhor poder aquisitivo. Aqui, por mais que tentamos falar com os alunos sobre a importância de estudar, de dedicar, ir se modificando, sempre estudando, por mais que se fala isso o tempo todo, a questão social fala muito, muito mais alto do que isso. Por exemplo, eu estou dando aula no sistema prisional, na UNEI Dom Bosco. É uma instituição socioeducativa de crianças e adolescentes infratores. Então lá você percebe, aqui o aluno não fala isso pra você. Mas lá eles falam isso pra você. Estudar não leva a nada professor. Nem sei porquê o senhor está tentando me ensinar isso. (PROFESSOR JOSÉ).

O próprio professor José assegura que os resultados mensurados não indicam qualidade, mas que podem dar os indícios de falta de condições mínimas nas escolas. Porém, para ele, os dados permitem identificar informações sobre o ensino do professor quando um resultado é generalizado. Além disso, cada resultado serve de referência para reflexão. Em alguns casos, os resultados cobram por mudança do professor.

[55] Orientador é um professor escolhido pelos pares para contribuir no processo de ensino daquela área em específico.

> Eu vejo assim, tomando aquela conversa que falamos sobre avaliação, se não está ocorrendo aprendizagem algo precisa ser feito para melhorar, para ter os resultados. Mesmo porque não é só os resultados destes exames que vão mostrar se o aluno está aprendendo ou não. Às vezes ele atinge um resultado, mas não aprendeu. Agora, quando este número é generalizado algo está acontecendo na prática docente. Então eu não vejo isso como pressão, eu vejo isso como uma forma de mostrar ao profissional que, eu como professor, sou a parte que precisa mudar. Eu sou a parte que precisa mudar. (PROFESSOR JOSÉ).

Acompanhando a direção dos significados produzidos pelo professor José, temos o professor Diamantino (2020), argumentando que na sociedade contemporânea os números são meios considerados para decisão. Em quase todos os processos sociais os números fazem parte. O que faz do IDEB, um mecanismo de análise potente para entender os locais onde há influência do contexto socioeconômico. Por exemplo, as escolas com baixo IDEB tendem a apresentar elevados níveis de desestrutura familiar, o que indica a ausência familiar no processo escolar dos alunos, no acompanhamento do processo formativo diário dos filhos.

> Até porque, hoje você vê que os números fazem muita diferença e qual é a ideia da escola que está com IDEB baixo? Por que conviver com escolas de IDEB alto? Escolas opostas. Lá, os pais são noventa por cento presentes. Lá, noventa por cento ausentes. Então faz muita diferença eu como pai chegar e falar assim: o que o você está fazendo agora? Já fez a tarefa? Já olhou seu caderno hoje? E tal. Não cabe nas escolas de baixo IDEB aos pais fazerem isto, até porque trabalham de manhã até às dez horas da noite. Não tem tempo de olhar o que o filho está fazendo. Uns 70%, 90% não conseguem. /.../ Eu vejo que têm contribuições porque se assemelha ao modo como a sociedade é organizada. Em tudo tem uma referência. Claro que podemos ter uma escola sem estas avaliações. Mas ela nos traz desafios. (PPROFESSOR DIAMANTINO).

Repensar o ambiente escolar, seus resultados avaliativos produzidos pelos professores junto aos alunos (avaliações de aprendizagem) e resultados avaliativos externos, funciona como uma leitura social, que conduz, por exemplo, o professor Diamantino a ver com “bons olhos” a presença do IDEB na escola. Essa visão sobre a relação entre espaço escolar e sociedade no momento educacional atual é parte das análises de Canguçu e Romero (2013, p. 117), sobre estudos dos condicionantes do clima escolar:

> Além disso, é preciso considerar que o efeito do clima escolar sobre a aprendizagem dos estudantes ganha importância num contexto em que mudanças na configuração familiar da sociedade contemporânea limita sua capacidade de oferecer atenção adequada às crianças e jovens.

As observações de José e Diamantino remetem ao entendimento de Pimenta, Ishii e Santos (2013, p. 452), de que tais reflexões são importantes para ressignificar o que se entende como resultados neste processo:

> Em outras palavras, o resultado desse esforço de ensino pode garantir às escolas melhores resultados nas avaliações; contudo, é importante evidenciar que tais resultados não representam, necessariamente, a melhoria de aprendizagem, compreendida como processual e adquirida por meio da reflexão e (re)significação dos conteúdos e habilidades desenvolvidos no decorrer da vida escolar.

É um processo complexo. Ter uma métrica em que muitas variáveis podem influenciar, em que há a polissemia do conceito de qualidade e da ambivalência que muitos aspectos humanos são, por natureza, sem relativismo. E, considerando que todo texto traz seu contexto amalgamado, escola não é uma ilha. Parece clichê dizer isso, porém, a repetição faz-se necessária devido à ausência do olhar para a escola como continuidade social. Afonso (2019) diz que há um contexto por traz dos resultados, e que de acordo como é conduzida,

> A Prova Brasil não demonstra a realidade daquela escola e nem de cada aluno. Então eu fico imaginando, a mesma Prova Brasil que é aplicada lá no Lúcio é a mesma Prova Brasil que é aplicada lá no Lenita. O Lúcio, podemos bem dizer, é uma escola quase que central, perto da TV Morena. Já o Lenita fica lá no Centro Oeste. Uma diferença totalmente gritante! Mas se lá for alto e aqui for baixo lá é sacrificado pelo mesmo peso.

Não é somente entender se houve ou não aprendizagem, e/ou deslocar o que as informações do IDEB apresentam, ampliando para seus usos, mas aceitar os desafios que este sistema nos traz ou apresenta, em termos de lacunas nas aprendizagens (sempre no plural). O professor Diamantino, por exemplo, nos mostra que se o IDEB é uma referência, ele deve ser entendido como meio para atacar os desafios singulares primeiramente: “eu acredito que o índice, falando em aprendizado verdadeiro, vai além de um aprendizado verdadeiro”. Este é um dos efeitos de se acreditar na potencialidade desta métrica. Encarar como um desafio a ser enfrentado, inclusive em termos de financiamento, da eficiência e ineficiência do sistema, da exclusão que ainda persiste, dos processos de dominação ocorrido com a escola, entre outros, como tem citado Dias (2013, p.166), ao analisar trabalhos apresentado na ABAVE:

> Observa-se, nesse contexto, uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a escola. O fracasso escolar, antes atribuído exclusivamente ao aluno, agora é atribuído à insuficiência dos recursos das escolas, e principalmente ao despreparo dos professores ou mesmo à lógica confusa de um sistema globalmente deficiente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). A exclusão se dá de maneira contínua, tornando a escola uma fonte de decepção coletiva. O fato é que, com uma história de mais de vinte anos no Brasil, a

> avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração competitiva do "Estado-Avaliador" (COELHO, 2008). Por isso a relevância de uma reflexão acerca da produção científica que tem sido desenvolvida e disseminada.

Produzir pesquisas sobre esse cenário é necessário, assim como colocar resultados investigativos na mesa de negociação. Entender a qualidade sobre outras óticas ou atuar com os dados para além da premissa de que o ensino tem ou não qualidade, se mostra muito mais favorável, dado o processo regulador e de influência na prática dos professores. Por exemplo, de forma mais incisiva, ao perguntar ao professor Afonso (2019) se este processo colabora com sua prática, este aponta o IDEB como mecanismo de autorregulação, gerando automaticamente uma movimentação profissional, que ele encara por um lado como benéfica. Principalmente, porque o preparo para alcançar os resultados nos exames externos faz com que os professores busquem atividades elaboradas, planejem de forma mais acentuada numa direção. Porém, em contrapartida, este empenho sistemático na aprendizagem fomenta ferramentas que d ao professor, a seguridade de provar que não foi sua culpa, que não foi sua responsabilidade o resultado tido como fracasso.

