



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EXPRESSA PELOS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CÁCERES-MT: A RELAÇÃO
ENTRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA PROVA BRASIL E O RESULTADO
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REALIZADO PELA ESCOLA**

DALTRON MAURICIO RICALDES

CUIABÁ-MT

2011

DALTRON MAURICIO RICALDES

**CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EXPRESSA PELOS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CÁCERES-MT: A RELAÇÃO
ENTRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA PROVA BRASIL E O RESULTADO
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REALIZADO PELA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar Matemática, e da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, sob a orientação da professora Dr^a Marta Maria Pontin Darsie.

CUIABÁ-MT

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

R487c	Ricaldes, Daltron Mauricio. Concepção de qualidade expressa pelos professores de matemática de escolas públicas de Cáceres-MT : a relação entre a avaliação de desempenho da Prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola / Daltron Mauricio Ricaldes. -- 2011. 433 f. : il. color. ; 30 cm. Orientadora: Marta Maria Pontin Darsie. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2011. Inclui bibliografia. 1. Qualidade na Educação – Cáceres-MT. 2. Matemática – Ensino e aprendizagem. 3. Matemática – Avaliação da qualidade. 4. Prova Brasil – Qualidade na educação. I. Título. CDU 371.26:51(817.2)
-------	--



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA A COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT**

DALTRON MAURICIO RICALDES

Professores componentes da Banca Examinadora

**Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola
Examinador Externo – UNESP/ BAURU/ SP**

**Prof^ª Dr^ª Andréia Dalcin
Examinadora Interna – UFMT**

**Prof^ª Dr^ª Marta Maria Pontin Darsie
Orientadora – UFMT**

Aprovado em 13 de Maio de 2011

DEDICATÓRIA

Ao Enzo “filho” que chegou cheio de vida e saúde
e representa o direito de toda criança a ter direitos.

À **Márcia** grande companheira
que contribui para que Enzo tenha direito a ter direitos à qualidade de vida.

Aos meus pais:

Eva Maria Costa Ricaldes

Mãe,

Você me ensinou a me importar com as pessoas,
A perceber seus *sentimentos*, e compreender seus problemas.

De tudo o que você me ensinou,
Estas devem ser as coisas mais importantes,
E são também as *qualidades* que eu mais gosto em você,

E eu só espero que as pessoas vejam o mesmo em mim...
Então, *Mãe*, eu quero dizer a você,
O quanto você significa para mim,
E não só porque você é a minha mãe,

Mas também por ser uma pessoa que eu admiro e amo muito.
Obrigado por ensinar-me a lutar pelo direito a ter direitos.

Adauto Ricaldes

Pai

Este homem que eu admiro tanto,
com todas as suas *qualidades*, virtudes e também com seus limites.
Este homem com olhar de menino, sempre pronto e atento,
mostrando-me o caminho da vida, que está pela frente.
O caminho do direito a ter direitos.

Este mestre contador de histórias
traz em seu coração tantas memórias,
espalha no meu caminhar muitas *esperanças*,
certezas e confiança. Este homem alegre e brincalhão,
mas também, às vezes, silencioso e pensativo,
homem de fé e grande luta,
sensível e generoso.

O abraço aconchegante a me acolher, este homem,
meu *pai*, com quem aprendo a viver.
Pai, paizinho, paizão...
meu velho, meu grande amigão, conselheiro e leal *amigo*:
infinito é teu coração.

Obrigado, pai, por orientar o meu caminho,
feito de lutas e incertezas
mas também de muitas esperanças e *sonhos*!

AGRADECIMENTO

A Deus, suprema Sabedoria. “Que darei eu ao Senhor por todos os seus benefícios para comigo?” (Salmo 116: 12).

A minha grande amiga e colega de trabalho no Cefapro, Waldinéia, que com seu olho clínico percebeu que meu trabalho poderia se transformar em pesquisa e então me incentivou dizendo: “Com esses dados você pode construir um projeto para o mestrado”.

As amigas e também colegas de trabalho no Cefapro, Márcia, Maria José e Maria Clara que contribuíram na construção do projeto.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Marta Maria Pontin Darsie, por ter acreditado em meu potencial e que com o seu conhecimento e experiência me conduziu habilmente nesta construção, sabendo esperar e exigir no momento certo.

Ao Prof. Dr. Nelson Pirola, que gentilmente aceitou participar da banca examinadora externa, trazendo ricas contribuições ao trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Andréia Dalcin, pelo carinho, olhar atento e contribuições ao trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado da UFMT, pela partilha de seus preciosos conhecimentos e experiências.

Ao Prof. Ms. Julio Aníbal Zavala e Prof^a Ms. Jacqueline por compartilhar seus conhecimentos linguísticos.

Ao Aloísio e Adriana, amigos que me receberam em sua casa partilhando o seu espaço.

Aos colegas de turma. Estivemos no mesmo barco. O ancoradouro chegou. Alegremo-nos.

Aos funcionários do Instituto de Educação da UFMT, em especial: Luíza, Mariana e Jeison pelo auxílio, amizade e paciência no decorrer do curso.

Aos sujeitos da pesquisa e todos os envolvidos na coleta de dados pela contribuição a esse trabalho.

Aos meus irmãos pelo incentivo permanente.

Aos membros do GRUEPEM que direta ou indiretamente contribuíram nessa caminhada.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

(Leonardo Boff)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a qualidade na educação básica no contexto de escolas públicas de Cáceres/MT. Buscamos compreender como os professores de matemática concebem a qualidade do processo ensino aprendizagem de Matemática, tendo como questão norteadora: **Que concepção de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola?** Entendemos ser a qualidade um atributo humano, portanto um fenômeno histórico e dialético, não é dado, mas conquistado. Essa qualidade em educação configura-se como um conceito que possui dimensão histórica, temporal, política e social, ou seja, qualidade como processo, sendo promotora da libertação do sujeito e da construção de cidadania ativa, ou como um filtro social e na construção da cidadania passiva. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986) e Triviños (1987). Para discutir sobre a qualidade da Educação nos reportamos aos teóricos: Afonso, 2001, Arroyo (1991), Benevides (1998), Castro (2009), Darsie (2010), Demo (1996, 2007), Freire (2000), Saviani (2009), Soares (2004), Oliveira e Araujo (2005) e outros. Quanto a discussão sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Matemática, nos respaldamos em Bicudo (1999), Caraça (2002), Carraher (1986), Darsie (1993, 1998, 2000 e 2001), D'Ambrosio (1996, 1999, 2002), Hoffman (1991), Kessler (1997) e outros. Para a análise dos dados elegemos duas categorias: Concepções de qualidade da Cidadania Ativa e Concepções de qualidade da Cidadania Passiva. Nossa interpretação dos dados não esteve pautada em enquadrar os sujeitos numa ou outra categoria, mesmo porque acreditamos que essas concepções não surgem ou se revelam nos sujeitos de maneira pura, mas sim compreender, a partir de suas falas, como os docentes concebem a qualidade da Educação e do processo de ensino e aprendizagem em Matemática. Nosso estudo constituiu-se em uma pesquisa empírica, sendo que os dados da avaliação de desempenho "Prova Brasil" foram coletados por meio do portal do Inep e os dados da avaliação realizada pela escola através das atas de resultado final de alunos, questionários e entrevista semi-estruturada. Os sujeitos da investigação são oito professores, sendo quatro licenciados em Pedagogia, que lecionam para o quinto ano do ensino fundamental e quatro licenciados em Matemática que lecionam para o nono ano do ensino fundamental, regentes das turmas que participaram da Prova Brasil, aplicada em 2005 e 2007, dos quais nos aproximamos de suas concepções através de questionários e entrevistas. Como resultados da pesquisa, temos que, na análise dos documentos constatamos uma discrepância entre o que dizem os professores, que a *maioria* de seus alunos está com um bom resultado na aprendizagem de Matemática, e o que mostra a Prova Brasil, que a *minoría* desses mesmos alunos está com um bom resultado. A análise das concepções expressas nas falas dos professores indica que todos eles transitam, em maior ou menor grau, entre as duas categorias, revelando uma maior indicação a uma delas. Assim, é possível dizer que para *dois* sujeitos há uma tendência à perspectiva da Cidadania Ativa, enquanto para os outros *seis* sujeitos há uma tendência à perspectiva Cidadania Passiva. Isso nos remete a inferir que, quando relacionam o resultado da Prova Brasil com o resultado da avaliação que fazem de seus alunos, as concepções sobre qualidade dos professores estão, em sua maioria, tendendo para a perspectiva da Cidadania Passiva.

Palavras-chave: Avaliação em Matemática. Concepções de qualidade. Prova Brasil. Educação.

ABSTRACT

This research intends to investigate the quality basic education in the context of public schools in the city of Caceres, State of Mato Grosso, Brazil. We seek to understand how mathematics teachers perceived the quality of the teaching of mathematics learning, guiding by the question: What conception of quality math teachers express when they relate to performance evaluation of the Brazil Test with the outcome of the process of teaching and learning held the school? We understand the quality as a human attribute, a dialectical and historical phenomenon, is not given but earned. This quality in education presents itself as a concept that has historical dimension, temporal, and social policy, it means the quality as a process, which promotes the liberation of the subject and the construction of active citizenship, or as a social filter and construction of passive citizenship. The research was developed from a qualitative research, based on Bogdan and Biklen (1994), and Andrew Ludke (1986) and Triviños (1987). To discuss the quality of education we refer to theorists: Afonso, 2001, Arroyo (1991), Benevides (1998), Castro (2009), Darsie (2010), Demo (1996, 2007), Freire (2000), Saviani (2009), Smith (2004), Araujo and Oliveira (2005) and others. As the discussion about the quality of teaching and learning in mathematics, the study was supported in Bicudo (1999), Caraga (2002), Carraher (1986) and Darsie (1993, 1998, 2000 and 2001), D'Ambrosio (1996, 1999, 2002), Hoffman (1991), Kessler (1997) and other. For data collection analysis we chose two categories: concept of the quality of Active Citizenship and concept of the quality of Passive Citizenship. Our interpretation of the data was not based on framing the subject in one or other category, if only because we believe that these concepts do not arise or are revealed in the subjects of pure way, but understand, from their speeches, how teachers perceive the quality of Education and teaching and learning in mathematics. Our study was based on empirical research, and data from performance evaluation "Prova Brasil" were collected through the portal of Inep and data evaluation by the school through the final minutes of student questionnaires and interviews semi-structured. The research takes eight teachers, four graduates in Education, who teach the fifth grade of elementary school and another four who teach Mathematics for the ninth year of basic education, regents of the groups that participated in the Brazil Test, implemented in 2005 and 2007, which we approximate their views through questionnaires and interviews. As results, we have that in analyzing the documents we found a discrepancy between what teachers say, that most of its students are with a good result in learning mathematics, and the evidence shows that Brazil, the minority of those with students is a good result. The analysis of the concepts expressed in the statements of teachers indicates that they all move to a greater or lesser extent, between the two categories, revealing a major indication to one of them. Thus, one can say that for two individuals there is a tendency to view the Active Citizenship, while for the other six subjects there is a tendency to view citizenship Passive. This leads us to infer that when the outcome of the trial related to the outcome of Brazil that make assessment of their students, the conceptions about teacher quality are mostly tending to the prospect of Passive Citizenship.

Keywords: Evaluation in Mathematics. Conceptions of Quality. Prova Brasil. Education.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ADPB – Avaliação de Desempenho “Prova Brasil”

ADMPB – Avaliação de Desempenho de Matemática da “Prova Brasil”

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

AMRE – Avaliação de Matemática Realizada pela Escola

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

Alca - Área de Livre Comércio das Américas

AP c/Dep – Aprovado com Dependência

Apto - Aprovado

Bid - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEE – Conselho Estadual de Educação

Cefapro - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

Cepal - Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe

Ciaem - Conferência Interamericana de Educação Matemática

Cidi - Conselho Interamericano para o Desenvolvimento Integral

DES - Desistente

Educacenso – Censo da Educação On-line

Eja - Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

Fifasul – Faculdades Integradas de Fátima do Sul

Five – Instituto Educacional

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Gruepem - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IIEA - Instituto Internacional de Avaliação Educacional

IEA – Associação Internacional para Avaliação do Rendimento Escolar

ICME – Congresso Internacional de Educação Matemática

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mec - Ministério da Educação

NCTN – Conselho Nacional de Professores de Matemática

OEA - Organização dos Estados Americanos

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OREALC – Organização das Nações Unidas para a ciência da educação e cultura

Par - Plano de Ações Articuladas

Pase – Progressão com Apoio de Serviços Especializado

PB – Avaliação de desempenho “Prova Brasil”

PBQP - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPAP - Progressão com Plano de Apoio Pedagógico

PAP – Plano de Apoio Pedagógico

PS – Progressão Simples

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA - Plan, Do, Check, Act/Planejar-Fazer-Verificar-Agir

Pib – Produto Interno Bruto

Pisa - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNE - Plano Nacional de Educação

Prouni – Programa Universidade Para Todos

Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação

PQSP - Programa da Qualidade no Serviço Público

Proinfancia - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

QT - Qualidade Total

QPAP - Programa de Qualidade e Participação na Administração Pública

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RET – Retido

REP – Reprovado

RFC – Retido no Final do Ciclo

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc – Secretaria de Estado de Educação
Sesi - Serviço Social da Indústria
Sesc - Serviço Social do Comércio
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIMS – Segundo Estudo Internacional de Matemática
Sisu - Sistema de Seleção Unificado
TQM - Total Quality Management/Programa de Qualidade Total
TIMSS – Terceiro Estudo Internacional de Matemática e da Ciências
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado do desempenho da Prova Brasil realizada no ano de 2005 de uma escola estadual escolhida ao acaso para simples ilustração.....	115
Figura 2: Resultado do desempenho de Matemática da Prova Brasil do ano de 2005 de uma escola estadual escolhida ao acaso para simples ilustração.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado avaliativo de matemática da escola Garça-branca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	221
Gráfico 2: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Garça-Branca.....	221
Gráfico 3: Resultado avaliativo de matemática da escola Arara-azul na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	222
Gráfico 4: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Arara-azul	222
Gráfico 5: Resultado avaliativo de matemática da escola Curicaca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	223
Gráfico 6: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Curicaca	223
Gráfico 7: Resultado avaliativo de matemática da escola Beija-flor na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	224
Gráfico 8: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Beija-flor	224
Gráfico 1: Resultado avaliativo de matemática da escola Garça-branca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	226
Gráfico 2: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Garça-Branca.....	226
Gráfico 3: Resultado avaliativo de matemática da escola Arara-azul na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	272
Gráfico 4: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Arara-azul	272
Gráfico 5: Resultado avaliativo de matemática da escola Curicaca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	312
Gráfico 6: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Curicaca	312
Gráfico 7: Resultado avaliativo de matemática da escola Beija-flor na avaliação de desempenho “Prova Brasil”	354
Gráfico 8: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Beija-flor	354

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas do Movimento da Qualidade.....	44
Quadro 2: Características das concepções de qualidade em educação nas Perspectivas da cidadania passiva e cidadania ativa	75
Quadro 3 - Escolas avaliadas em 2007 com Ideb igual ou maior que 6.0 – (5º ano)	117
Quadro 4 - Escolas avaliadas em 2007 com Ideb igual ou maior que 6.0.....	118
(9º ano)	118
Quadro 5: Critério avaliativo da avaliação Prova Brasil das escolas investigadas	119
Quadro 6: Características da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática nas perspectivas da cidadania passiva e cidadania ativa	171
Quadro 7 – Escolas Estaduais de Ensino Fundamental – Distribuição de resultados da Prova Brasil e Ideb (Cáceres-MT, 2005/2007).....	177
Quadro 8 – Escolas Estaduais de Ensino Fundamental – Distribuição de professores (Cáceres-MT).....	178
Quadro 9: Caracterização da escola.....	178
Quadro 10: Caracterização Pessoal e Formação Acadêmica dos Sujeitos da Pesquisa	181
Quadro 11: Caracterização Funcional e Experiência Profissional dos Sujeitos da Pesquisa .	181
Quadro 12: Caracterização dos resultados da avaliação Prova Brasil das escolas investigadas	184
Quadro 13: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos das escolas investigadas	185
Quadro 14: Caracterização de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil”	196
Quadro 15: Processo de enturmação das escolas da rede estadual de Mato Grosso a partir do ano de 2000.....	197
Quadro 16: Caracterização de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola	203
Quadro 17: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Garça-branca.....	207
Quadro 18: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Garça-branca.....	207
Quadro 19: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível,	

da escola Arara-azul	208
Quadro 20: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Arara-azul	208
Quadro 21: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Curicaca	209
Quadro 22: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Curicaca	210
Quadro 23: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Beija-flor	211
Quadro 24: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Beija-flor	211
Quadro 25: Resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática, por nível, dos alunos da escola Garça-branca constante nas atas de resultado final	213
Quadro 26: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Garça-branca constante nas atas de resultado final	215
Quadro 27: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Arara-azul constante nas atas de resultado final	215
Quadro 28: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Arara-azul constante nas atas de resultado final	216
Quadro 29: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Curicaca constante nas atas de resultado final	217
Quadro 30: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Curicaca constante nas atas de resultado final	218
Quadro 31: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Beija-flor constante nas atas de resultado final	219
Quadro 32: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Beija-flor constante nas atas de resultado final	219
Quadro 33: Rendimento, Prova Brasil e Ideb da Escola Garça-branca.....	227
(2005 a 2021).....	227
Quadro 34: Rendimento, Prova Brasil e IDEB da Escola Arara-azul.....	273
(2005 a 2021).....	273
Quadro 35: Rendimento, Prova Brasil e Ideb da Escola Curicaca	313

(2005 a 2021).....	313
Quadro 36: Rendimento, Prova Brasil e Ideb da Escola Beija-flor.....	355
(2005 a 2021).....	355
Quadro 37: Tendência das concepções presentes nas falas dos professores em relação à qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem em Matemática.....	391

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Questionário 1 sobre a caracterização da escola	423
Anexo II – Questionário 2 sobre a caracterização do professor	424
Anexo III – Questionário 3A sobre o ensino de Matemática	426
Anexo IV – Questionário 3B sobre a avaliação de desempenho “Prova Brasil”	428
Anexo V – Questionário 3C sobre aprendizagem dos alunos e a relação com a avaliação de desempenho “Prova Brasil”	430
Anexo VI – Ata de resultado final utilizada pelas escolas para registro da promoção ou retenção do aluno.....	432

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
CAPITULO I.....	36
1. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO	36
1.1 O debate sobre qualidade.....	36
1.2. O debate sobre a qualidade em educação	49
1.2.1. A qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva.....	68
1.2.2. A qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa.....	72
CAPITULO II.....	77
2. A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA.....	77
2.1. A busca pela qualidade da educação no Brasil.....	78
2.2. A qualidade da educação vista como à expansão do ensino (1930-1970).....	82
2.3. A qualidade da educação vista pela ampliação quantitativa da educação: a universalização do acesso e permanência (1970-1990).....	84
2.4. A qualidade da educação vista como à aferição de desempenho (de 1990 até o presente)	92
2.4.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	96
2.4.2. Prova Brasil: uma perspectiva do Ministério da Educação para melhorar a qualidade do Ensino e da Aprendizagem no ensino fundamental.....	101
2.4.3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: uma perspectiva do Ministério da Educação para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.....	116
2.5. A qualidade da Educação na ótica dos países membros da Cúpula das Américas.....	120
2.6. O caminho para a qualidade da educação brasileira: o que preconiza o Ministério da Educação.....	135
2.7. O Plano de Desenvolvimento da Educação X Plano Nacional de Educação	140
CAPITULO III	149
3 - A QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA	149
3.1. A Educação Matemática e a preocupação com a qualidade.....	149
3.2 - O Ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva: uma dívida social	157
3.3. A Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa:	

um outro significado.....	164
CAPÍTULO IV	172
4. METODOLOGIA.....	172
4.1 ESCOLHA METODOLÓGICA	172
4.2. UNIVERSO DA PESQUISA	175
4.2.1 Critério de seleção para as escolas	176
4.2.2 Critério de seleção para os professores.....	176
4.2.3 Critério de seleção para os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil.....	176
4.2.4 Critério de seleção para os histórico-escolar	176
4.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	177
4.4. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	180
4.5. CARACTERIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROVA BRASIL REALIZADA PELO INEP.....	184
4.6. CARACTERIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIZADA PELA ESCOLA.....	185
4.7. PROCEDIMENTO DA PESQUISA	186
4.8 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	189
4.8.1 Concepção de qualidade sob perspectiva da “cidadania passiva”	191
4.8.1.1 Concepção de qualidade em educação sob perspectiva da “cidadania passiva”	191
4.8.1.2 Concepção de qualidade em educação matemática sob perspectiva da “cidadania passiva”.....	192
4.8.2 Concepção de qualidade sob perspectiva da “cidadania ativa”	193
4.8.2.1 Concepção de qualidade em educação na perspectiva da “cidadania ativa”	193
4.8.2.2 Concepção de qualidade em educação matemática sob perspectiva da “cidadania ativa”	195
4.8.3 Características de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil”	196
4.8.4 Características de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola	197
4.9. DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS	204
CAPÍTULO V	206
5. ANÁLISE DE DADOS	206
5.1 COMPREENDENDO OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO “PROVA BRASIL” REALIZADO PELO INEP	206
5.2. COMPREENDENDO OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	

REALIZADA PELA ESCOLA.....	212
5.3. O QUE DIZ A “PROVA BRASIL” E O QUE DIZ A ESCOLA.....	220
5.4. AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE EM “EDUCAÇÃO” E DE “PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA, EXPRESSAS NAS FALAS DOS PROFESSORES	225
5.4.1. ESCOLA GARÇA-BRANCA.....	226
5.4.1.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA GARÇA BRANCA.....	227
5.4.1.2. Professora Mara.....	227
a) qualidade do ensino de matemática.....	228
b) resultados da Prova Brasil.....	232
c) resultados da avaliação escolar.....	237
d) concepções da Professora Mara expressas na entrevista.....	240
e) Consideração sobre as concepções da Professora Mara.....	247
5.4.1.3. Professora Vera.....	249
a) qualidade do ensino de matemática.....	249
b) resultados da Prova Brasil.....	253
c) resultados da avaliação escolar.....	256
d) concepções da Professora Vera expressas na entrevista.....	259
e) consideração sobre as concepções da Professora Vera.....	268
5.4.1.4. Consideração sobre as concepções das Professoras da Escola Garça-branca.....	270
5.4.2. ESCOLA ARARA-AZUL.....	271
5.4.2.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA ARARA-AZUL.....	273
5.4.2.2. Professora Rose.....	273
a) qualidade do ensino de matemática.....	274
b) resultados da Prova Brasil.....	277
c) resultados da avaliação escolar.....	282
d) concepções da professora Rose expressas na entrevista.....	285
e) consideração sobre as concepções da Professora Rose.....	290
5.4.2.3. Professora Valéria.....	291
a) qualidade do ensino de matemática.....	292
b) resultados da Prova Brasil.....	295
c) resultados da avaliação escolar.....	299
d) concepções da Professora Valéria expressas na entrevista.....	302
e) consideração sobre as concepções da Professora Valéria.....	309

5.4.2.4. Consideração sobre as concepções das professoras da Escola Arara-azul.....	310
5.4.3. ESCOLA CURICACA.....	311
5.4.3.1. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA CURICACA.....	313
5.4.3.2. Professora Bete.....	313
a) qualidade do ensino de matemática.....	313
b) resultados da Prova Brasil.....	315
c) resultados da avaliação escolar.....	319
d) concepções da Professora Bete expressas na entrevista.....	322
e) consideração sobre as concepções da Professora Bete.....	331
5.4.3.3. Professor Cardoso.....	332
a) qualidade do ensino de matemática.....	333
b) resultados da Prova Brasil.....	337
c) resultados da avaliação escolar.....	340
d) concepções do Professor Cardoso expressas na entrevista.....	342
e) consideração sobre as concepções do Professor Cardoso.....	350
5.4.2.4. Consideração sobre as concepções das Professoras da Escola Curicaca.....	352
5.4.4. ESCOLA BEIJA-FLOR.....	353
5.4.4.1. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA BEIJA-FROR.....	355
5.4.4.2. Professor Pedro.....	355
a) qualidade do ensino de matemática.....	356
b) resultados da Prova Brasil.....	360
c) resultados da avaliação escolar.....	363
d) concepções do Professor Pedro expressas na entrevista.....	365
e) consideração sobre as concepções do Professor Pedro.....	370
5.4.4.3. Professora Silvana.....	372
a) qualidade do ensino de matemática.....	372
b) resultados da Prova Brasil.....	375
c) resultados da avaliação escolar.....	378
d) concepções da Professora Silvana expressas na entrevista.....	380
e) consideração sobre as concepções da Professora Silvana.....	388
5.4.4.4. Consideração sobre as concepções das Professoras da Escola Beija-flor.....	390
5.4.5. CONSIDERAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES PRESENTES NAS FALAS DOS OITO PROFESSORES.....	391
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	392

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	414
ANEXOS	423

INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade da educação tem permeado o contexto educacional de inúmeros países, e o Brasil na busca de ascensão de país em desenvolvimento para país desenvolvido, não poderia deixar de se preocupar com a qualidade da Educação, especialmente porque, com o crescimento da educação cresce seu potencial de investimento industrial com capital estrangeiro, pois, aportaria mão de obra qualificada para o mercado. Então, a “qualidade” entra em pauta nos projetos educacionais governamentais de todos os níveis de ensino.

Há que se considerar que, quando se fala em qualidade se faz necessário explicitar o que se entende pela mesma, já que o conceito de qualidade é subjetivo e dependente do objeto e do contexto que a define. Este é um dos maiores desafios dos educadores, compreenderem, em cada contexto, que qualidade se define para a educação. Nesta direção buscaremos compreender como está definida a qualidade da educação no atual contexto econômico e político brasileiro e como esta foi pensada em tempos distintos.

No Brasil, até a década de 1930, segundo Castro (2009) não se tinha grandes preocupações com a qualidade da educação, pois o acesso à escola era privilégio de uma minoria. A partir de então, podemos dizer que temos três ideias de qualidade da educação básica brasileira. A primeira ideia diz respeito à expansão do ensino (1930-1970), entendida como a abertura do acesso ao ensino às classes populares, que até então, era restrito à elite, ou seja, para atender às reivindicações das massas urbanas e à necessidade de educação profissional para atender ao mercado em desenvolvimento; a segunda é caracterizada pela ampliação quantitativa da educação (1970-1990), entendida como a universalização do acesso e permanência do aluno no sistema educacional; e a terceira é ligada à aferição de desempenho (de 1990 até o presente), baseado em testes estandardizados. Na percepção de Oliveira e Araujo,

(...) no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 6).

Nesse contexto, cria-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988, pelo Inep, para realizar avaliações a cada dois anos, e nesses 20 anos passou por várias alterações, revisões e mudanças. Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março alterou o nome histórico de Saeb para Exame Amostral do Saeb, sob a denominação de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). O nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação da avaliação. É uma avaliação amostral, não avalia a “qualidade da escola”, mas avalia o desempenho dos sistemas educacionais, tanto das redes estaduais e federal de educação, quanto do sistema privado. Possibilita, ainda, a comparação de desempenho por estado e por região geográfica.

Esse modelo de avaliação se expandiu nos anos 90, baseado em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação, cuja preocupação, conforme Gusso (1992) estava relacionada com o perfil educacional e cultural da força de trabalho e com os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, que colocavam a questão da qualidade como o grande desafio para o sistema educativo-cultural do Brasil: mais do que o direito social de acesso à escola, o desafio era o de produzir a qualidade do cidadão, do trabalhador, do familiar, do indivíduo.

Passados 17 anos da criação do Saeb, cria-se a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é um sistema de avaliação em larga escala, detalhada e com foco em cada unidade escolar, denominada, em suas divulgações, por seu caráter universal, de Prova Brasil. Nessa avaliação é possível avaliar a “qualidade” da escola e do nível educacional do Ensino Fundamental, do município, do estado e do país. Como afirma Andrade,

A Prova Brasil e o SAEB integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O SAEB traz resultados mais gerais; porém é um instrumento importante para o planejamento de políticas públicas que fortaleçam a escola e o trabalho de cada professor(a). Para que toda a diversidade e as especificidades das escolas brasileiras pudessem ser

apreendidas e analisadas, foi criada a avaliação denominada Prova Brasil a fim de retratar a realidade de cada escola, em cada município. Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, os da Prova Brasil avaliam habilidades desenvolvidas e ajudam a identificar fragilidades no sistema educacional. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada (ANDRADE, 2009, p. 5-6).

A Avaliação Prova Brasil teve sua primeira aplicação no ano de 2005 e a segunda no ano de 2007, os resultados da proficiência dos alunos avaliados, juntamente com os resultados dos índices de aprovação da escola, são fatores que interferem na variação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou seja, são aplicadas uma prova de Língua Portuguesa e outra de Matemática para todos os alunos que estiverem no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental. O resultado dessa prova, associado ao índice de aprovação daquela escola, constitui-se o Ideb do ensino fundamental.

No ano de 2007 o Ministério da Educação, por meio do Inep, criou o Ideb baseado em indicadores de desempenho e de fluxo. Segundo o Ministério da Educação, esses índices representam uma iniciativa pioneira, pois, reúne em um só indicador dois outros indicadores igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e/ou rendimento¹ e médias de desempenho e/ou proficiência² nas avaliações. O indicador proposto é o resultado da combinação da pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries, atual 5º e 9º anos) e 3º ano do ensino médio e a taxa média de aprovação e reprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Dessa forma, a nota do Ideb varia de zero a dez.

No ano de 2008 é divulgado o Ideb de 2005 e 2007 dos estados, municípios e escolas brasileiros e o Estado de Mato Grosso se configura no oitavo lugar em 2005, nos anos finais do ensino fundamental, com nota (3,1) igual à nota do estado do Ceará, ficando atrás de Santa Catarina (4,3), São Paulo (4,2), Rio Grande do Sul,

¹ Em nosso trabalho, fluxo escolar e/ou rendimento significa taxas de aprovação, reprovação e abandono, por exemplo: uma escola que tem rendimento igual a 0,90 significa que aprova 90% de seus alunos e 10% são alunos reprovados e/ou evadidos.

² Em nosso trabalho, desempenho e/ou proficiência significa as notas dos alunos na Prova Brasil ou Saeb.

Distrito Federal, Espírito Santo e Minas Gerais (3,8), Paraná e Rio de Janeiro (3,6), Acre, Amapá e Goiás (3,5), Mato Grosso do Sul, Rondônia e Tocantins (3,4) e Pará (3,3). Os demais estados ficaram com Ideb abaixo de 3,1. No ano de 2007 Mato Grosso se configura em quinto lugar com nota (3,8), igual às notas dos estados do Acre, Goiás e Rio de Janeiro, ficando atrás de Santa Catarina e São Paulo (4,3), Paraná (4,2), Distrito Federal, Espírito Santo e Minas Gerais (4,0), Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul (3,9), os demais estados ficaram com Ideb abaixo de 3,8. Nesse entendimento, Mato Grosso apresenta uma melhora significativa nos resultados de 2007, se comparado aos resultados de 2005.

Com base neste contexto, e por ser professor formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), do Estado de Mato Grosso, no Polo de Cáceres-MT, surge a necessidade de compreender os fatores que influenciaram para o avanço da “qualidade” no ensino fundamental desse estado. Em um levantamento por meio dos resultados divulgados pelo Inep, constatamos que o fator que mais contribuiu para o avanço do Ideb de 2007 em relação ao Ideb de 2005, no ensino fundamental do Estado de Mato Grosso, foi o fluxo escolar e não o desempenho dos alunos, ou seja, conseguimos aprovar mais alunos em 2007 do que em 2005, mas não conseguimos que melhorassem as notas dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática no mesmo período³. Daí surge a seguinte questão: como dizer que melhorou a qualidade da educação se a nota dos alunos nas avaliações que “medem” essa “qualidade” revela que não avançamos?

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso e nos tornarmos membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática” – Gruepem, coordenado pela professora Dr^a Marta Maria Pontin Darsie, nos identificamos com uma das temáticas pesquisadas no grupo, relacionada com a “Qualidade da Educação e da Aprendizagem Matemática no contexto da Educação Básica”, por apresentar os mesmos anseios e compartilhar da mesma busca a que nos propomos.

No Gruepem, o debate sobre a qualidade da Educação tem como base a concepção de ser a qualidade um atributo humano, portanto um fenômeno histórico

e dialético, que não é dado, mas conquistado. Nesse sentido, a qualidade em educação configura-se como um conceito que possui dimensão histórica, temporal, política e social, ou seja, qualidade como processo, que leva em consideração a formação do sujeito para o desenvolvimento da cidadania ativa em contraposição à domaçaõ para a cidadania passiva.

Estas duas categorias, qualidade da Educação para a cidadania ativa ou cidadania passiva são fundamentais em nossa pesquisa. Para tanto, adotamos a definição de qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, de Arroyo (1991), a educação para a cidadania conquistada, a que “se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes” (p. 75). Para o autor, nessa concepção o povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão no processo de construção. “O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico” (p.75).

Nessa mesma perspectiva, Soares (2004) define cidadania ativa como “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação” (p. 46). Para a autora, a cidadania ativa é processo, em que os cidadãos não são apenas titulares de direitos já estabelecidos e esse processo não se dá no vazio, pois “existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos” (45). Enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania é entendida como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas (AFONSO, 2001), é entendida como conquista, é sustentada pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum.

Na categoria ativa, a qualidade é entendida como as práticas consideradas mais perfeitas na história humana, ou aquilo que consideramos mais humano na história; coincide com a participação, aponta para a dimensão da intensidade, para além da extensão, sem qualquer dicotomia; é um atributo humano, quer dizer, somente o ser humano a faz ou desfaz; é tipicamente fenômeno histórico e dialético; não é um dado, mas uma conquista. É entendida também como formal, em que se refere à perfeição dos fins, ou seja, à competência de inventar, usar e renovar os

³ Maiores informações sobre esse assunto consultem Ricaldes e Darsie (2009, 2009a, 2009b)

instrumentos de intervenção histórica; e política, em que sinaliza a perfeição dos fins, valores, compromissos históricos, numa palavra, da ética histórica. Aponta para história menos marcada pela exclusão social, ou seja, aquela melhor dotada de cidadania, orientada pelo bem comum (DEMO, 1996).

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa entendemos a idéia de educação como processo de transformação do homem e do mundo (PAULO FREIRE) e a definição de qualidade em educação é um processo histórico-social, é sempre provisória e é definida pelos seus pares, pois, a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito às constantes negociações; dependendo do contexto (DARSIE, 2010); baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (CAPOS e CRUZ, 2006). Na cidadania ativa prioriza-se a avaliação como potencialidade emancipadora (BARRETO, 2001).

No entendimento de qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática sob a perspectiva da “cidadania ativa” a matemática se constitui em um importante instrumento para o exercício da cidadania, permite a leitura crítica do real, desenvolve no educando formas de pensar úteis na captação das possibilidades de transformação desse real, é compreendida como um auxílio na libertação do sujeito (KESSLER, 1997) de forma mais democrática, responsável e solidária.

Assim, o objetivo da Educação Matemática, a nosso ver, é possibilitar a produção de conhecimentos matemáticos pelo educando, que se dá mediante a ativação de processos emocionais, físicos e cognitivos, desenvolvendo suas potencialidades reflexivas, críticas e criativas, tornando-o capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e para o exercício pleno da cidadania (DARSIE, 2001), possibilitando o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, no trabalho com a Educação Matemática o professor deve considerar o seu caráter informativo, relativo à utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, que diz respeito às contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano (DARSIE, 2001).

O aprender matemática não pode ser visto como emissão de respostas imediatas seguidas a estímulos, e sim como compreensão, como estado de entendimento de um conhecimento científico que serão atingidos a partir do conhecimento que o aluno já possui.