> Colabora. Porque quando sai estas notas, quando sai notas baixas principalmente, eu fico muito tenso, meio preocupado. Então eu tento elaborar outras atividades. Vinculadas à matemática mesmo. Por exemplo, se eu vou fazer uma atividade diferenciada lá com eles que envolve muito desenho, então eu vou fazer uma malha quadriculada. Aí, já vou para aula com malha quadriculada. Vou fazer uma atividade envolvendo o tangran, então eu vou atrás. Vou lá no site, usa-se muito o site do professor Warles56. Tem um número de ferramentas gigantescas e de questões que ele coloca no site, e você pega aquelas questões e vai trabalhando, trabalhando, trabalhando com os alunos. Então, querendo ou não você dá uma despertada. Mais ou menos você dá uma despertada, porque a coordenação vai cobrar! O que você está fazendo lá? Qual foi a preparação para a Prova Brasil? Ó, preciso que você mande o projeto aqui porque a SEMED vai querer que você documente aqui. Aí você já se movimenta, vai meio que se organizando, vai meio que criando, ficando mais atento. Então acho que isso dá um puxão na gente. Você se mobiliza. Preciso fazer alguma coisa, senão... na hora que cobrar o que você fez e o professor dizer que fez só estas atividades, então...

Essa afirmação remete ao que Campo Grande (2011, p. 16) deseja alcançar em seu Programa de Rendimento Escolar como aspecto benéfico: "outro benefício do sistema de avaliação foi a possibilidade de consentimento de uma 'autonomia vigiada' às escolas, já que as unidades escolares têm assegurado o controle das ações diante dos seus resultados".

[56] https://profwarles.blogspot.com/

Em um estudo de revisão de literatura, Dias (2013, p. 172) alerta para alguns cuidados com as afinidades desta autonomia vigiada:

> As pesquisas verificaram a interferência de setores da economia nacional e de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, instituindo a lógica mercadológica que iguala a escola como produto. No entanto, observaram que tal acontecimento não se deu sem confronto. Os autores enfatizam que a regulação avaliativa do Estado de São Paulo vincula-se a projetos hegemônicos na sociedade com vistas à perpetuação do capitalismo. Outros estudos também explicitaram a força normativa, a face pedagógica e a ação educativa da avaliação externa na regulação da Educação Básica, analisando o contexto da década, com vistas a compreender nexos existentes entre elas e a significação dessa estratégia estatal na regulação educacional emergente no país. Como ressalta Cassettari (2011), apesar do grande debate sobre a remuneração por desempenho na literatura e da falta de estudos conclusivos sobre os seus efeitos, diversos sistemas educacionais brasileiros têm adotado estas propostas, o que indica a necessidade de maior reflexão sobre o tema.

É natural que um processo que maximiza o olhar sobre a escola a faz movimentar, buscar meios individuais e coletivos de encontrar soluções. Todavia, não está desgarrada de intenções de seu mantenedor. Vindo de um organismo externo à escola, a avaliação externa é um fermento, um mecanismo que infla ar na prática do professor, impulsionando uma movimentação, uma adaptação e uma organização para não ser prejudicado neste processo, como aponta o professor José (2019), um dos defensores da existência da Avalição externa:

> E a questão da avaliação, eu acho que tem que ser feito essa avaliação. É importante fazer essa avaliação. Porque nós temos sempre que estar adequando, se avaliando, pra ver se o que fazemos está correto, se está atendendo a necessidade daquela comunidade, se está atendendo o PPP da escola, se está atendendo o que se pede. /.../ Não só numa avaliação externa que vem de outra pessoa, direção ou equipe pedagógica, mas tem que estar sempre se avaliando. Então eu vejo importante, muito importante esta questão de ser avaliado. Aqui acontece, Olimpíada de Matemática, avaliação da REME, tem índice do IDEB, Prova Brasil, todo sistema SAEB.

A anuência do professor, em ser acompanhado/avaliado, remete à crença de que esse processo indica caminhos não pensados sem sua execução, para produção de uma análise da prática educacional, atendendo o que se pede e alcançando o que se propõe com os mecanismos de controle. É um suporte em que eu, professor, busco um olhar externo, às vezes, interno, com meus processos avaliativos, às vezes, ambos, com intenção de corrigir o processo de aprendizagem a partir das necessidades identificadas. Como pressupõe Campo Grande (2011, p. 11):

> A avaliação precisa ser feita de uma forma sistemática, a fim de oferecer comparações válidas (paradigmas) e determinar variantes do processo educativo integral, com relevância a aspectos afetivos e motivadores entre professor e aluno, detectando suas capacidades, ganhos acadêmicos, potencialidades e ajustamentos pessoal e social.

Essa comparação e apropriação de novas variantes atua como uma fonte de ajuste, em que o professor olha para tal situação e começa a indagar sobre onde poderá atuar, como cita o professor Afonso:

> Aí você já se movimenta, vai meio que se organizando, vai meio que criando, ficando mais atento. Então acho que isso dá um puxão na gente. Você se mobiliza. Preciso fazer alguma coisa, senão... na hora que cobrar o que você fez e o professor dizer que fez só estas atividades, então...

É uma responsabilização assumida também pelo professor, que se transforma em ação, em adesão, em movimentação. Não se trata de encontrar um culpado, nem mesmo operar na binaridade causa e efeito. Trata-se de produzir coletividades e produções outras com alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, técnicos de secretarias de educação, professores pesquisadores em Educação (Educação Matemática), avaliações externas, entre outros agentes políticos. Entretanto, essas produções precisam ser construídas em meio a um projeto político-econômico-pedagógico de uma escola, junto ao da secretária municipal, que se alinha ao projeto da Secretaria Estadual de Educação, chegando ao ente federal.

14.3 Avaliação externa como ideário de responsabilização

Em meio a um ideário de responsabilização e de anuência concedida, o professor acaba assumindo responsabilidades pelos resultados e, ao mesmo tempo, se esquiva de se responsabilizar por completo pelo que é entendido como fracasso. Passa a conduzir a prática didático-pedagógica na direção de produzir algo distinto do que se vem fazendo, para se obter os resultados desejados com a mudança, como aponta a professora Denise (2019):

> E você acaba pegando um pouco da responsabilidade, porque os índices da disciplina não são bons. Sempre tem aquele momento em que nos cobramos para fazer algo diferenciado para ver se chama atenção dos alunos e melhore alguma coisa.

Sinto que o significado de responsabilidade aqui é de assumir uma direção de mudança, de fazer algo diferente em uma educação matemática de alunos, o que destoa do que se tem entendido por responsabilidade em muitos ambientes nas muitas Secretarias de Educação espalhadas pelo Brasil. Como afirma Carrasqueira (2013, p. 135), ao analisar a origem e o desenho do processo de formação do sistema de avaliação educacional: “/.../ na educação, a

responsabilização carrega em si um tom pejorativo no sentindo em que impõe a responsabilidade, pressupondo uma irresponsabilidade".

Nesta direção, Campo Grande (2011, p.8) fala em prestação de contas para a sociedade: "A Avaliação Externa é uma importante ação, pois, por meio dela, o poder público presta contas à sociedade sobre os investimentos educacionais oferecidos pelo município de Campo Grande".