É necessário resgatar a matemática que está inserida em uma realidade física e social, vivenciada pelos educandos, e analisar junto com eles, de forma dialógica, os diferentes significados atribuídos e as diferentes formas de pôr ordem nas ideias, na construção desse conhecimento. A educação matemática tem presente, em seu bojo, a busca e o compromisso com a criatividade, bem como, a preocupação com o para quê ensinar e aprender a matemática.

Na educação matemática para a cidadania ativa, o professor assume proporções mais compatíveis com a formação de pessoas autônomas. Com um papel de desmistificar a matemática como ciência de gênios, o professor tem a função de promover situações-problema que permitam ao aluno se reorganizar diante dos erros, contribuindo, desta forma, para que ele se sinta responsável pela construção do seu conhecimento e da sua autonomia como cidadão ativo.

No entanto, quando se trata de definir ou aferir qualidade à educação matemática, esta concepção nem sempre é plenamente considerada. Pretendemos, com esta pesquisa, compreender como a qualidade é vista nos documentos do Ministério da Educação referentes ao Ideb. Este documento apresenta a ideia de qualidade na educação básica como processo de ensino e aprendizagem que levam em consideração somente o desempenho dos alunos e o fluxo escolar. Essa ideia fica clara quando afirma que “Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O indicador que mede a qualidade da educação” (Brasil/MEC, 2010, 1) e que esse indicador,

(...) tem o mérito de considerar direta e conjuntamente dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais (BRASIL, 2007, p. 1).

Para nós, a ideia de qualidade proposta pelo Ministério da Educação tende a ser estática, é determinada por um modelo matemático que tende a considerar a qualidade como produto, pois é uma relação direta entre fluxo escolar e desempenho dos alunos. Considerando que a implantação do Ideb é uma ação do Mec, ausente de uma ampla discussão com a sociedade e que tende a uma ideia de qualidade como produto, em nosso entendimento, essa é uma ideia de qualidade que tende para o desenvolvimento de uma cidadania passiva (BRASIL, 2007, 2010).

Definimos a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva, conforme Arroyo (1991) a educação para a cidadania outorgada, a que “se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania” (75). Para o outor, essa é uma concepção de cidadania como doação da burguesia e do Estado moderno, em que o povo comum não pode ser considerado como agente histórico. Afirma, ainda, que essa visão de cidadania é aristocrática e elitista e não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular.

Nessa mesma perspectiva, Soares (2004) define cidadania passiva como “aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor” (p. 46). Para a autora, a cidadania passiva é produto, em que os cidadãos são apenas titulares de direitos já estabelecidos. Assim, a cidadania reflete a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, econômicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento (AFONSO, 2001); é entendida como concessão, é sustentada por relações paternalistas.

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva, entendemos a educação como processo de ensino e aprendizagem que levam em consideração somente o resultado das provas/testes aplicadas aos alunos e o rendimento escolar (BRASIL, 2007, 2010) e a definição de qualidade em educação é um produto, é estática e é definida por uma pessoa ou um grupo seletivo, sem a participação dos pares docentes (DARSIE, 2010). Nesse viés, a qualidade em educação é tida como produto, estática, a-histórica, a-social, a-temporal. Do ponto de vista da cidadania passiva, prioriza-se a avaliação como função reguladora do Estado (BARRETO, 2001).

Na concepção de qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática sob a ótica da “cidadania passiva” a Matemática é considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens (CARAÇA, 2002). É assumida como um corpo de conhecimento estático, imutável e verdadeiro, incólume ao erro, desligado do real e sinônimo de cálculo, apresentando-se ainda, como objetiva, precisa, rigorosa e neutra do ponto de vista ideológico.

O ensino da matemática trata o conhecimento como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno, acrescido da concepção de que esta é uma ciência pronta e acabada. Não leva em consideração seu processo de construção como ciência (DARSIE, 1998). Esse modelo de ensino é “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39). O professor despreza o conhecimento trazido pelo aluno. O ensino da Matemática é totalmente voltado à memorização, ao manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno (KESLLER, 1997).

A matemática se constitui em um obstáculo ao desenvolvimento da cidadania para o bem comum, atua como um filtro social que obstaculiza o exercício da cidadania ativa, colaborando com a construção de um cidadão passivo, à mercê de sua própria sorte (KESLLER, 1997). A prioridade está em preparar alunos para se saírem bem nos testes, provas, vestibulares, concursos, em ensinar uma disciplina pela disciplina, deixando-se de lado as outras questões ligadas à formação integral dos estudantes.

Percebendo constantemente as angústias relacionadas a essas avaliações, principalmente dos professores envolvidos com as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, sentimos a necessidade de aprofundarmos ainda mais nossos conhecimentos sobre a qualidade da educação básica, surgindo assim, a presente proposta de pesquisa.

Buscamos, então, com esta pesquisa, compreender como os professores de matemática concebem a avaliação de desempenho Prova Brasil. Se a compreendem como aferidora de qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática. E como concebem a avaliação escolar de matemática desenvolvida por eles com seus alunos e sua relação com a qualidade do ensino e aprendizagem. Qual a relação que os professores estabelecem entre os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil e o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos?

Assim, é nossa intenção saber como estas concepções de qualidade da educação e da aprendizagem matemática se fazem presentes nos processos avaliativos realizados pelos professores. Para isso, foi estabelecida a seguinte questão norteadora da nossa pesquisa: **Que concepção de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola?** Na busca de compreender as concepções de qualidade dos professores, investigamos a partir de uma metodologia de abordagem qualitativa de caráter interpretativo, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986) e Triviños (1987). Essa escolha metodológica se fundamenta no fato de concebermos que esta nos possibilita uma melhor e maior aproximação com o tema, com vistas à coleta de dados e à análise que se pretende.

Segundo Triviños (2006), a pesquisa qualitativa é aquela que tem por característica partir de uma descrição “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p. 129). Que busca as “causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana” (p. 129).

Sendo assim, nosso objetivo principal é investigar como os professores de matemática concebem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados da avaliação de desempenho da Prova Brasil e dos resultados do processo educativo realizado pela escola.

Primeiramente, realizamos um estudo bibliográfico para indicar aspectos teóricos relacionados às concepções de qualidade da educação e da aprendizagem matemática, buscando uma relação entre ambas. Desse estudo emergiram as

categorias principais “qualidade da educação” e “qualidade da aprendizagem matemática”.

Como categorias auxiliares, em que serão analisadas as concepções dos professores sobre a qualidade em educação emergiram “a qualidade em educação” e de “processo de ensino e aprendizagem de matemática” sob as perspectivas da “cidadania passiva” e da “cidadania ativa”.

Ao final da análise de cada categoria, apresentamos nossas considerações a respeito das possíveis aproximações ou distanciamentos entre as concepções que os sujeitos da pesquisa estabelecem entre os modelos de “qualidade em educação” e de “processo de ensino e aprendizagem de matemática” em que se fundamenta esse estudo, definidos como “Cidadania Passiva” e “Cidadania Ativa”.

Na organização do material coletado e conduzido pelo problema proposto por esta pesquisa, buscamos interpretar as informações disponibilizadas pelos sujeitos envolvidos, referentes a cada uma das categorias indicadas e, através de sua análise, encontrar as unidades de significados contidas nos padrões convergentes dos dados, com o propósito de responder à questão investigativa desse estudo.

Em seguida realizamos uma pesquisa empírica, coletando dados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” por meio do portal do Inep, da avaliação realizada pela escola através das atas de resultado final de alunos, questionários e entrevista semi-estruturada, através dos professores.

Para a seleção dos professores participantes da pesquisa, consideramos aqueles que ministraram aula de Matemática no 5^a ano e no 9^o ano do Ensino Fundamental nos anos de 2005 e 2007 e são licenciados em Pedagogia ou Matemática; tendo ainda, como critério, seus alunos terem sido avaliados pela avaliação “Prova Brasil” nos anos de 2005 e 2007. Temos assim, oito professores, de agora em diante denominados: “Mara e Vera”, “Rose e Valéria”, “Bete e Cardoso”, “Pedro e Silvana” e que correspondem, respectivamente, às quatro escolas: Garça-branca, Arara-azul, Curicaca e Beija-flor. Pois, tanto para os professores quanto para as escolas foram utilizados nomes fictícios.

Apresentamos a seguir, resumidamente, os capítulos elaborados para nossa dissertação, que constituem a base teórica do nosso trabalho e que dão sustentação às categorias de análise descritas no capítulo metodológico.

O Capítulo I “**A qualidade da educação básica no contexto brasileiro**” aborda a definição de qualidade e qualidade em educação, e cria duas definições de qualidade em educação como categoria principal para análise dos dados “a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva” e “a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa”.

Afonso, 2001, Arroyo (1991), Barreto (2001), Benevides (1998), Castro (2009), Darsie (2010), Demo (1996, 2007), Freire (2000), Garvin (2002), Soares (2004), Vieira (2008) e outros, constituem a base teórica desse capítulo.

O Capítulo II “**A qualidade em educação no contexto das políticas públicas brasileiras**” apresenta um diálogo histórico entre três referenciais de qualidade da educação no contexto da educação básica brasileira: a qualidade da educação vista como a expansão do ensino (1930-1970); a qualidade da educação vista pela ampliação quantitativa da educação: a universalização do acesso e permanência (1970-1990); a qualidade da educação vista como aferição de desempenho (de 1990 até o presente), nessa ideia de qualidade da educação criou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a avaliação de desempenho Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Castro (2009), Oliveira e Araújo (2005), Saviani (2009) e outros, constituem a base teórica desse capítulo.

Concluimos o capítulo II abordando a qualidade da educação na ótica dos países membros da Cúpula das Américas; o caminho para a qualidade da educação brasileira: o que preconiza o Ministério da Educação; e finalmente discorreremos sobre a relação existente entre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

No capítulo III “**A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da matemática para o desenvolvimento da cidadania**”, inicialmente, refletimos sobre a Educação Matemática e a preocupação com a qualidade. E, finalizamos

apontando duas definições para a qualidade de aprendizagem matemática: “O Ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva” e “A Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa”.

Bicudo (1999), Caraça (2002), Carraher (1986), Darsie (1993, 1998, 2000 e 2001), D`Ambrosio (1996, 1999, 2002), Hoffman (1991), Kessler (1997) e outros, constituem a base teórica desse capítulo.

No capítulo IV, tratamos da “**Metodologia da Pesquisa**”. Inicialmente abordamos sobre a escolha metodológica e o universo da pesquisa. Em seguida sobre a caracterização das escolas, sujeitos, resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” realizada pelo Inep e dos resultados da avaliação da aprendizagem realizada pela escola. Na sequência, informamos o procedimento da pesquisa, da análise e interpretação dos dados e da apresentação dos dados.

Bogdan e Biklen, (1994), Ludke e André (1986) e Triviños (1987, 2006) constituem a base teórica desse capítulo.

O capítulo V é dedicado a “**Análise e interpretação dos dados**”. Inicialmente, tratamos da análise de dados, da compreensão dos resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” realizado pelo Inep, da compreensão dos resultados da avaliação da aprendizagem realizada pela escola. Em seguida, revelamos o que diz a Prova Brasil e o que dizem os professores sobre suas avaliações da aprendizagem. Finalmente, discorreremos sobre as concepções dos professores sobre “qualidade da educação” e de “ensino e aprendizagem matemática”.

Finalmente tecemos as considerações finais, resultado da triangulação, análise e interpretação empreendidas e aportados em nosso referencial teórico. Num primeiro momento, expusemos os resultados apontados para nossa problemática, que procurou interpretar as concepções de qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem em Matemática, presentes nas falas dos professores. Em seguida, num esforço de análise dos dados obtidos no grupo, buscamos elencar os pontos congruentes. Divergentes e/ou que se destacaram na tessitura dos dados e/ou durante o processo de investigação.

Não intencionamos generalizar nossa interpretação e considerações, nem tomá-las como verdades. No trabalho de identificação de aproximações das falas dos sujeitos, com concepções da cidadania ativa e/ou concepções da cidadania passiva, não pretendemos “rotular”, “encaixar” ou “etiquetar” nossos sujeitos, neste, naquele ou qualquer modelo ou esteriótipo em relação aos seus modos de pensar, ser ou agir.

Esperamos que os resultados decorrentes de nossas reflexões estabelecidas a partir do diálogo permanente entre nossos dados e nosso referencial teórico venham a contribuir para futuras reflexões e pesquisas a envolverem as concepções dos professores, especialmente com relação à qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem em Matemática e que essas se reflitam na possibilidade de mudanças que se fazem necessárias e emergentes no cenário educativo.

CAPITULO I

1. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Aqui abordamos as implicações da temática “qualidade” na educação básica no contexto brasileiro. A importância desse capítulo se justifica pela questão que norteia essa pesquisa: “Que concepções de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola?” Pois, dissertar sobre a concepção de qualidade em educação exige uma compreensão dos diferentes pontos de vista dos termos “qualidade”, “educação”, “qualidade em educação”, “cidadania”, “cidadania ativa” e “cidadania passiva”. Da mesma forma se justifica para a Educação Matemática, pois a disciplina de Matemática faz parte da Matriz curricular da avaliação de desempenho Prova Brasil, que é utilizada como indicador para “medir” a “qualidade” da educação básica de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A compreensão dos diferentes pontos de vista sobre os referidos termos foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Iniciamos discutindo “qualidade” e “qualidade em educação” e seguimos percorrendo sobre dois conceitos, que, em nosso entendimento, fazem parte do debate sobre a qualidade da educação básica no atual contexto brasileiro, “a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva” e “a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa”.

1.1 O debate sobre qualidade

O debate sobre qualidade não é um tema novo, tem permeado, constantemente, a agenda de trabalho de diversos pesquisadores em todo o mundo. Porém, percebe-se que dissertar sobre qualidade não é uma tarefa simples e muito menos fácil. À medida em que o mundo evolui, esse debate torna-se mais complexo,

pois a subjetividade do termo qualidade nos leva a refletir sobre a evolução do mundo, como também do ser humano. Sobre esse último, em diferentes contextos se expressa diferentes desejos, vontades, preferências, pensamento, cultura, etc. Para Pirsig (1974),

Qualidade... a gente sabe o que é, e, ao mesmo tempo, não sabe. Isso é contraditório. Mas algumas coisas são melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém, se a gente tenta definir qualidade, isolando-a das coisas que a possuem, então puf! – já há o que falar. Se, no entanto, não pode definir qualidade, como sabemos o que ela é, ou como sabemos que ela existe? Se ninguém sabe o que é, então, para todos os efeitos, não existe. Mas acontece que, para todos os efeitos, ela existe. Senão, em que se baseariam as notas? Por que as pessoas pagariam fortunas por algumas coisas, jogando outras no lixo? Naturalmente, algumas coisas são melhores que outras... Mas o que é “ser melhor”? E aí a gente começa a dar voltas que não acabam mais, fazendo girar rodas mentais sem encontrar um ponto de apoio que nos possibilite a arrancada para a viagem. Que diabo é qualidade? (PIRSIG, apud. INBERNON, 2007, p. 95).

O termo *qualidade* vem do latim *qualitate*, e é utilizado em situações bem distintas. Por exemplo, quando se fala da qualidade de vida das pessoas de um país ou região, quando se fala da qualidade da água que se bebe ou do ar que se respira, quando se fala da qualidade do serviço prestado por uma determinada empresa, ou, ainda, quando se fala da qualidade de um produto, no geral. Como o termo tem diversas utilizações, o seu significado nem sempre é de definição clara e objetiva.

Para Silva (2008), “a definição e o significado da qualidade de qualquer coisa varia em duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico onde ele é, por assim dizer, qualificado” (p. 16). Nesse entendimento, ao afirmar que um objeto é de “qualidade”, necessariamente, devemos comparar com outro objeto considerado de “má qualidade”. E, como já dissemos, um mesmo objeto pode ser considerado de “qualidade” ou de “má qualidade”, dependendo do contexto histórico e do entendimento que se tem sobre “qualidade”. Isso nos mostra o quanto a noção de qualidade é polissêmica, complexa e, muitas vezes, subjetiva.

Vieira (2008) ao refletir sobre a qualidade em termos mais amplos, afirma

que “essa não é uma preocupação que nasce das mudanças provocadas na formas de produção, ao contrário, está entranhada na própria história dos homens. De fato, o próprio conceito de qualidade varia de acordo com circunstâncias temporais e espaciais” (p. 37). O homem desde seu passado mais remoto, ainda nas cavernas, aprendeu a buscar a qualidade como forma de garantir sua sobrevivência por mais tempo, com segurança e conforto, apesar da vida primitiva. Paladini (1995, p. 32) afirma que a “preocupação com a qualidade remonta a épocas antigas, embora não houvesse, neste período, uma noção muito clara do que fosse qualidade”. A qualidade estava consagrada na arquitetura, na literatura, nas artes, na Matemática.

As questões da qualidade têm existido desde que chefes tribais, reis e faraós governavam. O próprio código Hamurabi, conhecido como polêmico, na visão dos historiadores, por suas características referentes aos deveres, mas também aos direitos dos súditos, e datado de cerca de 2000 a.C., estabelecia que se um construtor erguesse uma casa para alguém, e seu trabalho não fosse sólido, isto é, desabasse e matasse o morador, o construtor deveria ser condenado à morte. Com uma postura semelhante no que tangia à retidão dos resultados das atividades diversas e ao tratamento dos desvios no processo de fabricação do mais arcaico objeto, os inspetores fenícios aceitavam ou rejeitavam produtos, de acordo com as especificações governamentais. De forma adjacente, ainda em 1400 a.C., os egípcios conferiam a forma de blocos de pedra com um barbante, enquanto o cortador os observava (KLUG E MARSHALL, 2003).

Nos anos do século XIII, surgiram as denominadas *guildas*, que nada mais eram do que associações de negociantes e artesãos, e então, desenvolveu-se a formação profissional baseada no ensino aos aprendizes de ofício. A partir do mesmo período, o governo definia e estabelecia padrões, como pesos e medidas, possibilitando que os profissionais não somente produzissem de acordo com definições correntes, mas também inspecionassem seus trabalhos (GARVIN, 2002).

Garvin (2002) define quatro diferentes “eras da qualidade”: da inspeção; do controle estatístico da qualidade; da garantia da qualidade; e da administração estratégica da qualidade. Embora o autor tome por base a indústria norte-americana, os conceitos podem ser transpostos para outros países com alguma mudança nas datas de ocorrência.

A era da inspeção tem início, simultaneamente, à de produção em massa. Antes disso, nos séculos XVIII e XIX, predominava a produção artesanal, em que as peças de um determinado produto eram ajustadas manualmente umas às outras por artesãos qualificados, sendo a inspeção final de qualidade uma atividade informal e, na prática, descartável. Nesta época, a qualidade percebida pelos clientes era uma função dos atributos de desempenho, utilidade e durabilidade do produto e era atribuída aos artífices qualificados (GARVIN, 2002).

Com o início da produção em larga escala, o intercambiamento das peças na linha de montagem passou a ser considerado fundamental e, para tanto, tornou-se necessário o desenvolvimento de uma série de gabaritos e acessórios baseados em um modelo padrão das peças, que eram utilizados no alinhamento das ferramentas das máquinas de corte e na inspeção final. Na década de 1920, a inspeção da qualidade assumiu oficialmente o papel de uma função independente dentro da empresa. O trabalho do departamento de inspeção consistia em selecionar as técnicas de medição mais adequadas, realizar verificações dimensionais com o uso de ferramentas específicas e decidir entre o uso de amostras aleatórias (sem nenhuma base estatística) e a inspeção de todas as unidades produzidas. As peças com defeito encontradas eram remetidas ao departamento de produção, que tratava de retrabalhá-las ou descartá-las para que não chegassem ao consumidor final (GARVIN, 2002; TEBOUL, 1991).

Entre as décadas de 1920 e 1940, diante da rápida transformação da tecnologia industrial, se consolidava o Controle Estatístico da Qualidade, introduzido em 1924, pelo matemático Walter Shewart, a quem também se atribui a criação do ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act/Planejar-Fazer-Verificar-Agir), posteriormente, difundido por Deming. Mas o período posterior a estas décadas sofreria marcas inesquecíveis diante do avanço tecnológico, que teve como catalisador a Segunda Guerra Mundial (GARVIN, 2002).

Com o passar do tempo, o constante aumento das quantidades e da complexidade dos produtos fabricados elevava os custos para obtenção de níveis razoáveis de qualidade. Na década de 1930, as empresas Bell Telephone e Western Electric criaram um grupo de trabalho com o objetivo de desenvolver e adaptar ferramentas estatísticas para uso no controle da qualidade. Nesta época, seriam

estabelecidos os fundamentos da era do controle estatístico da qualidade. A principal inovação foi a do reconhecimento da variabilidade como um atributo normal dos processos produtivos. A grande questão para os inspetores de qualidade passava a ser reconhecer o momento em que a variação do resultado do processo poderia ou não ser considerada natural (GARVIN, 2002).

Para suprir essa necessidade foram definidos limites superiores e inferiores de controle para os mais diversos processos produtivos. Esses limites eram calculados como sendo a média natural do processo, mais ou menos três, considerados desvios-padrão. Tanto a média como o desvio-padrão deveriam ser obtidos por meio de um grande número de amostras de resultados do processo, caracterizando uma situação de funcionamento normal. Assim, amostras de peças dos processos controlados eram retiradas e inspecionadas com uma frequência predeterminada. Sempre que os resultados das medidas estivessem fora dos limites de controle, seria o indício de que algo de anormal estaria ocorrendo, justificando a interrupção do processo produtivo e a inspeção de todas as peças fabricadas. Com essas inovações, foi possível obter níveis de qualidade bastante elevados, às custas de um aumento dos custos de inspeção, que seria facilmente compensado pela redução de gastos com retrabalho e perdas de material, bem como por meio do melhor nível de qualidade oferecido (DEMING, 1982; SHEWHART, 1981).

No período entre 1950 e 1980, surge a Era da Garantia da Qualidade, essa é marcada pela idéia de Sistema da Qualidade. A necessidade de se planejar a prevenção às potencialidades negativas induz à análise do processo como um todo, junto de um conjunto de processos, resultando em uma análise de sistema. “Antes de 1951, Juran publicou o Manual de Controle da Qualidade, enfatizando a necessidade de investimentos em prevenção, seguindo o princípio de que os ganhos com a redução de falhas justificavam os custos de prevenção e avaliação” (GARVIN, 2002).

Em 1956, a obra “Total Quality Control”, publicada por Armand Feigenbaum, evidenciava que a qualidade era responsabilidade cada um dos envolvidos em um processo de produção. Logo, pessoas de marketing, desenvolvimento, pessoal, compras, fabricação, expedição e serviços ao cliente, deveriam ser envolvidas para o sucesso da organização. Uma vez que as falhas em potencial poderiam ocorrer em quaisquer passos do processo, devendo ser diagnosticadas o quanto antes,

visando evitar que se tornassem problemas ao final do processo, ou até mesmo nas mãos do cliente (GARVIN, 2002).

A garantia da qualidade nasceu da necessidade de se atender às especificações rigorosas de programas militares, eletrônicos e espaciais. Ao mesmo tempo, o movimento em busca da inexistência de defeitos e as teorias sobre motivação e necessidade de autonomia para os colaboradores, trouxeram o foco para os aspectos estratégicos da qualidade, reconhecidos e incorporados, não pelas linhas de pesquisa – que já verificavam o aspecto estratégico da qualidade – mas pelas organizações, somente no início da década de 1980.

A partir daí, surge a era da gestão estratégica da qualidade. Nesta fase, a qualidade passa a ser interpretada como impacto estratégico e como oportunidade competitiva, focada no mercado e nas necessidades do consumidor.

A gestão estratégica pode ser definida como o processo de busca de compatibilização da organização com o seu ambiente externo, por meio de planejamento, implementação e controle – observar as etapas básicas do PDCA – abrangendo variáveis técnicas, econômicas, sociais, psicológicas e políticas. Segundo esse princípio, se pode dizer que gerir a qualidade, estrategicamente, é eliminar a inadequação dos produtos e serviços ao mercado, ou seja, considerar o meio externo à organização, garantindo, em última instância, a sobrevivência da organização.

Muitos programas de qualidade ainda aplicam conceitos e fundamentações similares às aquelas características de eras anteriores, como o controle estatístico da qualidade, custos da má qualidade e zero defeito. Vale observar, portanto, que cada uma das eras tratadas inclui e é mais abrangente que as anteriores, o que viabiliza a aplicação de conceitos e técnicas, como já foi dito, de eras anteriores. Porém, é necessário que sejam estabelecidos vínculos entre qualidade – ou seja, o conceito, a técnica e o fundamento aplicado – e a rentabilidade, definindo a primeira sob a ótica do cliente e definir metas que devem ser incorporadas ao planejamento estratégico da organização.

Crosby, o pai da filosofia Zero Defeito, se baseia na teoria de que a qualidade é assegurada se todos se esforçarem em fazer seu trabalho corretamente

da primeira vez. Para Crosby (1985) a qualidade é responsabilidade dos trabalhadores, o autor não considera, no entanto, outros aspectos que afetem a qualidade e que estão fora do controle dos operários, como os problemas com a matéria-prima fornecida, erros de projeto e outros.

Para sedimentar sua filosofia Crosby (1985) instituiu 14 pontos, que constituem as etapas de implementação de sua abordagem, são eles:

- 1)Dedicação da alta gerência e comprometimento através da elaboração de um documento com a política e os objetivos da empresa;
- 2)Constituição de equipes para melhorias coordenadas pelos gerentes;
- 3)Medição dos resultados;
- 4)Avaliação dos custos da qualidade;
- 5)Comunicação dos resultados aos supervisores e operários;
- 6)Reunião para identificação dos problemas;
- 7)Estabelecimento de um comitê informal para a divulgação do programa;
- 8)Treinamento da gerência e supervisão;
- 9)Instauração do dia Zero Defeitos, onde os resultados anuais são divulgados e efetua-se o reconhecimento a todos os participantes do programa;
- 10)Estabelecimento dos objetivos a serem seguidos;
- 11)Consulta aos operários sobre a origem dos problemas;
- 12)Recompensa àqueles que atingiram os seus objetivos;
- 13)Formação dos conselhos da qualidade;
- 14)Etapa final: faça tudo de novo.

A gestão da qualidade trouxe uma nova filosofia gerencial com base no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, métodos e técnicas adequados a uma nova realidade. A *gestão da qualidade total (GQT)*, como ficou conhecida essa nova filosofia gerencial, marcou o deslocamento da análise do produto ou serviço para a concepção de um sistema da qualidade. A qualidade deixou de ser um aspecto do produto e responsabilidade apenas de departamento específico, e passou a ser um problema da empresa, abrangendo, como tal, todos os aspectos de sua operação.

A (GQT) é uma opção para a reorientação gerencial das organizações. Tem como pontos básicos: foco no cliente; trabalho em equipe permeando toda a organização; decisões baseadas em fatos e dados; e a busca constante da solução de problemas e da diminuição de erros.

Na década de 1990, um novo padrão de desenvolvimento começou a se instalar na economia brasileira. Redução de custos, racionalização das cadeias

internas cliente-fornecedor, terceirização de atividades secundárias, adoção de novos métodos organizacionais e gerenciais, difusão de programas de qualidade. A busca de maior eficiência e aumento de produtividade passaram a ser uma constante no planejamento das organizações.

Assim, a certificação de conformidade tornou-se uma das ferramentas mais importantes para esse processo de mudança. Define-se *avaliação de conformidade* como sendo uma forma sistematizada de avaliar se um produto, serviço, processo ou profissional atende aos requisitos de normas ou regulamentos técnicos preestabelecidos para a obtenção da certificação.

A certificação dos *sistemas de gestão* atesta a conformidade do modelo de gestão de fabricantes e prestadores de serviço em relação a requisitos normativos. Os sistemas clássicos na certificação de gestão são os de gestão de qualidade, baseados nas normas NBR ISO 9000 e os sistemas de gestão ambiental, conforme as normas NBR ISO 14000. Existem, no entanto, outros sistemas de gestão, também passíveis de certificação, oriundos de iniciativas setoriais como os sistemas desenhados pelas normas do setor automobilístico QS 9000, AVSQ 94 e TL 9000, citadas as mais importantes.

No Brasil, o organismo credenciador oficial é o Inmetro e os programas de avaliação adotados obedecem às práticas internacionais baseadas em requisitos da Iso (International Organization for Standardization), entidade normalizadora internacional.

A sigla Iso é uma referência à palavra grega “iso”, que significa igualdade. A International Organization for Standardization, Iso, é uma federação de caráter internacional que congrega organismos de mais de cem países, sendo um de cada país. É uma organização não-governamental criada em 1947, cujo objetivo é desenvolver e promover normas e padrões mundiais que traduzam o consenso dos diferentes países do mundo.

A ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas, representa o Brasil na Iso. É o órgão responsável pela distribuição da norma no País, com o nome de NBR ISO 9001:2000.

A série NBR Iso 9000 está estruturada em vários requisitos, cujos conteúdos se encontram baseados em oito princípios para a gestão da qualidade: 1) Foco no cliente – As organizações dependem de seus clientes e, assim, precisam entender suas demandas presentes e futuras, atender suas exigências e lutar para superar suas expectativas; 2) Liderança – Os líderes estabelecem uma unidade de objetivos e direção para a Organização. Eles devem criar e manter um ambiente no qual as pessoas possam se tornar completamente envolvidas na realização dos objetivos da empresa; 3) Envolvimento das pessoas – Em todos os níveis as pessoas são a essência de uma organização e seu total envolvimento permite que suas habilidades sejam usadas para o benefício daquela; 4) Abordagem do processo – Um resultado desejado é atingido de modo mais eficaz quando as atividades e os recursos relacionados são gerenciados como um processo; 5) Abordagem sistêmica para a gestão – Identificar, entender e gerenciar processos inter-relacionados como um sistema, contribui para a eficácia e a eficiência da Organização na busca da realização de suas propostas; 6) Melhoria contínua – A melhoria contínua da performance total da empresa deve ser um objetivo permanente; 7) Abordagem factual para a tomada de decisões – Decisões efetivas são baseadas na análise de dados e informações; e 8) Benefícios mútuos nas relações com os fornecedores – Uma organização e seus fornecedores são interdependentes e uma relação mutuamente proveitosa aumenta, para ambos, a habilidade de agregar valor.

No quadro 1 apresentamos as etapas do movimento da qualidade segundo Garvin.

Quadro 1: Etapas do Movimento da Qualidade

Identificação de Características	Inspeção (até anos 20)	Controle Estatístico da Qualidade (anos 30-40)	Garantia da Qualidade (anos 50-70)	Gestão da Qualidade ou Qualidade Total (a partir dos anos 80)
Preocupação básica	Verificação	Controle	Coordenação	Impacto estratégico
Visão da qualidade	um problema a ser resolvido	um problema a ser resolvido	um problema a ser resolvido, mas que seja enfrentado proativamente	uma oportunidade de com-corrência
Ênfase	Uniformidade do produto	uniformidade do produto com menos	toda a cadeia de produção, desde o projeto até o mercado, e a	as necessidades de mercado e do consumidor

Identificação de Características	Inspeção (até anos 20)	Controle Estatístico da Qualidade (anos 30-40)	Garantia da Qualidade (anos 50-70)	Gestão da Qualidade ou Qualidade Total (a partir dos anos 80)
		inspeção	contribuição de todos os grupos funcionais, para impedir falhas de qualidade	
Métodos	Instrumento de medição	instrumentos e técnicas estatísticas	programas e sistemas	planejamento estratégico, estabelecimento de objetivos e a mobilização da organização
Papel dos profissionais da qualidade	inspeção, classificação, contagem e avaliação	Solução de problemas e a aplicação de métodos estatísticos	Mensuração da qualidade, planejamento da qualidade e projeto de programas	Estabelecimento de objetivos, educação e treinamento, trabalho consultivo com outros departamentos e delineamento de programas
Quem é o responsável pela qualidade	O departamento de inspeção	Os departamentos de produção e engenharia	todos os departamentos, embora a alta gerência só se envolva periféricamente com o projeto, o planejamento e a execução das políticas da qualidade	todos na empresa, com a alta gerência exercendo forte liderança
Orientação e abordagem	"inspeciona" a qualidade	"controla" a qualidade	"constrói" a qualidade	"gerencia" a qualidade

Fonte: adaptado de Garvin (1992:44)

Se pensarmos filosoficamente sobre o significado atribuído à qualidade, precisamos voltar a Aristóteles e Locke. Pois, "... a noção de qualidade é extensa e dificilmente pode ser reduzida a um conceito unitário. Compreende uma família de conceitos que têm em comum a função puramente formal de poder ser empregados como resposta à pergunta "qual?" (ABBAGNANO, 2000, p. 816). Nessas famílias de conceitos, Aristóteles diferenciou quatro membros que, ainda hoje, são atuais na definição do conceito de qualidade:

Em primeiro lugar, entende-se por *qualidade* os hábitos e as disposições que se distinguem um do outro, porque o hábito é mais estável e duradouro que a disposição. São hábitos, a temperança, a ciência e em geral as virtudes, são disposições a saúde, a doença, o calor, o frio, etc. [...] Nessa segunda espécie, *qualidade* é o que consiste numa capacidade ou incapacidade natural; e neste sentido fala-se em pugilista, em corredores,

em são, em doentes etc. [...]

O terceiro gênero de *qualidade* é constituído pelas afeições e suas conseqüências: estas são as qualidades sensíveis próprias e verdadeiras (cores, sons, sabores etc.) [...]

A quarta espécie de *qualidade* é constituída pelas formas ou determinações geométricas, por exemplo, pela figura (quadro, círculo etc.) ou pela forma (retilínea, curvilínea) [...] (ABBAGNANO, 2000, p. 816).

Entende-se que os membros citados acima são atuais porque pouco ou nada foi acrescentado, no curso ulterior da história da filosofia, a essas distinções de Aristóteles. Excluindo o que é devido a sua conexão com a *Metafísica* desse autor, diz que se podem simplificar os quatro grupos e caracterizá-los em três:

Determinações **disposicionais**, que compreendem disposições, hábitos, costumes, capacidades, faculdades, virtudes, tendências ou qualquer forma que se queiram chamar as determinações constituídas pela possibilidade do objeto; Determinações **sensíveis**, isto é, as determinações simples ou complexas que são fornecidas por instrumentos orgânicos, cores, sons, sabores, etc.(qualidades secundárias); Determinações **comensuráveis**, isto é, as determinações que podem ser submetidas a métodos objetivos de medida: número, extensão, figura, movimento, etc.(qualidades primárias) (ABBAGNANO, 2000, p. 816).

Essas qualidades primárias e secundárias foram rediscutidas por vários pensadores, mas propagadas na filosofia européia por Locke.

Conforme Cargile (1995), na filosofia contemporânea a ideia de qualidade e, especialmente, como distinguir certos tipos de qualidade de outros, permanece controversa.

Freire (2000) afirma que os gregos se preocuparam com a qualidade das coisas, dos objetos, dos seres. “Preocupações que se estenderam durante a implantação da ciência moderna, mas foi Locke quem mais sistematizou a questão no seu *An Essay concerning human understanding*” (p.40). Em seu estudo minucioso ele classifica as qualidades em: primárias, secundárias e terciárias. Assim,

As qualidades primárias independem, para sua existência, da presença de um observador – movimento, figura, forma, impenetrabilidade, dureza -, enquanto as secundárias existem como conteúdos de consciência – dor, cor, gosto, etc. -, causados em nós pelas qualidades primárias e secundárias inerentes à matéria. As terciárias são as que se somam às primárias e às secundárias; são valores que atribuímos às coisas que têm suas qualidades primárias (FREIRE, 2000, p. 40).

As qualidades primárias e secundárias se inter-relacionam formando as qualidades terciárias, pois como valores, são vistas de ângulos diferentes, teremos definições de qualidade também diferentes.