São argumentos como esses que conduzem alguns professores a acreditar que esta avaliação externa promove a evolução educacional, por suscitar um deslocamento na prática docente, uma decisão coletiva, uma análise sem precedentes. Ao analisar todo contexto, geralmente citam que tais mecanismos fomentam em si, considerado amadurecimento profissional, por colocar-se em constante suspensão/reflexão/ação, assim como o aproveitamento técnico que recebem, que se reveste em comprometimento de vários setores para que se tenha este tipo de estrutura.

> Sem estas avaliações eu diria que nós, como profissionais da educação, não saberíamos ver os valores que tem a sua evolução como um profissional da educação. Atualmente, para criar um simulado, uma avaliação, quantos fatores estão envolvidos! Imagine para fazer uma avaliação externa dessas. Ela não vem à toa, há um contexto de evolução por traz disso. Isso serve de amadurecimento para nós evoluirmos e fazer acontecer na nossa prática, e assim ser capaz de fazer o aluno aproveitar para sua evolução. Nós estamos ali pra isso, pra fazer o aluno evoluir. (PROFESSOR DIAMANTINO, 2020).

A partir do que argumenta Diamantino, Campo Grande (2011, p. 16) coaduna afirmando que há um chamamento público para que diversos agentes sejam partícipes desta responsabilização, a partir da prestação de contas:

> O país tem se empenhado em unir os agentes envolvidos no processo educacional: professores, diretores, especialistas, pais, até mesmo as universidades e demais entidades da sociedade civil, como os setores empresariais, associações científicas e de trabalhadores. Esses segmentos são chamados para atuar em diversas frentes, desde a elaboração da avaliação, os procedimentos de aplicação, até às discussões dos dados obtidos

Alguns autores, como Ayoama, Feffermann, Ferreira, Lara, Dias, et al. (2013, p. 33), afirmam que este processo se apresenta como uma retomada do que se tem de concepção de avaliação da aprendizagem da rede, como forma de ressignificar. Pauta num olhar atento para os referenciais, para sala de aula, movimentando subsídios, sedimentando novas perspectivas, principalmente para prática docente:

> Sabe-se que para mudanças efetivas na prática avaliativa, é necessário uma retomada da concepção de Avaliação da Aprendizagem da rede e um olhar atento para as ações desenvolvidas na sala de aula. Para tanto, é fundamental,

> buscar subsídios, novas referências teórico-práticas que contribuam para sedimentar a perspectiva formativa /.../.

Para a professora Marilândia, as escolas são muito distintas. Inclusive o trabalho da Gestão tem um impacto direto na aprendizagem. Pois, um professor que é obrigado a treinar os alunos, explicita, em partes, uma escola desorganizada e a tendência é um fracasso generalizado. A professora cita que, mesmo em escolas com dificuldade de se ter um público com condicionantes socioeconômicos relevantes para sua manutenção vital, a organização da escola pode alavancar o IDEB, sendo esta métrica uma possibilidade de leitura da organização das escolas.

> O índice da escola mostra a organização. Será que a gestão, aqueles professores, conseguem se organizar? Acho que é uma questão de se organizarem para estes alunos não irem mal. Porque, às vezes, você pode trabalhar em outra escola, é o mesmo professor trabalhando em outra escola onde não existe organização. Ninguém está nem aí. Não que lá você seja um mal professor ou um bom professor, mas uma escola que se organizar para melhorar, este índice representa essa organização da escola. (MARILÂNDIA).

Para apenas indicar algumas sistematizações e direções de desdobramentos futuros de minhas discussões, penso que a presença da avaliação externa pode ser entendida como indutora de uma movimentação, uma oportunidade de amadurecimento. Como meio de produção ou busca de atividades diferenciadas, por aprender ferramentas tecnológicas, gerando responsabilidades partilhadas que se afastem do sentido de culpabilização. Ela carece ser articulada com outros meios de análise, como cita o professor Afonso (2019):

> Eles querem o índice! Essa prova só está lá para verificar índice. Mas, poderia ter outras formas de avaliar. Eles poderiam ir na escola e avaliar o prédio, por exemplo. Vamos avaliar a estrutura! Então em cima daquela estrutura, daquela escola, que nota ou eixo ela pertence. Poderíamos ter um segmento de eixo. Poderia ser eixos e não índices ou notas. Ela está enquadrada dentro do padrão tal. Dentro deste padrão as notas são estas. Assim descreveria melhor a realidade daqueles alunos. Não padronizar como eles fazem com todas as escolas municipais de Campo Grande. Mas aí, você não leva em consideração a clientela. Acho que isso é o ponto fundamental. Mas poderia ser avaliado sim. Avaliado a formação do professor, por exemplo.

Outro desdobramento interessante é o bem-estar docente, como expressa o professor Diamantino (2019):

> O mal índice, por exemplo, aí como estamos citando, parte desde o conjunto, direção e coordenação. Se você tiver uma diretora que acha interessante ficar pegando no pé por qualquer coisa, até com o pessoal do pátio, com aluno, com tudo, ela cria um mal-estar. Como professor, ao invés de eu preocupar em

> ensinar meu aluno vou me preocupar em não arrumar atrito para não criar confusão. Então meu tempo de preparação de aula, de planejamento vai ser: o que eu posso fazer para não criar atrito. Então eu estou ocupando um tempo que é muito precioso, que era para aula, dedicando para não criar confusão na escola com a direção. O mesmo com vice, o mesmo com a coordenação.

Estes são alguns pontos desdobrados em minhas discussões, tendo como mote uma leitura/produção plausível das narrativas de professores que lidam na ponta do sistema, em sala de aula de matemática. Entre as problematizações, esses professores apontam a avaliação externa como meio potencializador do sistema educacional e indicam movimentos que podem ser revistos a partir do que se teve no passado, que foi produtivo, assim como apontam a possibilidade de vir a ter.

Sinto que tais problematizações coadunam com a concepção que leio nos documentos oficiais. Mesmo tendo um processo que coloca a escola e toda a rede na perspectiva de dedicar-se, insistentemente, a alcançar o que é considerado como excelência, há ações promovem ou degradam moralmente quem se envolve na condução da aprendizagem. Aparentemente, parte dos envolvidos apresentam uma visão limitada do conceito de qualidade, frente ao estabelecido nos documentos disponibilizados pelo INEP, como percebido no excerto abaixo:

> O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (BRASIL, 2013, p. 16).

Sempre que presenciei discussões envolvendo o conceito de qualidade atribuído à educação com base nas avaliações externas, elas se distanciavam de promover uma qualidade de vida, um ambiente de problematização e construção de conhecimentos aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tampouco se preocupava em produzir uma qualidade pedagógica. Pressões e responsabilização produziam uma lacuna entre o que foi projetado e o que, efetivamente, ocorre, apontando a prática pedagógica do professor como elemento produtor do fracasso.

Essa ausência de compreensão também é sentida pelos professores, geralmente, provocando uma sensação de irresponsabilidade em si, como aponta a professora Denise

(2019): “eu acho que esse negócio é meio que irresponsabilidade minha, de não ir atrás e ver como funciona isso. E é claro que isso é uma coisa que influencia na escola”.

É fato que este processo se vincula a vários objetivos que estão para além da responsabilização, geralmente é apontada como culpa e não como apropriação de um engajamento individual e coletivo. Cito os objetivos mencionados em Brasil (2013, p. 16) para o qual a avaliação é construída:

> Nesses últimos vinte anos, com o advento das avaliações dos sistemas escolares, por um lado, a avaliação escolar tem sido chamada a participar da realização de uma grande variedade de objetivos, tais como: subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, fornecer informações sobre os alunos, professores e escolas, atuar como respaldo da certificação e da seleção, orientar a elaboração de políticas educacionais.