Gramsci compreende a quantidade e a qualidade como inseparáveis, para o autor “quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica” (Gramsci, apud. Vieira, 2008: 38-39). Nesse sentido, Demo (2007) afirma que “é equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela razão simples de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida” (p. 9). Para o autor, quantidade aponta para o horizonte da extensão, qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Ter muitos anos de estudo, expectativa de vida extensa, casa ampla, muita alimentação, salário alto são expressões que nos levam a pensar na necessidade quantitativa. Todas essas expressões são importantes, mas não podem ser dicotomizadas perante a qualidade, que indica a dimensão da intensidade. “Se é relevante viver muito, talvez seja ainda mais viver bem, quer dizer, é essencial combinar extensão de vida com intensidade de vida. Haverá mesmo quem prefira viver pouco e bem a viver muito e mal. Mesmo aí, será falsa a dicotomia, pois não há como viver intensamente sem alguma base extensa (p.9-10).

Demo (1996) entende qualidade como “as práticas consideradas mais perfeitas na história humana, ou aquilo que consideramos mais humano na história” (p. 20). Para o autor, a qualidade assim vista, coincide com a participação, por ser a melhor sociedade desejável. Teoricamente, qualidade no entendimento de Demo, aponta para a dimensão da intensidade, para além da extensão, sem qualquer dicotomia. Nesse sentido, “O fenômeno participativo tem exatamente esta tessitura histórica, pois se realiza como expressão intensa, representando o lado extenso, indicação externa apenas” (p.21). Corroboramos com o autor quando afirma que “qualidade é um atributo humano, quer dizer, somente o ser humano a faz ou desfaz” (p. 21).

Dessa forma, entendemos que a definição de qualidade não pode ser dada por uma pessoa ou por um pequeno grupo, como uma fórmula mágica pronta e

acabada. Para que a qualidade seja considerada uma prática mais humana possível, ela deve ser construída por meio do processo de desenvolvimento da humanidade, ou seja, pela participação de cada membro de cada grupo que compõe a sociedade, com possibilidade de construção e reconstrução permanente. Neste sentido, “qualidade é tipicamente fenômeno histórico e dialético, ou seja, tão central quanto frágil, tão profundo quanto passageiro, tão essencial quanto provisório. Esta tessitura dialética da história aponta, entre outras coisas, que qualidade não é um dado, mas uma conquista, e que somente se mantém por empenho reconstrutivo diário” (Demo, 1996, p. 21).

Essa visão profunda de qualidade que estamos lançando mão nessa pesquisa nos faz pensar num tipo de homem que está permanentemente pensando e agindo à frente de seu tempo, um homem que cria, mas ao mesmo tempo sabe que sua criação naturalmente está submetida à corrosão histórica, que nada está pronto e acabado, pois “Tudo que é histórico-dialético, ao mesmo tempo que pode representar criação, está submetido à corrosão histórica natural e implacável” (Demo, 1996, p. 22).

A convivência diária com um determinado objeto num determinado contexto, naturalmente tende a entrar na rotina repetitiva. E manter a qualidade desse objeto é um grande desafio, pois, se tudo que é profundo é passageiro, manter esse objeto profundo é mantê-lo com uma qualidade dinâmica.

Demo (1996) define dois tipos de qualidade: qualidade formal e qualidade política. A primeira refere-se à perfeição nos meios, ou seja, “à competência de inventar, usar e renovar os instrumentos de intervenção histórica, em particular o conhecimento inovador. É constituída essencialmente pela energia do conhecimento, á medida que este é visto sobretudo como estratégia metodológica” (p. 23). Já a qualidade política “sinaliza a perfeição dos fins, valores, compromissos históricos, numa palavra, da ética histórica. Aponta para história menos marcada pela exclusão social, ou seja, aquela melhor dotada de cidadania, orientada pelo bem comum” (p. 22-23). Nessa perspectiva, entendemos que essas duas qualidades devem estar inter-relacionadas, ou seja, uma dependente da outra. Se a qualidade formal destituída de qualidade política pode produzir a imbecilização e, conseqüentemente, a exclusão, a qualidade política desgarrada de qualidade formal

pode reduzir-se a mero jogo ideológico, não menos imbecilizante, pois a falta de conhecimento também produz a exclusão.

1.2. O debate sobre a qualidade em educação

O debate sobre qualidade em educação tem sido uma constante nos diversos segmentos da sociedade, nos setores econômicos, nos meios de comunicação, na administração pública e privada, entre outros, e com certa intensidade no segmento educacional. Segundo Castro (2009), o debate sobre a qualidade em educação não é um tema novo, pois, tem ocupado posição de destaque nas políticas públicas há alguns anos, e os diferentes agentes sociais têm atribuído significados diferentes para esse termo, dependendo de seus interesses, suas concepções de homem e de sociedade.

Para Houaiss (2001) o termo educação vem do latim, visto que “educar” vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. O autor observa, ainda, que o termo “educação” em português possui uma conotação não encontrada na palavra *education* do inglês. Enquanto em português a palavra pode ser associada ao sentido de boas maneiras, principalmente, no adjetivo “educado”, em inglês *educated* refere-se unicamente ao grau de instrução formal.

Para Abbagnano (2000) o termo educação significa a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Para o autor, “como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação” (p. 305-306).

Abbagnano (2000) distingue duas formas fundamentais de Educação: a primeira que, simplesmente se propõe a transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; a segunda que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe a formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. Na primeira forma,

O primeiro conceito de educação, como se disse, é posto em prática pelas sociedades primitivas e também, parcialmente, nas sociedades secundárias, sobretudo no que tange à educação moral e religiosa. Consiste na transmissão pura e simples das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter sagrado, portanto imutável, de tais técnicas (p. 306).

Na segunda forma,

O segundo conceito de educação, a transmissão das técnicas já adquiridas tem sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos. Nesse aspecto, a educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo [...] [...] A educação é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita (p. 306).

Abbagnano (2000) assegura que esses conceitos repetem-se com tal uniformidade na tradição pedagógica que não chegam a constituir novidade do ponto de vista filosófico. Para o autor, a educação é cultura.

Se considerar o termo “educar” como preparar o indivíduo para o mundo e, se considerar que cada indivíduo tem sua visão de mundo, o termo “qualidade da educação” pode assumir diferentes significados. Dessa forma, o significado de “qualidade em educação” não é diferente do significado de “qualidade” quanto à subjetividade, ou seja, pode significar muitas coisas. Dependendo da concepção que se tem de “qualidade em educação” e de interesses, considera-se de “maior qualidade” ou de “menor qualidade” um determinado sistema de ensino ou um

determinado tipo de escola, “seria estranho se fosse diferente. Entretanto, uma análise sob essas condições pode facilmente ceder à tentação de considerar de “maior qualidade” um modelo educacional ou um determinado tipo de escola a partir de critérios particulares a certos grupos ou segmentos sociais, isto é, orientados por interesses alheios à esfera pública” (SILVA, 2008, p. 18).

Do mesmo modo, é necessário ampliar o debate, também, sobre a qualidade da educação, não podemos pensar que determinadas propostas de qualificar a educação sejam perfeitas e estejam prontas e acabadas, a qualidade da educação não deve ser dada, mas sim conquistada. Silva (2009) alerta-nos quanto ao uso indiscriminado de expressões como “qualidade da educação” e “qualidade de ensino”. Para o autor, “A depender do contexto de discussão e do tipo de uso do termo, tomar o ensino como equivalente à educação pode implicar uma diluição das especificidades do ato de ensinar em relação ao que se pode esperar de educação escolar pública” (p. 550). No entanto, o uso indiscriminado de ambas as expressões não é algo que possa ser simplesmente negado, mas, antes, constatado, tanto no senso comum como no próprio discurso pedagógico de caráter mais teórico. Constata-se, por exemplo, que existem “alguns trabalhos da filosofia americana que lançam mão do termo “ensino” de forma equivalente ao de “educação” (p. 550).

Como a definição de educação também é atributo humano, polissêmico, dinâmico, provisório e depende do contexto educativo, tomaremos como referência nessa pesquisa, para análise dos dados, duas abordagens para o termo “educação”. Uma relacionada com o conceito de educação de Paulo Freire, em que trata a educação como processo de transformação do homem e do mundo, e a outra relacionada com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴, um dos conceitos de educação do Ministério da Educação brasileiro, em que trata a educação como processo de ensino e aprendizagem, que leva em consideração somente o resultado das provas/testes aplicadas aos alunos e o rendimento escolar. Pois, “Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O indicador, que mede a qualidade da educação” (Brasil/MEC, 2010, 1) e esse indicador,

(...) tem o mérito de considerar direta e conjuntamente dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais (BRASIL, 2007, p. 1).

Nesse sentido, o Ideb apresenta a educação como produto, uma educação que se mede por meio de um modelo matemático e se apresenta um resultado.

Para Torres (2007) “Tanto na esfera nacional como na internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia” (p. 139). Afirma, ainda, que poucos desses economistas ou profissionais vinculados à educação estiveram alguma vez em sala de aula de uma escola trabalhando com alunos e, que a participação do professorado na elaboração de propostas para melhorar a qualidade da educação é insignificante. Com isso prevalece o discurso econômico sobre o pedagógico e os reais problemas deixam de ser prioridade. Dessa forma, “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores” (p. 139).

Assim, a definição de educação de qualidade depende do ângulo em que olhamos, se do ângulo dos dominantes, em que somente uma minoria é privilegiada, ou dos dominados, em que a maioria é excluída por meio da pobreza política.

Compreender o processo de como a ideia de qualidade foi construída ao longo da história, aumenta a nossa capacidade de construir uma concepção de qualidade que atenda aos anseios da maioria, por entendermos que o desconhecimento nos faz pensar que o conceito de educação de qualidade está previamente estipulado, e a história nos mostra que essa atitude tende a beneficiar a uma minoria, mediante uma concepção excludente. Então,

⁴ Assunto que será tratado, posteriormente, com maior profundidade.

(...) a perspectiva de que cada ideia de qualidade pode compreender significados distintos em um campo de disputa – não tanto de fatos, mas de conceitos alternativos e não raro excludentes – perde importância ou nem sequer é mencionada. Quando se toma apenas um de seus possíveis significados, é como se a qualidade fosse “neutra” e “universal” (RISOPATRON, 1995, p. 15; apud, SILVA, 2008, p. 18- 19)

A história da educação nos mostra que a cada momento histórico corresponde um determinado padrão de qualidade. E esse, segundo Vieira (2008), “em geral, tem a marca diferenciadora da classe social” (p. 37). Sendo assim, compreender o processo histórico educacional é fundamental para o entendimento do conceito de qualidade em educação, como de caráter dinâmico e não estático, já que a escola de qualidade em outros tempos e espaços cultivava valores que não se cultivava no presente. “Se hoje é raro encontrar uma escola brasileira onde as meninas se dediquem a aprender “prendas domésticas”, há pouco mais de 20 anos esse era um indicador de qualidade. Nos dias de hoje, sugerir uma qualidade diferenciada para a educação de meninos e meninas seria insustentável” (p. 37).

Haidar & Tanuri (2004) exemplificam, por meio de uma lei brasileira de 15 de outubro de 1827, que dispunha sobre escolas de primeiras letras, fixava-lhes o currículo e instituía o ensino primário para o sexo feminino. No Art. 6º da referida lei o governo prometia a todos os cidadãos que a escola elementar transmitiria os seguintes conhecimentos:

Aos meninos os professores ensinarão a ler, as quatro operações da Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da Geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (HAIDAR & TANURI, 2004, p. 40).

Rezava a lei: “Às meninas, as mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (p. 40).

As autoras ainda afirmam que “Não obstante o que dispuseram posteriormente leis gerais e provinciais no sentido de ampliar o currículo das escolas de primeiras letras, o ensino público elementar limitou-se, durante todo o Império, aos magros conhecimentos fixados na lei de 1827” (p. 40).

Conforme Demo (1996), educação necessita de conhecimento para poder tornar-se fator de inovação, e conhecimento precisa de educação para tornar-se intervenção ética. Para o autor, é importante conjugar adequadamente os dois termos, numa relação hierárquica de meio e fim, mesmo que cada termo tenha lógica própria. “A definição de educação aponta, assim, para o processo de formação da competência humana na história” (p. 17). Não deve haver dicotomia entre educação e conhecimento, também não se deve reduzir a educação à competitividade, tão pouco se deve cair em modismo pedagógico em nome da humanização. Devemos, sim, construir um tipo de competência humana capaz de manejar conhecimento inovador e de humanizar no contexto da formação de um sujeito histórico ético, político e criativo.

A pessoa educada com uma visão política não aceita que os outros definam o como pensar, o como agir. Mas sim, age sobre o mundo e decide, entre os pares, o que é melhor para o desenvolvimento do bem comum. Assim, “O sentido de uma ação política reside em ser esta uma manifestação autenticamente humana, uma forma de relacionamento entre pares que têm a responsabilidade de discutir e agir sobre o mundo comum” (SILVA, 2009, p. 566). A ação política “Não está subordinada a qualquer objetivo predeterminado, gerado a partir de algum segmento da sociedade ou pela “certeza de demandas futuras”, às quais os indivíduos devem necessariamente se adequar” (p. 566). E na esfera pública “se configura como uma autêntica forma de vida, valorosa em si mesma e marcada pelo sentido de agir conjuntamente em meio à pluralidade de indivíduos e a partir de um elo comum capaz de distinguir uns dos outros” (p. 566). É na esfera pública que o cidadão pode, por suas palavras e ações, afirmar sua singularidade e materializar sua existência. Para Darsie (2010),

Não é uma pessoa ou um grupo que dá solução para um problema da educação, a solução e uma proposta para educação é construída

coletivamente pelos seus pares. Não existe um iluminado que escreve o “grande boom” e que a partir de então, dê o modelo de como fazer uma educação de qualidade. A busca pela qualidade é um processo histórico-social, é sempre provisória. (p. 3)

Segundo Campos e Cruz (2006), o pesquisador Peter Moss, vinculado à Universidade de Londres, sintetiza uma discussão que vem acontecendo na Europa desde meados da década de 1980, relacionado à “necessidade de reconhecer a diversidade de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional que se dá no contexto europeu, caracterizado por diferentes culturas, línguas, identidades nacionais e regionais, entre as quais aquelas de migrantes do Terceiro Mundo” (p. 14). Para Moss,

A qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades de compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências; o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos que incluem alunos, famílias e profissionais; as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir; definir qualidade, portanto é um processo dinâmico e contínuo que requer revisões, já que nunca chega a um enunciado definitivo (MOSS, apud. CAMPOS e CRUZ, 2006, p. 14)

Ao travar o debate sobre qualidade da educação, Campos e Cruz (2006) concluem que “a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas” (p. 15).

Freire (2000) ao analisar a expressão “educação e qualidade”, se interessa pelas qualidades terciárias de Locke. Para Freire, “assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente” (p. 41). Para o autor, a construção do conceito de qualidade da educação é dinâmica e dependente da concepção de qualidade das classes ou grupos de um determinado contexto. “Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser

consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos” (p. 41). Entendida assim, a qualidade da educação vai depender do olhar de quem a qualifica, de que classe ou grupo defende, de que forma vê a verdade. “É exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária, quer dizer, valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa” (FREIRE, 2000, p. 42).

Freire (2000) também fala de “educação e qualidade de vida”, e a sua análise é a mesma que faz sobre a natureza política da educação e da qualidade. Para ele não é possível falar em educação e qualidade sem falar das questões políticas, ou seja, educação, qualidade e política estão necessariamente inter-relacionadas. Portanto, “Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra” (p. 43). E conclui dizendo: “Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (p.44).

Para Gutiérrez, a ação educativa não pode deixar de ser política, da mesma maneira que a política, “a boa política”, tem de ser pedagógica. Assim, “O núcleo da educação não é constituído pela pedagogia, mas pela política. E os fins da educação não são determinados nem pela ética nem pela filosofia, de acordo com os valores de validade geral, mas pela classe dominante, e conseqüentemente com os mesmos fins de seu poder” (BERNFELD. apud. GUTIÉRREZ, 1988, p. 21).

Darsie (2010), Demo (1996), Freire (2000), Gutiérrez (1998) e Moss (2006), entre outros, nos remetem a pensar sobre o conceito de qualidade para a educação básica brasileira na atual conjuntura, o já mencionado Ideb, que não é amplamente discutido com a sociedade, é um exemplo de qualidade da educação que é dada e não conquistada, pois não houve um grande movimento de todos os segmentos sociais para a implantação desse indicador, pelo contrário, como veremos mais adiante, houve um movimento das classes ou grupos abastados, que são minoria.

Segundo Gutiérrez (1988), não se faz política só pelo que diz, mas também pelo que não diz; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. A falta com a verdade é uma das formas políticas mais frequentes entre quem deveria disseminá-la, em vez disso, preferem uma política hipócrita. “A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. Calar o que deve ser proclamado aos quatro ventos é uma das formas políticas mais frequentes entre os que têm “a faca e o queijo na mão” (p. 22). Entendemos que o sistema educativo político se faz e se refaz por meio da experiência prática de uma sociedade politizada e a escola é um instrumento dessa política. “Todos nós – cada um em seu trabalho – fazemos política permanentemente, mas o educador a faz de uma maneira privilegiada, já que o Estado coloca à sua disposição um determinado número de futuros cidadãos para que os “socialize”, quer dizer, para que os politize” (p. 22).

Para Gutiérrez (1998) existem duas maneiras de politizar, dizendo e fazendo ou calando e não fazendo a política emancipadora, pois, “O docente, querendo ou não, consciente ou inconscientemente, exerce uma importante ação política. Os educadores que não fazem política escreveu Girardi, acabam praticando a política de submissão ao mais forte” (p. 41). Uma ideologia que prepara indivíduos alienados, adaptados à sociedade, reprodutores e perpetuadores de seus esquemas e estruturas, justifica para uns a posição de senhores de uma sociedade e para outros a resignação diante de sua condição de explorados. Castro (2009) defende que,

Pensar politicamente sobre a qualidade da educação significa questionar os currículos, os métodos de ensino, os processos de avaliação existentes e, por último, significa voltar um olhar para os processos históricos e questionar como a natureza e a composição da oferta educacional se alterou em relação à estrutura de classe e a outros eixos de dominação (CASTRO, 2009, p. 23).

Nesse sentido, entendemos a gestão democrática como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Para Castro (2009), “a gestão democrática possibilita a construção da cidadania e deve ser considerada fundamental na formação do cidadão” (p. 35). A autora, também,

corroborar com Lück (2006) na defesa de que a gestão democrática é uma possibilidade para a melhoria da qualidade da educação e de que a qualidade deve ser negociada, participativa, autorreflexiva, contextual/plural, processual e transformadora, sendo, portanto, uma transação. Entretanto, democratizar o ensino não significa somente garantir o acesso, é necessária uma oferta com qualidade social para otimizar a permanência dos educandos e, dessa forma, contribuir para a melhoria dos processos formativos e da participação cidadã. “A qualidade social implica criar mecanismos capazes de formar o cidadão como sujeito histórico, capaz de participar da vida em sociedade” (p. 28). Ou seja, educação de qualidade implica em formar o cidadão ativo, com uma concepção de homem e sociedade que valorize a vida humana em todas as suas dimensões e aposte no homem na sua totalidade. Porém,

a construção histórica dos Estados-nação e a sua relação com a educação pública e a ideia de cidadania sempre foram extremamente complexas e ambivalentes, e sempre tiveram implicações políticas e culturais importantes – muitas das quais estão hoje a ser retomadas e criticamente analisadas pelo facto de o próprio papel do Estado estar em redefinição, em grande medida, por influência, mais ou menos directa, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo (AFONSO, 2001, p. 19).

Completando esse raciocínio, Afonso (2001) continua argumentando que na reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, a escola e as políticas educativas nacionais foram, muitas vezes, instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir). Faz-se isso para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando, assim, que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social. Baseado em trabalhos de Pierre Bourdieu, o autor destaca que a Escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da violência simbólica e que a função de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemónica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo. Isto porque “... ao levar a considerar como sendo do

interesse de todos aquilo que, de facto, tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável” (AFONSO, 2001, p. 21).

Vemos, então, que num sentido mais amplo, a noção inicial de cidadania pode do ponto de vista de Afonso (2001) também ser entendida, na sua gênese histórica, como um dos produtos esperados do exercício legítimo da violência simbólica, isto é, pode ser vista como o resultado de uma imposição cultural e identitária, cuja eficácia social, política e econômica resulta, justamente, do fato de dissimular a sua natureza arbitrária e violenta. Assim,

É o reconhecimento da cidadania que nas sociedades capitalistas permite que os indivíduos possam ser tratados juridicamente como iguais e livres – o que, aliás, sendo uma condição necessária para o estabelecimento de relações mercantis e de exploração que não se destina, obviamente, a resolver as verdadeiras e reais desigualdades sociais e econômicas (AFONSO, 2001, p. 21).

Por isso,

(...) a noção de cidadania deve também ser discutida tendo em conta a natureza de classe do Estado e o papel que este tem vindo a desempenhar, nomeadamente nas sociedades capitalistas. Mais precisamente, a cidadania moderna, que se desenvolve igualmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, está fortemente associada ao poder do Estado, na medida em que é este que a reconhece e garante (AFONSO, 2001, p 21).

No seu sentido mais restrito, de acordo com Afonso (2001), a cidadania pressupõe o reconhecimento de uma relação jurídica que pertence a uma determinada comunidade política e, como consequência, o acesso a alguns direitos elementares diretamente decorrentes da posse legal de uma nacionalidade tutelada por um determinado Estado. Para o autor, se voltarmos um pouco no tempo, verificamos que esse reconhecimento político foi, e ainda continua a ser muitas vezes, um ato arbitrário e extremamente seletivo. Reitera, ainda, que “considerando as características pessoais ou grupais, e fatores econômicos e culturais, o

reconhecimento da cidadania, apesar de ter vindo a incorporar critérios cada vez mais abrangentes, tem sido historicamente um processo baseado na inclusão de alguns e na exclusão de muitos” (p. 21-22). No entanto,

(...) mesmo entre os indivíduos e grupos sociais que acabam por ser 'incluídos' como resultado da atribuição da cidadania jurídica ou formal, continuam a subsistir desigualdades profundas e diversas que não nos podem fazer esquecer que “a noção de cidadania surge na alvorada do capitalismo em estreita relação com práticas político-ideológicas cuja reiteração adquire importância crucial para a dominação burguesa” (ALMEIDA, apud. AFONSO, 2001, p. 22).

Isso fica claro quando pensamos na qualidade da educação brasileira. Hoje todos nós temos o direito a uma educação de qualidade, está assegurado em lei, mas a realidade mostra que na prática, materializa-se apenas o direito ao acesso. A permanência e a garantia de qualidade, ainda, é um grande desafio. Pensando na qualidade da educação no ensino fundamental, que é o nosso foco de pesquisa, percebe-se que é garantida pela avaliação de desempenho “Prova Brasil”, aplica-se uma prova objetiva escrita de Língua Portuguesa e Matemática e praticamente todo o planeamento do sistema educacional centra-se nesses resultados. Com esses resultados associados ao índice de permanência, ou seja, ao índice de aprovação dos alunos que ingressam no sistema, é construído o indicador de qualidade da educação básica brasileira, denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Porém, nos trabalhos de Ricaldes e Darsie (2009, 2009a, 2009b) os dados revelam que o Ideb tem avançado, mas o fator que mais contribuiu para esse avanço foi o índice de aprovação e não as notas dos alunos nessas provas. Sugerem, ainda, a ampliação do debate sobre a qualidade da educação brasileira para o desenvolvimento da cidadania.

Afonso (2001) assegura que,

como construção histórica, a cidadania tem muitas outras dimensões. Se, por um lado, o conteúdo ambivalente e contraditório da problemática da cidadania reflecte a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, económicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento, por outro lado, enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania pode

ser entendida também como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, económicas e políticas (22).

Sobre isso, concordamos com Afonso (2001) que, se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro, também, podem ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas. Adicionamos, aqui, o pensamento de Silva, dizendo:

Entendida como formação, a qualidade da educação não pode ser mensurável, pois não tem um limite predefinido. Refere-se, antes, a um significado e sentido para essa formação escolar, não conformada às necessidades humanas vitais de sobrevivência e consumo, mas que, para além delas, se volta para o que é característico da existência humana: o exercício de uma cidadania ativa numa esfera pública capaz de unir os homens pelo que têm em comum e de distingui-los segundo a singularidade de cada um. A única restrição, por assim dizer, que talvez se possa fazer ao livre agir do homem é a de que não destrua – ou não esvazie de significado – os próprios fundamentos que possibilitam a construção, a continuidade e a renovação de um mundo comum e público (SILVA, 2009, p 567)

O grande desafio para as políticas de gestão da educação do Brasil é “buscar a qualidade social como parâmetro das diretrizes, metas e ações da educação numa dimensão sócio-histórica” Castro (2009, p. 38). Isso implica em “assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educando, em articulação à melhoria de condição de vida das pessoas” Castro (2009, p 38).

Para assegurar tal processo é necessário enfrentar o grande desafio das políticas de gestão da educação no Brasil, que é debater profundamente, sobre a qualidade da avaliação e planejamento da educação, que é considerado o cerne do problema. Na educação básica, Barreto (2001) faz uma análise profunda de alguns

modelos de avaliação propostos para o ensino básico. Parte de constatações a que chegou na revisão bibliográfica versando sobre artigos de periódicos acadêmicos acerca do tema no Brasil, nos anos 90, e acrescenta outras reflexões. Constata que, fundamentalmente, dois modelos vêm povoando o discurso sobre a avaliação no país: um que se reporta à sua potencialidade emancipadora e outro que deita raízes na função reguladora do Estado. Procura examiná-los em termos das suas matrizes teóricas e ideológicas e discute questões que deles decorrem. Conclui pela necessidade de repensar, a partir de nova ótica, as funções reguladora e emancipadora da avaliação.

De acordo com Barreto (2001), quanto à avaliação como potencialidade emancipadora, as características são bastante convergentes, indicando haver, já, um amplo consenso na área. Assim,

Elas passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade (p. 49)

Nessa linha de pensamento, Barreto (2001) argumenta que o eixo da avaliação deixa de girar, exclusivamente, em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, mas “Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais” (p. 49). Para a autora,

Essa mudança de enfoque, que explora sobretudo as relações intermediárias entre as análises macro-estruturais e as abordagens micro,

vem possibilitando a paulatina superação da tradição crítico-reprodutivista. Esta última tradição, muito tendo contribuído para elucidar os condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente, gerou, como já assinalaram estudos anteriores, uma produção sobre o tema com acentuada conotação de denúncia, mas pouco subsidiou a proposição de enfoques alternativos (p. 50).

Na análise de Barreto (2001) os textos que trazem o foco da avaliação para a escola e, em menor proporção, para o professor e outros atores educacionais, incluem-se algumas proposições acerca das análises institucionais. “Assim como em relação ao aluno e aos agentes educacionais, a proposta de avaliação institucional enfatiza o diálogo, a participação, a elaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos fortemente hierarquizadas e mais democráticas entre as instâncias” (p. 50). Nessa proposta, a avaliação é qualitativa, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais, reforça a expansão do regime de ciclos escolares, cujos pressupostos são o de garantir a continuidade da escolarização sem as rupturas provocadas pela repetência e de possibilitar a criação de condições para que a escola trabalhe diferentemente com a diversidade dos alunos.

A autora analisa, também, que o paradigma emergente de avaliação qualitativa não tem uma densidade teórica própria, ou seja, utiliza elementos de várias vertentes de pensamento, constituindo-se numa formulação multidisciplinar. “Os textos que a ele se referem, embora não se pretendam prescritivos, representam, no mais das vezes, afirmações de princípios genéricos acerca de orientações que se deseja sejam adotadas, sendo pouco frequentes aqueles que refletem sobre ações desenvolvidas sob tais princípios ou orientações” (p. 50).

Por outro lado, segundo Barreto (2001), a avaliação como função reguladora do Estado refere-se a uma tradição recente, mas em franca expansão no país. Ela é objeto de artigos que se referem ao paradigma positivista, com formas de abordagem da avaliação educacional, “sempre em larga escala e, no mais das vezes, animadas por uma particular lógica de implementação das políticas públicas na área” (p. 55-56). A autora observa, ainda,

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros têm a preocupação de, por meio deles, possibilitar o delineamento do perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que freqüentam a escola, bem como identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas (BARRETO, 2001: 56).

Essa avaliação, sob o prisma de Barreto (2001), oferece indicadores da qualidade do ensino voltada para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e, recorre à avaliação externa do rendimento escolar. “Assenta-se, por sua vez, na apreciação exclusiva de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando não só muito valorizadas socialmente, como incorporadas nas próprias diretrizes do ensino” (p. 63).

Barreto (2001) segue analisando que, mesmo sendo reconhecidas, na origem, como matrizes políticas e ideológicas inconciliáveis entre as duas postulações e, embora se admita que no processo de sua reapropriação pelos sistemas de ensino, ambas possam chegar a adotar uma série de procedimentos e recomendações comuns e complementares, a prática tem mostrado a necessidade de retomar a função reguladora e a função emancipadora da avaliação a partir de nova ótica. Assim,

Se, para além do Estado e do mercado, forem também levadas em conta as aspirações mais gerais da população a respeito da educação, não meramente atreladas a razões de ordem estritamente econômica, mas fundamentalmente ligadas à qualidade de vida, ou como diria Boaventura Santos (apud Afonso, 1998), “ao prazer, à participação, à solidariedade”, talvez seja possível deixar de imputar tão somente à ênfase no processo um caráter “progressista” e parar de atribuir à insistência nos resultados um caráter exclusivamente conservador da avaliação (BARRETO, 2001, p. 63).

Portanto, o contraponto entre as avaliações emancipadora e reguladora, não está supervalorização da avaliação qualitativa, que enfatiza o processo e as condições gerais em que é oferecido o ensino e, tampouco na supervalorização da

avaliação quantitativa, que enfatiza o produto e as condições financeiras em que é oferecido o ensino, mas, o que Barreto (2001) propõe é um equilíbrio entre ambas. Porém, no atual contexto brasileiro, o que tem predominado é a avaliação como função reguladora do Estado, trazendo consigo uma concepção de qualidade da educação.

Tomando como exemplo a educação básica, o planejamento educacional brasileiro está vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que para o Ministério da Educação (Mec) é o indicador que mede a qualidade da educação básica brasileira. Segundo o Mec,

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **O indicador, que mede a qualidade da educação**, foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. Dois anos mais tarde, em 2007, ficou provado que unir o país em torno da educação pode trazer resultados efetivos (BRASIL/MEC, 2010, 1).

É com base nesse indicador que o Mec, inclusive, distribui os recursos técnicos e financeiros. Pois, a partir da análise dos indicadores do Ideb, o Mec ofereceu apoio técnico e/ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”⁵ e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (Par)⁶ (Brasil/MEC, 2010, 1).

Segundo Saviani (2009), Milú Villela⁷ em um artigo publicado na Folha de São Paulo, no dia 6 de setembro de 2006, na página A-3,

⁵ Movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constitui-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultura, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros; Decreto nº 6.094 baixado pelo presidente da República em 24 de abril de 2007 (SAVIANI, 2009, p. 32-33).

⁶ É um conjunto articulado de ações, apoiadas técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso Todos Pela Educação e a observância das suas diretrizes (SAVIANI, 2009, p. 59).

⁷ A maior acionista individual do Banco Itaú e presidente do Comitê Executivo do Compromisso Todos Pela Educação (SAVIANI, 2009, p. 44)

deixa transparecer a tendência dominante entre os empresários de se considerar a educação uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado. Sob essa capa ficam subjacentes os interesses mais específicos que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas (p. 45).

Para Saviani (2009), a lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser interpretada como “uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”. (p. 45). E essa é uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “da qualidade total”, onde o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.

Nessa perspectiva, o conceito de qualidade que o MEC está utilizando é baseado em um modelo matemático que obedece a seguinte regra: $IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji}$; $0 \leq N_j \leq 10$; $0 \leq P_j \leq 1$ e $0 \leq IDEB_j \leq 10$, Em que, i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil)⁸ e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

A definição dessa qualidade é simples, é uma definição pronta e acabada, estática: é o produto da proficiência do aluno pelo seu rendimento (Brasil/Mec, 2010a, 2-3). Pois,

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média

⁸ Assunto que será tratado com maior profundidade em tópicos posteriores

padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0 (BRASIL/MEC, 2010a, 1-2).

Dessa forma, podemos perceber um detalhe curioso no fator rendimento, é um conceito de qualidade da educação que abomina a reprovação, pois, se um aluno estiver no quinto ano, com quatro anos de defasagem idade/série, seu Ideb cai em 50%, ou seja, somente será bom para o sistema se não houver distorção idade/série. Nessa perspectiva não basta somente os alunos saírem-se bem nas provas, mas passem pelo sistema sem reprovação e na idade certa é o fator determinante para o sucesso dessa qualidade. Para Fernandes (2007), presidente do Inep, “o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (p.16). Fica evidente que a aprovação é prioridade e a pontuação no teste padronizado fica em segundo plano.

Talvez isso explique porque muitos dos sistemas educacionais adotam a organização escolar por Ciclos de Formação Humana, que considera as fases de desenvolvimento humano e a potencialidade individual do aluno e dessa forma propõe a não reprovação, o que não significa promovê-lo sem o saber nem tampouco a preocupação primeira com as questões econômicas, ou seja, não reprovar para não gastar de novo com o retrabalho do mesmo produto.

No Ensino Médio, conforme o Edital Nº 01, de 18, de Junho de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o resultado do Enem também serve como certificação desse nível. Para obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio, os participantes deverão ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do Enem 2010, ter concluído o ensino fundamental, atingir o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do Enem e atingir o mínimo de 500 pontos na redação. Isso evidencia que evitar que esses alunos com defasagem idade/série permaneçam no sistema de educação básica é o objetivo maior, pois esse grupo permanecendo (reprovando ou abandonando) no sistema significa queda no rendimento e conseqüentemente no Ideb, ou seja, para o governo significa queda na qualidade do

Ensino Médio.

Outro exemplo de avaliação como função reguladora do Estado é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), calculado pelas Nações Unidas, que é composto a partir de três dimensões: longevidade, renda e educação. Esta última dimensão é constituída por dois indicadores: a taxa de alfabetização de adultos (pessoas com mais de 15 anos de idade) e a taxa de matrícula bruta no ensino básico e superior. Percebe-se que o importante é o rendimento, quanto maior a porcentagem de pessoas com mais de 15 anos alfabetizadas e quanto maior a porcentagem de alunos estudando no ensino básico e superior dentro de uma faixa etária considerada sem distorção idade/série, maior será a qualidade da educação na concepção das Nações Unidas. Pois esses são fatores primordiais nessa dimensão para o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano de uma Nação. Para jogar luzes nessa questão, trazemos o pensamento de Demo (2007), que nos esclarece,

Sem consciência crítica, conhecimento, participação não é viável o desenvolvimento humano, porque a população sequer se descobre como oportunidade. A seguir, expectativa de vida aponta para a importância de viver muito, mas revela nisso igualmente a condição de viver bem, já que esse indicador aglutina, ao mesmo tempo, quantidade e qualidade de vida. Por fim, poder de compra apresenta a necessária base material (p. 13).

O desenvolvimento humano sem consciência crítica, conhecimento, participação e que prioriza a extensão, tende a ser um modelo regulador para atender às necessidades do capital. Para que se materialize o desenvolvimento humano com qualidade social é necessário que haja equilíbrio entre as dimensões da extensão e da intensidade, pois o equilíbrio entre quantidade e qualidade é fundamental para qualificar o desenvolvimento humano.

1.2.1. A qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva

Definimos a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva, como sinaliza Arroyo (1991), a educação para a cidadania outorgada, a que “se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania” (75). Para o autor, essa é uma concepção de cidadania como doação da burguesia e do Estado moderno, em que o povo comum não pode ser considerado como agente histórico. Afirma, ainda, que essa visão de cidadania é aristocrática e elitista e não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular.

Nesse mesmo raciocínio, Soares (2004) define cidadania passiva como “aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor” (p. 46). Para a autora, a cidadania passiva é produto, em que os cidadãos são apenas titulares de direitos já estabelecidos.

A ideia de qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva está presente em Guareschi (2005), em que o principal objetivo da educação é preparar mão-de-obra para o capital, reproduzir as relações de dominação e de exploração e conseqüentemente de exclusão. Sobre a cidadania passiva, Demo (1996) também se posiciona, dizendo que a educação é destituída de qualidade política, é produtora da imbecilização e, conseqüentemente, da exclusão. É uma qualidade política desgarrada de qualidade formal, é reprodutora de mero jogo ideológico, não menos imbecilizante, pois a falta de conhecimento também produz a exclusão. A falta de inovação faz permanecer o *status quo*. Pode até se falar muito de inovação, mas não se dispõe dos instrumentos adequados para tanto.

A qualidade da educação para o desenvolvimento da cidadania passiva está muito mais próxima da guerra que da solidariedade. Nesse caminho, segundo Demo (1996), o sujeito não tem autonomia para construir e reconstruir seus conhecimentos, não tem opinião própria, é apenas um receptor, não intervêm eticamente na realidade. A visão de que um sujeito (o professor) transmite o conhecimento e o outro (o aluno) recebe, que um basta-se com o argumento do outro, gera a exclusão política. Por esse ângulo, entendemos que essa é uma qualidade que evidencia a pobreza política, que no entendimento de Demo (1996)

“(…) é precisamente uma condição de massa de manobra do excluído, condenado a fazer a riqueza de uma minoria, sem dela participar. Uma pobreza política que evidencia a ignorância produzida e mantida, que coíbe o pobre de chegar à consciência crítica de que é pobre injustamente.” (p. 19). E completa, “mais do que não ter, o problema mais agudo é não ser” (p.19).

Na qualidade em educação para o desenvolvimento da cidadania passiva o processo educativo tende a ocultar a verdade, em que, conforme Gutiérrez (1988), os educadores são considerados e se consideraram instrumentos da doutrinação política, são doutrinados a fazerem sua própria história, mas não a fazem como querem, são educadores preparadores de indivíduos alienados, adaptados à sociedade, reprodutores e perpetuadores de seus esquemas e estruturas. “Prevalece em seus postulados a idealização de uma sociedade alheia às contradições e aos conflitos” (p. 26). O fazer pedagógico transforma-se em um “pedagogismo” vazio, sem fertilidade. Nessa qualidade “(…) a escola se vê impossibilitada de analisar a sociedade. Impossibilidade tanto mais forte quanto mais tenha se reduzido ao mínimo tudo o que ajude o pensamento pessoal, a reflexão, a crítica, a compreensão da realidade e a assimilação de valores” (p. 26). Os objetivos da escola passam a concordar com os objetivos de uma sociedade conhecida por intermédio de conceitos atraentes, como a eficiência, o progresso, a produção. Dessa forma, corroboramos com Guareschi (2005), quando afirma, que nesse sentido, a escola transforma-se no aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia, a ideologia do capital, onde a escola é uma instituição seprestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória, e controlada pelos que detêm o poder.

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva predomina a avaliação como função reguladora do Estado, esta, definida por uma pessoa ou um grupo e controlada pelo poder educacional central. Nessa qualidade, argumenta Gutiérrez (1988), o docente transforma-se num instrumento da política da submissão ao mais forte. Por esse viés, a ação exercida pelo docente refletirá numa ideologia que pratica a teoria de aprendizagem conforme a matriz dos condicionamentos de Guareschi (2005), em que, “(…) a aprendizagem se processa através de estímulos que determinam, basicamente, a aprendizagem do aluno. Os

estímulos vão carregados de determinado conteúdo e é este que é transmitido ao aluno. Os processos são os de imitação e repetição. Conforme o estímulo, assim também a resposta” (p. 103). Esses estímulos podem ser positivos ou negativos, se é positivo faz com que a pessoa reproduza o que o estímulo sugere e seja levada a repeti-lo. Se o estímulo é negativo, a pessoa suprime o comportamento anterior, ligado a esse estímulo, ensina-se dando estímulo, fornecendo elementos que serão reproduzidos, ensina-se dando resposta. “Desse modo, o saber é quantificável, é como se fosse algo concreto, objetivo e igual para todos. Como se fosse uma mercadoria, que existe objetivamente e que é passada de um para outro, conservando as mesmas qualidades” (p. 106). Portanto, a questão central é o que nós fazemos ou ensinamos, e não “(...) como as crianças se desenvolvem, ou como as crianças aprendem” (DARSIE, 1999, p. 19-20).

Guareschi (2005) afirma que o tipo de homem que está por trás dessa qualidade não se diferencia do animal, e exemplifica: “Através de estímulos nós faremos com que um macaco, um golfinho, um rato, reproduzam igualmente os comportamentos exigidos. Nada se pede de novo, de iniciativa, por parte do aluno. Ele recebe e responde conforme o estímulo dado” (p. 103). Para o autor, essa qualidade em educação interessa ao modo de produção capitalista, que forma um tipo de homem robotizado, um homem necessário ao bom desempenho de uma fábrica ou empresa, um trabalhador que faça as coisas com eficiência e rapidez, que não precisa pensar, não precisa decidir, não precisa planejar. Apenas executar.

Esse é um tipo de qualidade dos países capitalistas dependentes, é o tipo ideal de qualidade para que o capital possa expandir e ter muitos lucros, uma qualidade que desempenha duas funções principais: preparar mão-de-obra para o capital e reproduzir as relações de dominação e de exploração. Pois, segundo Afonso (2001), pratica o exercício da *violência simbólica* transmissora da cultura hegemônica e inculcadora de conhecimentos, valores e visões do mundo que, “(...) sendo embora considerado um *arbitrário cultural*, dissimula o seu carácter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de facto, tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável” (p.21).

Essa qualidade em educação entranhada pela cidadania passiva pode ser

vista como legitimadora do modelo de sociedade existente, o que de acordo com Afonso (2001) reflete a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, econômicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento. É vista como possibilitadora de estratégias de concretização e expansão das políticas sociais e educacionais interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes. Uma cidadania caracterizada como concessão, sustentada por relações paternalistas.

1.2.2. A qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa

Definimos a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa em concordância com Arroyo (1991), a educação para a cidadania conquistada, a que “se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes” (p. 75). Para ele, nessa cidadania o povo vai se construindo e aprendendo a ser cidadão no processo de construção. “O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico” (p.75).

Nesse mesmo entendimento, Soares (2004) define cidadania ativa como “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação” (p. 46). Para ela, a cidadania ativa é processo, em que os cidadãos não são apenas titulares de direitos já estabelecidos e, esse processo não se dá no vazio, pois “existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos” (45).

A idéia de qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa está presente, também, em Demo (1996), como a que tem o objetivo de promover uma educação includente por meio da competência para capacitar o sujeito ao exercício de uma cidadania ativa, um processo educativo, com capacidade de aprender e intervir de modo inovador e ético, com competência de inventar, usar e renovar os instrumentos de intervenção histórica, em particular, o

conhecimento inovador. Uma qualidade política que sinalize a perfeição dos fins, valores, compromissos históricos, numa palavra, da ética histórica. Que aponte para uma história menos marcada pela exclusão social, ou seja, aquela melhor dotada de cidadania, orientada pelo bem comum. Uma qualidade que valorize mais o processo do que o resultado (produto).

A qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa também se caracteriza com uma prática educativa progressista, desocultadora de verdades. É uma definição de qualidade entendida como o valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa. Com a educação e a qualidade sendo sempre uma questão política (FREIRE, 2000). Nessa ótica, uma “Política entendida como uma prática totalizadora e diária que impregna e dá cor a tudo o que fazemos” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 22).

A ideia de qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa também está presente em Gutiérrez (1988), Guareschi (2005) e Darsie (1999), em que a escola prepara as pessoas para que façam história da concreção diária, das contradições e dos conflitos. Com possibilidade de analisar a sociedade, possibilitando, ao máximo, tudo o que ajude o pensamento pessoal, a reflexão, a crítica, a compreensão da realidade e a assimilação de valores. Nessa qualidade o docente é um instrumento da política inclusiva, é educador que faz política, pratica a política em defesa dos excluídos. Pois, “A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz” (GUTIÉRREZ, 1988). Nessa perspectiva, a ação exercida pelo docente refletirá uma ideologia do diálogo, ou seja, uma teoria de aprendizagem prática organizada conforme a matriz dialogal de Guareschi (2005). Onde aprender e ensinar inclui o próprio educando. O diálogo baseado na teoria de Piaget, onde o esquema lógico, cognitivo, é ferido, é colocado em contradição, reequilibrado e mudado seu esquema. O ensino nessa ideologia, Segundo Guareschi (2005), é organizado por meio de pergunta, ou seja, colocam-se elementos contraditórios no esquema já existente da pessoa, ensina-se desequilibrando seu esquema e a própria pessoa cria sua resposta, reestrutura seu esquema ferido pela contradição. Desta forma, a questão central é “como as crianças se desenvolvem, ou como as crianças aprendem. Assim, a preocupação passa a ser como organizar a

aprendizagem” (DARSIE, 1999, p. 19-20).

Na qualidade em educação na perspectiva da cidadania ativa “o saber é algo pessoal, subjetivo, individual, único, irrepitível. “Saber”, no sentido original, significa sentir o gosto, perceber o gosto duma coisa. Isso vem mostrar que o saber é uma experiência. E toda experiência é única, singular, pessoal, irrepitível.” (GUARESCHI 2005, p.106). Como a experiência é algo pessoal, singular, (FREIRE, 2000) não se pode dizer que há saber mais e saber menos, pois não haverá ponto de comparação entre pessoas, o que se poderá fazer é comparar o desenvolvimento de uma pessoa em relação a ela mesma, mas não compará-la com outra. O máximo que se poderá dizer é que existem saberes diferentes. Não podemos comparar, então, dois saberes, dizendo que um é maior que o outro, nem que um é melhor que o outro. Não há critério comum, de comparação. Um lavrador e um pedreiro possuem saberes diferentes, mas ambos importantes, conforme as circunstâncias.

Na qualidade em educação, em que se prevalece a idéia de cidadania ativa, espera-se capacitar um sujeito com ideologia autônoma em suas ações, que pense, planeje, decida e construa sua própria história. Uma história de qualidade formal e política voltada para a solidariedade, para a paz com justiça. Uma qualidade formal e política que não fique guardada, que não vire rotina, que não seja um dado, mas uma conquista, que se mantenha por empenho reconstrutivo diário, ou seja, que represente o esforço humano de fazer, construir, criar, manter, cultivar, aperfeiçoar. Que o sujeito tenha competência de inventar, usar e renovar os instrumentos de intervenção histórica. Que tenha autonomia de construir e reconstruir seus conhecimentos e ter opinião própria, não ser apenas um receptor, mas sim, intervir eticamente na realidade, ou seja, a qualidade em educação para uma cidadania ativa, a teoria se converte em prática, e a prática sempre retorna à teoria.

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, predomina a avaliação como potencialidade emancipadora, definida pelos seus pares e organizada conforme as necessidades humanas de cada contexto. Isso não significa dizer que a avaliação como função reguladora do Estado seja desconsiderada, desde que esta não seja definida por uma pessoa ou um grupo, mas, amplamente discutida pelos seus pares. Nessa perspectiva, o ideal é que haja um equilíbrio entre a avaliação como potencialidade emancipadora e a avaliação

como função reguladora do Estado.

A cidadania ativa requer uma qualidade em educação democrática, onde o ensino não se dá somente pela garantia de acesso, requerendo sua oferta com qualidade social para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e da participação cidadã. Uma qualidade social que cria mecanismos capazes de formar o cidadão como sujeito histórico, capaz de participar da vida em sociedade. Uma educação de qualidade que, na concepção de Silva (1996), é “(...) voltada para o resgate da cidadania, da reconstrução de valores, uma cidadania responsável que toma por ideal a valorização da vida humana em todas as suas dimensões e aposta no homem na sua totalidade” (CASTRO, 2009, p. 28).

A qualidade em educação entranhada pela cidadania ativa pode ser vista como questionadora do modelo de sociedade existente, possibilitadora de estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, segundo Afonso (2001), repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas. “(...) enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania pode ser entendida também como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas” (p. 22). Uma cidadania caracterizada como conquista sustentada pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum.

No quadro 2 sintetizamos as características da qualidade em educação nas perspectivas da cidadania passiva e cidadania ativa.

Quadro 2: Características das concepções de qualidade em educação nas Perspectivas da cidadania passiva e cidadania ativa

Modelo	Cidadania Passiva	Cidadania Ativa
	Qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva	Qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania Ativa
Qualidade	É entendida como atributo humano, estática, acabada, produto,	É entendida como atributo humano, dinâmica, inacabada, processo
	Tem dimensão a-histórica e a-temporal	Tem dimensão histórica e temporal

Modelo	Cidadania Passiva	Cidadania Ativa
		Qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva
Educação	É definida como processo de ensino e aprendizagem que levam em consideração o resultado das provas/testes aplicadas aos alunos e o rendimento escolar	É definida como processo de transformação do homem e do mundo
Qualidade da Educação	É entendida como atributo humano, estática, acabada, produto,	É entendida como atributo humano, dinâmica, inacabada, processo
	Tem dimensão a-histórica, a-temporal, a-política e a-social	Tem dimensão histórica, temporal, política e social
	É definida por uma pessoa ou um grupo	É definida pelos seus pares
	Supervaloriza a avaliação como função reguladora do Estado	Predomina a avaliação como potencialidade emancipadora
Sujeito	Valoriza o produto	Valoriza o processo
	É receptor/transmissor, não tem opinião própria e permite a outrem construir a sua história	É autônomo, tem opinião própria e constrói sua própria história
	Não intervêm eticamente na realidade	Intervêm eticamente na realidade
	Não luta pela paz com justiça social	Luta pela paz com justiça social
Ensino e aprendizagem	A questão central é o que fazer ou ensinar.	A questão central é como as crianças se desenvolvem, ou como as crianças aprendem. Assim, a preocupação passa a ser como organizar a aprendizagem.
	Prioriza a prática da teoria dos condicionamentos	Prioriza a prática da teoria dialogal
Cidadania	É sustentada por relações paternalistas	É sustentada pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum
	Caracterizada como concessão	Caracterizada como conquista
	Entendida como terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, econômicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento	Entendida como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas.
	Os cidadãos são apenas titulares de direitos já estabelecidos.	Existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos

CAPITULO II

2. A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA

Nesse capítulo refletimos sobre as ideias de qualidade da educação no Brasil. Essa reflexão se pauta pela questão que norteia a nossa pesquisa: “que concepções de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola?” Uma vez que, para se construir um raciocínio crítico sobre a avaliação de desempenho Prova Brasil, exige-se uma compreensão das diferentes ideias de qualidade em educação que permearam e permeiam o contexto das políticas públicas brasileiras, assim como, o acordo da Segunda Cúpula das Américas, o Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação brasileiro e o Primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro. Da mesma forma, se justifica para o entendimento da Educação Matemática, pois como já anunciamos no capítulo I, a disciplina de Matemática faz parte da Matriz curricular da avaliação de desempenho Prova Brasil, que é utilizada como indicador para “medir” a “qualidade” da educação básica de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Primeiramente, discorreremos sobre as ideias de qualidade da educação no Brasil no período anterior a 1930.

Em seguida abordamos três ideias de qualidade, bem distintas, no contexto da educação brasileira: a qualidade da educação vista como a expansão do ensino, que compreende o período entre 1930 e 1970; a qualidade da educação vista pela ampliação quantitativa da educação: a universalização do acesso e permanência, que compreende o período entre 1970 e 1990; a qualidade da educação vista como a aferição de desempenho, que compreende o período posterior a 1990, em que destacamos O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como “Prova Brasil” e o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

Na sequência, tratamos da qualidade da Educação na ótica dos países membros da Cúpula das Américas e a qualidade da educação preconizada pelo Ministério da Educação do Brasil, no atual contexto.

Finalmente, refletimos sobre O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), buscando compreender a relação estabelecida entre ambos.

2.1. A busca pela qualidade da educação no Brasil

A busca pela qualidade da educação no Brasil não é recente, pelo contrário, é uma preocupação presente desde o início da organização do sistema educacional brasileiro. Porém, essa busca pela qualidade da educação se configurou de forma diferenciada em cada momento histórico ocorrido em nosso país.

Para melhor situarmos nossos estudos, dividimos a qualidade em educação no contexto das políticas públicas brasileiras, conforme apresenta Castro (2009), com base nos trabalhos de Oliveira e Araújo (2005), em três momentos bem distintos da educação brasileira, em que os conceitos de qualidade despertaram o interesse das políticas educacionais, como, também, a luta dos educadores.

O primeiro momento diz respeito à expansão do ensino (1930-1970), entendida como a abertura de acesso ao ensino às classes populares, que, até então, era restrito à elite, ou seja, para atender às reivindicações das massas urbanas e à necessidade de educação profissional para atender ao mercado em desenvolvimento. O segundo momento é caracterizado pela ampliação quantitativa da educação (1970-1990), entendida como a universalização do acesso e permanência do aluno no sistema educacional. E o terceiro momento é ligado à aferição de desempenho (de 1990 até o presente), baseado em testes estandardizados. Na percepção de Oliveira e Araujo,

(...) no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas.

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVERIA e ARAUJO, 2005, p. 6).

Para Castro (2009), antes de 1930 havia acesso limitado ao número de vagas e a educação formal era altamente elitista, ou seja, nesse contexto os conceitos de qualidade não despertavam interesse das políticas educacionais nem tão pouco dos educadores. Para Vieira e Farias (2007), na primeira Constituição brasileira (1824), as sinalizações para a educação estão restritas a dois parágrafos de um único artigo (Art. 179), que reza o seguinte:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros (...) é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte: § 32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; § 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (p. 58).

As autoras observam que estes são os únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824, “o que é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político” (p. 58). Ou seja, garante a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, mas não garante o acesso a todos os cidadãos.

Em 15 de outubro de 1827 é criado, segundo Vieira e Farias (2007), o primeiro instrumento legal importante para a educação, sendo o único “(...) que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país” (AZEVEDO, apud. VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 59). Pois,

Além de determinar que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias” (Art. 1º), esta Lei também regulamenta uma série de outras medidas. Contém dispositivos que definem desde o método de ensino a ser adotado – o ensino mútuo (Art. 4º) – até a previsão de formas de provimento de professores (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º) e capacitação (Art. 5º). Também apresenta determinações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim

como a criação de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas” (Art. 11) e os respectivos conteúdos do ensino a ministrar em tais instituições (Art. 12) (p. 59).

Com base em comentários de Fernando de Azevedo, as autoras afirmam que a tal Lei de 1827 traz uma proposta importante, mas não se materializa, ou seja, a teoria não tem significado prático. Fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, na contramão das intenções do legislador. “o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país” (AZEVEDO, apud. VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 59).

Situação esta, que, apesar de outras tentativas por meio de várias reformas, das quais não vamos nos ater nesse momento, perdura por um século, com base em Azevedo, Vieira e Farias (2007) afirmam que em 1867 havia um total de 107.000 matrículas em escolas primárias nas províncias localizadas em todo o País, este contingente corresponde a

(...) uma população livre de 8.830.000: nessa altura do Império, sobre cerca de 1.200.000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil ou seja a décima parte da população em idade escolar, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes (AZEVEDO, apud. VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 66).

Para as autoras, os dados sobre analfabetismo no Brasil mostram uma presença de 85% de pessoas excluídas do sistema educacional em 1890, proporção que diminuiu para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. E os indicadores sobre o ensino primário, no período, são discrepantes, não havendo informações precisas. “O que se constata é uma ampliação deste nível de ensino cujo atendimento mais que duplicou (RIBEIRO, 2000, p. 85). Entre 1907 e 1912, a presença do setor privado no ensino secundário e superior é aumentada, enquanto a do setor público diminuiu” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 81). Afirmam, ainda, que esses números expressam a permanência do elitismo gerada pelas condições que propiciaram o afastamento das camadas populares do acesso à escola.

Vieira (2008), com base em estudos anteriores de Ghiraldelli (1990) e de

Negle (1976), afirma que a partir da Primeira República (1889-1930) se conjugaram dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O entusiasmo pedagógico pela educação teve como caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo e o otimismo pedagógico instituiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até, mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizava-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional (Ghiraldelli, apud. Vieira, 2008, p. 39).

Assim, Vieira (2008), ao se reportar à observação de Garcia (1977), há três décadas, afirma que, argumentos em defesa de outra direção podem traduzir posições democráticas e elitistas. Pois,

No caso brasileiro em particular, muitas das discussões referentes à qualidade e quantidade de ensino, no momento presente, denotam a enorme dificuldade para a aproximação entre a teoria e práxis. Via de regra, os educadores formados em época onde o ensino consistia em privilégio, que só podia ser partilhado por aqueles de melhor condição socioeconômica, e onde o bom ensino era aquele que preparava para as carreiras que asseguravam prestígio social, tendem a reagir negativamente a qualquer medida prática que vise a ampliar as oportunidades educacionais, sob o pretexto de que isto implica em rebaixamento de qualidade (GARCIA, apud. VIEIRA, 2008, p. 39).

Destaca ainda, a reportagem do Jornal do Brasil (1981) que diz:

A perigosa tendência para contrapor o desenvolvimento quantitativo à melhoria qualitativa pode levar a um tipo de política educacional neoconservadora com ênfase em tendências elitistas e um decréscimo da responsabilidade estatal pela educação. Os países em desenvolvimento, de fato, não tem escolha. Precisam de mais e de uma melhor educação. Têm de manter a expansão e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar seus sistemas de ensino, caso queiram diminuir a brecha que os separa dos países industrializados e progredir em direção à nova ordem econômica internacional (JORNAL DO BRASIL, apud. VIEIRA, 2008, p. 40).

É com esses argumentos que Vieira (2008) afirma não haver, anterior à 1930, um movimento efetivo em prol da melhoria da qualidade da educação pública. Ainda sobre a Primeira República, Vieira e Farias (2007) afirmam,

À ebulição de forças traduzida nos movimentos políticos e culturais do período vai corresponder um protagonismo de novo tipo no campo educacional. Surgem os educadores de profissão, em sua maioria influenciados pelas idéias da Escola Nova. Estes têm papel importante na criação (1924) da Associação Brasileira de Educadores (ABE), concebida como espaço social em defesa da educação pública. Nesse sentido, tal organização representou uma demonstração concreta da tomada de consciência e do compromisso de um grupo de educadores e intelectuais brasileiros no encaminhamento de ações em prol da educação (p. 82).

Segundo Saviani (2007), a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa, efetivamente, na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação.

2.2. A qualidade da educação vista como à expansão do ensino (1930-1970)

A qualidade da educação vista como a expansão do ensino é considerada a primeira noção de qualidade atribuída à educação brasileira, pois, bastava observar a quantidade de vagas oferecidas nas instituições educacionais para comparar qual delas tinha a melhor qualidade, ou seja, quanto maior era o número de vagas

oferecidas, tanto maior era a qualidade, quanto menor era o número de vagas oferecidas, tanto menor era a qualidade. Para Oliveira e Araújo (2005),

O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada (Beisiegel, 1986). Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de 60% da população brasileira era de analfabetos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 8).

Nesse contexto, construir escolas públicas significava melhorar a qualidade da educação pública, pois, possibilitava um maior acesso da população a esse serviço, que até então era privilégio de uma minoria.

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Com a instalação do Governo Vargas e da era populista, iniciou-se o processo de expansão do ensino para atender às reivindicações das massas urbanas e a necessidade de educação profissional para atender ao mercado em desenvolvimento. A expansão do número de vagas e o aumento de alunos matriculados no sistema público caracterizaram-se como uma primeira iniciativa de democratização do acesso. Mesmo que a expansão não tenha tido uma preocupação com a parte pedagógica e que tenha se limitado à construção de prédios escolares, não se pode negar que esse momento representou uma conquista social, já que foi viabilizada a escolarização às classes populares (Castro, 2009, p. 24).

No entanto, essa expansão ou o *processo de democratização do ensino*, (BEISIEGEL, 2006), produziu uma crise no sistema educacional brasileiro. O crescimento da rede de escolas em todos os níveis, a complexidade resultante desse crescimento, da multiplicação dos quadros e das tarefas, produziram o fenômeno da burocratização das atividades e a ritualização dos serviços. A esse cenário também pode ser acrescentada a insuficiência dos investimentos financeiros

em educação, gerando uma expansão desordenada com a improvisação de prédios, de salas de aula e de professores, além da quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e necessidades dos estudantes (CASTRO, 2009, p. 24).

Isso gerou, na década de 1980, uma crise para o sistema escolar, associada ao segundo momento da busca pela qualidade da educação. Esta seria caracterizada como a necessidade da ampliação quantitativa da escolarização e do prosseguimento dos estudos dos novos estudantes que ingressavam na escola pública (CASTRO, 2009, p 24-25).

2.3. A qualidade da educação vista pela ampliação quantitativa da educação: a universalização do acesso e permanência (1970-1990)

A qualidade da educação vista pela ampliação quantitativa da educação, ou seja, compreendida pela universalização do acesso e permanência do aluno nas instituições educacionais, é considerada a segunda noção de qualidade atribuída à educação brasileira. Com a eliminação do exame de admissão por força de lei, a prática de seleção foi substituída pela reprovação, o que deu origem a essa segunda noção de qualidade da escola ou do sistema de ensino. Dessa forma, bastava observar a quantidade de aluno que entrava nas instituições educacionais e comparar com a taxa de saída, ou seja, quanto maior a taxa de alunos aprovados, maior a qualidade, assim como, quanto menor a taxa de alunos aprovados, menor a qualidade. Para Oliveira e Araújo (2005),

Quando foi eliminado o exame de admissão (lei n. 5.692/71), essa passagem, do ponto de vista formal, tornou-se um pouco mais fácil. Porém, teve início um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino. Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 10).

Nesse contexto, construir escolas públicas, matricular mais alunos, aprovar o máximo de alunos e diminuir a evasão, aumentando o índice de saída, significa, melhorar a qualidade da educação pública, pois, possibilita um aumento nas taxas de saída e, conseqüentemente, no acesso aos níveis subsequentes, que, até então, era restringido pela reprovação.

Os dados de matrícula mostram que, na década de 1980, expandiram-se, significativamente, as oportunidades de acesso à educação brasileira. Pois, segundo informe Estatístico da Educação Básica no Brasil, publicado pelo INEP/1998,

“em 1980 estavam matriculados no ensino fundamental 22.598.254 alunos (16.089.731 da 1ª à 4ª séries e 6.508.532 da 5ª à 8ª séries); número que cresceu, gradativamente, chegando ao ano de 2002 com uma matrícula de 35.150.362 alunos distribuídos da seguinte forma: 19.380.387 nas séries iniciais do ensino fundamental e 15.769.975 nas séries finais” (CASTRO, 2009: 25).

Para Castro (2009) os dados de permanência do aluno no sistema escolar também sofreram influências do processo de expansão, principalmente, na década de 1990, no contexto da reforma educacional, que priorizou estratégias para a redução das taxas de promoção, repetência e evasão. Pois,

No período 1995/1996, a taxa de promoção do ensino fundamental, no Brasil, era de 64,4% a de repetência de 30,2% e a de evasão 5,3%. No período compreendido entre 1999/2000, percebe-se um aumento dos índices de promoção para 73,6% e as taxas de evasão e repetência foram reduzidas para 21,6% e 4,8, respectivamente (INEP, 1998). Esses dados indicam que, pelo menos quantitativamente, houve uma melhoria do sistema educacional e esses fatores contribuíram para que, no final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado (CASTRO, 2009, p. 25).

Vieira (2008), ao analisar aspectos da discussão dos trabalhos de (Veras & Viera, 1994), relacionados à política educacional brasileira, encontrou a presença de argumentos em defesa da qualidade que acabam por deixar em segundo plano a

importância da dimensão quantitativa, ou seja, da questão da ampliação das oportunidades educacionais. Para a autora, na primeira metade da década de 1990, estabeleceu-se como consenso entre especialistas como Castro (1994), Mello (1993) e Ribeiro (1993), que o Brasil já havia dado conta de solucionar os problemas de cobertura da escolarização básica. Nosso desafio, portanto, não mais seriam os problemas de acesso à escola, mas a repetência e os precários níveis de qualidade atingidos pelo sistema escolar. Segundo o entendimento desses três autores supracitados o problema educacional brasileiro, hoje, não seria mais quantitativo, mas qualitativo. Porém, Vieira, ao examinar dados do Mec e IBGE no mesmo período, afirma que esses problemas ainda persistiam. Assim,

Examinando dados de 1993, acerca da relação entre atendimento e faixa etária da população em idade escolar, verificamos que apenas 17% das crianças de 0-6 anos, então, recebiam algum tipo de atendimento; no ensino fundamental 85% das crianças de 7-14 anos; somente 16% dos jovens de 15-19 anos freqüentavam o ensino médio e 18% da população de 15 anos e mais reconhecia como analfabeta (MEC, 1990 E 1993; IBGE, 1992). Esses números expõem a olho nu a falácia da argumentação daqueles que entendiam que os problemas mais agudos de quantidade já teriam sido equacionados (VIEIRA, 2008, p. 41).

Dados posteriores apontariam ligeira alteração do quadro exposto acima, afirmando o Mec (1997) que, quanto ao ensino fundamental,

(...) as estatísticas recentes indicam claramente que já se chegou muito perto de universalizar o acesso a esse nível de ensino (90% de cobertura, 2,7 milhões fora da escola). As crianças fora da escola se concentram em bolsões de pobreza localizados na maior parte no Nordeste e na periferia das grandes cidades [...] reconhece-se hoje que os problemas se concentram na qualidade do ensino, que é responsável pelas elevadíssimas taxas de repetência e evasão, assim como pela reduzida proporção de concluintes face ao número de ingressantes. A este conjunto está associada uma acentuada distorção em termos de relação série-idade (MEC, apud. VIEIRA, 2008, p. 41).

Dessa forma, Vieira (2008) observa que, no início da década de 1990 se falava em 95% de atendimento escolar no ensino fundamental e, mais recentemente

(1997), detectou-se que a situação era mais grave, ou seja, reconheceu-se o atendimento de 90%. Isso significa 10% de pessoas, na faixa etária de escolaridade obrigatória, fora da escola. Nesse contexto, a qualidade é vista como a universalização do acesso e a permanência do aluno no sistema, ou seja, ter vaga para o máximo de alunos, aprovar o máximo de alunos e o mínimo evadir-se é sinônimo de uma educação de máxima qualidade. Economicamente, isso representaria o máximo de aproveitamento de recursos técnicos e financeiros do sistema educativo.

Essa progressiva expansão de oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino, para setores cada vez mais amplos da sociedade, caracterizou-se sem dúvida, como um grande avanço na política educacional brasileira. No entanto, segundo Oliveira e Araújo (2005), mesmo com essa expansão quantitativa, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades sociais, o que inviabiliza a efetivação da garantia de permanência e da qualidade da educação enquanto direitos dos cidadãos (Castro, 2009: 25). Sob o impacto dessa democratização,

(...) o antigo ensino, criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas, foi sendo substituído por um novo sistema, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos, tendencialmente, acessível à maioria da população. A preocupação com a expansão da escolarização foi muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Isso gerou índices educacionais extremamente deficitários para o país, principalmente quando comparado aos índices internacionais (CASTRO, 2009, p. 26).

Em 2000, participando voluntariamente do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)⁹, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual foram avaliadas as habilidades e competências necessárias à Leitura, o Brasil ficou no último lugar, dentre os 32 países que participaram da avaliação. Esse resultado indicava que a

⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) foi desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE. Trata-se de uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos que visa aferir até que ponto os alunos, próximos do término da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Realizado de 3 em 3 anos, o Pisa privilegiou, em 2000, a avaliação em literatura, em 2003 a avaliação em matemática e em 2006, a avaliação em ciências.

situação nas escolas brasileiras, no que se refere à produção e compreensão de textos, era muito precária. Em 2003, o Pisa priorizou a área de Matemática e o resultado do Brasil não foi muito diferente. Em 2006, foi privilegiada a área de Ciências, e a média mais elevada foi conseguida pela Bulgária e pela Argentina, que atingiram 6,1 na pontuação estabelecida pelo Pisa. O Brasil obteve média 2,8, o que mostra um rendimento precário em relação aos outros países que se submeteram ao exame (CASTRO, 2009: 26).

Uma matéria publicada pelo Inep (2004), referente aos resultados alcançados pelo Pisa, concluiu que, apesar do baixo desempenho alcançado no primeiro relatório, já se evidenciavam alguns avanços na segunda edição do Pisa. O Brasil foi o país que mais cresceu em duas das áreas avaliadas da Matemática, melhorou em Ciências e manteve o desempenho de 2000 em Leitura. No entanto, considerando os indicadores estabelecidos e a média atingida pelos outros países participantes, percebe-se que, mesmo apresentando uma melhoria gradativa nos anos avaliados, o Brasil não conseguiu se igualar aos países detentores dos melhores desempenhos em aprendizagem.

O relatório da OCDE, de 1989, aponta fatores socioeconômicos que influenciam na distribuição do desempenho dos países. Segundo o relatório, a prosperidade relativa de alguns países faz com que eles gastem mais em educação, enquanto outros se encontram contraídos por um rendimento nacional mais baixo. No entanto, ao analisar a situação do Brasil frente aos outros países, o documento elaborado pelo Inep (2001) aponta outros fatores que poderiam ter influenciado os baixos índices da educação brasileira, entre eles a distorção idade-série, anos de escolaridade, escolaridade dos pais, tempo de exposição em sala de aula e outros. E atribui a discreta melhoria dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros no Pisa, em 2003, a uma queda da distorção idade-série. Nesse cenário,

(...) a busca pela qualidade do ensino pode ser identificada com a permanência exitosa dos alunos na escola. Assim, surgiu a necessidade de se regularizar a trajetória de milhares de alunos que eram reprovados, que se evadiam do sistema escolar. Para essa regularização, foram implantados pelo Ministério da Educação programas de aceleração de aprendizagem. No entanto, essas medidas, não tinham o propósito de resolver o problema efetivo da qualidade; pelo contrário, elas tiveram a preocupação, apenas, com a melhoria dos índices de eficiência e eficácia dos sistemas de ensino.

Também presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, encontrava-se um série de medidas. Dentre elas, merecem destaque o regime de progressão continuada e os ciclos de escolarização, sinalizando, assim, para o caráter flexibilizador da vigente legislação, tendo em vista a possibilidade de novas estratégias voltadas à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (CASTRO, 2009, p. 27-28).

O aumento da escolaridade gerou uma expansão para todo o sistema, notadamente das etapas posteriores ao ensino fundamental. A universalização do ensino obrigatório (ensino fundamental) gerou duas grandes demandas populares por acesso à educação. Uma materializada nas matrículas do ensino médio e a outra se referia à questão da qualidade. Nesse contexto, a escola fundamental, ao incluir setores diversificados da população, os quais passam a ingressar e a permanecer no sistema, faz emergir com toda a força o desafio de conseguir democratizar o conhecimento historicamente acumulado. Nesse sentido, o desafio é democratizar o ensino não somente pela garantia de acesso, mas, requerendo sua oferta com qualidade social, para que os estudantes permaneçam no sistema com qualidade formativa e participação cidadã.