Sinto que a principal relação que o professor estabelece com este sistema é o de aproveitar todo mecanismo para ampliar a possibilidades de aprendizagens de seus alunos. Todavia, essa é uma luta contra o que muito se ressalta, a certificação e seleção, que definem quem executa um trabalho com ou sem qualidade. Talvez, esse é um dos grandes desafios.

> *Atualmente tenho um projeto financiado para produção de simulados específicos para atender a demanda do ENEM e das Olimpíadas de Matemática. Para sobreviver, tomo por decisão atuar na possibilidade da subversão. Para tal movimento, preciso entender a regra do jogo capitalista, de me enquadrar na demanda imposta pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso e assim existir neste espaço chamado escola. Tal financiamento que citei não existiria se não houvesse avaliação externa como regra do jogo. Mesmo sendo um mecanismo preso a colonialidade do Saber e do Ser, tenho trabalhado por dentro do sistema contra a manutenção das Epistemologias que atuam na manutenção da subalternidade de onde sou fruto.*

Esse escrito é do Professor Edivagner, em relação aos efeitos de avaliações externas em sua sala de aula. Outros efeitos em subversões e produções outras.

EFEITO 15

TESSITURAS, DEMARCAÇÕES, ESCRITOS-EFEITOS OUTROS

Parte dessa pesquisa foi realizada durante a pandemia do vírus Sars-Cov-2. Neste período, nós professores ficamos responsáveis por aplicar e alimentar o sistema com as avaliações externas realizadas pelos alunos nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, local onde atuo. Mesmo com a pandemia, este processo não parou, ele se adaptou. Uma imagem que circulou nas redes sociais e a fala de uma funcionária da escola me impactara naquele período; elas explicitam o quanto a desigualdade socioeconômica é desconsiderada, em prol de outros aspectos:

> *para o 7° ano... O problema é ele não ter recursos e um acompanhamento para dar esse salto sem ter tantos prejuízos. Pelo sistema, ele será apenas mais um aluno que estará, de acordo com a idade, na turma "correta". Mas esse sistema, não dará para este aluno, meios para absorver e aprender tudo o que não pôde nos dois anos que não conseguiu (por negligência), estudar. O sistema não ajuda esse aluno, e muito menos o professor que tem vontade de ajudar e fazer a diferença na vida dele. Exemplo da falta de respeito para alunos, pais e funcionários temos ao monte esse ano, onde o que importou foi o professor lotado no papel, mesmo que este não tivesse condições nenhuma (formativa e emocional) para estar ali cumprindo uma tarefa que não cabia a ele. Eu termino "achando" (sem querer acreditar), que o lado humano está cada vez mais deixado de lado e daqui mais alguns anos, serão robôs ensinando outros "robôs". Entendam que foi apenas um desabafo... Mas ainda existe (AINDA), exemplos de bondade humana, cheios de sabedoria e amor, que nos fazem acreditar no bem, sem querer desistir de tudo!*
>
> *(Desabafo da técnica administrativa Patrícia Darolt em 19/02/2021, em um grupo de WhatsApp da Escola Estadual "Des. Olegário Moreira de Barros", Nortelândia-MT).*

Qualquer trabalho envolvendo avaliações externas deveria ter, entre seus objetivos, o ato de investigar efeitos destas avaliações na prática profissional de professores de matemática e buscar entender como ela dialoga com outras variáveis, como as condições econômicas, por exemplo. Esses trabalhos poderiam buscar entender como esses meios acirram as demandas e entraves da prática profissional de professores, e como eles negam (fecham os olhos, silenciam) as especificidades de cada escola, de salas de aula e de cada aluno em suas singularidades. Ouvir os professores, efetivamente, poderia (deveria?) ser uma prática natural dos processos engendrados que envolvem a escola. Não é minimamente aceitável que os principais efeitos dessas avaliações na prática profissional de professores sejam operados na direção de apagamentos de professores e alunos nas relações pedagógicas, em intervenções e monitoramentos, por meio de vigilâncias e pressões no trabalho pedagógico e em processos de responsabilização e culpabilização de professores no contexto escolar.

Há problemáticas profundas que necessitam ser colocadas em suspensão.

Esse trecho poderia ser parte de outra textualização de uma entrevista com um professor de matemática da Educação Básica, participante desta pesquisa.

15.1 Entre escritos-efeitos

Meu posicionamento em escrever efeitos ao invés de capítulos, escritos-efeitos como potência ética, estética e política de uma produção com professores de matemática, e não sobre professores de matemática, se materializou como uma oportunidade para que este trabalho pudesse ser realizado. Não se trata de uma análise de dados; trata-se de um movimento de teorização (Viola dos Santos; Lins, 2016). Nem tão pouco, um movimento de busca de faltas, ou de um aprofundamento a respeito de uma temática; tratam-se de produções de narrativas, atravessamentos que possam empurrar discussões, problematizações outras. Assim, todos os quinze efeitos (os escritos-efeitos) foram produzidos em tentativas de inventar (produzir, construir, elaborar) educações matemáticas outras. As avaliações externas, como um fio condutor de uma série de estratégias econômicas para precarizar, ainda mais, a formação humana em países periféricos, como o Brasil, se materializa nos contextos escolares. Elas estão por toda parte. Por isso, com elas, é necessário dialogar, problematizar e propor algumas possibilidades.

Em minhas leituras e produções, alguns escritos-efeitos produzidos e operados com avaliações externas na prática profissional de professores de matemática se constituem na direção de apagamentos e invisibilidades dos sujeitos que habitam as escolas; de intervenções, monitoramentos, em processos de vigilância e pressões nas práticas pedagógicas de professores; em processos de responsabilização e culpabilização de professores pelos problemas e baixos desempenhos dos alunos. Esses efeitos desconfiguram as escolas como espaços escolares, nos quais muitos esforços, de professores, coordenadores, diretores são produzidos na construção de valores e conhecimentos com os alunos que atendem a cooperação, comprometimento e a solidariedade. Não podemos nos esquecer que aprender matemática na escola é um pressuposto para aprender relações, ideias, processos, formas de organizar mundos, com intuito de formar (sempre de maneira inacabada) alunos para lidarem com demandas de nossa contemporaneidade. A matemática não é um fim, mas sim, um meio. Desse modo, avaliações externas não deveriam estar na contramão do projeto político da escola e de uma educação matemática na escola.

Por outro lado, as discussões, os resultados, as notícias que circunscrevem as avaliações externas, muitas vezes servem como “cortinas de fumaça” ou “falsos problemas” que nos imobilizam em lidar com demandas efetivas que atravessam as escolas e as aprendizagens de alunos. A preocupação com o aumento do índice como condição para melhoria da escola, cria uma fantasia de que há estratégias que se colocam a lidar e tentar propor um direcionamento para resolver os problemas da escola. Não se trata de incorporar meios que apontem para os problemas

e indiquem soluções, mas sim apenas um "faz de conta". Os efeitos produzidos ao longo desta narrativa, este relatório de tese, contribuem para a criação de discursos homogeneizantes e culpabilizadores. *A culpa é do professor, que não se compromete com seu trabalho! A culpa é do aluno que não tem interesse!* Com isso, governantes e secretários de educação constroem um cenário, no qual se isentam de suas responsabilidades em atender as necessidades básicas de crianças e adolescentes nas escolas, para que tenham condições mínimas para aprender e construir suas cidadanias.