A idéia de educação como direito, conforme Castro (2009) está presente na Constituição Federal de 1988, ao considerar obrigatório o ensino fundamental de 7 a 14 anos. Dessa forma, torna-o, explicitamente, um direito público e subjetivo, e os governantes podem ser responsabilizados, juridicamente, pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14 determina que o direito à educação abranja a garantia não só do acesso e da permanência do ensino fundamental, mas também a garantia do padrão de qualidade. E mais recentemente, na LDB, a qualidade da educação também vai aparecer como princípio. Vale ressaltar, que em nenhum desses documentos houve a preocupação em definir o que seria uma educação de qualidade. Isso significa dizer que podemos exigir na justiça uma vaga para uma criança em um sistema de ensino fundamental, porém, não podemos entrar na justiça contra nenhuma instituição educacional alegando ter recebido uma educação de má qualidade. Nesse contexto,

Ao mesmo tempo em que a Constituição Federal de 1988 apontava para

uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais, de forma contraditória, a partir de 1990, foram implantadas políticas sociais que se orientavam pelas diretrizes neoliberais e evidenciavam a necessidade de redimensionar o papel do Estado para atender ao ajuste fiscal. Isso criou um paradoxo entre a necessidade das garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e à diminuição dos gastos públicos. Esse contexto representou um acirramento entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários, favorecendo uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as idéias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial (CASTRO, 2009, p. 29).

Para Castro (2009) a necessidade de modernização do aparato administrativo do Estado levou o país a adotar uma nova forma de gerenciar os serviços públicos. Esse novo paradigma de gestão vem substituindo gradativamente os modelos burocráticos, trazendo modificações em todos os setores sociais. Segundo Lima (2001), esse novo modelo gerencial se apresenta como politicamente neutro. Esse também é o entendimento de Gate (2001), para quem essa neutralidade é baseada no pressuposto de que a sua hegemonia e sua ampla difusão devem-se a sua capacidade de responder aos dilemas do mundo atual. Essa é uma visão asséptica e técnica. “Na verdade, a adoção do novo modelo de gestão pública está associada a uma inspiração do pensamento neoliberal, objetivando o redimensionamento do papel do Estado nos serviços públicos” (CASTRO, 2009, p. 29). No campo da educação,

(...) desde os sistemas centrais até a escola, foram adotadas diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais. As influências desse modelo se fazem presentes na gestão escolar, entre outros, por meio da descentralização das ações; na instituição dos colegiados; no programas de responsabilização dos diretores e professores pelos sucessos e fracassos dos alunos; na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola, entre outros. Enfim, percebe-se uma mudança na organização e na gestão da escola, na qual se destacam estratégias do novo modelo gerencial do serviço público, procurando tornar a escola mais ágil, mais eficiente e mais produtiva. Essas transformações, segundo Barroso (1998), podem ser traduzidas em diferentes medidas, desde o reconhecimento e reforço da autonomia da escola, a promoção da associação entre escola e a sociedade civil, até a adoção de modalidades específicas de gestão adaptadas às novas demandas da sociedade (CASTRO, 2009, p. 29-30).

Esse modelo gerencial, segundo Castro (2009), se caracteriza pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor

qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, atribuindo maior autonomia às agências e aos departamentos. “Exigem-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, pelos modelos de avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos” (p. 30).

Segundo Cabral Neto e Castro (2007), os novos delineamentos relativos à gestão no campo empresarial forneceram as bases para o modelo de gestão educacional formulado no âmbito das diretrizes políticas para a América Latina e contaram com as agências internacionais de financiamento para sua difusão, com o argumento de que modernização da gestão educacional se revelava uma estratégia para garantir o sucesso escolar. Um dos documentos basilares para as mudanças no campo educacional foi o intitulado *Transformación productiva com equidad*, no qual a educação despontava como a principal estratégia para o progresso técnico dos países. “Essa visão trouxe de volta a importância de investir no capital humano para a melhoria da economia. Nessa conjuntura, o ensino e a formação readquirem uma posição prioritária e o interesse pela qualidade da educação se torna prioridade” (CASTRO, 2009, p. 30)

Posteriormente, esse documento, segundo Castro (2009) subsidiou a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e deu origem aos Planos Decenais de Educação em vários países, que contemplavam, entre outras medidas, a modernização da gestão como fator fundamental para a consecução dos objetivos da escola. O novo modelo gerencial busca estabelecer uma cultura organizacional calcada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, eficiência e eficácia.

Nesse cenário, conforme Castro (2009) é assinalada a necessidade de impulsionar o processo de descentralização, regionalização e desconcentração, por meio da adoção de mecanismos de avaliação de resultados; do planejamento por objetivos; de programas eficazes de compensação educativa; de programas de emergência; e de desenhos de sistemas de informação e investigação para a tomada de decisão como fórmulas destinadas a aumentar a capacidade de gestão. Assim, a partir de 1990 inaugura-se o terceiro momento com a aferição de desempenho dos estudantes, mas a luta para universalizar o acesso e a

permanência contínua. Prova disso é a criação do Ideb em 2007, índice que leva em consideração a nota dos estudantes em provas/testes e o rendimento (índice de aprovação/reprovação e abandono).

2.4. A qualidade da educação vista como à aferição de desempenho (de 1990 até o presente)

A qualidade da educação vista como a aferição de desempenho é considerada a terceira noção de qualidade atribuída à educação brasileira. Com a política de universalizar o acesso e a permanência do aluno no sistema educacional, surge a necessidade de buscar outra forma de qualificar a educação, pois, nesse momento, segundo Oliveira e Araújo (2005), o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gerando um novo problema, pois, esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade, tornando-se essa tarefa mais complexa. Nesse contexto, aferir a capacidade cognitiva dos estudantes, por meio de testes padronizados em larga escala, significa aferir a “qualidade” da educação tanto do sistema público quanto do sistema privado. Para Oliveira e Araújo (2005),

A partir dessa dificuldade, a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.12).

Com o redimensionamento das funções do Estado, a função avaliadora

reassume um papel primordial nas políticas públicas. Assim, a constituição de um sistema nacional de avaliação se faz necessária para acompanhar as ações que são descentralizadas para os níveis intermediários e locais. Porém,

Essas avaliações baseadas em indicadores de desempenho mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassam o nível instrumental. Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam (CASTRO, 2009, p. 31).

Nessa perspectiva gerencialista - e com o objetivo de aumentar a eficiência e a efetividade dos sistemas educacionais - melhorar a qualidade das decisões estratégicas dos municípios e da sua burocracia, o Ministério da Educação, por meio do Inep, criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), baseado em indicadores de desempenho e de fluxo. Segundo o Ministério da Educação, esses índices representam uma iniciativa pioneira, pois, reúnem, em um só indicador, dois outros indicadores, igualmente, importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador proposto é o resultado da combinação da pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries, atual 5º e 9º anos) e 3º ano do ensino médio e a taxa média de aprovação e reprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Como já foi dito em tópico anterior e também será tratado com maior profundidade em tópico posterior, o Ideb é o produto da nota dos estudantes pela taxa de aprovação da escola ou do sistema (estadual, municipal, privado).

A avaliação da qualidade por indicadores de desempenho, segundo Castro (2009) constitui-se em uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga os estados e municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional. Esse modelo de políticas públicas traz implícita uma maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores e isso significa o uso de estratégias que envolvam a efetiva participação dos cidadãos na cobrança por serviços de qualidade.

A responsabilização (*accountability*) tem sido um conceito largamente utilizado nas atuais políticas e, em especial no campo da educação. Significa que os gestores têm a obrigação de prestar contas à sociedade dos serviços realizados. Esse mecanismo, inicialmente, se estruturava basicamente através das eleições, entendida como o controle vertical da população sobre os governos. E como o processo eleitoral só ocorria de tempos em tempos, o controle da população sobre os serviços prestados tornava-se muito restrito. Nos últimos anos, criaram-se instrumentos para controlar e fiscalizar os governos nos períodos entre as eleições, com a finalidade de responsabilizar os dirigentes e aplicar sanções quando os governantes não cumprem as leis, incorrem em atos de corrupções ou em casos que não cumprem as promessas eleitorais. É uma forma de garantir a responsabilização ininterrupta entre os governos (CASTRO, 2009, p. 33).

No que se refere à responsabilização mediante a lógica dos resultados, essa se realiza pela avaliação *a posteriori* do desempenho das políticas públicas. Tem sido também, utilizada em larga escala nos países que implantaram a nova gestão pública, como a Inglaterra e os Estados Unidos, que se baseiam em indicadores de desempenho, visando alcançar os objetivos propostos. A responsabilização por competência administrativa é também importante engrenagem da nova gestão pública. Significa que a competência é guiada por índices e metas contratuais entre o órgão governamental central e uma agência reguladora, e os prestadores de serviços públicos, segundo os quais os burocratas podem penalizar, recompensar ou procurar corrigir as ações dos provedores (CASTRO, 2009, p. 33).

Segundo Castro (2009) com base em trabalhos de Brooke (2005), os programas de *accountability* podem tomar várias formas, mas compartilham de uma característica comum: aumentar a consciência real pelos resultados. Para a autora,

Um programa de *accountability* requer para funcionar: o desejo das autoridades de fazer públicas as diferenças no nível de desempenho das instituições; provas estandardizadas que efetivamente proporcione esse tipo de informação; formas de analisar e utilizar a informação e a capacidade de aplicar recompensas e sanções conforme os resultados obtidos” (CASTRO, 2009, p. 33).

Afirma ainda que,

Associando essas estratégias às políticas de avaliação da educação adotadas nos dois períodos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002/2008), percebemos que elas procuram estabelecer a qualidade da educação por meio da *responsabilização da escola ou do município*. Essas políticas acreditam na lógica de que exposto à sociedade os resultados das escolas em comparação com *rankings* internacionais ou nacionais, provocaria nos gestores a busca, cada vez maior, pela melhoria da qualidade de ensino (CASTRO, 2009, p. 33)

A autora destaca como exemplo o sistema de avaliação Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para ela, são formas de buscar a responsabilização dos gestores escolares pelos resultados da educação pública por meio de um sistema de prestação de contas. “O Objetivo é usar o sistema de avaliação para prestar contas à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de modo geral em busca da melhoria da qualidade do ensino” (p.34). No entendimento da autora,

Isso não significa dizer que todas as escolas não necessitam ser eficazes em sua ação e muito menos que as escolas que atendam à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que atendem alunos com mais dificuldades para acompanhar o ritmo da escola. Ao contrário, delas se espera competência ainda maior. Mas os meios e as formas de se obter tal qualidade não serão efetivos entregando-se as escolas à lógica do mercado (CASTRO, 2009, p. 34).

Nesse sentido, Castro (2009) corrobora com Freitas (2007) e argumenta dizendo que, o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a seu serviço, ficará limitada à mediação do mérito e à ocultação da desigualdade social, sob a forma de indicadores neutros, tais como o Ideb. Essa estratégia é insuficiente porque responsabiliza, apenas, um dos pólos - a escola. E o faz com intenções de desresponsabilizar o Estado de suas políticas. Para Freitas (2007), os governos não podem se arvorar de grandes avaliadores, sem olhar para os seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional

do país, de ontem e de hoje.

2.4.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

O Saeb foi criado em 1988, pelo Inep, para realizar avaliações a cada dois anos e, nesses 20 anos, passou por várias alterações, revisões e mudanças. Em 2005 a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março alterou o nome histórico de Saeb para Exame Amostral do Saeb, sob a denominação de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). O nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação da avaliação. É uma avaliação amostral, não avalia a qualidade da escola, mas avalia o desempenho dos sistemas educacionais, tanto das redes, estaduais e federal de educação, como também do sistema privado. Possibilita, ainda, a comparação de desempenho por estado e por região geográfica.

Esse modelo de avaliação se expandiu nos anos 90, baseado em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação, cuja preocupação, conforme Gusso (1992) estava relacionada com o perfil educacional e cultural da força de trabalho e com os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, que colocavam a questão da qualidade como o grande desafio para o sistema educativo-cultural do Brasil: mais do que o direito social de acesso à escola, o desafio era o de produzir a qualidade do cidadão, do trabalhador, do familiar, do indivíduo.

O questionamento sobre a escola básica brasileira, pelos mais variados segmentos da sociedade, dirigido a sua finalidade fundamental de garantir educação de qualidade à população, a preocupação central era com a produtividade do sistema. Nesse contexto, a questão colocada era saber exatamente o que a escola está fazendo, qual o seu papel ideal e discutir sobre o que, efetivamente, poderia fazer. (GUSSO, 1992). Avaliar processos e resultados do sistema educacional é entendido por Gusso como uma imposição que decorre desses questionamentos: Quais são os padrões de qualidade possíveis? Como estabelecer a medida dessas possibilidades? Como aferir isso?

Com essas preocupações, o Inep se propôs a implantar um sistema permanente de avaliação que contribuísse para melhorar a qualidade das escolas, integrando um sistema de aferição e avaliação do sistema instrucional, o Saeb (GUSSO, 1992). Esse sistema deveria contribuir, também, para alterar tanto a prática pedagógica quanto as características gerais do sistema educacional.

Conforme descreve Pestana (1992), o Saeb foi concebido em dois níveis: o primeiro refere-se a indicadores de produtividade e de eficiência, aferidos por meio de um modelo de fluxo e produtividade da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que permite a análise do sistema educacional como um todo, taxas de produtividade, perdas com evasão e repetência, níveis de escolarização real, em cada um dos estados e do País; o segundo nível, proposto no sistema de avaliação, refere-se às condições de trabalho, condições da escola, questões relativas à gestão escolar, trabalho dos professores em sala de aula e suas concepções acerca do trabalho, formas de organização e objetivos do trabalho docente, custo efetivo de cada aluno e ao rendimento escolar. A metodologia utilizada tem a finalidade de estudar as correlações entre questões relativas à gestão escolar, competência docente, custos e rendimento dos alunos. Sendo esse último, o contraponto desse sistema.

Além dos estudos relacionados à escola, o sistema de avaliação, também, propõe estudos na esfera de gerência do sistema educacional. Baseado num primeiro levantamento, realizado em todos os estados brasileiros, em 1990, Pestana conclui que a maior vantagem do Saeb é a de gerar informações e propiciar uma base para tomada de decisões nas administrações educacionais. Por outro lado, afirma que o Saeb não representa um sistema fechado, mas uma base para que outros trabalhos de avaliação sejam agregados, ampliando a discussão sobre as condições e os fatores que afetam a educação no Brasil.

Nesse contexto, segundo (FREITAS, 1995; FRIGOTO 1994; JACOBI, 1996; NETTO, 1993. apud. Petter (2000, p. 9-10)), o mundo passa por grandes mudanças na geografia político-econômica e social, pois, ocorre o colapso do socialismo real, a queda do Muro de Berlim, o advento da tese do Estado Mínimo, norteados pela ideologia neoliberal, a criação de blocos econômicos, o avanço acelerado da tecnologia, a diminuição do uso da eletromecânica e substituição desta pela

eletroeletrônica, a perda da hegemonia econômica dos Estados Unidos e a ascensão, nesta esfera, por parte do Japão e da Alemanha, gerando uma nova configuração política e econômica mundial.

E nesse momento, no Brasil, sob a administração do governo Collor, se instaura uma nova reestruturação político-econômica, com a finalidade de se inserir nessa nova configuração mundial. Conforme Petter,

Como pode-se constatar, é pois, com o governo do ex-Presidente Fernando Collor de Melo, ao final da década de 80, que o país adentra na chamada “era da modernidade”. Inicia um processo de ajustamento brasileiro à nova roupagem mundial e o começo de uma reestruturação político-econômica que possibilitariam a possível inclusão do Brasil na “nova” e emergente economia mundial. Com esta finalidade, entidades representativas dos setores produtivos nacionais, juntamente com o governo, iniciaram as transformações que julgavam necessárias (PETTER, 2000, p. 12).

Essa reestruturação se efetivou, segundo Petter, com o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), em 1990, pelo então Presidente Collor, visando o fomento de uma política voltada para a Qualidade e Produtividade¹⁰. Com o sistema público de ensino não foi diferente, com vistas a formar o indivíduo para a sociedade emergente, foi lançado o “Programa de Educação Pela Qualidade”, com a finalidade de promover processos pedagógicos e métodos didáticos capazes de contribuir para o desenvolvimento do Homem, ambientado em uma cultura formada pelos valores do industrialismo e da qualidade, ainda incipientes no Brasil (ASSMAN, 1993a, p. 33. apud. PETTER, 2000, p. 15).

Nesse contexto, segundo Petter, dentre as variadas formas de gerenciamento, foi muito difundida nas empresas e indústrias prestadoras de serviços o modelo japonês de gestão empresarial, a chamada filosofia e metodologia da Qualidade Total (QT), e, paulatinamente, o Estado, também, foi absorvendo este modelo.

¹⁰ No documento do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade de maio/90 os argumentos são de que “Qualidade e Produtividade são hoje conceitos amplos. Representam uma nova filosofia de gestão empresarial que pretende conduzir todos os segmentos da empresa a uma postura pró-qualidade e produtividade, através de um compromisso de dirigentes e empregados, em todas as fases do processo produtivo”.

No município de Cuiabá, segundo Petter, foi implantado o Programa de Gestão de Qualidade Total no ano de 1993 e teve como meta a,

Qualidade, expressa pela melhoria dos índices de repetência, aprovação e evasão e pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Produtividade, consubstanciada na melhoria da relação custo/benefício, onde os altos investimentos em remuneração e condições de trabalho devem resultar na prestação de um melhor serviço a um menor custo unitário e a um universo maior de beneficiados (SME, 1994, p. 6. apud. PETTER, 2000, p. 20)

Aderindo a essa meta, as decisões de administradores educacionais brasileiros parecem estar mais voltadas para um modelo que se preocupa, prioritariamente, com os custos e rendimento dos alunos, ou seja, aprovar o máximo de alunos significa economia máxima de recursos. No que se refere à qualidade temos, ainda, um grande desafio, pois além da dificuldade de avançar a proficiência dos alunos nessas avaliações, parece que essa qualidade proposta pelo Ministério da Educação (Mec) não é consenso de todos os especialistas envolvidos com a educação. Pesquisadores como Torres vêm denunciando esse modelo de avaliação do sistema educacional. Para ele, nesse modelo escolar,

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob esses parâmetros que é definido um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar (TORRES, in. TOMMASI, et.al, 2007, p. 140).

Para o autor essa concepção influencia as questões curriculares, ou seja, de currículo baseado na transmissão e na recepção, uma educação conteudista. Isso

favorece a necessidade de pensar em um currículo mínimo nacional, para que se reproduzam livros em larga escala a preços mais acessíveis para distribuir a um grande número de alunos, com a ideia de que as aulas já estão pensadas e cabe ao professor repassar as informações. Nessa visão, o bom professor é o que sabe reproduzir essas informações. Para Torres,

A estreita visão da educação como conteúdos (o ensino como informação a ser transmitida e a aprendizagem como informação a ser assimilada) é a que subjaz à concepção tradicional, transmissora e “bancária” da educação, e é coerente com a noção de “qualidade da educação” como “rendimento escolar”. Nessa concepção, explica-se também, em parte, por que se pode ver o texto escolar como o portador por excelência do currículo (ou seja, dos conteúdos explícitos), desconhecendo-se o papel central do professor na definição e concretização do currículo (incluído o “currículo oculto”) na sua relação com os alunos dentro e fora da sala de aula (TORRES, in. TOMMASI, et.al, 2007, p. 142).

Nessa perspectiva, também pode ser pensada a avaliação da educação, ou seja, medir resultados ao invés de avaliar processos.

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

Esse entendimento pode fazer com que o ensino e aprendizagem se tornem verdadeiros treinamentos para se sair melhor nos testes/provas. Os aspectos humanos vão perdendo terreno, deixando de ser preocupação de professores e alunos. Para Santos,

É importante salientar que diferentes autores (Ball, 2001; Elliot, 2001) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo (SANTOS, 2004, p. 1152-1153)

Essa cultura de desempenho, segundo Santos (2004, p. 1153), vai sutilmente instilando nos professores atitudes ou comportamentos em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas relacionados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Acrescenta ainda, que não podemos negar que o professor tem responsabilidade em relação ao desempenho de seus alunos, mas que os problemas enfrentados nesse campo também podem ser de ordem econômica, social e institucional e, não apenas, relacionados ao seu trabalho pessoal.

2.4.2. Prova Brasil: uma perspectiva do Ministério da Educação para melhorar a qualidade do Ensino e da Aprendizagem no ensino fundamental

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) é um sistema de avaliação em larga escala, detalhada e com foco em cada unidade escolar, denominada em suas divulgações, por seu caráter universal, de *Prova Brasil*; é possível avaliar a “qualidade” da escola e do nível educacional, do Ensino Fundamental, do município, do estado e do país. Para o Mec, essa é a primeira iniciativa brasileira que permite conhecer mais profundamente os problemas e deficiências de seu sistema educacional, para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da “qualidade” do ensino (Brasil, 2005). Como afirma Andrade,

A Prova Brasil e o SAEB integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O SAEB traz resultados mais gerais; porém é um instrumento importante para o planejamento de políticas públicas que fortaleçam a escola e o trabalho de cada professor(a). Para que toda a diversidade e as especificidades das escolas brasileiras pudessem ser

apreendidas e analisadas, foi criada a avaliação denominada Prova Brasil a fim de retratar a realidade de cada escola, em cada município. Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, os da Prova Brasil avaliam habilidades desenvolvidas e ajudam a identificar fragilidades no sistema educacional. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada (ANDRADE, 2009, p. 5-6).

A Avaliação Prova Brasil teve sua primeira aplicação no ano de 2005 e a segunda no ano de 2007, os resultados da proficiência dos alunos avaliados, juntamente com os resultados dos índices de aprovação da escola, são fatores que interferem na variação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ou seja, são aplicadas uma prova de Língua Portuguesa e outra de Matemática para todos os alunos que estiverem no quinto ou no nono ano do Ensino Fundamental. O resultado dessa prova, associado ao índice de aprovação daquela escola, constitui-se o Ideb.

A proposta da Prova Brasil é avaliar conhecimentos, habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, dispostos nas Matrizes de Referência do Saeb. As matrizes constituem um conjunto de descritores com representação dos conteúdos considerados “mais relevantes”, das competências e das habilidades passíveis de serem medidos em avaliações em larga escala.

Em Matemática os testes constituem-se, prioritariamente, por situações voltadas à resolução de problemas, sendo medidos os seguintes aspectos: *Espaço e Forma* – Composto por descritores cujas habilidades previstas permitem avaliar a capacidade do aluno em compreender, descrever e representar o espaço físico e os objetos, analisando suas formas, medidas, localização e movimentação; *Grandezas e Medidas* – Os descritores deste campo orientam a elaboração de questões destinadas a medir habilidades relacionadas à estimativa, à análise, ao cálculo e à resolução de problemas envolvendo grandezas e medidas; *Números e Operações/Álgebra e Funções* – Nesta área são avaliados os conhecimentos relacionados à compreensão, à representação, ao cálculo e à resolução de problemas no âmbito das diversas categorias numéricas (números naturais, inteiros, racionais e irracionais); *Tratamento da Informação* – Os descritores requerem do

aluno a demonstração de habilidades relativas à capacidade de interpretar e compreender as representações de dados organizados em gráficos e tabelas.

Esses testes são provas escritas elaboradas com questões de múltipla escolha, relacionadas com esses descritores e habilidades matemáticos, tendo sempre uma única resposta como correta e o mesmo tipo de questões para alunos de todo o Brasil.

A seguir apresentamos a matriz curricular utilizada para avaliar a escola, são doze níveis e o resultado é divulgado por porcentagem de alunos da escola que se encontram num determinado nível.

Níveis das Habilidades Matemática da Matriz Curricular da Prova Brasil

Menor que 125 - Neste nível (1), os alunos da 4^a e da 8^a séries: não desenvolveram as habilidades descritas nos níveis posteriores.

125-150 - Neste nível (2), os alunos da 4^a e da 8^a séries:

- resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.

150-175 - Neste nível (3), os alunos da 4^a e da 8^a séries são capazes de:

- resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias (representando um mesmo valor ou numa situação de troca, incluindo a representação dos valores por numerais decimais);
- calcular adição com números naturais de três algarismos, com reserva;

- reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais;
- localizar números naturais (informados) na reta numérica;
- ler informações em tabela de coluna única; e
- identificar quadriláteros.

175-200 - Neste nível (4), os alunos das duas séries:

- identificam a localização (lateralidade) ou a movimentação de objeto, tomando como referência a própria posição;
- identificam figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto;
- lêem horas e minutos em relógio digital e calculam operações envolvendo intervalos de tempo;
- calculam o resultado de uma subtração com números de até três algarismos, com reserva;
- reconhecem a representação decimal de medida de comprimento (cm) e identificam sua localização na reta numérica;
- reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal;
- efetuam multiplicação com reserva, tendo por multiplicador um número com um algarismo;
- lêem informações em tabelas de dupla entrada;

resolvem problemas:

- relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias e semanas, horas e minutos) e de comprimento (m e cm); e
- envolvendo soma de números naturais ou racionais na forma decimal,
- constituídos pelo mesmo número de casas decimais e por até três algarismos.

200-225 - Neste nível (5), além das habilidades descritas anteriormente, os alunos das duas séries:

- identificam localização ou movimentação de objetos em representações gráficas,
- com base em referencial diferente da própria posição;
- estimam medida de comprimento usando unidades convencionais e nãoconvencionais;
- interpretam dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical;
- estabelecem relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas), e, efetuam cálculos utilizando as operações a partir delas;
- lêem horas em relógios de ponteiros, em situação simples;
- calculam resultado de subtrações mais complexas com números naturais de quatro algarismos e com reserva; e
- efetuam multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo.

Os alunos da 8ª série ainda são capazes de:

- localizar pontos usando coordenadas em um referencial quadriculado;
- identificar dados em uma lista de alternativas, utilizando-os na resolução de problemas, relacionando informações apresentadas em gráfico e tabela; e
- resolvem problemas simples envolvendo as operações, usando dados apresentados em gráficos ou tabelas, inclusive com duas entradas.

225-250 - Neste nível (6), os alunos da 4^a e da 8^a séries:

- calculam divisão com divisor de duas ordens;
- identificam os lados e, conhecendo suas medidas, calculam a extensão do contorno de uma figura poligonal dada em uma malha quadriculada;
- identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces);
- comparam e calculam áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas;
- resolvem uma divisão exata por número de dois algarismos e uma multiplicação cujos fatores são números de dois algarismos;
- reconhecem a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica;
- localizam informações em gráficos de colunas duplas;
- conseguem ler gráficos de setores;
-

resolvem problemas:

- envolvendo conversão de kg para g ou relacionando diferentes unidades de medida de tempo (mês/trimestre/ano);
- de trocas de unidades monetárias, envolvendo número maior de cédulas e em situações menos familiares;
- utilizando a multiplicação e reconhecendo que um número não se altera ao multiplicá-lo por um; e envolvendo mais de uma operação.

Os alunos da 8ª série, ainda:

- identificam quadriláteros pelas características de seus lados e ângulos;
- calculam o perímetro de figuras sem o apoio de malhas quadriculadas;
- identificam gráfico de colunas que corresponde a uma tabela com números positivos e negativos; e
- conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas.

250-275 - Neste nível (7), os alunos das duas séries:

- calculam expressão numérica (soma e subtração), envolvendo o uso de parênteses e colchetes;
- identificam algumas características de quadriláteros relativas aos lados e ângulos;

- reconhecem a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado e resolvem problemas de composição ou decomposição mais complexos do que nos níveis anteriores;
- reconhecem a invariância da diferença em situação-problema;
- comparam números racionais na forma decimal, no caso de terem diferentes partes inteiras, e calculam porcentagens simples;
- localizam números racionais na forma decimal na reta numérica;
- reconhecem o gráfico de colunas correspondente a dados apresentados de forma textual;
- identificam o gráfico de colunas correspondente a um gráfico de setores; e resolvem problemas:

- realizando cálculo de conversão de medidas: de tempo (dias/anos), de temperatura (identificando sua representação numérica na forma decimal); comprimento (m/km) e de capacidade (ml/L); e
- de soma, envolvendo combinações, e de multiplicação, envolvendo configuração retangular em situações contextualizadas.

Os alunos da 8ª série ainda:

- associam uma trajetória representada em um mapa à sua descrição textual;
- localizam números inteiros e números racionais, positivos e negativos, na forma decimal, na reta numérica;

- resolvem problemas de contagem em uma disposição retangular envolvendo mais de uma operação;
- identificam a planificação de um cubo em situação contextualizada;
- reconhecem e aplicam em situações simples o conceito de porcentagem; e
- reconhecem e efetuam cálculos com ângulos retos e não-retos.

275-300 - Neste nível (8), os alunos das duas séries:

- identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo);
- estabelecem relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal, assim como localizam-nas na reta numérica;
- identificam poliedros e corpos redondos, relacionando-os às suas planificações;

resolvem problemas:

- utilizando multiplicação e divisão, em situação combinatória;
- de soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário brasileiro, em situações complexas;
- estimando medidas de grandezas, utilizando unidades convencionais (L).

Na 8ª série:

- efetuam cálculos de números inteiros positivos que requerem o reconhecimento do algoritmo da divisão inexata;
- identificam fração como parte de um todo, sem apoio da figura;
- calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação;
- identificam a localização aproximada de números inteiros não ordenados, em uma reta onde a escala não é unitária; e
- solucionam problemas de cálculo de área com base em informações sobre os ângulos de uma figura.

300-325 - Neste nível (9), os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas:

- identificando a localização (requerendo o uso das definições relacionadas ao conceito de lateralidade) de um objeto, tendo por referência pontos com posição oposta à sua e envolvendo combinações;
- realizando conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/km e g/kg);
- identificando mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecem frações equivalentes;
- identificando um número natural (não informado), relacionando-o a uma demarcação na reta numérica;

- reconhecendo um quadrado fora da posição usual; e identificando elementos de figuras tridimensionais.

Na 8ª série, os alunos ainda:

- avaliam distâncias horizontais e verticais em um croqui, usando uma escala gráfica dada por uma malha quadriculada, reconhecendo o paralelismo entre retas;
- são capazes de contar blocos em um empilhamento representado graficamente e sabem que, em figuras obtidas por ampliação ou redução, os ângulos não se alteram.
- calculam o volume de sólidos a partir da medida de suas arestas;
- ordenam e comparam números inteiros negativos e localizam números decimais negativos com o apoio da reta numérica;
- conseguem transformar fração em porcentagem e vice-versa;
- identificam a equação do primeiro grau adequada para a solução de um problema;

solucionam problemas:

- envolvendo propriedades dos polígonos regulares inscritos (hexágono), para calcular o seu perímetro;
- envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma decimal; e envolvendo o cálculo de grandezas diretamente proporcionais e a soma de números inteiros.

325-350 - Neste nível (10), os alunos da 8ª série resolvem problemas:

- calculando ampliação, redução ou conservação da medida (informada inicialmente) de ângulos, lados e área de figuras planas;
- localizando pontos em um referencial cartesiano;
- de cálculo numérico de uma expressão algébrica em sua forma fracionária;
- envolvendo variação proporcional entre mais de duas grandezas;
- envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma fracionária (incluindo noção de juros simples e lucro); e
- de adição e multiplicação, envolvendo a identificação de um sistema de equações do primeiro grau com duas variáveis.

Além disso:

- classificam ângulos em agudos, retos ou obtusos de acordo com suas medidas em graus;
- realizam operações, estabelecendo relações e utilizando os elementos de um círculo ou circunferência (raio, diâmetro, corda);
- reconhecem as diferentes representações decimais de um número fracionário, identificando suas ordens (décimos, centésimos, milésimos);
- identificam a inequação do primeiro grau adequada para a solução de um problema;

- calculam expressões numéricas com números inteiros e decimais positivos e negativos;
- solucionam problemas em que a razão de semelhança entre polígonos é dada, por exemplo, em representações gráficas envolvendo o uso de escalas;
- efetuam cálculos de raízes quadradas e identificam o intervalo numérico em que se encontra uma raiz quadrada não-exata;
- efetuam arredondamento de decimais;
- lêem informações fornecidas em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano; e
- analisam gráficos de colunas representando diversas variáveis, comparando seu crescimento.

350-375 - Neste nível (11), além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos da 8ª série:

- resolvem problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e aplicando o Teorema de Pitágoras;
- identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando as últimas às suas planificações;
- calculam volume de paralelepípedo;
- calculam o perímetro de polígonos sem o apoio de malhas quadriculadas;
- calculam ângulos centrais em uma circunferência dividida em partes iguais;

- calculam o resultado de expressões envolvendo, além das quatro operações, números decimais (positivos e negativos, potências e raízes exatas);
- efetuam cálculos de divisão com números racionais (forma fracionária e decimal simultaneamente);
- calculam expressões com numerais na forma decimal com quantidades de casas diferentes;
- conseguem obter a média aritmética de um conjunto de valores;
- analisam um gráfico de linhas com seqüência de valores;
- estimam quantidades baseadas em gráficos de diversas formas;

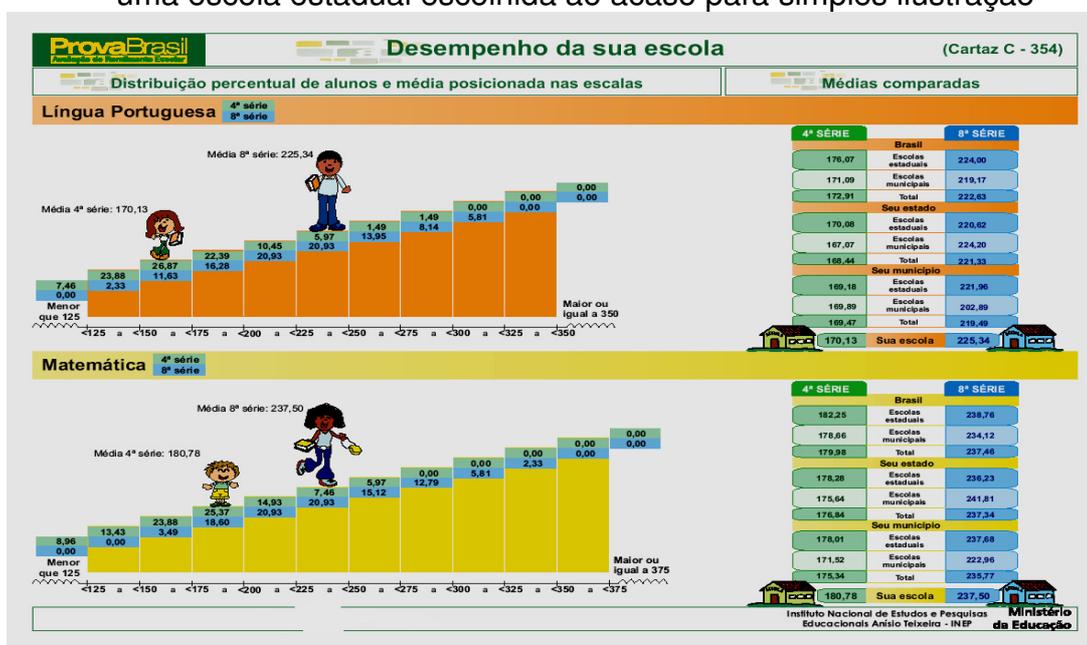
resolvem problemas:

- utilizando propriedades dos polígonos (número de diagonais, soma de ângulos internos, valor de cada ângulo interno ou externo), inclusive por meio de equação do 1º grau;
- envolvendo a conversão de m^3 em litro;
- que recaem em equação do 2º grau;
- de juros simples; e
- usando sistema de equações do primeiro grau.

Maior ou igual a 375 - Neste nível (12), os alunos da 4ª e da 8ª séries: desenvolveram habilidades iguais ou superiores a 375.