O índice sempre vai aumentar e sempre vai diminuir. Assim, as preocupações de governantes se concentram nessas variações e se afastam da realidade: proporcionalmente, poucos professores são efetivos nas redes municipal e estadual; da escola ter uma precária infraestrutura; das salas de aula com um número exacerbado de alunos; de uma estrutura familiar que deixa a desejar no acompanhamento dos alunos.

O anseio da democratização da educação pelo viés da meritocracia (cada vez mais presente em nossa cultura), efeitos das avaliações externas implicam em um conceito de Educação de Qualidade com base em estratégias que buscam alcançar metas e índices. Na esteira do acesso de todos os alunos ao *mesmo* objeto do conhecimento, o sistema assegura o direito de aprender. Porém, sob esta lógica, acontece uma destruição das diferenças e das subjetividades de alunos, professores, escolas. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de construir possibilidades e condições. Não se trata de buscar uma igualdade de oportunidades, mas sim de construir possibilidades de sermos diferentes e de aprendermos com a diferença.

Outra discussão importante, necessária e delicada de se tratar é a proposição de estratégias político-econômico-pedagógica a partir de indicativos de avaliações externas, como tentei produzir no escrito-efeito quatorze. Até que ponto os professores e os alunos não serão capturados pelo sistema? Até que ponto é necessário lidar com as avaliações externas para tentar construir estratégias de subversões e algumas possibilidades nas salas de aula? Meu projeto aprovado em minha escola é uma estratégia com as avaliações externas: com as pressões, com vigilâncias e também com possibilidades, com indicativos.

As noções do Modelo dos Campos Semânticos e da História Oral foram potentes para a produção desses efeitos, pela possibilidade de um interesse genuíno do discurso, das demandas e produções inventivas dos professores. As textualizações se constituem como escritos-efeitos da mesma importância que todos os outros escritos-efeitos. Elas são produzidas em outras dinâmicas, com certas características, mas com a mesma potência.

Atitudes decoloniais, movimentadas e explicitadas com mais ênfase no escrito-efeito 13, nos impulsionam para uma discussão que coloca, também, em suspensão, esse tal espaço do privilégio, muitas vezes, vaidade, e outras, distante das dinâmicas das salas de aulas da Educação Básica, chamado Pós-Graduação. Eu também estou em suspensão com essas discussões. Junto com essas atitudes, ideais de apagamentos, silenciamentos, epistemicidios, humanos numerizados e violências singelas naturalizadas e presentes nas salas de aulas, foram construídos.

Transformar alunos e professores em números se conecta a um projeto político e econômico, no qual os seres humanos se reduzem apenas a números. Em um futuro recente, infelizmente, não teremos apenas desempregados, mas sim, inimpregáveis, ou seja, humanos descartados do sistema produtivo que não terão, se quer, uma oportunidade de se constituírem como desempregados.

Diante disso, esforços para investigar efeitos de avaliações externas nas práticas profissionais de professores de matemática (em foco no contexto educacional), como também esforços em investigar efeitos deste modo de organizar nossas políticas econômicas, se fazem necessárias e urgentes. Uma possibilidade é que esses efeitos possam ser discutidos, problematizados, colocados em xeque e movimentados por alunos, professores, pais de alunos, bem como vereadores das cidades, deputados dos estados e por membros da sociedade civil, de maneira geral.

A escola precisa ser construída a partir de um projeto político-econômico-pedagógico, em que a responsabilidade coletiva deva ser partilhada por todos os humanos que habitam, transitam e influenciam esse espaço de produção de humanidades. Nesse cenário, avaliações externas se constituem como indicativos potentes, interessantes e desejáveis para a produção e manutenção de um projeto político. Essas discussões, bem como problematizações delas, precisam estar próximas de professores que ensinam matemática, bem como dos alunos da Educação Básica e de suas famílias que, por vezes, se encontram distantes das escolas, quiçá das avaliações externas que seus filhos realizam.

Efeitos de avaliações externas produzidos e que se produzem podem colocar em risco escolas como um espaço de direito de toda a população. Podem ser uma estratégia para a mercantilização do conhecimento, bem como para a produção de humanos trabalhadores precarizados em países com economia periférica, como o Brasil. Junto a essas discussões, a problemática das avaliações externas precisa ser colocada.

Por alunos e professores, em salas de aula de matemática, para além de números, remete ao encorajamento em construir lutas e resistências por seres humanos na Terra, com a Terra, em produções de suas humanidades, também para além de números.

Projetos educacionais que versam sobre a intenção de galgar uma sociedade mais justa e igualitária não pensarão em promover uma homogeneização, mas um respeito pelas formas de ser e existir, dado as intenções individuais e os conhecimentos múltiplos que constituem a sociedade, que é plural. Nessa direção, desde 2004 tenho contribuído com a Educação Escolar Indígena. Atualmente, mais próximo de pesquisas produzidas por este público. Sinto que seu modo de organizar a educação, por exemplo, leva em consideração aspectos como partilha, manutenção da vida, educação como prática social, busca por equilíbrio e a não separação entre sujeito e natureza, respeito pela biodiversidade, compreensão da relação mundo físico e espiritual, inserção social de formas de personalidade individuais, produção de uma etnociência e de um etnoemprendedorismo, etc. Cito esse exemplo para apontar que há um grupo que escolhe as habilidades que servem de base para indução dos processos por trás da manutenção do sistema gerencialista da educação. Atualmente, vivo com a obrigação de trabalhar o ensino dividido em duas bases: base comum e base diversificada. Porém, mesmo trazendo a possibilidade de experimentação na base diversificada, sou obrigado a promover, com antecedência, as habilidades fixas e padronizadas para organizar meu planejamento. Planejamento policiado, literalmente, por diversos agentes educacionais. Ou seja, não existe a possibilidade de existência da base diversificada, a base comum sobrepõe a possibilidade de se ter a diferença como oportunidade para aprender, assim como dificulta educar pela matemática. Se não fecha as portas, dificulta o trabalho do professor. Esse processo atua como meio de inexistência de outras possibilidades educacionais.

Outro ponto que destaco com este sistema é a movimentação financeira, que se mostra como um desvio de finalidade. Atualmente meu Estado federativo implantou um sistema apostilado, verificando a qualidade do material impresso pelos resultados das avaliações externas, em que a instituição externa recebeu pouco mais de meio bilhão; sem contar outros processos do meio gerencialista que também são onerosos e participam da dinâmica escolar. Cito esses movimentos para apresentar indicações que meus escritos-efeitos me conduziram a pensar. O primeiro, trata especificamente do financiamento do processo e do modo isolado como operamos. Se temos um sistema nacional articulado e o desejo é que as avaliações externas atuem para diagnosticar e orientar a aprendizagem, poderíamos ter um sistema coletivo em que as questões calibradas pudessem ser acessadas em forma de simulados prontos, de tal modo que cada rede pudesse aproveitar toda estrutura disponível, sem custos adicionais. Um sistema livre, sem custos

aditivos, orquestrado pelo ente federativo. Uma plataforma virtual que pudesse impulsionar a manutenção dos meios necessários para suprir as necessidades educativas do sistema gerencialista, atuando como forma de acesso ao que se precisa e promovendo tratamentos dos dados e orientação da intervenção. Um sistema coletivo, sem fins lucrativos, voltados especificamente para aprendizagem, com foco em desenvolver um sistema uno. Como este mecanismo existe desde 2005, no Brasil, há muitos materiais dispostos nas Redes de ensino e nas instituições públicas que prestam serviços. Produção de material com investimento público sem ser compartilhado. Esses materiais devem ser de domínio público, dado a origem. O que permite a produção de um sistema coletivo com questões por habilidade, gerando simulados com perguntas aleatórias, fomentando o que se deseja: testar, verificar e atuar para que aconteça a aprendizagem. Sem promover os desvios de finalidades das verbas. Além de viabilizar um sistema público e gratuito com a possibilidade de termos um sistema coletivo, do ente federativo desenvolver a disseminação das boas práticas, reduzindo o custo absurdo deste processo, que promove a não continuidade de políticas públicas tidas pelos professores como indicativas de aproveitamento.

Apresento outro desdobramento, que já faz parte de minhas análises como orientador da área de Ciências da Natureza e Matemática na escola onde atuo. Trabalho como uma espécie de coordenador, que age de forma mais próxima aos professores, que os coordenadores convencionais. Para demarcar o que vou destacar como desdobramento com as avaliações externas, deixo um pequeno relato sobre minha luta para existir. Relato necessário, pois ele está amalgamado às minhas escolhas nesta pesquisa.

Sou filho de garimpeiro e dona de casa. Desde criança lido com a falta de dinheiro e as consequências que a ausência financeira promove na vida de quem nasce nas margens. Desde criança luto contra o racismo, sentido, principalmente, nos campos de futebol e nas piadas estereotipadas. Também percebido quando alguns sujeitos se sentem autorizados a ampliar o desgaste emocional com pressões, sempre sutis. Porém, uma conduta diferente, perceptível, deste sujeito, ocorre ao tratar os demais que não enquadram na semelhança de minha tez. Atuando com amorosidade. Precisei enfrentar o duro golpe do assédio sexual na vivência do primeiro quarto de minha vida, momento em que minha existência nem produzia maturidade para entender. Este último aspecto, ainda por desbravar as consequências em minha formação humana. Escolhi fazer terapias contemporâneas para ser liberto dos traumas (daquilo que não coube em mim naquele momento) e buscar ser libertador de almas sequestradas, de ser o agente da paz e do equilíbrio. São estes aspectos que me fazem olhar para os processos escolares e tentar conhecer quem são os alunos que as avaliações internas e externas apontam com defasagem/improficiência.

A avaliação externa pode ser um meio de aproximação daqueles sujeitos que precisam ser compreendidos, dado a incapacidade de fixar as relações humanas e o impacto que certos processos sociais causam na vida de um sujeito em formação.

O próximo aspecto que cito está ligado à resistência contra a forma naturalizada com que o Estado atua. Este, não para de produzir e reproduzir círculos ideais. Coletivos de professores criam e resistem a estratégias políticas, na direção de adestrar seus trabalhos e fazer de seus alunos meros números para o Banco Mundial. Militância, subversões se fazem presentes em ações múltiplas, na tentativa de existir, de maneiras outras, nas escolas. Quando trabalhos de docentes, criativamente se inventam em movimentos como estes, sem dúvida, outras possibilidades, desenhos, contornos, fronteiras acontecem com as escolas. Isso reafirma a dignidade profissional. Esses conhecimentos produzidos na resistência e na luta tendem a promover outras formas de atacar as demandas sociais que assolam um país periférico como o Brasil. Fechar as portas para que tais conhecimentos não alcancem o currículo da escola é trabalhar para continuidade dos processos de produção da desigualdade. Como afirma Santos (2019), certamente há muito mais possibilidade fora da idealidade. Ao longo da nossa curta história como país é possível depreender que a idealidade não tem sido eficaz em entregar aquilo que promete. Para além de não entregar o que promete, vejo que, atualmente, esses mecanismos de manutenção da subalternidade se tornaram políticas públicas. Penso que seres humanos têm se tornado insumos de produção na mão de quem detém o capital e os meios. Ao ser desumanizado, passam a ser tratados como números e descartados como objetos. Essa objetificação da vida mostra o quanto o exercício da alteridade é cada vez mais distante. Talvez um dos maiores desafios. Depreendo que a avaliação externa atua na autorregulação, promovendo diretamente um cuidado dos modos de impedimento de existir a potência da alteridade, dos conhecimentos fruto da resistência e das lutas e de haver na escola um projeto que vincule a diferença como oportunidade para aprender. Principalmente, a diferença epistemológica. Rever a avaliação nessa direção é crucial para que ela “jogue” a favor dos alunos e da diferença.

Reconheço que práticas avaliativas fazem parte do processo pedagógico de maneira formativa, articulando os objetivos e finalidades da educação, compreendendo onde se precisa atuar. Todavia, as avaliações externas vêm impondo uma estrutura curricular e promovendo o gerencialismo por meio da meritocracia, da competitividade. É possível depreender, ouvindo os professores, que é preciso um compromisso do estado pela valorização e investimento nas escolas, a partir da demanda de cada comunidade. É preciso distanciar do que é visto na literatura como ranqueamento de escolas desiguais, colocando a culpa nos professores e/ou nos alunos. Essa

avaliação pode servir de direção para investigar outros modos de ranqueamento e das influências no sucesso de uma escola: como da estrutura física; das condições alimentícias; das condições de trabalho dos professores; das condições para acessar a formação em nível de pós-graduação; das condições salariais; das condições democráticas; da participação no processo de produção de política pública; da qualidade de vida dos trabalhadores da educação; na identificação de instituição escolar que carece de estudo das demandas e entraves da prática profissional, principalmente em promover a prática do treinamento para Prova Brasil; da indução curricular; da qualidade de vida dos alunos; da alteração da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem por meio de pressões e modificações no tempo escolar e no uso dos recursos. Do modo como se produzem a retóricas dos resultados, não tem se mostrado vantajoso às dinâmicas escolares, particularmente, ao engendrar um discurso que o ensino é o culpado pelo que é entendido como fracasso, revestido de improficiência. É mais que necessário entender quais são os condicionantes que impactam na não aprendizagem de cada aluno, em específico, em cada escola. A avaliação externa pode ser um caminho para produção de políticas públicas e análise pontual, e não um mecanismo de coerção e ampliação da falta de equidade que assolam, historicamente, sujeitos e nossa educação.

Se por um lado é desejado que existam avaliações externas ao contexto escolar, que estas, sejam realizadas, por exemplo, de cinco em cinco anos, que indiquem características desse sistema como um todo e possam fazer diagnósticos (junto à secretárias municipais, estaduais, à equipes de formação continuada destas secretarias, aos professores, alunos e pais, ou seja, junto a todos os sujeitos que participam do contexto escolar), e indicar parâmetros e diretrizes de, no mínimo, médio prazo para transformações na escola; por outro, é comum em municípios brasileiros, alunos e professores realizarem oito, onze avaliações externas por ano. Muitas delas são preparatórias para outras que estão por vir, focando na sala de aula que vai representar a escola no teste, promovendo uma ação desigual por privilegiar uns alunos e não todos. Geralmente a escola faz uma avaliação, nos moldes da avaliação externa, para preparar os alunos para outra, a do município; que, por sua vez, se constitui como uma avaliação externa como preparação para outra, a do estado; que por sua vez se constitui como uma preparação para outra avaliação, a do governo federal.