Para cada escola avaliada pela Prova Brasil é emitido um resultado conforme a figura 1:

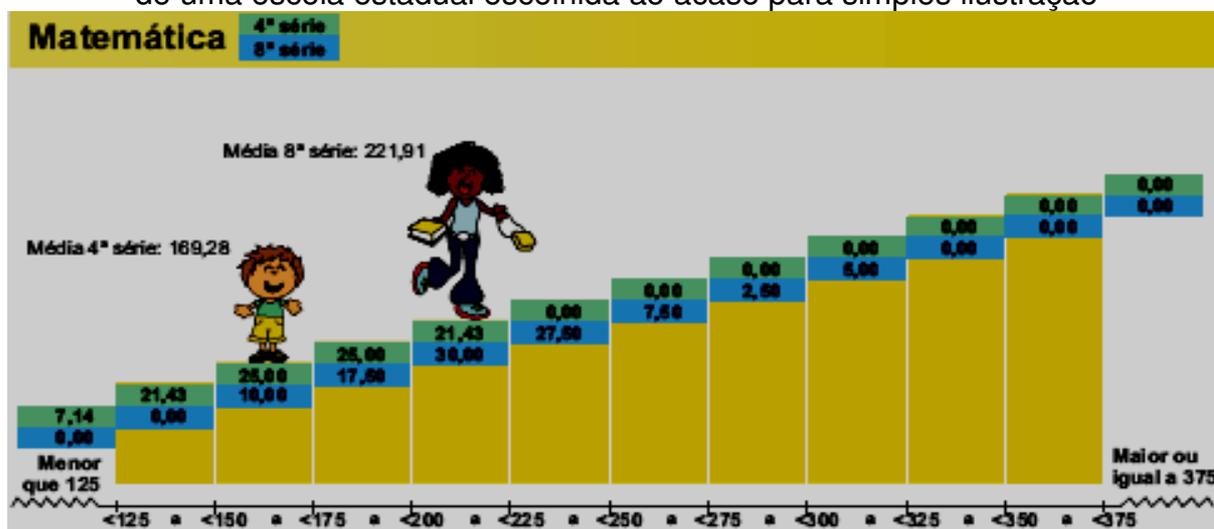
Figura 1: Resultado do desempenho da Prova Brasil realizada no ano de 2005 de uma escola estadual escolhida ao acaso para simples ilustração



Fonte: Brasil (2008)

Individualizando o resultado da Matemática temos a figura 2.

Figura 2: Resultado do desempenho de Matemática da Prova Brasil do ano de 2005 de uma escola estadual escolhida ao acaso para simples ilustração



Fonte: Brasil (2008)

Nas duas figuras, 1 e 2, optamos por não divulgar o nome da escola, mas todas as escolas avaliadas pela Prova Brasil recebem esse mesmo modelo de resultado. Percebe-se que a escada superior se trata do resultado da 4ª série (5º ano) e que a escada inferior se trata do resultado da 8ª série (9º ano); que são doze níveis e em cada nível aparece a porcentagem de alunos situados no mesmo. Como, por exemplo, 7,14% dos alunos do 5º ano estão no nível (1) ou que 30% dos alunos do 9º ano estão no nível (5). E ainda que a média da escola na disciplina de Matemática no 5º ano é de 169,28, nível (3) e no 9º ano é de 221,91, nível (5). Dessa forma, é possível monitorar em cada escola o desenvolvimento dos alunos nesses testes/provas.

2.4.3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: uma perspectiva do Ministério da Educação para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira

O Ideb foi criado em 2007, segundo o Mec para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino básico, ou seja, para medir a “qualidade” da educação básica brasileira. Esse indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como a (Prova Brasil e Saeb) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno consiga resolver as questões da prova, não repita¹¹ o ano e frequente a escola.

O índice é medido a cada dois anos, a primeira medição foi baseada nos resultados da Prova Brasil de 2005 e índices de aprovação de 2004. O objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6,0 (seis) em 2022, correspondente à “qualidade” do ensino em países desenvolvidos. Portanto, já estão disponíveis no site do Inep/Mec os resultados dos Idebs de 2005,

¹¹ Conforme mencionado anteriormente, quanto mais alta a taxa de repetência e abandono de uma escola, menor é seu Ideb.

2007 e 2009, e as próximas medições estão previstas para acontecer em, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

Para o cálculo do Ideb é utilizado o modelo Matemático já mencionado anteriormente no capítulo I, ou seja, $IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji}$, onde $0 \leq N_j \leq 10$; $0 \leq P_j \leq 1$ e $0 \leq IDEB_j \leq 10$, Em que, i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ; Isso significa dizer que o Ideb nada mais é do que o produto do rendimento (que vai de 0 a 1), pela média da proficiência padronizada (que vai de 0 a 10). No quadro 3 apresentamos exemplos de escolas que no quinto ano (4ª série) já atingiram a média seis no ano de 2007, onde podemos comprovar esse modelo.

Quadro 3 - Escolas avaliadas em 2007 com Ideb igual ou maior que 6.0 – (5º ano)

nº	UF	Nome da Escola	Rede	Indicador de Rendimento	Nota da Prova Brasil 2007			IDEB 2007
					Matemática	Língua Portuguesa	Nota Padronizada da Escola	
1	PI	ESC MUL LOURENÇO BARBOSA CASTELO BRANCO	Municipal	0,97	235,40	207,55	6,23	6,0
2	MG	EE CEL JOSE ADOLFO AGUIAR	Estadual	0,96	237,57	204,24	6,21	6,0
3	MG	EE JOSE ALZAMORA	Estadual	0,98	225,72	208,57	6,06	6,0
4	MG	EE BIAS FORTES	Estadual	1,00	224,45	208,93	6,05	6,0
5	MG	EE SANTANA	Estadual	0,99	226,66	208,66	6,08	6,0
6	MG	EE SARAH KUBITSCHK IPIRANGA	Estadual	0,96	230,16	211,32	6,20	6,0
7	MG	EE MADRE CARMELITA	Estadual	1,00	224,23	208,13	6,03	6,0
8	MG	EE JUSCELINO K DE OLIVEIRA	Estadual	1,00	224,21	205,53	5,98	6,0
9	MG	EM JOAO PINHEIRO	Municipal	0,96	235,31	205,27	6,19	6,0
10	MG	EM PROFA MARIA MODESTA CRAVO	Municipal	0,98	230,59	206,01	6,11	6,0
Média simples				0,98	229,43	207,42	6,11	6,0
					218,42			

Fonte: Brasil (2008)

Esses dados revelam que o ideal para atingir a meta do Ideb (6,0) é que os alunos do quinto ano (4ª série) atinjam pelo menos o nível VI da Prova Brasil e com indicador de rendimento tendendo a 100%, ou seja, aprovar todos os alunos sem distorção idade/série e com proficiências das duas disciplinas maiores ou iguais a 225.

No quadro 4 apresentamos exemplos de escolas que no nono ano (8ª série) já atingiram a média seis no ano de 2007.

Quadro 4 - Escolas avaliadas em 2007 com Ideb igual ou maior que 6.0 (9º ano)

nº	UF	Nome da Escola	Rede	Indicador de Rendimento	Nota da Prova Brasil 2007			IDEB 2007
					Matemática	Língua Portuguesa	Nota Padronizada da Escola	
1	MG	EE ADELAIDE BIAS FORTES	Estadual	0,97	297,74	270,37	6,14	6,0
2	MG	EE DR LUIZ PINTO DE ALMEIDA	Estadual	0,90	312,72	286,14	6,65	6,0
3	MG	ESC DE EDUCACAO BASICA	Federal	0,87	320,84	294,20	6,92	6,0
4	RJ	FUNDAÇÃO OSÓRIO	Federal	0,86	321,93	291,35	6,89	6,0
5	RJ	COLEGIO PEDRO II - UNIDADE ESCOLAR SÃO CRISTÓVÃO II	Federal	0,81	336,44	309,56	7,43	6,0
6	SP	PEDRO JOSE NETO	Estadual	0,99	291,48	271,64	6,05	6,0
7	SP	THEREZA SIQUEIRA MENDES PROFA EM	Municipal	0,97	306,68	264,07	6,18	6,0
8	SP	JACYRA VIEIRA BARACHO PROFA EMEF	Municipal	1,00	287,30	270,57	5,96	6,0
9	SC	CENTRO MUN DE ED GIRASSOL	Municipal	0,97	296,95	271,16	6,14	6,0
10	RS	INT. EST DE EDUC.MONSENHOR SCALABRINI	Estadual	0,94	300,48	282,74	6,39	6,0
Média Simples				0,93	307,00	281,00	6,47	6,0
					294			

Fonte: Brasil (2008)

Esses dados revelam que o ideal para atingir a meta do Ideb (6,0) é que os alunos do nono ano (8ª série) atinjam pelo menos o nível IX da Prova Brasil e com

indicador de rendimento tendendo a 100%, ou seja, aprovar todos os alunos sem distorção idade/série e com proficiências das duas disciplinas maiores ou iguais a 300.

Ao multiplicarmos a coluna do indicador de rendimento pela coluna da nota padronizada da escola, podemos verificar a existência do modelo $IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji}$; $0 \leq N_{ji} \leq 10$; $0 \leq P_{ji} \leq 1$ e $0 \leq IDEB_{ji} \leq 10$. Percebe-se, por exemplo, que o Colégio Pedro II mesmo tendo uma média na proficiência de Matemática de 336,44 e de Língua Portuguesa de 309,56, sua nota padronizada de 7,43, seu Ideb ficou em 6,0. Pois, $0,81 \times 7,43 = 6,02$, ou seja, os alunos foram bem na prova, mas 19% dos alunos foram excluídos por reprovação ou abandono, é um prejuízo de 19% para os cofres públicos e para 19% das pessoas que atrasam seus estudos. O contrário acontece com a Escola Jacyra Viera, mesmo tendo uma nota inferior a 300 nas duas disciplinas, como tem um rendimento de 100% seu Ideb aproximou de 6,0, pois, $1 \times 5,96 = 5,96$ que é praticamente 6,0. Isso significa que essa escola não desperdiçou recurso e 100% de seus alunos progrediram no sistema.

É com base nesses parâmetros supracitados que definimos o critério avaliativo e analisamos os resultados da Prova Brasil das escolas investigadas nessa pesquisa. O quadro 5 ilustra a parametrização utilizada.

Quadro 5: Critério avaliativo da avaliação Prova Brasil das escolas investigadas

Escola	Nível	2005		2007	
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
	I) - q 125	100	100	100	100
	II) 125-150				
	III) 150-175				
	IV) 175-200				
	V) 200-225				
	VI) 225-250				
	VII) 250-275	100	100	100	100
	VIII) 275-300				
	IX) 300-325				
	X) 325-350				
	XI) 350-375				
	XII) + q 375				
Total	100	100	100	100	

Fonte: o autor

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Pois, como já foi dito, a meta para o Brasil é atingir a média seis no Ideb, até

2022. Isso significa a necessidade de que alunos no 5º ano (4ª série) atinjam pelo menos o nível VI (225) e os alunos no 9º ano (8ª série) atinjam pelo menos o nível IX (300).

2.5. A qualidade da Educação na ótica dos países membros da Cúpula das Américas

Na Cúpula das Américas¹² firmou-se um acordo que prevê a união, no contexto global, de praticamente todos os países da América que procuram estreitar caminhos de uniões comerciais entre si e o desenvolvimento dos países como Argentina, Bahamas, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, México, Paraguai, Venezuela e outros países da América, com acordos de diminuição alfandegária de preços, entre outros. Essa Primeira Reunião marcou o início de uma nova era no Hemisfério, e a comunidade interamericana decidiu estabelecer encontros periódicos para discutir uma agenda comum. Um dos principais acordos foi reunir esforços para a criação da Alca. A partir de então, até o presente momento aconteceram os seguintes encontros:

- Cúpula das Américas para o Desenvolvimento Sustentável – dezembro de 1996, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia. Dando prosseguimento aos temas discutidos durante a “Rio 92”, esse fórum especializado definiu metas para o desenvolvimento sustentável, debatendo temas sociais, econômicos e referentes ao meio ambiente.
- Segunda Reunião de Cúpula das Américas – abril 1998, Santiago, Chile. *Educação foi o tema central* do evento, mas os líderes também definiram metas no que diz respeito ao fortalecimento da democracia, justiça e direitos humanos, promoção, integração e livre comércio, erradicação da pobreza e da discriminação.

¹² É uma cúpula desenvolvida no dia 9 de dezembro de 1994, em Miami, nos Estados Unidos, que fez os Acordos de Comércio para todos os países americanos, exceto Cuba. Segundo os Estados Unidos, Cuba derrubaria todos os planos e projetos da Área de Livre Comércio das Américas (Alca) em seu país. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Cúpula_das_Américas, em 21/04/2010).

- Terceira Reunião de Cúpula das Américas – abril de 2001, Quebec, Canadá. Um dos assuntos principais foi a criação da Carta Democrática Interamericana para o fortalecimento e proteção da democracia. A Carta Democrática foi adotada em 11 de setembro de 2001.
- Reunião Especial de Cúpula das Américas – Janeiro de 2004, Monterrey. A Cúpula Interina foi convocada para a inclusão de novos líderes no processo, assim como para a definição de objetivos concretos em grandes áreas: crescimento econômico para redução da pobreza, promoção do desenvolvimento social e fortalecimento dos governos democráticos.
- Quarta Reunião de Cúpula das Américas – novembro de 2005, Mar del Plata, Argentina.
- Quinta Reunião de Cúpula das Américas – abril de 2009, Port of Spain, Trinidad e Tobago.

Nesse tópico, o nosso debate será sobre os conceitos e definições de “Qualidade da Educação” no entendimento dos líderes que participaram da Segunda Reunião de Cúpula das Américas, já que o tema central foi “Educação”. Nessa reunião os líderes afirmam que,

O fortalecimento da democracia, o diálogo político, a estabilidade econômica, o progresso em direção à justiça social, o grau de coincidência em nossas políticas de abertura comercial e a vontade de impulsionar um processo contínuo de integração hemisférica contribuíram para que nossas relações alcançassem maior maturidade. Redobramos nossos esforços para continuar as reformas destinadas a melhorar as condições de vida dos povos das Américas e alcançar uma comunidade solidária. Por esse motivo, decidimos que a educação é um tema central e de particular importância em nossas deliberações (CHILE, 1998, p. 1).

Nesse contexto, é aprovado o Plano de Ação, em que os líderes se comprometem em levar adiante as iniciativas nele contidas. E afirmam:

Nós, os Chefes de Estado e de Governo das Américas eleitos democraticamente, reconhecendo a necessidade de empreender um esforço coletivo que complemente as ações desenvolvidas e executadas em nível nacional para melhorar o bem-estar econômico e a qualidade de vida de nossos povos, levando em conta nosso compromisso de continuar a

implementar o Plano de Ação de Miami, afirmamos nossa decidida determinação de pôr em prática o presente Plano de Ação, o qual constitui um conjunto de iniciativas concretas destinadas a promover o pleno desenvolvimento dos países do Hemisfério e a assegurar o acesso e a melhorar a qualidade da educação, a promover e a fortalecer a democracia e o respeito aos direitos humanos, a aprofundar a integração econômica e o livre comércio, e a erradicar a pobreza e a discriminação. Adotamos este Plano de Ação conscientes de que todas as iniciativas estão interrelacionadas e são igualmente importantes para o sucesso de nosso empreendimento comum (CHILIE, 1998a, p. 1).

Segundo o Plano de Ação (1998), o compromisso hemisférico com a educação se expressa em abrangentes processos de reforma em todos os níveis do sistema educativo; tem por fundamento os amplos consensos em relação aos problemas enfrentados pela educação, bem como o compromisso e o esforço compartilhados de toda a sociedade para superá-los. Esses processos sustentam-se nos princípios de equidade, qualidade, pertinência e eficiência. A equidade é definida como a criação de condições que assegurem à população oportunidades de receber serviços educativos de qualidade, reduzindo de forma significativa, os efeitos decorrentes da desigualdade social e econômica, da deficiência e da discriminação étnica, cultural e de gênero. A qualidade implica atingir altos níveis e desenvolvimento cognitivo, competências, habilidades e atitudes éticas. A pertinência é definida como a capacidade dos sistemas educativos de responder às necessidades e aspirações da sociedade como um todo, considerando sua diversidade social, cultural, étnica e linguística. Por último, a eficiência é definida como o aporte dos recursos suficientes a serem utilizados de modo ótimo para que se alcancem melhores resultados educativos. Em consequência,

(...) os Governos, reconhecendo e respeitando plenamente a soberania nacional e as responsabilidades das instituições em nossos respectivos países em matéria de educação, reiteramos o compromisso da Cúpula de Miami de assegurar para o ano 2010, o acesso a uma educação primária de qualidade e a permanência na escola para 100% das crianças menores, bem como o acesso, para pelo menos 75% dos jovens, à educação secundária de qualidade, com porcentagens cada vez maiores de jovens que terminem a escola secundária; e assumimos a responsabilidade de oferecer oportunidades de educação ao longo da vida à população em geral. Ao cumprir essas metas, estamos certos de que daremos aos nossos povos os instrumentos, habilidades e conhecimentos necessários e adequados para desenvolverem as capacidades que lhes assegurem melhores condições de competitividade e de produtividade exigidas pelas economias contemporâneas e para contribuir como dignos cidadãos para suas respectivas sociedades (CHILE, 1998a, p. 1).

Ao cumprir com essas metas, os Chefes de Estado acreditam atingir os objetivos. Nesse sentido, para atingir os objetivos do Plano de Ação (1998), os Governos:

- Implementarão políticas educativas compensatórias e intersetoriais, conforme necessário, e desenvolverão programas voltados, especificamente, para grupos em desvantagem nas áreas de educação, analfabetismo funcional e condições sócio-econômicas, com ênfase nas mulheres, nas minorias e nas populações vulneráveis. Os programas intersetoriais de educação, saúde e nutrição, bem como as estratégias educativas para a primeira infância, terão prioridade, por contribuírem mais diretamente para os planos de luta contra a pobreza.
- Estabelecerão ou reforçarão sistemas nacionais ou infranacionais e, onde isto se aplique, sub-regionais, de avaliação da qualidade da educação, que permitam medir o desempenho dos diversos agentes educativos, as inovações e os fatores associados às conquistas na aprendizagem. Assim, será possível dispor de informação e de indicadores nacionais ou infranacionais e, onde aplicável, sub-regionais, que permitam planejar, executar e avaliar programas de melhoramento de qualidade com base no critério de equidade. Especial atenção será dada aos padrões de leitura e escrita, à matemática e às ciências. Igualmente, quando apropriado, estabelecer-se-ão critérios e metodologias de coleta de informação que permitam a comparação de alguns indicadores educativos no âmbito hemisférico.
- Desenvolverão programas abrangentes de valorização e de profissionalização de docentes e administradores da educação, que combinem adequada formação e treinamento no trabalho, explorando mecanismos de incentivos vinculados à atualização e ao cumprimento de padrões que tenham sido acordados. A educação superior deverá colaborar nesse esforço por meio de suas funções de pesquisa e de docência, as quais devem ser fortalecidas com este propósito.

- Reforçarão a gestão educativa e a capacidade institucional nos níveis nacional, regional, local e da escola, avançando, quando apropriado, nos processos de descentralização e na promoção de melhores formas de participação comunitária e familiar. Estimularão os meios de comunicação a contribuir para o fortalecimento dos esforços realizados pelos sistemas educativos.
- Fortalecerão a formação, a educação e a capacitação para o trabalho, de maneira que um número cada vez maior de trabalhadores possa elevar seu nível de vida e para que, junto com os empregadores, tenham a oportunidade de se beneficiar da integração hemisférica. Nesse sentido, considerar-se-á a adoção de novas tecnologias, baseadas em distintas opções e alternativas, desde o treinamento profissionalizante específico até a preparação baseada no reforço das competências gerais para o desempenho produtivo. Será dada, também, especial atenção à criação ou ao fortalecimento de mecanismos que possibilitem aos trabalhadores obter a certificação profissional por meio da educação formal e da experiência no trabalho. A fim de enfrentar as mudanças no mercado de trabalho e de aumentar o número de opções e de possibilidades de emprego, incluir-se-ão ações que considerem o desenvolvimento de habilidades empresariais, envolvendo os distintos setores, segundo diferentes opções e alternativas.
- Estabelecerão ou aperfeiçoarão, de acordo com sua legislação interna, estratégias educativas pertinentes a sociedades multiculturais, de modo a poder construir, com as populações indígenas e os grupos migrantes, modelos de educação básica intercultural bilíngue. Ademais, será necessário ampliar, nos conteúdos da educação básica, o respeito e o apreço pela diversidade cultural dos povos, bem como expandir o conhecimento das diversas línguas que se falam nos países do Hemisfério, quando os recursos e as possibilidades assim o permitirem.
- Desenvolverão, na escola e fora dela, com o apoio das famílias e de outros atores e organizações sociais, estratégias educativas que contribuam para a formação de valores, com especial atenção à incorporação dos princípios democráticos; dos direitos humanos; das questões de gênero; da

paz; da convivência tolerante; de respeito ao meio ambiente e aos recursos naturais.

- Promoverão, nos sistemas educativos, o acesso às mais eficazes tecnologias de informação e comunicação, e seu uso, com especial ênfase na utilização de computadores, combinados com métodos pedagógicos atualizados e a capacitação adequada dos professores para utilizar estas tecnologias. Dar-se-á atenção especial ao imperativo ético de incluir os setores mais vulneráveis da população e para isso se fortalecerão os programas de educação à distância e se estabelecerão redes de informação.
- Trabalharão para aumentar a disponibilidade de materiais didáticos em colaboração com as instituições oficiais e, de acordo com as condições específicas de cada país, com o setor privado.
- Procurarão criar ligações entre escolas e comunidades por meio da tecnologia como forma de estabelecer vínculos no Hemisfério, estimulando a participação das instituições de educação superior que contam com vantagens neste campo.
- Estimularão sistemas de bolsas de estudo e de intercâmbio de estudantes, docentes, pesquisadores e administradores de educação, por meio de distintas estratégias, incluindo vínculos institucionais, tecnologia de comunicações e estágios que permitam conhecer, em outros países do Hemisfério, inovações pedagógicas e de gestão. Estas últimas contribuirão para o objetivo de fortalecer a capacidade institucional de Ministérios ou Secretarias de Educação, de órgãos de administração descentralizados e de centros de educação superior.

Quanto ao Financiamento, Estratégias de Cooperação Horizontal Multilateral e Seguimento os líderes afirmam:

Nós, os Chefes de Estado e de Governo, reconhecendo a importância central da educação como fundamento do desenvolvimento, acordamos, de conformidade com nossos respectivos processos legislativos, promover a alocação dos recursos necessários ao investimento em educação para alcançar níveis cada vez maiores de equidade, qualidade, pertinência e eficiência nos processos educativos, com ênfase no uso ótimo dos recursos na maior participação de outros atores sociais (CHILE, 1998a, p. 1).

E reafirmam que irão instruir a Organização dos Estados Americanos (OEA) e solicitar ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid) e ao Banco Mundial, bem como as demais agências nacionais e multilaterais de cooperação técnica e financeira que atuam no Hemisfério, que, no âmbito de suas respectivas áreas de atuação, proporcionem apoio a programas e iniciativas consistentes com as metas, objetivos e ações propostos neste capítulo do Plano de Ação. Com este fim, encorajar o Bid a colaborar com os países-membros para mais do que dobrar o aporte de novos empréstimos para a educação primária e secundária nos próximos três anos. Solicitar também que o Bid estabeleça um fundo regional especial para a educação no Hemisfério, utilizando os recursos existentes naquela instituição. Este fundo apoiaria os esforços para elevar o rendimento e os padrões educativos em toda a Região (CHILE, 1998a, p. 1).

Outro compromisso que assumem é de instruir a OEA e solicitar ao Bid e ao Banco Mundial, e a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (Cepal), entre outras instituições, a utilizarem os mecanismos a seu alcance para desenvolver e fortalecer a cooperação regional em áreas como educação à distância. Para tanto, empregando, entre outros meios, a tecnologia de satélites; estágios e programas de intercâmbio; desenvolvimento e uso de tecnologia de informação para a educação; atualização de estatísticas educativas e avaliação da qualidade, buscando assegurar uma cooperação sintonizada com as necessidades específicas de cada país. E reconhecer o papel e o interesse nestes esforços, das organizações internacionais especializadas, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Assim como, reconhecer igualmente as contribuições do setor privado, das fundações filantrópicas e das organizações não-governamentais pertinentes (CHILE, 1998a, p. 1).

Também se comprometem de instruir a OEA para que promova, articule e facilite a colaboração e os esforços conjuntos no Hemisfério, por meio das reuniões de nível ministerial e demais mecanismos que os Estados-membros estejam desenvolvendo no âmbito do Conselho Interamericano para o Desenvolvimento Integral (Cidi), e que, com tal finalidade, convoque, em consulta com os países

coordenadores, foros de consulta técnica dos países do Hemisfério para contribuir à implementação dos compromissos incluídos neste Capítulo do Plano de Ação (CHILE, 1998a, p. 1).

Garantir na Reunião de Ministros de Educação, a ser convocada pela OEA, no âmbito do Plano Estratégico de Cooperação Solidária para o Desenvolvimento, adotado pelo Cidi, a realizar-se no Brasil, em julho de 1998, o desenvolvimento de um plano de implementação desta iniciativa de educação (CHILE, 1998a, p. 1).

E finalmente, instruir a OEA e solicitar ao BID, ao Banco Mundial, a Cepal e a outras instituições multilaterais que informem sobre a execução deste Plano aos representantes governamentais encarregados da revisão e do seguimento dos compromissos da Cúpula das Américas (CHILE, 1998a, p. 1).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

De acordo com os autores supracitados, estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, muito menos, sem tais insumos. Ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares e intra-escolares.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao abordar sobre a qualidade da educação em documentos de organismos multilaterais, afirmam que,

O papel dos organismos multilaterais nas discussões de projetos educacionais e delineamento de políticas referentes à educação tem se tornado cada vez mais relevante, dado o financiamento de projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas na região. Nos últimos cinquenta anos, organismos como a Unesco e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo as de 1980 e 1990, a OCDE, a Cepal, o Pnud e o Unicef passam a participar com maior frequência desse processo (p. 12).

Para esses autores, as concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos multilaterais, apresentam alguns pontos em comum. Citam como exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Observam, também, que os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), ao abordarem a questão da qualidade da educação, enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Pois, para a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo. Nessa perspectiva,

(...) aponta que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem e da indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12).

Dessa forma,

Para que a qualidade da educação seja alcançada, a Cepal aponta ainda que é necessário dotar as escolas com suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento, imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente, aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas da infra-estrutura necessária (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) ao discutir a questão da qualidade, a Unesco/Orealc entende tratar-se de fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, apontam quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam, a pedagógica, a cultural, a social e a financeira. Pois,

Para a Unesco, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos indicam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações às quais se dirigem. Do ponto de vista social, a Unesco sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação (UNESCO, OREALC, apud. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12).

Dessa forma, para definir a qualidade da educação, tanto a Unesco como a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados. Nesse sentido,

(...) a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12).

Destaca ainda, que à qualidade da educação articula-se a avaliação, podendo ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, “ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12)

Os documentos da Unesco destacam também, o avanço alcançado pelos países da América Latina e Caribe no desenvolvimento crescente de sistemas de

avaliação da qualidade da educação, que tem evidenciado os níveis de aproveitamento dos estudantes. Mas, ressalta que esse desempenho é só um aspecto da complexa trama que define a qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12-13). Pois,

A existência de um ambiente escolar adequado é diretamente relacionada à questão do desempenho dos estudantes. No que se refere aos docentes, são destacadas a necessária formação inicial terciária, a garantia de remuneração adequada e a dedicação a uma só escola. Finalmente, afirmam a importância do envolvimento e participação dos pais nos afazeres da comunidade escolar. As escolas devem, também, contar com biblioteca com materiais em quantidade suficiente e de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Para os autores, “A qualidade da educação é, portanto, entendida nos documentos da Unesco (2002, 2003) como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades” (p. 13)

Outro organismo que os mesmos autores consideram fundamental nesse processo é o Banco Mundial. A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim,

(...) os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (Banco Mundial, 1996). O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (BANCO MUNDIAL, apud. DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Os processos de gestão também aparecem nos documentos do Banco como

estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação. Então,

(...) aponta que deve ser fomentada, nos projetos educacionais, uma administração flexível e autônoma dos recursos educacionais em nível institucional. Para tanto, sinaliza que essa melhoria exigirá métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, maior atenção à formação dos professores e o uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Segundo o Banco Mundial, “a eficácia das escolas se dá quando os professores conhecem o conteúdo e as metas do currículo, quando organizam a classe de forma a favorecer a aprendizagem e quando avaliam o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.13).

Para o Banco,

(...) o fator decisivo para que a qualidade se efetive nas escolas, sobretudo nas que atendem às populações mais pobres, é tornar o aluno o foco central do sistema educativo, de modo que ele seja ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, os professores tornar-se-ão facilitadores do ensino e não ditadores (BANCO MUNDIAL, apud. DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Essas são as propostas dos Líderes, Chefes de Estados e Organismos Multilaterais dos países que compõem a Cúpula das Américas. Mas, o que realmente se materializa? Qual é a situação atual da qualidade da educação na ótica dos Ministérios da Educação dos países da Cúpula da Américas?

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), existem duas dimensões que despertam a preocupação dos Ministérios da Educação dos países que compõem a Cúpula das Américas. As dimensões extra-escolares que estão relacionadas com as questões socioeconômicas e culturais e as dimensões intra-escolares, que estão relacionadas com as condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho escolar.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), “nas *dimensões extra-escolares* destacaram-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação” (p. 25). Conforme apresentaremos a seguir.

Nível do espaço social - a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos com os seguintes aspectos: a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, etc.; a gestão e organização adequada, visando a lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos sujeitos estudantes das escolas; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar e, ainda, para o engajamento num processo ensino-aprendizagem exitoso (p. 25).

Nível do Estado - a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias com os seguintes aspectos: a necessária ampliação da educação obrigatória como um direito do indivíduo e dever do Estado; a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; a implementação de sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; a existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas, etc (p. 25).

Nas dimensões intra-escolares destacaram-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho

escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação.

Nível de sistema - condições de oferta do ensino com os seguintes aspectos: garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso, adequadas às atividades escolares; Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; Serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; Definição de custo aluno/ano adequado e que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (p. 25-26).

Nível de escola - gestão e organização do trabalho escolar com os seguintes aspectos: estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola; gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas, além de mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento e experiência; projeto pedagógico coletivo da escola, que contemple os fins sociais e pedagógicos, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de

docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes nos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, visando à garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas; mecanismos de participação do aluno na escola; valoração adequada, por parte dos usuários, dos serviços prestados pela escola (p. 26).

Nível do professor - formação, profissionalização e ação pedagógica com os seguintes aspectos: Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, etc.; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar (p. 26-27).

Nível do aluno - permanência e desempenho escolar: acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante à

trajetória acadêmico-profissional (p. 27).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam, ainda, que a preocupação com a avaliação da qualidade da educação se faz presente nos diferentes países que compõem a Cúpula das Américas, envolvendo a análise de fatores intra e extra-escolares, o que tem permitido evidenciar, de certo modo, a complexidade do processo educativo em suas múltiplas determinações. Assim,

Tais avaliações, efetivadas com ampla cobertura visando medir, sobretudo, o rendimento acadêmico dos alunos em termos de leitura e conhecimentos matemáticos e científicos, vêm sendo objeto de políticas e ações voltadas para a organização e a complexificação de seus sistemas nacionais de avaliação ao considerarem outras variáveis, tais como auto-avaliação e desenvolvimento institucional. Tal perspectiva tem ensejado a busca de parâmetros analíticos mais complexos que contribuam para a avaliação desta realidade para além da medição efetivada por meio de provas estandardizadas. De modo geral, é possível depreender que essas avaliações contribuem para evidenciar a presença significativa de fatores intrínsecos e fatores associados à produção do trabalho escolar e à aprendizagem. A avaliação na região, contudo, tem se tornado significativa no processo de disseminação de informações, integração educativa e planificação dos sistemas e das ações e intervenções educativas nos países membros da Cúpula das Américas (p. 27).

Sabendo que o Brasil é membro dos países que compõem a Cúpula das Américas, trataremos no tópico a seguir sobre o caminho que o país tem tomado para fazer essa integração educativa e planificação dos sistemas e das ações e intervenções preconizadas pela Cúpula das Américas.

2.6. O caminho para a qualidade da educação brasileira: o que preconiza o Ministério da Educação

Recentemente, o governo brasileiro publicou um encarte intitulado “A Educação Brasileira no Caminho da Qualidade”, neste o Ministério da Educação apresenta inúmeras ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que segundo o governo mudaram o retrato da educação brasileira. Afirma que o maior desafio do PDE é assegurar educação de qualidade para 60 milhões de crianças e

jovens que frequentam as escolas e universidades brasileiras; que no ano em que o PDE completa três anos, os investimentos triplicaram, passando de 19 bilhões em 2003 para 59 bilhões em 2010 (BRASIL, 2010c).

A seguir apresentamos as ações descritas nesse encarte:

1ª - Expansão do Ensino Superior Público (Reune): Desde 2003, aumenta o acesso aos cursos superiores. Nos últimos seis anos as universidades públicas federais mais que dobraram o número de vagas de ingresso. Foram criadas 13 novas universidades Federais e 124 novos campi pelo interior do país.

2ª - Prouni: Desde 2004, quando foi criado, o programa que concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda já beneficiou 596 mil estudantes, até 2009.

3ª - Fies: Agora o financiamento estudantil tem novas regras: os juros baixaram de 9% para 3,4% ao ano, o prazo para amortização é de três vezes o tempo da graduação e os estudantes de licenciatura e medicina que se dispuserem a trabalhar nas redes públicas de educação e saúde amortizam, sem nenhum dispêndio, 1% da dívida por mês trabalhado.

4ª - Avaliação e regulação da Educação Superior: Criado em 2004, o Sinaes muda o paradigma da avaliação: agora o Estado avalia e também regula a educação superior. Direito, Medicina e Pedagogia foram os cursos escolhidos para uma primeira rodada de supervisão, resultando em descredenciamento, redução de vagas ou suspensão de processo seletivo.

5ª - Educação Superior à Distância – Universidade Aberta do Brasil (UAB): O sistema UAB foi criado em 2006 para interiorizar a oferta pública de ensino superior. Conta com 557 Polos e tem outros 196 em implantação.

6ª - Pós-graduação: A meta de formar 11 mil doutores e 30 mil mestres ao ano foi cumprida. O Brasil ocupa a 13ª posição no ranking mundial de produção científica. Em 2009 foram concedidas 4.466 bolsas de pós-graduação no exterior e 47.153 no Brasil.

7ª - Para organizar o currículo do Ensino Médio – Novo Enem e Sisu: Desde 2009, o Ministério da Educação oferece aos estudantes de ensino médio uma prova mais abrangente, com quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e uma redação. O novo Enem contribui para a reorientação do ensino médio, pode ser utilizado para certificar os alunos de educação de jovens e adultos (Eja) e é porta de entrada para o ProUni e para institutos e universidades federais, por meio do Sisu.

8ª - Expansão do Ensino Técnico Federal: O governo Federal promove histórica expansão do ensino técnico. Entre 1909 e 2002, o Brasil criou um total de 140 escolas. Até 2010 estão sendo criadas novas 214, agora agrupadas em 38 institutos federais.

9ª - Educação Profissional Estadual – Brasil Profissionalizado: Foram firmados convênios com os estados no valor de R\$ 1,2 bilhão para reestruturar o ensino médio estadual, integrando-o à educação profissional. O programa prevê a construção de novas 129 escolas e a reforma ou ampliação de 543 unidades estaduais.

10ª - Reforma do sistema S: Em 2008, o governo Federal alterou a forma de atendimento do Sistema S (que reúne entidades como Sesi, Sesc, Senai e Senac). Por força da nova legislação, Senac e Senai terão de aplicar 2/3 da sua receita na oferta de cursos profissionalizantes gratuitos para jovens de baixa renda, já o Sesi e o Sesc terão de investir 1/3 da sua receita em ações educativas. Em 2009, o acordo beneficiou 287 mil jovens.

11ª - Alfabetização de adultos – Brasil Alfabetizado: O Brasil busca cumprir uma das metas de Dacar: reduzir em 50%, isto é, 6,7%, a taxa de analfabetismo de jovens e adultos, até 2015.

12ª - Desde janeiro de 2009, professores da educação básica compõem a única categoria profissional que usufrui do direito constitucional a um piso salarial nacional, no valor estipulado de R\$ 1.024,67.

13ª - Plano Nacional de Formação de Professores – Plataforma Freire: Mais de 90 instituições públicas – universidades federais, estaduais e institutos federais –

e comunitárias, além da Universidade Aberta do Brasil, coordenadas pela Capes, reservam 330 mil novas vagas de licenciatura para professores sem graduação e segunda licenciatura para professores que atuam fora de sua área de formação.

14^a - Educação Inclusiva: Pela primeira vez, em 2008, a matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares supera a matrícula em escolas especiais.

15^a - Acompanhamento do fluxo escolar por aluno – Educacenso: Criado em 2007, é um sistema de coleta de dados individualizados de alunos, professores, turmas e escolas em todo o país. Os dados de fluxo por aluno e os resultados da Prova Brasil compõem o Ideb, pondo fim à indústria da repetência e da aprovação automática. Em 2009, foram cadastrados 52 milhões de alunos.

16^a - Financiamento da Educação: Em substituição ao Fundef, restrito ao ensino fundamental, o Fundeb financia toda a educação básica: creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. A União, na comparação com o Fundef, fez a sua parte, multiplicando por 17 o aporte, a título de complementação, para R\$ 7,6 bilhões em 2010.

17^a - Avaliação e definição de metas por escola (Ideb): O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica mede a qualidade de mais de 60 mil escolas públicas do país. Pela primeira vez, foram fixadas metas de qualidade escola por escola, monitoradas a cada dois anos. As metas nacionais de 2005 e 2007 foram integralmente cumpridas. A qualidade melhorou em todas as etapas da educação básica.

18^a - Para organizar o currículo do ensino fundamental – Prova Brasil: Desde 2005, a Prova Brasil avalia a proficiência em matemática e leitura dos estudantes das redes públicas urbanas de 5^o e 9^o anos do ensino fundamental. Os resultados são utilizados para o cálculo do Ideb e auxiliam as escolas a reformar seu currículo e projeto pedagógico na busca da qualidade.

19^a - Alfabetização de crianças – Provinha Brasil: A Provinha é um instrumento que permite aos gestores estaduais e municipais de educação,

professores e diretores, acompanhar a alfabetização de crianças. Seu objetivo maior é garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

20ª - Creches e Pré-escolas – Proinfância: Criado em 2007, o Proinfância amplia a rede física de creches e pré-escolas públicas. Até o momento, foram firmados convênios no valor de R\$ 1,51 bilhão para construção de 1.722 novas unidades.

21ª - Livro didático no ensino médio: Até 2005, os alunos do ensino médio público, simplesmente, não recebiam livros didáticos do Ministério da Educação. Em quatro anos, a entrega foi universalizada. Em 2009, os 7,2 milhões de estudantes do ensino médio das redes públicas receberam livros de todas as disciplinas.

22ª - Transporte Escolar e o Caminho da Escola: Estados e municípios passaram a receber da União um auxílio, por aluno, da pré-escola e ensino fundamental e médio, residente em área rural para custeio do transporte escolar. Além disso, o governo criou o programa Caminho da Escola para renovação da frota de veículos escolares, com certificação do Inmetro. Desde então, foram comprados 5.721 ônibus com investimentos de R\$ 903 milhões.

23ª - Ensino Fundamental de Nove Anos: O Brasil era um dos poucos países, cujo ensino obrigatório, era de apenas oito anos. Agora nossa Constituição estabelece que o ensino fundamental é de nove anos. Até 2009, 95% dos municípios implementaram o novo modelo.

24ª - Alimentação Escolar no ensino médio e na creche: A merenda escolar estava restrita à pré-escola e ao ensino fundamental. Agora todos os alunos da creche ao ensino médio, inclusive alunos da educação de jovens e adultos, recebem merenda na escola, cujo valor por aluno foi reajustado em 131%.

25ª - Banda Larga nas escolas e Proinfo: Desde 2008, o governo leva internet rápida para escolas públicas. Até o fim de 2010, 55 mil escolas públicas urbanas estarão conectadas. Já foi atingida a marca de 42,6 mil escolas atendidas. Foram adquiridos, até 2009, 84 mil laboratórios.

26ª - Educação em tempo integral – Mais Educação: Criado em 2008, o programa promove educação integral, especialmente para alunos em áreas de risco

social. No segundo turno, a escola oferece atividades culturais, esportivas, recreativas e aulas de recuperação para quem precisa. Em 2010, dez mil escolas participam do programa.

27^a - Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa: Promovida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia desde 2005, a Olimpíada de Matemática mobilizou, em 2008, cerca de 18 milhões de alunos das escolas públicas. No mesmo ano, a 1^a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro teve a participação de seis milhões de alunos.

Essas ações sintetizam a ideia de qualidade da educação, no atual contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, que em nosso entendimento, tende a priorizar o horizonte da extensão e, em segundo plano, priorizar a dimensão da intensidade em que sinaliza Demo (2007). Pois o que se destaca em todas as ações é a quantidade, tantos milhões, tantos mil, tantos por cento. Não temos dúvida que o horizonte da extensão é muito importante, mas em nenhum momento as ações sinalizam para o horizonte da extensão, a qualidade social, a qualidade do cidadão, ou seja, nessas ações, não fica claro se nessa ideia de qualidade está havendo ou não um equilíbrio entre o horizonte da extensão e a dimensão da intensidade.

2.7. O Plano de Desenvolvimento da Educação X Plano Nacional de Educação

Saviani (2009) ao refletir sobre os investimentos na educação brasileira, afirma que “é forçoso reconhecer que o Fundeb representa considerável avanço em relação ao seu antecessor, o Fundef, ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino” (p. 38). Porém, esse avanço, segundo o autor, não representou aumento dos recursos financeiros, ao contrário, diminuiu. Pois,

Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos

pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3% (SAVIANI, 2009, p. 38).

Isso significa diminuir de R\$ 1173,33 para R\$ 1021,28 por estudante, ou seja, uma redução de aproximadamente 13% no investimento de cada aluno.

Para Saviani (2009) o “Plano de Desenvolvimento da Educação” consiste num agrupamento de ações de natureza, características e alcance distintos entre si. Assim, levanta as seguintes questões: Por que esse conjunto de ações recebeu o nome de “plano”? Até que ponto é pertinente essa denominação? Admitida a pertinência, em que sentido essas ações formam um plano? No bojo dessa discussão o autor traz para o diálogo o Plano Nacional de Educação em vigor. Para ele,

O PNE atualmente em vigor foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos. Incorporando os elementos fixados ao longo dos anos, sua estrutura assenta-se em três momentos: 1. Diagnóstico da situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do Plano. Tal estrutura é aplicada aos níveis de ensino, abrangendo: 1. Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e 2. Educação superior. Às modalidades de ensino, envolvendo: 1. Educação de jovens e adultos; 2. Educação a distância e tecnologias educacionais; 3. Educação tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação indígena. Ao magistério da educação básica. E ao financiamento e gestão (p.26-27).

Assim, o autor confronta o PNE com o PDE e afirma que o PDE não é plano. Para ele,

Confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, de introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do

diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este (p. 27).

E exemplifica:

Em relação à educação infantil,

(...) há apenas uma ação, a “Proinfância”, que prevê recursos federais, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para financiar a construção, ampliação e melhorias das instalações escolares. Nada é mencionado sobre as 26 metas estabelecidas pelo PNE (SAVIANI, 2009, p. 27).

No que se refere ao ensino fundamental,

(...) o PDE instituiu a “Provinha Brasil”, que não estava prevista no PNE. O programa “Dinheiro Direto nas Escolas” consiste num mecanismo de racionalização da gestão, não se relacionando diretamente com as metas, embora possa incidir sobre a eficiência e eficácia do funcionamento das escolas e, portanto, na realização das metas que busca alcançar. Igualmente, o programa “Gosto de Ler” não diz respeito diretamente às metas do PNE, ainda que ao efetivar a Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, se proponha a incentivar o gosto pela leitura e escrita, o que poderá auxiliar no cumprimento da meta relativa à aprendizagem da língua vernácula por parte dos alunos do ensino fundamental. Apenas a meta 17 do PNE se encontra diretamente contemplada no PDE, por meio da ação “Transporte Escolar”. As demais 29 metas fixadas pelo PNE para o ensino fundamental não são objeto de consideração por parte do PDE (SAVIANI, 2009, p. 28).

No âmbito do ensino médio,

(...) das vinte metas definidas, o PDE contempla, com o programa “Biblioteca na Escola”, parcialmente, a meta 9 do PNE, que previa, ao final de 2005, que todas as escolas de nível médio deveriam estar equipadas com biblioteca. E, pelo programa “Inclusão Digital”, contempla a meta 10 do PNE, que previa, para o final de 2010, a instalação, em todas as escolas de nível médio, de equipamentos de informática. Com efeito, com a ação “Inclusão Digital”, o PDE propunha-se a equipar todas as escolas já em

2007, ano de lançamento do Plano (SAVIANI, 2009, p. 28).

Na educação superior,

(...) ao fixar para as universidades federais a meta da duplicação de vagas até 2017, o PDE ficou aquém do PNE, que, na meta 1, se propôs a atingir, até 2010, um número total de vagas capaz de absorver 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, o que significa a triplicação da totalidade das vagas. A meta 17 do PNE foi, de algum modo, contemplada pela “Pós-Doutorado”. As outras 33 metas relativas à educação superior que constam do PNE não foram diretamente levadas em conta pelo PDE (SAVIANI, 2009, p. 28).

Passando dos níveis para as modalidades de ensino, “verifica-se situação semelhante, isto é, as ações previstas pelo PDE relacionam-se com uma ou outra meta do PNE, deixando à margem a maioria delas” (Saviani, 2009, p. 28). A conclusão que se patenteia “é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE” (p. 29). Além disso, “O PDE foi lançado num momento em que se encontrava formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado” (p. 29).

Em sentido negativo, “constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação” (p. 30). Em sentido positivo,

(...) a singularidade do PDE manifesta-se naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o IDEB, o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2009, p.30).

O Ideb significa um avanço importante, pois, combina os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da aprovação, repetência e abandono e afere por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da “aprendizagem” de cada aluno, em cada escola. A “Provinha Brasil”, foi lançada com o objetivo de

garantir que, aos 8 anos, todas as crianças estejam alfabetizadas. Mas,

(...) é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar os mecanismos da linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano, é possível que as crianças as reconheçam. A incorporação, porém, vai dar-se mediante o conjunto do currículo escolar, num trabalho pedagógico que se estende pelos anos subsequentes (SAVIANI, 2009, p. 36).

Para o autor, em vários sistemas de ensino de diferentes países, desde o primeiro ano do ensino primário já se trabalha interdisciplinarmente e a criança só é considerada alfabetizada por volta do quinto ou sexto anos¹³. “Nesse momento, o objetivo a ser atingido é o domínio da estrutura formal da língua, a capacidade de reconhecer os códigos escritos. O processo de alfabetização, propriamente dito, prossegue envolvendo todo o currículo escolar, só se completando por volta da quarta ou quinta séries do ensino fundamental” (p. 37-38).

Em relação ao “Piso do Magistério”, por meio da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, fixou-se em R\$ 950,00 o piso nacional para jornada de 40 horas semanais. Esse valor foi obtido tomando-se o salário de 1994, de R\$ 300,00, corrigido pela inflação. “Observa-se, porém, que R\$ 300,00 correspondiam, naquele ano, a 4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$ 70,00” (Saviani, 2009, p. 39). Isso significaria hoje R\$ 2182,80 considerando o salário mínimo de R\$ 510,00.

No que se refere às condições de trabalho,

(...) a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria de estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria de ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades¹⁴. Com isso, os

¹³ Quinto ou sexto anos considerando o ensino fundamental de nove anos (equivale a quarta ou quinta séries do ensino fundamental de oito anos).

¹⁴ Diga-se, a bem da verdade, que o texto da Lei n. 11.736 representa um avanço nessa direção ao

professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem (SAVIANI, 2009, p. 40).

Em relação à UAB, Saviani (2009) afirma que,

O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades (p. 41).

Para resumir, Saviani (2009) acredita que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Pois, “Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito” (p. 41). O autor avalia como positiva a iniciativa do Mec de “capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressas por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do Compromisso Todos pela Educação, lançada por um grupo de empresários” (p. 43). Entende também que, “Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas” (p. 43). No entanto,

(...) é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado

estabelecer, no § 4º do artigo 2º, que “na composição da jornada de trabalho, observa-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Saviani, 2009, p. 40).

de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial Compromisso Todos pela Educação, os limites do PDE resultarão incontornáveis (SAVIANI, 2009, p. 44).

Para o autor, esse movimento propõe que até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica seja de 5% do PIB, 1,5% a mais do que os 3,5% de 2006. A proposta de Saviani, ainda em 1997, para o PNE, quando o investimento era de 4% do PIB, foi de investir 8% do PIB imediatamente. Proposta esta, considerada inexecutável. No entanto,

(...) ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos Estados Unidos (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de plano nacional da educação divulgada naquele ano (1997) (SAVIANI, 2009, p. 46).

Acrescenta, ainda, que “Talvez o exemplo mais condizente com o caso do Brasil seja o da Coreia do Sul, que investiu 10% do Pib ao longo de vinte anos” (p. 46). E finaliza argumentando,

Os valores mencionados indicam que, se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo de recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condições de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2009, p. 47).

Para Oliveira (2010) para o próximo PNE deveríamos priorizar duas bandeiras: mais dinheiro para a educação e a criação de mecanismos de democratização da gestão escolar. Em relação ao dinheiro argumenta,

Não tem muito como você cercar determinados compromissos de governantes quando isso não faz parte de suas opções políticas. Por exemplo, se apenas for mantido o valor que vem sendo aplicado, que hoje é em torno de 4,6%, 4,7%, depende de como se faz a conta, a disposição legal estará cumprida, mas não muda a natureza da coisa. O ganho que podemos ter é se agente conseguir, de fato, um número que implique uma mudança qualitativa da situação que temos. Na época de discussão do primeiro Plano Nacional de Educação, em 2001, pediu-se um percentual de 7% do PIB. Isso, hoje, já representaria um salto significativo (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Afirma, ainda, que o primeiro PNE foi um fracasso, pois, toda a parte relacionada a mais investimento não foi cumprida. “Com isso, não tivemos, nesta década, mudanças substantivas. Eventualmente pode ter ocorrido algum ganho, mas ficamos muito longe de ter cumprido o essencial do que estava previsto nele” (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Em relação à gestão, questiona,

Como é que o profissional que está na base do sistema, ou o pai, interfere na definição das políticas educacionais? Não temos um sistema de participação que possua capilaridade para o conjunto da população e, particularmente, para o conjunto da população usuária das escolas. Isso faz com que as políticas educacionais sejam quase um privilégio ou um atributo exclusivo das burocracias governamentais. Os órgãos normativos do sistema não têm participação da população, dos profissionais e dos diferentes agentes envolvidos. Teríamos de trazer a decisão das políticas educacionais mais para o conjunto da população (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Para Saviani (2010) o que vivenciamos na atual conjuntura é um legalismo aliado a certa improvisação. Nessa perspectiva, ilustra a questão do ensino fundamental obrigatório. E defende,

Elevado legalmente para nove anos, o nível fundamental incorporou o último ano da educação infantil, reivindicação antiga dos prefeitos para contar com parte dos recursos do Fundef que não contemplava a educação infantil. No entanto, essa justificativa logo perdeu sentido com a aprovação do Fundeb, que estendeu os recursos do fundo para toda a educação básica. E agora o governo patrocina a aprovação de uma nova medida legal que torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, o que torna mais uma vez inócuo o ensino fundamental de nove anos (p. 17).

Esse é um exemplo de decisões desnecessárias que são tomadas por um grupo, sem a participação da população e que de certa forma demanda muitos recursos técnicos e financeiros.

O grande desafio para a instituição de um sistema nacional de educação de qualidade, na opinião de Saviani (2010) é atribuir à educação formal a posição de fator econômico estratégico, torná-la como o eixo do próprio projeto de desenvolvimento, articulando o PNE com o projeto econômico nacional. “Isso implicará transportar para educação todos os recursos disponíveis, pois ela se tornará a via pela qual serão atacados todos os problemas do País” (p. 17). Para o autor, “Essa mudança permitirá um crescimento com maior distribuição de renda e estimulador da igualdade social” (p. 17). E conclui, “Essa é a verdadeira solução e, portanto, o grande desafio a ser enfrentado” (p.17). Nesse sentido, para melhorar a qualidade da educação brasileira, a sugestão é aumentar os recursos financeiros e democraticamente geri-los melhor.

CAPITULO III

3 - A QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

Esse capítulo trata da “qualidade” nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. A importância dele fundamenta-se na questão que norteia essa pesquisa, “que concepções de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola?” Visto que, pensar sobre as concepções de qualidade no processo de ensino e aprendizagem de Matemática exige a compreensão histórica do desenvolvimento da Educação Matemática, assim como a compreensão de concepções de ensino e aprendizagem que permeiam as práticas de professores de Matemática.

Iniciamos pela abordagem histórica sobre a Educação Matemática e a preocupação com a qualidade. Na sequência, discorreremos sobre dois termos, que em nosso entendimento, fazem parte do debate sobre a qualidade na Educação Matemática, “O Ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva” e “A Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa”.

3.1. A Educação Matemática e a preocupação com a qualidade

A evolução da Educação Matemática segundo D`Ambrosio (1999) vem desde a antiguidade, porém, como uma prática escolar teve um maior impulso no século XX, precisamente em 1908, com Felix Klein e a fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática. Nesse contexto, “O Brasil participou desse processo, com a presença de Eugênio Raja Gabaglia naquele evento. Isso teve influência na evolução da Educação Matemática no Brasil” (p. 5).

Para D`Ambrosio (1999) tanto no Brasil quanto no resto do mundo a

Educação Matemática foi encarada como ensinar bem a Matemática que constava dos programas e verificar se o aluno aprendeu bem o conteúdo. Para o autor, “nessa percepção equivocada de Educação Matemática, os objetivos do ensino da Matemática indicavam claramente a intenção de manter o *status quo*, com a garantia de expansão de um sistema de produção” (p. 5). Pois, por meio de duas grandes metas pretendia-se melhorar a produção: uma Matemática que conduzisse às carreiras em exatas – e o consumo; uma Matemática que permitisse ao consumidor lidar com seu dia-a-dia.

A qualidade da educação não era uma preocupação, pois, o sistema de produção absorvia uma minoria, esta pertencente às classes com maior poder aquisitivo. E como a produção era limitada e, conseqüentemente, cara, o consumo naturalmente era moderado. Dessa forma, “As oportunidades educacionais eram restritas às classes sociais mais abastadas, e os resultados desse ensino da Matemática não davam motivo para grandes preocupações” (D`AMBROSIO, 1999, p. 5).

A qualidade do ensino de matemática era “elevada”, pois a matemática ensinada era de “alto” nível, a avaliação era por meio de provas e exames e, o índice de reprovação era elevado, ou seja, “O nível, falsamente aquilatado pelo rigor matemático expresso nos conteúdos programáticos e pela dificuldade das provas e exames, era alto. O rendimento escolar muito baixo, com alto grau de tolerância. Essa era a situação em todo o mundo” (D`AMBROSIO, 1999, p. 5).

Para o autor, a situação do Brasil, nesse contexto, foi mais tranquila do que no resto do mundo, pois as escolas eram muito seletivas. O nível do ensino da Matemática no Brasil era bastante elevado. Até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Matemática consistia em ensinar bem um conteúdo tradicional. Dessa forma,

Exames difíceis eram interpretados como exigência e rigor do professor e servia de critério para aquilatar a genialidade do aluno. Claro, bons alunos passavam sem bons resultados nesses exames. Mas tudo era tolerado em nome do elevado nível dos cursos de Matemática. Depoimentos de formados nessa época, entre eles Paulo Freire, corroboram essa observação (D`AMBROSIO, 1999, p. 6).

A partir da década de 50 deu-se uma grande transformação em escala internacional, nota-se uma grande expansão do mercado consumidor, pois, aprendeu-se na guerra, como produzir mais e a custos mais baixos. Isso “devido a eficientes métodos de treinamento, apoiados em cuidadosas pesquisas em aprendizagem” (D`AMBROSIO, 1999, p. 6). Nessa perspectiva,

O behaviorismo abriu, sem nenhuma dúvida, oportunidades de trabalho para classes que jamais teriam oportunidade de ascender. Na verdade, essa possibilidade de rapidamente capacitar indivíduos para tarefas razoavelmente sofisticadas foi decisiva para o resultado da Segunda Guerra Mundial. A impressão que esses métodos causaram nos educadores matemáticos, foi grande. Mas felizmente de curta duração. Percebeu-se logo que treinamento e educação são processos distintos, com objetivos distintos. Faz-se treinamento para passar em um teste, como nos cursinhos, ou para desempenhar bem uma profissão, mas isso não é educação (D`AMBROSIO, 1999, p. 6).

O termo educação é definido por D` Ambrosio (1999a) como “a estratégia desenvolvida pelas sociedades para possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo, e estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade, exercitando a cidadania plena” (p. 1). Quanto aos treinamentos, o autor afirma que “Há insistência em testes padronizados para avaliar o aprendizado de um currículo que está defasado com o mundo atual”. E considera essa insistência um agravante para a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem da matemática, pois “enquanto a energia do sistema educacional vai em preparar estudantes para se saírem bem nos testes, deixa-se de lado a necessária inovação educacional. Isso é particularmente grave em Matemática” (p. 1).

Não se trata apenas de apreender técnicas, mas o importante é

(...) a produção de conhecimentos mediante a ativação de processos emocionais, físicos e cognitivos do educando para o desenvolvimento de suas potencialidades reflexivas, críticas e criativas, tornando-o capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e para o exercício pleno da cidadania (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 155).

A prioridade não pode ficar em ensinar uma disciplina pela disciplina “Há grande necessidade de uma matemática atual. Se os Educadores Matemáticos não assumirem seu ensino, este será feito por outros e a Matemática será incorporada a outras disciplinas e perderá seu caráter de disciplina autônoma no currículo do

futuro” (D`AMBROSIO, 1999a, p. 1). A questão que se coloca é: como melhorar a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem da matemática aceitando-se que a matemática é essencial para o sistema de produção, mas tolera-se que a matemática seja inacessível para aqueles que produzem?. “Este é um dos principais fatores de desigualdade social. A mistificação da matemática, e portanto dos sistemas de produção, é algo reconhecido já no início do século, quando aparecem cursos de cálculo com forte ênfase teórica, inacessíveis ao cidadão” (p. 1).

O problema não está em realizar testes, mas sim no tipo de teste realizado. Talvez seja pelo motivo financeiro, pois tecnologia para construir uma avaliação que identifique os reais problemas no ensino e na aprendizagem existe. Porém, o investimento operacional em capacitação e em quantidade de pessoas envolvidas num processo avaliativo mais abrangente é muito maior do que o investimento no modelo tradicional existente. Talvez seja pelo fato de não despertar o interesse de quem aplica esses testes, numa qualidade que construa o sujeito para o desenvolvimento da cidadania ativa. Isso faz com que protesto de professores e associações, contra os testes, cresçam em todo o mundo. “A prestigiosa organização *NCTM: National Council of Teachers of Mathematics*, dos Estados Unidos, dedicou o último número de sua publicação *Mathematics Education Dialogues*, May/June 1998, a uma discussão sobre testes” (p. 1). No editorial lê-se:

O conhecimento dos professores [na sua atuação em aula] é intuitivo e pessoal [e reconhece] que o tipo de teste aplicado por alguma autoridade externa – o estado, o governo federal, o distrito escolar – tem conseqüências para suas classes e para suas vidas. Nem todas essas conseqüências são salutares, seja para eles, os alunos, ou o sistema como um todo (D`AMBROSIO, 1999a, p. 1).

Esse objetivo em treinar para produzir mais, automaticamente, está relacionado com o de vender mais, com isso no pós-guerra também se intensificou o marketing. Isso porque aumentou o número de alunos vindos de praticamente todas as classes sociais, que seriam os consumidores de um sistema de produção que deles necessitava, e assim forçaram uma tendência a tornar a Matemática mais acessível. Nesse contexto, a modernização da Matemática nas escolas tornou-se uma preocupação em todos os países, principalmente, por conta da entrada na era da alta tecnologia. Os trabalhadores, a população, em geral, técnicos e cientistas,

necessitavam de uma Matemática mais moderna. Com isso, novos métodos de ensino e novos conteúdos se faziam necessários. “A dificuldade de pais e de professores em acompanhar a nova Matemática que se pretendia introduzir deu ao ensino da Matemática uma visibilidade social sem precedentes na história” (D`AMBROSIO, 1999, p. 7). Dessa forma,

Esse envolvimento da sociedade como um todo aliou-se à preocupação dos educadores matemáticos com o andamento das reformas no ensino da Matemática para estimular a avaliação dos resultados em escala internacional. Essas avaliações dominaram as décadas de 60 e de 70 (D`AMBROSIO, 1999, p. 7).

Segundo D`Ambrosio (1999) o IIEA (International Institute of Educational Assessment) realizou a primeira grande avaliação comparativa de resultados escolares e a Matemática foi a disciplina escolhida. “Os resultados causaram surpresa e imediatamente lançou-se o SIMS (Second International Mathematics Studies), o maior e mais elaborado programa de avaliação escolar que conheço” (p. 7). O SIMS iniciou-se em 1972 e até o final da década de 80 os dados obtidos ainda estavam sendo analisados. No início da década de 90 lançou-se o TIMSS (Third International Mathematics and Science Studies), com a intenção de relacionar os resultados da Matemática e das ciências. Nesse período, “O Brasil, mesmo após insistentes convites, não se interessou em participar desses estudos. Após forte pressão do Banco Mundial, lançou-se a programas de avaliação em larga escala, como por exemplo os “provões”, cuja importância acadêmica é discutível” (p. 7). Dessa forma, percebe-se que,

Das inquietações com a expansão do ensino da Matemática e com a qualidade adicionada a esse esforço a partir do início da década de 50, é que surge a moderna Educação Matemática, logo transformada em um grande movimento internacional balizado pelos Congressos Internacionais de Educação Matemática (ICME) (D`AMBROSIO, 1999, p. 7).

Entre eles, a primeira Conferência Interamericana de Educação Matemática (I Ciaem) em Bogotá, em 1966; a segunda Conferência Interamericana de Educação Matemática (II Ciaem) em Lima, em 1968; o ICME 1 realizado em Lyon, em 1968; o ICME 2 em Cambridge, em 1972. Nesse movimento, consta-se que o Brasil teve uma intensa participação, conforme o relato:

Internacionalmente, a partir da III CIAEM, em Bahia Blanca, em 1972, e do ICME 3, em Karlsruhe, em 1976, a presença do Brasil tem sido crescente e destacada. No ICME 8, realizado em Sevilha, o Brasil teve o maior número de participantes e de trabalhos apresentados depois da Espanha, país sede, e dos Estados Unidos. O Brasil tem uma destacada presença internacional na Educação Matemática (D`AMBROSIO, 1999, p. 8).

Quanto às propostas mais relevantes da Educação Matemática para a transformação do ensino da Matemática nas salas de aula, D`Ambrosio (1999) identifica no movimento internacional de Educação Matemática, as seguintes tendências: o multiculturalismo e questões relacionadas, como a Etnomatemática e os problemas relativos a questões de gênero e de discriminação. Sobre isso, temos que,

A Etnomatemática, como tema de pesquisa e prática no Brasil, tem destaque internacional. Porém gênero e discriminação são temas evitados pelos educadores matemáticos brasileiros. Isso merece uma pesquisa cuidadosa. Só assim será possível constatar o alto nível de discriminação racial, afetando particularmente negros, na Matemática e no seu ensino no Brasil. Os argumentos de excelência acadêmica usados para negar a discriminação são tão falsificadores quando a venda que adorna a imagem da Justiça! (D`AMBROSIO, 1999, p. 8).

Essa reflexão abre caminho para o diálogo relacionado às Dimensões Políticas da Educação Matemática, que para D`Ambrosio (1999) é uma outra tendência notada e que se insere num tema amplo de Matemática e Sociedade. Para o autor, “Outra tendência forte, relacionada com a anterior, é a introdução de História da Matemática como elemento motivador e mesmo como caminho para esclarecer a origem das idéias Matemáticas” (p. 8). Ligado a essa tendência “há um movimento de Matemática Humanística. Procura-se fazer as ligações entre a Matemática e as Artes” (p. 8). Com relação aos conteúdos,

(...) tem havido um grande esforço para introduzir temas da Matemática atual, como fractais, no ensino elementar. Mas talvez o desenvolvimento mais intenso esteja sendo a utilização da moderna tecnologia de calculadoras e computadores no ensino da Matemática. Estamos no começo de uma nova era na Educação Matemática e isso tem atraído enorme atenção de pesquisadores da área (D`AMBROSIO, 1999, p. 8).

Ao discutir esse assunto, Smole & Diniz (2004) destaca: “a utilização da

calculadora humaniza(...) e permitem aos alunos ganharem mais confiança para trabalhar com problemas e buscar novas experiências de aprendizagem” (p. 21). Além disso, o uso de calculadoras no processo de ensino e aprendizagem de Matemática “abre novas possibilidades educativas, como a de levar o aluno a perceber a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea. A calculadora é também um recurso para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de auto-avaliação” (BRASIL/PCN, 1997, p. 46). Sabemos que “A tecnologia, em si, não é a solução, pois é apenas um instrumento. Mas embora a tecnologia, por si, não implique uma boa educação, a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação” (D’ AMBRÓSIO, 1986, p. 5). Sobretudo ao se falar em ciência e tecnologia, “Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação” (D`AMBROSIO, 1996, p. 80).

Nesse cenário aparece a informática educativa como uma possibilidade de avançar nessa direção. Pois,

As crianças são capazes de avanços significativos, desde que devidamente motivadas. Brincando, descobrem relações lógicas, deduzem termos e fenômenos, formulam raciocínios cada vez mais complexos, habilitando-se desde logo ao desafio de construir conhecimento. Aliás, na criança, a construção do conhecimento não pode ser afastada do ambiente lúdico, que é a forma natural de expressão. A eletrônica tem progredido muito nessa direção, porque está sabendo captar a motivação infantil (DEMO, 2007, p. 41).

Para Demo (2007) essa evolução sinaliza um tipo de desenvolvimento didático que vai predominar no futuro. Existem materiais eletrônicos para repasse de conhecimento, inclusive de matemática. E sobre isso, conclui:

Certamente, vão substituir o clássico professor particular, se ele apenas “ensinava”. Todas as dificuldades que os alunos têm na escola podem ser tratadas detalhadamente, com engenho e arte, em vídeos, disquetes, disco-laser, circuitos internos de televisão etc., podendo recorrer a tais aparatos a todo momento. Até certo ponto, não seria preciso “decorar”, porque a eletrônica disponível substitui a memorização. Trata-se, então, de “fazer matemática”, ou seja, desvendar a estrutura lógica, refazer com as próprias mãos, aplicar e reconstruir o conhecimento, descobrir fórmulas alternativas, e assim por diante, se possível sempre em ambiente lúdico (p.41).

No entanto, essas novidades despertaram a reação de educadores e legisladores, conforme o excerto:

Como era de se esperar, a reação de certos educadores e matemáticos é enorme. Legislações têm surgido em todo o mundo para conter essas tendências inovadoras. Fazendo um tipo de chantagem emocional, os conservadores mostram o fracasso dos alunos nos testes e exames para evidenciar o desacerto das novas propostas dos educadores matemáticos. Os pais, sem qualquer preparo matemático, amparados na opinião de matemáticos jejunos em educação, tendem a apoiar essas tentativas reacionárias (D'AMBROSIO, 1999, p. 8).

Como já disse Santos (2004), ao abordar sobre os testes e exames, no capítulo anterior, “Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas” (p. 1153). Para o autor, “Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (p. 1153). Entretanto,

Um grande esforço internacional se nota na fundamentação das propostas inovadoras como por exemplo as contidas nos “Standards” do National Council of Teachers of Mathematics, dos Estados Unidos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação, e outros similares em vários países. Essa fundamentação exige uma visão muito ampla da filosofia e da história da Matemática, das ciências da cognição e da psicologia, da sociologia, da política e da história da educação. Essas são áreas de pesquisa de crescente relevância para a Educação Matemática (D'AMBROSIO, 1999, p. 8).

Para que possamos avançar nossos estudos nessa direção D'Ambrosio (1999) sugere abrir espaço para que professores do ensino básico desenvolvam e publiquem suas pesquisas, e “ao Educador Matemático pesquisador associado a universidades, cabe um papel muito importante, que é a reflexão maior sobre a Matemática e seu ensino” (p. 9). Ou seja, pesquisar um tema de foco, como por exemplo, “realizar um estudo cuidadoso, com reflexões aprofundadas, sobre os PCN” (p. 9). Para o autor,

Desenvolveu-se no Brasil um conceito mistificador de pesquisa que

desencoraja a pesquisa pelo professor de sala de aula. Acho isso um erro e todo professor de 1º e 2º grau deve ter um projeto pessoal de pesquisa associado a sua prática docente [...]. [...] A opinião de que isso não é pesquisa é insustentável. A pesquisa do professor de sala de aula é muitas vezes mais relevante e pode ser tão rigorosa quanto aquelas desenvolvidas pelos educadores matemáticos das universidades, mesmo que eles procurem uma sala de aula para suas experiências. A realidade educacional é vivida pelo professor na ativa e não pelo pesquisador que tem apenas uma sala experimental (p. 9).

Nesse sentido, faz-se necessário que o debate sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da educação básica, esteja também, mais próximo de quem realmente se depara diariamente com os avanços e dificuldades nesse nível.

3.2 - O Ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva: uma dívida social

O ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva, segundo Kessler (1997) “é totalmente voltado à memorização, ao manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno” (p. 25). Por essa ótica, a cidadania passiva é sustentada por relações paternalistas, caracterizada não como conquista, mas como concessão, opondo-se assim à chamada cidadania ativa, sustentada pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum. Para a autora, a matemática pode auxiliar no desenvolvimento tanto da cidadania ativa quanto da passiva, assumindo, assim, posturas totalmente opostas. Desse modo,

A matemática pode se constituir em um importante instrumento no exercício da cidadania, não somente por permitir a leitura crítica do real, como também por desenvolver no educando formas de pensar úteis na captação das possibilidades de transformação desse real, ou se constituir em um obstáculo a essa cidadania, revelando assim, dois lados de uma mesma moeda: a matemática como um auxílio na libertação do sujeito e a matemática atuando como um filtro social, obstaculizando o exercício da cidadania ativa, colaborando com a construção de um cidadão passivo, à mercê de sua própria sorte (KESSLER, 1997, p. 31).

E continua,

Temos observado que a matemática desenvolvida em muitas das nossas

escolas ainda apóia-se em tais concepções, colaborando assim com a chamada cidadania passiva, estando seu ensino totalmente voltado à memorização, ao manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno, em detrimento da compreensão dos conceitos, do desenvolvimento de competências que poderiam auxiliar o educando na análise crítica da sociedade da qual faz parte e a intervenção nela de forma mais democrática, responsável e solidária, exercendo assim a chamada cidadania ativa (KESSLER, 1997, p. 32).