> *Efeitos de avaliações externas, como alguns que produzimos neste relatório de tese, colocam em risco a escola como um espaço de direito de toda a população e é nesta esfera que esta*

> *problemática precisa ser colocada. Há uma urgência em problematizar esses processos e construir alternativas que ofereçam repertórios para professores de matemática. Assim, produzimos algumas possibilidades em termos da problematização e de novos engendramentos.*

Esse escrito é do Professor Edivagner, em relação aos efeitos de avaliações externas em sua sala de aula. Outros efeitos em subversões e produções outras.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira; BHERING, Eliana; Gimenes, Nelson. Reflexões Sobre a Avaliação de Ambientes de Educação Infantil. **Anais da VII Reunião da ABAVE**, 2013, p. 1 – 14.

ALCARÁ. J. S. P. **As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB. (**Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UCDB, Campo Grande-MS, 2014.

ALVES. Andréia Vicência Vitor. **As formulações para a gestão da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da união (1988-2014).** Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2015.

APORTA, Luciane Ribeiro. Processos de (re) organização da política pública de formação de professores no estado de Mato Grosso. Tese – (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, 2016.

ARRUDA. Dayana de Oliveira. **Discursos e práticas: problematizações de uma proposta de educação de jovens e adultos.** Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2015.

AYOAMA, Nádia Hatsue; FEFFERMANN, Elizabeth; FERREIRA, Mauricio Rodrigues; LARA, Rosangela de Souza Bittencourt; DIAS, Irene Vieira da Rocha; SANTOS, Solange Maria dos; SILVA, Raquel Lima. Diálogos Sobre a Avaliação da Aprendizagem: uma experiência de construção da avaliação formativa na rede escolar SESI-SP. **Anais da VII Reunião da ABAVE**, 2013, p. 33 – 40

AZEVEDO, Luiz Carlos Tramujas de. **Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (campo grande, 2009-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UFGD, Dourados-MS, 2013.

BAUMAN, **Z. Modernidade e ambivalência**. *Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.*

BRAGA, Evelyn Fernanda Da Silva. **A Escola de Tempo Integral e as Manifestações de Violência: as histórias de alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2014.

BEZERRA, Sílvia Maria Cavalcante Silva. **Escola Ciclada em Mato Grosso: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/MT 1998 - 2011)**. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Universitário de Rondonópolis, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005** - Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo

Saeb (Aneb). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n° 55, 22 de março de 2005. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf> Acesso em: 10 março de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 89, de 25 de Maio de 2005** - Portaria ministerial que define a Sistemática Para Realização da Avaliação da Educação Básica - ANEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília- DF, n° 100, 27 de maio de 2005. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria89_Aneb.pdf > Acesso em: 10 março de 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=366>. Acesso em: 2 maio 2016.

BRASIL. **Comunicado**. Dispõe sobre explicações pontuais sobre o novo sistema avaliativo. Brasília-DF, 2008.
Disponível em<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/historico_divulgacoes/Ideb-nota_explicativa16_09_08.pdf>. Acesso em: 15 junho 2016.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília-DF, INEP, 2008. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6 >. Acesso em: 15 junho 2016.

BRASIL. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Nota técnica Nº 040/2014. Brasília – DF, 2014a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2021.

BRASIL. **Indicador do esforço docente.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Nota técnica Nº 039/2014. Brasília – DF, 2014b.
Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2021.

BRASIL. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Nota técnica Nº 020/2014 Brasília – DF, 2014c. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf >. Acesso em: 20 de Jan. 2021.

BRASIL. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse): participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Brasília – DF, 2015. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2020.

BRASIL. **Avaliações da Educação Básica em Debate: Ensino e Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1382>. Acesso em: 20 de set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 20 março de 2020.

CAMPO GRANDE**. Institui a Avaliação de Desempenho Escolar no âmbito da rede municipal e dá outras providências**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 1.967, 2006.

CAMPO GRANDE**. Dispões sobre a criação do Índice de Desempenho da Educação Básica da Rede Municipal de de Campo Grande (IDER) e dá outras providências**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 2.428, 2007.

CAMPO GRANDE**. Dispões sobre a tipologia das escolas municipais, e dá outras providências**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 2.515, 2007.

CAMPO GRANDE. Índice **de qualidade de vida urbana de Campo Grande – MS**. Alice Sueiro de Figueiredo, Elisângela Alves Lijeron, Fábio Nogueira da Silva, Kelly Cacemiro Ferreira (Org.). Instituto Municipal de Planejamento Urbano – PLANURB, Campo Grande – MS, 2008. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/20131113104807.pdf> Acesso em: 18 de Nov. 2020.

CAMPO GRANDE. **Promover educação de qualidade: programa municipal de avaliação externa de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Soraya Regina de Hungria Cruz, Marcia Regina Teixeira Mortari Végas, Maria Elisabete Cavalcante (Org.). SEMED, Campo Grande – MS, 2011.

CAMPO GRANDE. **Contratação de empresa especializada para prestação de serviços de avaliação externa de desempenho dos alunos do quarto e sétimo ano do ensino fundamental, para atender a Secretaria Municipal da Educação – SEMED**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 3.406, 2011.

CAMPO GRANDE. **Classificação da Tipológia da Escola Municipal.** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 3.511, 2012.

CAMPO GRANDE**. Dispensa de licitação consubstanciada em favor do Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF.** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.113, 2014.

CAMPO GRANDE**. Contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, para prestação de serviços de avaliação externa do AVALIA-REME.** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.139, 2014.

CAMPO GRANDE**. INCORREÇÕES NO ORIGINAL PUBLICADO NO DIOGRANDE n. 4139, de 3/11/2014.** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.142, 2014.

CAMPO GRANDE**. ALTERA OS ARTIGOS 5º E 6º, DA LEI n. 4.358, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2005 (INSTITUI A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLAR NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS).** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.053, 2014.

CAMPO GRANDE**. Projeto de Lei que "Altera os Artigos 5° e 6°, da Lei 4.358, de 29 de dezembro de 2005 (Institui a Avaliação de Desempenho Escolar no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências)".** Parecer 42/2014 do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande - MS, 2014.
Disponível em < http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/artigos/parecer-cme/>
Acesso em: 17 de Set. 2020.

CAMPO GRANDE**. Contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF para prestação de Serviço de Seleção e Treinamento**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.288, 2015.

CAMPO GRANDE**. Empenho: Anulação da prestação de Serviço de Seleção e Treinamento - Contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.324, 2015.

CAMPO GRANDE**. Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS – PME 2015 – 2025.** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 4.299 – Suplementar I, 2015.

CAMPO GRANDE**. Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.** Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 5.265, 2018.

CAMPO GRANDE**. Pontuação para determinação da tipologia das unidades de ensino da REME**. Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE n. 5.327, 2018.

CANGUÇÚ, Kátia Liliane Alves; ROMERO, Júlio Alfredo Racchumi. Estudos dos Condicionantes do Clima Escolar com Alunos do Ensino Fundamental das Escolas Públicas de Minas Gerais. **Anais da VII Reunião da ABAVE**, 2013, p. 109 – 128.

CARRASQUEIRA, Karina. O Sistema de Avaliação Educacional do Município do Rio de Janeiro: origem e desenho. **Anais da VII Reunião da ABAVE**, 2013, p. 129 – 146.

CARVALHO, Luís M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Vol. 30, n. 109, p. 1009-1036. Campinas – SP, Set./Dez. 2009.

CRESPAM. Elio Antonio Ceribola. Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação? Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2018.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque.** 2009. 434 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo – MS.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Os recursos federais para o financiamento da Educação Básica.** Fineduca – Revista de Financiamento da Educação. Volume 2 - n. 7, p. 1 – 15, 2012.

CURY, H. N. Prefácio. In: BURIASCO, R. C. **Avaliação e Educação Matemática**. Coleção SBEM, V. 4, Recife- PE, 2008.

DANTAS, Sérgio Carrazedo Design. **Implementação e estudo de uma rede sócio profissional de professores de matemática.** 2016, 229 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro-SP.

DELEUZE, G; GUATTARI, F**.** Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997. V. 5.**

DIAS, Elizangêla. Avaliação em Larga Escala com Foco na Educação Básica: revisão da produção da ABAVE**. Anais da VII Reunião da ABAVE**, 2013, p. 165 – 180.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Thema: ciências sociais, Lageado - RS, V. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ESTEBAN, M. T. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação**. Revista Portuguesa de Educação, 21(1), pp. 5-31, 2008.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. Revista Lusófona de Educação, V. 13, 123-134, 2009.

ESTEBAN, M. T. **A Negação do direito a diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas; Sorocaba -SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN M. T; Fetzner, A. R. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular**. *Educar em Revista, Curitiba-PR, Edição Especial n. 1, 2015, p. 75-92.*

FILHO, Nelson Trad. Mensagem do Prefeito. In: CAMPO GRANDE. **Promover educação de qualidade: programa municipal de avaliação externa de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Soraya Regina de Hungria Cruz, Marcia Regina Teixeira Mortari Végas, Maria Elisabete Cavalcante (Org.). SEMED, Campo Grande – MS, Livro, 2011, p. 7-8.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo-SP, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

_____. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador-BA, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.*

GARNICA, A. M. **Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos**. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

_____. **História Oral e Educação Matemática**. In: Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 32, p. 20-35, 2010.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, Heloísa. **Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral**. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011

GOMES, Cladair Martins. **Currículo e a Avaliações em larga escala: os gestores de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB.** 2019. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Kátia Guerchi; REIS, Ana Carolina de Siqueira Ribas dos. **Reflexões** Acerca da História Oral e suas Potencialidades em Pesquisas do Campo da História da Educação Matemática**. Revista JIEEM, v.12, n.2, p. 164-171, 2019.**

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 455 - 491, 2010.

GUSSO. Divonzir Arthur; OLIVEIRA, Luis Felipe Batista de; SAKOWSKI, Patrícia Alessandra Morita. Desigualdades Regionais na Prova Brasil entre 2007 e 2011. **Anais da VII Reunião da ABAVE, 2013, p. 279 – 294.**

LINARDI, Patricia Rosana. **Rastros da formação Matemática na prática profissional do professor de matemática**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

LINS, R. C. **Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Rio Claro: UNESP, 1999. p. 75-94.

_____. A diferença como oportunidade para aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008, p. 530-550.

_____. **O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações**. In: LAUS, C. et al. (Orgs.). Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997.

LLEWELLYN, A. '**Problematising the pursuit of progress in mathematics education.** ***Educational studies in mathematics***. 2016. p. 299-314.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade **e pensamento afrodiaspórico.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 27-53, 2018.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Cuiabá, 2000. 196p.

MATO GROSSO. **ADEPE-MT 2016: Avaliação diagnóstica do ensino público estadual de Mato Grosso. Revista Pedagógica** – CAED/UFJF, Cuiabá-MT, 2016.

MORAES, Leonor Fernanda Volpato. **Avaliações e seus atravessamentos em práticas profissionais de professores de Matemática.** (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - UFMS, Campo Grande-MS, 2021.

MORETTO, V. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

MOTTA, Maria Cecilia Amendola da. Apresentação. In: CAMPO GRANDE. **Promover educação de qualidade: programa municipal de avaliação externa de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Soraya Regina de Hungria Cruz, Marcia Regina Teixeira Mortari Végas, Maria Elisabete Cavalcante (Org.). SEMED, Campo Grande – MS, Livro, 2011, p. 9 - 10.

OLIVEIRA, **João Batista Araújo. O futuro do SAEB e a consolidação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, Ano 15, n. 66, abril/junho. 1995. p. 04.

ORTIGÃO, M. I; Pereira, T. V. **Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do rio de janeiro**. Educação Sociedade e Cultura, n. 47, Porto-Portugal, 2016. p. 157-173. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-47 >. Acesso em: 19 set. 2016.

PAULO, João Pedro Antunes de. **Compreendendo formação de professores no âmbito do Modelo dos Campos Semânticos**. 2020, 294 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro-SP.

PEREIRA. Loreta da Silva de Sousa. **A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB.** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UCDB, Campo Grande-MS, 2016.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. Dez competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; ISHII, Ione; SANTOS, Mauro Pedro dos. Usos de Resultados de Avaliações Externas por Coordenadores Pedagógicos e Professores: implicações para o currículo? **Anais da VII Reunião da ABAVE**, 2013, p. 443 – 456.

PINTO, Thiago Pedro; SILVA, Carla Regina Mariano da Silva; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Movimentos político-epistêmicos na produção de histórias da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul**. REnCiMA – Revista de Ensino de Ciências e Matemática, V. 12, n. 05, p. 1 – 23, 2021.

PRADIME. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. **O Plano de Ações Articuladas para a Educação Básica (PAR)**: elementos para a construção da assistência técnica e financeira da união aos estados e municípios brasileiros. RBPAE - v. 32, n. 1, p. 211 - 226 jan./abr. 2016.

ROLKOUSKI, Emerson. Vida de professores de matemática – (im)possibilidades de leitura. 2006, 298 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro-SP.

ROSA. C. S. F. **Relações de Gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da Educação Básica**. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UCDB, Campo Grande-MS, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 31- 83, 2010.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Boaventura de Souza. **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2019.

SANTOS. E. S. **Um long play sobre formação de professores que ensinam matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática-UFMS, Campo Grande-MS, 2016.

SANTOS. S. F. S. **A lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com**

alto IDEB. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UCDB, Campo Grande-MS, 2016.

SAUER, L.; CAMPÊLO, E.; CAPILLÉ, M. A. L. **A exclusão social e as políticas públicas no município de Campo Grande – MS**. Ed. Oeste, 1ª ed. 2012a.

SAUER, L.; CAMPÊLO, E.; CAPILLÉ, M. A. L. **O mapeamento dos índices de inclusão e exclusão social em campo grande–ms: uma nova reflexão**. Ed. Oeste, 1ª ed. 2012b.

SCHERER, Capitalismo e a estratégia das avaliações escolares externas. **Anais do Congresso nacional de Educação – CONEDU**, 2015. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-ii-conedu?page=2>. Acesso em: 15 junho. 2021.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. **O Plano de Ações Articuladas: desafios para a gestão educacional. Revista Fundamentos,** V.2, n.2, p. 1 - 19, 2015.

SILVA, Marinéia dos Santos. **O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira.** 2020, 403 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro-SP.

SILVEIRA, R. M. H. **A entrevista na entrevista em educação - uma arena de significados.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SINÉSIO, Luis Eduardo Moraes. **A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2014

TEDESCHI, S. L. **Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar**. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UCDB, Campo Grande-MS, 2016.

UNTEM, Henrique Rezende. **Currículo escolar: possibilidades interculturais**. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UCDB, Campo Grande-MS, 2021.

VALADÃO. Adriana. O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UFGD, Dourados-MS, 2015.

VIOLA DOS SANTOS, J. R. ; LINS, R. C. **Uma Discussão a Respeito da(s) Matemática(s) na Formação Inicial de Professores de Matemática**. Educação Matemática Pesquisa (Online) , v. 18, p. 351-372, 2016.