Por esse viés, entendem o ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva, aquele em que a matemática se constitui em um obstáculo no exercício da cidadania para o bem comum, por não permitir a leitura crítica do real, mas, também por não desenvolver no educando formas de pensar úteis na captação das possibilidades de transformação desse real, um ensino de matemática atuando como um filtro social, obstaculizando o exercício da cidadania ativa, colaborando com a construção de um cidadão passivo, que se preocupa mais com a memorização de regras e fórmulas com a idéia de que a criação da Matemática é privilégio de poucas pessoas iluminadas, do que com a compreensão dos conceitos matemático considerado como processo de construção humana, luta, conflitos e desafios, podendo ser compreendida por qualquer ser humano considerado "normal". Com isso, a sonegação dessas informações possibilita a exclusão das pessoas do direito de conhecer e intervir eticamente na realidade. Uma dívida social porque as pesquisas apontam que essa é a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática que tem permeado nossas práticas. Dessa forma o ensino da Matemática tende a levar a formação do sujeito para uma cidadania passiva.

Em relação a esse contexto da Matemática concebida pelo ensino excludente, Caraça esclarece:

A Matemática é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens. Isto só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvidas também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma mader (2002, p. 3).

Diante desse paradigma excludente a Matemática, portanto, é assumida

como um corpo de conhecimento estático, imutável e verdadeiro, incólume ao erro, desligado do real e sinônimo de cálculo, apresentando-se ainda, como objetiva, precisa, rigorosa e neutra do ponto de vista ideológico.

Nestas circunstâncias, a Matemática se torna um treinamento de técnicas e procedimentos, com os alunos buscando sempre uma forma mais rápida para chegar às respostas de questões padronizadas sem se preocupar em desenvolver, de fato, a aprendizagem através do exercício de sua criatividade.

Desta forma, estas concepções acerca da Matemática quando presentes na prática pedagógica dos professores podem se constituir numa visão estática e unilateral sobre sua natureza, fazendo disso um obstáculo à percepção dessa área do conhecimento como resultado de uma construção/elaboração humana. Assim como contribuem para que a Matemática seja concebida, predominantemente, como a ciência dos números, das formas, das relações e das medidas, levando à precisão, ao rigor e à exatidão que apontam para uma ciência que tem por principal característica a infalibilidade e que por isso não é considerada acessível para todos. Assim,

[...] o ensino da matemática, num modelo tradicional de ensino trata o conhecimento como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno, acrescido da concepção de que esta é uma ciência pronta e acabada. Assim sendo, é necessário apenas decorá-la, ou seja, memorizar seus produtos finais. Desse modo, a matemática tem sido ensinada, sem que se leve em consideração seu processo de construção como ciência, sem nenhuma referência a história de sua construção, e numa total ausência de discurso sobre aquilo que ela é ou sobre o seu fazer (DARSIE, 1998, p. 38).

Esse tratamento dado ao conhecimento faz com que nasça nos alunos apenas um sentimento de obrigação em relação ao ato de fazer suas tarefas de Matemática, decorando passos e fórmulas para seguir adiante no sistema escolar sem buscar um entendimento ou estabelecer relações entre o aprendido na escola e os seus problemas reais. Dessa forma,

Esse sentimento, quase sempre, se desenvolve inconscientemente favorecido pela maneira como o conhecimento matemático é trabalhado dentro das escolas. Portanto, “o ensino tradicional de Matemática ajuda bem pouco a decifrar a informação disponível na sociedade, o que conduz as pessoas à condição de excluídas, e não de cidadãs” (SILVA, 2002, p. 61). Isto ocorre mediante a obediência às regras, quase incompreensíveis, presentes no convívio escolar com a Matemática, assim como, a natureza

abstrata dos fatos matemáticos trabalhados levam à dependência, o que facilita essa exclusão quando deveria possibilitar o desenvolvimento da autonomia, característica de uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento da cidadania ativa (SILVA, 2008a, p 45).

O professor, numa perspectiva de ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva, é aquele que detém o saber, uma espécie de dono da verdade, por isso ele é o responsável na indicação do caminho certo a ser seguido ou repetido pelos alunos. Este é o tipo de profissional que cabe dentro de um modelo de ensino

Fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema (DARSIE, 1998, p. 39).

Assim, imersos num contexto no qual sabemos que, tanto o mundo quanto a vida, passaram por profundas modificações, e que isto passou a exigir da escola uma nova atuação, bem como uma nova postura dos professores inseridos neste ambiente. Professores que possuem saberes e práticas pedagógicas construídas sob as diversas concepções, refletimos junto à Maria Cecília de Oliveira Micotti, que:

Se as mudanças didáticas, em geral, são complicadas, elas tornam-se mais complicadas no ensino da matemática em razão de vários fatores. Entre esses fatores sobressaem as dificuldades para a organização de situações de ensino-aprendizagem que dêem conta de propiciar a ligação entre a complexidade do saber matemático e o pensamento ainda em desenvolvimento (da maioria) dos alunos (apud. BICUDO, 1999: 31).

Outro fator, que geralmente traz certa complicação aos professores, nesta concepção, é o tempo de ensino, pois “na pressa em ensinar conteúdos, transmitem de forma pronta o sistema formal e a automatização do cálculo, sem que o aluno tenha chance de raciocinar sobre o processo” (REIS, 2006, p. 12). E assim, vai se configurando, pela história da aprendizagem do conhecimento matemático, o círculo vicioso das práticas pedagógicas passivas, excludentes.

Na visão excludente de ensino, a função do professor é transmitir as verdades construídas e validadas socialmente, constituindo-se, desta forma, como centro das relações entre esse conhecimento e o aluno. Nesta transmissão histórica do conhecimento construído, em que predominam as regras e, na qual, as

experiências acabam sendo situações didáticas apresentadas de uma forma preconcebida, “descontextualizada, atemporal e geral, porque é preocupação do matemático comunicar resultados e não o processo pelo qual os produziu” (BRASIL, 2001 p. 28). Isto faz com que se conceba a Matemática como um fim em si mesma, sempre, priorizando os conteúdos formais, se tornando o propagador da idéia de que a Matemática é para alguns privilegiados.

Consideramos que é o professor quem estabelece as relações entre as experiências vividas e o conhecimento já pronto, principalmente, por meio das extensas listas de conteúdos, muitas vezes, sem significado para o aluno, assim como é dele também as metodologias de ensino utilizadas. Este conjunto de ações desenvolvidas pelo professor serve para proporcionar aos alunos, apenas, uma visão parcial do fenômeno, assim como, ajuda na formação de hábitos pouco criativos na busca de soluções para problemas, geralmente, isolados da sua vivência, pois “o acerto de exercícios não assegura o entendimento real nem a aplicação desse conhecimento em outras áreas” (REIS, 2006, p. 12).

Para o professor possuidor de uma concepção sob a perspectiva do ensino da Matemática para o desenvolvimento da cidadania passiva, “a prática é vista como um fazer material mediante o qual se retira (abstrai-se!) do objeto ou, até certo ponto, da ação a teoria neles contida. A teoria é, fundamentalmente, algo que está no objeto” (BECKER, 1993, p. 46). Assim, subjacente a essa concepção, está a idéia de que o aluno precisa memorizar e fixar informações que devem ir se acumulando com o tempo.

Diante destes fatos comprovados dentro de uma perspectiva excludente no ensino de Matemática para o desenvolvimento da cidadania passiva, destacamos que ao professor cabe saber o conteúdo que vai ministrar, “programar o que irá apresentar aos alunos; transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros); e depois cobrar nas provas da mesma forma que ensinou” (MORETTO, 2003, p.111). Assim como, ao aluno cabe memorizar, repetir, imitar, copiar, e com isso, fica impedido de desenvolver sua criatividade na construção de saberes, no exercício da cidadania ativa.

Isso faz com que o ensino excludente da Matemática se torne um dos

responsáveis pelo desaparecimento do respeito à criatividade do aluno, que se torna portador de um sentimento de impotência frente à “superioridade” do professor, que despreza o conhecimento trazido pelo aluno. Tendo em vista que a forma mais comum de se trabalhar os conteúdos matemáticos é o conhecido método expositivo em que o professor, apresenta oralmente, partindo de definições, exemplos escritos no quadro negro, seguidos de exercícios para serem reproduzidos pelos alunos. Esta metodologia de trabalho, ou seja, este tipo de exposição favorece o desinteresse, pois não oferece estímulos adequados, que levem os alunos ao pensamento ou à reflexão. Neste sentido, o professor, mesmo que inconscientemente, passa a contribuir para a formação de alunos cada vez mais dependentes do conhecimento do outro. Fato este, que advém das constantes repetições que os alunos são obrigados a fazer. Somado a isso está o fato de não haver uma comunicação das idéias matemáticas em questão, pois o professor está determinado a responder e encontrar as respostas corretas demonstrando nesta ação a sua “superioridade” intelectual. Aliados, ainda, nesse processo, estão os professores que falam pouco, pois acreditam que a escrita no quadro negro cumpre a sua função explicativa e, desta forma, contribuem para a manutenção das práticas pedagógicas responsáveis pela propagação de uma Matemática pronta e indiscutível. Dessa forma, o aprender Matemática mais se parece com um treinamento de técnicas e procedimentos, para a execução de tarefas matemáticas, que a constituição de conhecimentos propícios e indispensáveis à atividade humana. Isso por se considerar que o raciocínio identifica-se com a capacidade de memorizar uma sequência de instruções e executá-la.

O ensino em que se adote o treinamento, sem que se possibilite o envolvimento intelectual do aluno, onde a consciência, isto é, o estado de alerta para o que este esteja fazendo, não tome parte, conseguirá, quando muito, um aluno adestrado, mas sem criatividade iminente. Este aluno continua, por ser humano, com uma criatividade potencial, porque é ser de possibilidades, podendo ainda tornar-se criativo, transformador das idéias e das coisas, apesar da passividade enraizada, apesar do embotamento de suas próprias idéias ocasionado pelo ensino tradicional (MEDEIROS, 1987, p. 28).

Com base nessas reflexões, o ensino da Matemática, assim compreendido, se esvai de todo um respeito pela criatividade do aluno, e este acaba se vendo como impotente frente à “sabedoria” do mestre, trazendo à tona a discussão de um

processo de ensino-aprendizagem que não promove o pensar com a própria cabeça, o pensar com autonomia, mas o adestramento dos educandos e a sua dependência frente ao professor. Neste caso, todas essas idéias do modelo excludente de ensino poderiam ser resumidas conforme as observações de Carraher, que nos diz:

Neste modelo todo processo ensino-aprendizagem está centrado no professor que dirige a aprendizagem do aluno, sendo o aluno apenas um receptor de informações e do seu armazenamento na memória. O modelo de ensino é fechado, acabado, livresco, onde a noção de conhecimento consiste do acúmulo de fatos e informações isoladas e a ênfase é dada a respostas certas, que devem ser uma repetição perfeita e integral dos livros, apenas uma resposta certa para cada questão ou problema (1986, p. 12).

Ou ainda, serem resumidas de acordo com as considerações de Micotti acerca do ensino de Matemática para cidadania passiva:

Este ensino acentua a transmissão do saber já construído, estruturado pelo professor; a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. O trabalho didático escolhe um trajeto “simples” – transferir para o aprendiz os elementos extraídos do saber criado e sistematizado, ao longo da história das ciências, fruto do trabalho de pesquisadores. As aulas consistem, sobretudo, em explanações sobre temas do programa; entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem (1999, p. 156-157).

Diante dessas caracterizações da perspectiva excludente do ensino de Matemática para o desenvolvimento da cidadania passiva, não seria estranho compreender porque a Matemática na escola tem se apresentado como a pior das disciplinas, considerada a mais difícil, a que reprova e que provoca temor e pavor nos alunos, constituindo-se como um filtro social.

Também não é difícil de compreendermos, perante esses aspectos, porque o ensino de Matemática para o desenvolvimento da cidadania passiva tem ajudado pouco os indivíduos a decifrar as informações disponíveis na sociedade, cerceando a autonomia e contribuindo em nada para duas condições de cidadania, ou seja, o binômio informação-educação.

Essa situação estaria, ainda, associada ao fato de que não há frequentemente, por parte da Escola, um profundo interesse em relação às formas como os alunos pensam a respeito da Matemática. Neste caso, a Escola estaria, portanto, promovendo o processo escolar sem levar em consideração quem

pretende aprender: o aluno. Além disso, estaria considerando todos os alunos como iguais no momento da transmissão do conhecimento, estimulando ainda a prática de uma educação matemática desprovida de senso crítico e autonomia e, portanto, contribuindo para a manutenção e a estabilidade da ordem social determinada pelos ideais de uma sociedade dominante, onde quem domina é a minoria. Nesse sentido, a Escola estaria contribuindo ainda com a crença de que o responsável pelo fracasso escolar é o próprio aluno, onde as dificuldades ou os fracassos seriam, em geral, vistos como decorrentes de empecilhos, de algum modo, vinculados aos alunos: falta de base ou de condições para aprender, problemas familiares, deficiência mental ou cultural etc.

É nessa perspectiva que reconhecemos esse fracasso como uma dívida social, pois, como a matemática não foi inventada por deuses, acreditamos que um outro significado ao ensino e aprendizagem da matemática, proporciona condições para refletir e agir sobre a Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa, sobre a emancipação dos educadores e educandos, preocupar-se mais em educar/educar-se pela matemática do que ensinar/aprender matemática pela matemática.

3.3. A Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa: um outro significado

Na Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa, segundo Kessler (2007), compreende-se os conceitos matemáticos por meio do desenvolvimento de competências que auxiliam o educando na análise crítica da sociedade da qual faz parte e a intervenção nela realizada é de forma mais democrática, responsável e solidária, exercendo assim a chamada cidadania ativa. Dizemos, então, que a cidadania ativa é sustentada pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum, caracterizada não como concessão, mas como conquista, opondo-se assim à cidadania passiva sustentada por relações paternalistas, configurada como matemática tradicional. Assim,

As competências básicas em matemática para o exercício da cidadania ativa estão em oposição a esta matemática tradicional na medida em que entendemos a escola não como transmissora de uma herança cultural não problematizada, mas como um espaço em que ocorre a produção não

somente de conhecimento, mas também de identidades sociais (GIROUX, apud. KESSLER, 2007, p. 22).

Entendemos a Educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa, como a que possibilita Educar pela Matemática, considerando-a como um importante instrumento no exercício da cidadania para o bem comum, por permitir a leitura crítica do real, desenvolver no educando formas de pensar úteis na captação das possibilidades de transformação desse real, revelando a matemática como um auxílio na libertação do sujeito, colaborando com a construção de um cidadão ativo.

Nesse entendimento, pensar numa educação Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania ativa, para emancipar as pessoas, é dar outro significado as práticas pedagógicas, são outras teorias que deve permear nossas práticas. Teorias e práticas que tem a ver com o contexto social e o desenvolvimento humano. Dessa forma, o educar pela Matemática leva em consideração a formação do sujeito para uma cidadania ativa.

A Matemática é uma ciência “que estuda todas as possíveis relações e interdependências quantitativas entre grandezas, comportando um vasto campo de teorias, modelos e procedimentos de análise, metodologias próprias de pesquisa, formas de coletar e interpretar dados” (BRASIL: PCN, 1997, p. 28). Assim, a Matemática desempenha importante papel na formação básica do aluno para a cidadania, contribuindo para a “inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira” (p. 29). O conhecimento matemático, desse modo, desempenha “equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho” (p. 29). Portanto, a Educação Matemática para o desenvolvimento da cidadania ativa “na escola deve considerar o seu caráter informativo, relativo à utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, que diz respeito às contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano” (DARSIE, in. MATO GROSSO 2001, p. 155).

Contudo, dado o contexto em que a Matemática caracteriza-se como uma

forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber é fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural e cultural (PCN, 1997, p. 11), Não poderíamos deixar de significar que “Precisamos compreender a Matemática como ela é: uma estratégia abstrata, desenvolvida pelo homem através do tempo para atender as suas necessidades práticas e explicar a realidade, dentro de um contexto natural e cultural” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 7).

Entendida assim, a Matemática deixaria de ser um corpo de conhecimento acabado, que deve ser assimilado pelo aluno. Essa visão, portanto, seria um dos princípios para a compreensão do verdadeiro significado da Matemática, como uma ciência dinâmica; questionável e sujeita a revisões; que admite diferentes formas de cálculo e de pensamento; que utiliza a pedagogia do erro, onde se aprende também com as respostas erradas; e que é para todos, não somente para gênios. Afinal, o conhecimento se constrói com a colaboração de todos os intervenientes, onde cada um dá o que tem, o que pode e o que sabe. Assim,

Se procurarmos pelo erro na história das ciências, nos deparamos com essa concepção. Na ciência, espaço da produção de novos conhecimentos, o erro tem lugar privilegiado. Bachelard (1996, p. 29) diz que a ciência ao buscar “a superação da experiência primeira passou por momentos de estagnação e mesmo de regressão”. Para ele, numa nova perspectiva nega-se a existência de verdades primeiras e concorda-se com a dos erros primeiros. Isso prova que o conhecimento científico não progride sozinho, de maneira linear, por acumulação progressiva de conhecimentos novos (TANUS, 2008, p 33).

Para o autor, em alguns momentos a ciência volta a questionar os conhecimentos anteriores e reconhece seus erros. “No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 17).

É o que chama de “obstáculo epistemológico” (BACHELARD, 1996, p. 16). A ciência busca a superação da “experiência primeira”. O conhecer implica em estagnação e regressão. E afirma: “[...] falta-lhe precisamente esta perspectiva de *erros retificados*, que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico”. A partir do pensamento desse filósofo, é possível ter outro olhar sobre o erro dos alunos. Para ele,

[...] Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar é preciso saber formular problemas. [...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

A partir do pensamento bachelardiano, compreendemos o percurso da ciência através de seus erros e suas retificações. O autor configura um erro como não sendo erro, mas, um obstáculo a ser superado. Obstáculos são encontrados pela humanidade no processo e na construção de conceitos, nos mais variados ramos das ciências.

Em muitos dos conflitos gerados na construção de novos conhecimentos, o aluno não consegue ultrapassar sozinho o seu estado de desequilíbrio cognitivo. É exatamente nesse momento do processo de aprendizagem, que Darsie (1993) recomenda estratégias que estimulem a verbalização dos alunos acerca de seus acertos, erros, dificuldades, impressões, ideias, revelando e dando pistas ao professor de como ajudá-lo a se reequilibrar. Isto também proporciona a interação dos diversos processos cognitivos realizados individualmente, socializando ideias e enriquecendo os próprios processos individuais.

A Matemática, como toda a ciência, não se constitui de forma linear. Ela passou por erros e acertos. Encontrou muitos desafios, obstáculos, ao longo de sua história, o que rendeu muitos debates e novas iniciativas entre os matemáticos. Para conceber as noções matemáticas de forma correta, foi necessário primeiro o reconhecimento dos obstáculos para, posteriormente, ultrapassá-los. Por isso muitos se valem da história da Matemática para ensinar determinados conteúdos.

Para Sousa (2003), a História da Matemática torna a matemática escolar um organismo vivo, que deve pulsar ao iniciar cada conteúdo, ao anunciar cada conceito, uma vez que quem está na sala de aula, está ali para viver outras emoções. Viver as emoções da descoberta, do poder também fazer, de ser parte da produção do conhecimento, e o ao educar pela Matemática, o professor não lhe poder furtar esse prazer e esse direito. O educar pela Matemática via história pode

oferecer ao aluno, além do saber da matemática, uma concepção de que esse saber é como um grande capítulo da vida social da humanidade.

Nobre (1996) enxerga, na História da Matemática, uma possibilidade para os professores avançarem no seu trabalho em sala de aula. Avançar no sentido de que o professor deve conhecer melhor a Matemática e, estudar a História da Matemática possibilita isso, já que de posse desse conhecimento, o professor poderá dar uma vida nova a essa ciência. Para o autor, devemos educar para uma ciência que desafia. Aquela ciência “*ensinada*” nas escolas, ou seja, a alunos das escolas de ensino fundamental, médio ou a alunos de cursos de licenciaturas, não deixa de ser um conhecimento livresco. Por isso, o professor de Matemática, conhecendo em que contexto dado conceito matemático foi desenvolvido, poderá oferecer uma aula com outro sabor: o saber diante da dúvida, da hesitação, da incerteza, isto é, o aluno sendo desafiado.

Na verdade, através da História da Matemática, começamos a entender e compreender como foi construído esse discurso e como podemos e devemos usá-lo em sala de aula para desmistificar a metodologia do ensino da matemática que prima seu ensino a partir de uma coisa pronta e acabada, de uma matemática perfeita, universal e rigorosa; desmontagem dos mitos de que quem aprende matemática são os iluminados e gênios e como os povos se apropriaram desse conhecimento e promoveram suas conquistas. Por isso,

“...a reconstrução histórica interna da matemática deve ser completada com uma história sócio-cultural do ambiente onde a matemática se desenvolveu. Segundo Brolezzi (1991), a história social da matemática pode dar ênfase ao contexto político, econômico, religioso que determinava as condições sociais da criação das idéias matemáticas e os estudos etnográficos e antropológicos com a perspectiva de observar o surgimento e desenvolvimento das idéias matemáticas. Portanto, a reconstrução deve ser uma reconstrução histórica racional, que leve em consideração uma outra leitura da matemática: coisa do homem e que seja superada a visão platônica de uma verdade absoluta que sempre se faz presente nos livros de ensino da matemática, onde o conteúdo bem organizado em seqüência, faz desse livro uma cartilha dessas verdades de concepção platônica, persistindo a visão mística de uma ciência das certezas, das verdades absolutas e inquestionáveis (SOUSA, 2003: 45)

Dessa forma, o educar pela Matemática não se dá por satisfatório apenas por conseguir transmitir fórmulas, regras, leis axiomas, propriedades, teoremas ou

coisas do gênero. Conhecendo a História da Matemática, assim como também da Educação Matemática, o professor tem condição de revelar a matemática como criação humana e como tal, todos podem aprendê-la; como resultado da criação humana e de sua cultura; tem todo homem o direito de conhecer a História da Matemática e quem educa pela mesma tem o dever de possibilitar o acesso a esse saber, mas não um acesso a um saber livresco, pronto e acabado, reservado a alguns poucos iluminados. Garantindo esse acesso, o professor estará garantindo a cidadania, a liberdade de escolha e a compreensão de uma realidade cada vez mais complexa ao seu aluno.

De acordo com esses ideais em torno da Matemática, que deveria ser sempre assim, logo não há outro modo de se pensar no ensino e aprendizagem dessa disciplina se não com as seguintes características:

- Ativo, feito à base da confrontação de diferentes ideais, da comunicação matemática, de conexões e conjunturas;
- Em que a prática conduz à teorização, o que pressupõe muito estímulo, muito empenho, organização do saber;
- Que admite várias soluções para uma mesma situação;
- Que fomenta a cooperação, a criatividade, o espírito de empenho no trabalho e a autonomia;
- Onde os papéis dos intervenientes se alteram significativamente, tornando-se o aluno “o agente da sua própria aprendizagem” e o professor o “dinizador” do trabalho, o “negociador de intenções”, o “companheiro da descoberta” (VASCONCELOS, 2000).

Neste sentido, de uma educação matemática voltada, principalmente, ao desenvolvimento dos educandos, praticada de forma que contribua para o efetivo exercício da cidadania por parte dos indivíduos e assim revele um conhecimento matemático acessível a todos e eficaz na melhoria de vida das pessoas. Destacamos esses ideais como imprescindíveis a todos os segmentos educacionais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o papel da

Matemática é inserir pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e culturais, onde se dá origem a modos de vida, valores, crenças e conhecimentos.

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, idéias e intuições construídas através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente (BRASIL, 1997).

Fica clara a importância da Matemática na sociedade. Portanto, é fundamental que ela desempenhe seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilidade do raciocínio dedutivo e na sua aplicação a diversas situações do cotidiano, ou seja, que o conhecimento Matemático ajude a distribuir melhor a renda, que as pessoas tenham o direito do saber Matemático, de viver em paz com justiça social, ou seja, que exerçam a cidadania ativa, que vivam melhores como seres humanos.

D'Ambrósio (2002), ao falar da paz e da necessidade de repensar a Educação, entende que a problemática da paz interior, social, ambiental e militar deve ser o centro de nossas reflexões sobre o futuro. Para o autor,

Paz não é apenas a inexistência de divergências e conflitos. As diferenças e, conseqüentemente, as divergências e conflitos são parte da diversidade que caracteriza todas as espécies, e são, portanto, intrínsecas ao fenômeno vida. Cada indivíduo é diferente do outro. A homogeneização da espécie humana é algo que contraria frontalmente as leis biológicas e tem como resultado a anulação da nossa vontade individual, em outros termos, causa a subordinação da nossa consciência e a eliminação dos traços culturais. Essa homogeneização é hoje uma ameaça efetiva em vista das possibilidades atuais de manipulação genética. (D'AMBRÓSIO, in. BOHN & SOUZA, 2002, p. 9-10).

Nesse entendimento, a violação da paz, segundo D'Ambrósio (2002), não se resume em confrontos militares, que são as guerras. Na verdade, para ele, a paz é um conceito pluridimensional e tem como princípio a não homogeneização da espécie humana.

No quadro 6 apresentamos as características da qualidade dos processos

de ensino e aprendizagem de Matemática nas perspectivas da cidadania passiva e cidadania ativa.

Quadro 6: Características da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática nas perspectivas da cidadania passiva e cidadania ativa

MODELO	Cidadania Passiva	Cidadania Ativa
		O Ensino da Matemática como instrumento para o desenvolvimento da cidadania passiva
Qualidade do processo de Ensino e aprendizagem da Matemática	O conhecimento Matemático é alienado, prioriza a transmissão de conteúdos fixos, inanimados, presos aos interesses externos.	O conhecimento Matemático é tornado consciente, desenvolve no educando formas de pensar úteis na captação das possibilidades de transformação
	A matemática atua como um filtro social	A matemática atua como um auxílio na libertação do sujeito
	É totalmente voltado à memorização, ao manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno	Desenvolve competências que auxiliam o educando na análise crítica da sociedade da qual faz parte
	O aluno é receptor passivo e reprodutor de informações	Aluno é sujeito de sua aprendizagem
	É definida por uma pessoa ou um grupo	É definida pelos seus pares
	O aluno não participa do processo de construção do conhecimento matemático	O aluno é ativo e integrante do processo educativo
	O professor é detentor da verdade	O professor é negociador do processo de construção do conhecimento científico e da aprendizagem
	Não intervêm eticamente na realidade	Intervêm eticamente na realidade
	O acesso ao saber é livre, pronto e acabado, reservado a alguns poucos iluminados	O acesso ao saber é problematizado e revela a matemática como criação humana
	O conhecimento escolar é abstrato	O conhecimento escolar é aplicado às mais variadas atividades humanas
	Prioriza a memorização de regras e estratégias	Prioriza a investigação
	Os conteúdos são pouco significativos	Os conteúdos são significativos
	Privilegia o resultado	Valoriza o processo
	Os conteúdos são transmitidos pelo professor	Existe interatividade entre o sujeito e o objeto do conhecimento
	O trabalho pedagógico não considera as diferenças	O trabalho pedagógico é diferenciado
	Professor é direcionador do aprendiz	Professor é problematizador
	O professor possui um conceito mistificado de que professor de sala de aula não é pesquisador.	O professor é um pesquisador, tem um projeto pessoal de pesquisa associado a sua prática docente.
A prioridade é apenas preparar estudantes para se saírem bem nos testes, deixando de lado a necessária inovação educacional	Possibilita a cada indivíduo atingir seu potencial criativo, e estimula e facilita a ação comum, com vistas a viver em sociedade, exercitando a cidadania plena	

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGIA

Apresentamos, neste capítulo, a trajetória da nossa pesquisa, que busca resposta às indagações sobre as relações que os professores estabelecem entre os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” e o processo de ensino e aprendizagem no quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Optamos por uma metodologia do tipo qualitativa, assim como o apontamento do universo e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados e suas categorias de análise.

4.1 ESCOLHA METODOLÓGICA

O espaço escolar que tem por principal característica a multiplicidade seja ela traduzida em experiência de vida, relações interpessoais, currículo, processos avaliativos, entre outras, é o fator determinante na escolha da metodologia qualitativa de cunho interpretativa. Mesmo sabendo que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com a quantificação dos dados - não se exclui esta última, dependendo dos dados que possam interessar – mas como eles colaboram para a compreensão do fenômeno” (BARALDI, 1999, p. 17). Assim, acreditamos que esta opção seja mais adequada ao trabalho, já que nos preocuparemos, apenas, com a compreensão do fenômeno estudado.

A definição de Triviños (2006), para a pesquisa qualitativa, como sendo aquela que tem por característica partir de uma descrição “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p. 129). Assim como, busca as causas da existência deste fenômeno, “procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (p. 129), colaboram na fundamentação de nossa escolha. Justamente porque em se tratando de descrição de percursos avaliativos, precisamos ir além

das aparências, pois estamos num cenário em que se entrelaçam as atitudes, os juízos ou valores que possibilitam a inclusão ou a exclusão de alunos.

Assim como, também, a caracterizamos como qualitativa por acreditarmos que a pesquisa contempla as cinco características, para este tipo de pesquisa, que segundo Bogdan e Biklen (1982), são:

1ª) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave* – [...] O chamado 'ambiente natural' de Bogdan, existe, mas é observado numa perspectiva que o vincula a realidade sociais maiores. O pesquisador é importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa do real social. [...]

(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Embora nossa pesquisa seja, predominantemente, na forma de análise documental, os dados serão coletados, e, sua coleta negociada diretamente com professores nas escolas, ambiente natural de produção do conhecimento, assim como por meio de entrevistas e questionários.

2ª) *A pesquisa qualitativa é descritiva* – [...]. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhadas de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Uma vez que pesquisamos sobre as relações que os professores estabelecem entre os resultados da Prova Brasil e o processo de ensino e aprendizagem expressos nos históricos escolares do 5º e 9º anos, com base naquilo que temos de conhecimento prévio sobre o fenômeno avaliação e seu atual resultado. Desta forma, trataremos como exemplo dessa coleta, os resultados da Prova Brasil e os históricos escolares transcritos na íntegra, assim como, algumas das respostas dadas no questionário, bem como fragmentos das entrevistas.

3ª) *Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não*

simplesmente com os resultados e o produto – [...]. Aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. [...]

(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Essa característica se justifica na preocupação que temos em tratar os resultados da Prova Brasil e os históricos escolares, não como testemunho irrefutável de práticas, mas como um referencial para a compreensão das relações que os professores estabelecem entre os resultados da Prova Brasil e o processo de ensino e aprendizagem.

4ª) *Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente – [...]*. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Assim, chega-se ao nível de abstração, ao conceito. [...]

(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Nesta, acreditamos estar toda análise dos dados coletados, pois estamos buscando interpretar, por meio das informações encontradas nos resultados da Prova Brasil e históricos escolares, as relações que os professores estabelecem entre os resultados da Prova Brasil e o processo de ensino e aprendizagem que cercam a prática desses professores de uma forma quase invisível em meio aos afazeres cotidianos.

5ª) *O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa – [...]*. A coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos.

(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A nossa pesquisa retrata esta característica, quando vai traçando a sua trajetória por meio do descortinar de informações, retroalimentado pela leitura dos resultados da Prova Brasil e dos históricos escolares, num movimento constante de idas e vindas às falas dos sujeitos, seja nos questionários ou na entrevista.

Assim, tomando por base essas características sobre a pesquisa qualitativa em educação, destacamos que o objetivo fundamental do pesquisador qualitativo é o de “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 67).

Desta forma, o caminho da descoberta, trilhado por nós, tem como objetivo a análise de resultados da Prova Brasil e dos históricos escolares dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, buscando identificar as relações que os professores estabelecem entre os resultados da Prova Brasil e o processo de ensino e aprendizagem, expressos nos resultados da Prova Brasil e nos históricos escolares, assim como identificar como os professores justificam esses resultados.

4.2. UNIVERSO DA PESQUISA

O universo desta pesquisa se faz presente na integração de cinco elementos: escola/professor/resultado da Avaliação Prova Brasil/histórico escolar/pesquisador. A escola, como meio social onde os fatos acontecem; o professor como agente possuidor de concepções que se deixam perceber por meio da relação que ele estabelece entre os resultados da Prova Brasil e as informações constantes no histórico-escolar¹⁵ e em suas falas; Avaliação Prova Brasil e histórico-escolar como documentos elaborados para testemunhar o resultado do processo de ensino e aprendizagem matemática pelos alunos; e o pesquisador como alguém que vai analisar as informações coletadas neste contexto, subsidiado no referencial teórico.

¹⁵ Histórico escolar são documentos que oferecem informações sobre o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado na escola. No nosso caso, foram coletadas as atas de resultados finais onde constam o nº de alunos promovidos e retidos.

4.2.1 Critério de seleção para as escolas

Os critérios de seleção para as escolas são: ter participado da Prova Brasil em 2005 e 2007 sendo avaliada nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; pertencer à rede estadual de ensino, em Cáceres-MT; ter em seu quadro professores efetivos nesta rede, que lecionaram a disciplina de Matemática no 5º ou 9º anos em 2005 e 2007.

4.2.2 Critério de seleção para os professores

Os critérios de seleção para os professores, sujeitos da pesquisa, que atuaram tanto no 5º ano, quanto no 9º ano, são: ser efetivo na escola selecionada; ser licenciado; ter atuado na disciplina de Matemática nos anos de 2005 e 2007; demonstrar desejo em participar da pesquisa, seus alunos terem participado da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007.

4.2.3 Critério de seleção para os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil

Os critérios de seleção para os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil são: ser do 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental; ser de Matemática; ter sido aplicada em 2005 e 2007.

4.2.4 Critério de seleção para os histórico-escolar

Os critérios de seleção para os históricos-escolares são: ser do 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental; ser de Matemática; corresponder aos anos letivos de 2005 e 2007.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Para caracterizar as escolas, primeiramente, realizamos uma pesquisa junto ao portal do Inep para identificar as escolas que haviam participado da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007. Constatamos que existem em Cáceres 12 (doze) escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental e todas elas participaram da avaliação Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007. Conforme o quadro 7.

Quadro 7 – Escolas Estaduais de Ensino Fundamental – Distribuição de resultados da Prova Brasil e Ideb (Cáceres-MT, 2005/2007)

nº	Nome da Escola	Quinto Ano				Nono Ano			
		Nota Prova Brasil Matemática		IDEB		Nota Prova Brasil Matemática		IDEB	
		2005	2007	2005	2007	2005	2007	2007	2007
1	EE PROFª ANA MARIA NORONHA	192,15	191,14	4,70	4,60	243,05	230,71	4,00	3,40
2	EE DR. JOSE RODRIGUES FONTES	178,28	183,93	3,50	4,10	225,79	218,06	2,90	2,90
3	EE PROF. DEMETRIO C. PEREIRA	174,12	191,68	3,00	4,70	230,14	220,59	1,70	3,20
4	EE. FREI AMBROSIO	161,81	203,77	3,70	4,90	226,93	223,17	2,60	3,50
5	EE SEM. MARIO MOTTA	172,11	192,94	3,90	4,80	233,25	235,67	2,70	3,70
6	EE. DR. LEOPOLDO A. FILHO	169,28	171,23	3,20	3,70	221,91	224,80	2,70	3,00
7	EE ESPERIDIAO MARQUES	165,43	186,59	4,00	4,10	226,30	225,85	3,70	3,40
8	EEPG UNIAO E FORÇA	200,53	204,79	4,30	5,30	253,54	249,96	4,00	4,30
9	EE DES. GABRIEL P. ARRUDA	192,50	183,12	4,00	4,80	239,59	226,96	2,50	3,70
10	EE SÃO LUIZ	192,50	183,12	4,00	4,80	239,33	229,53	2,90	3,70
11	EEPG CRIANÇA CIDADÃ	178,89	194,78	4,50	4,90	241,38	224,84	4,20	3,50
12	E E PROF NATALINO F. MENDES	181,27	212,92	3,10	5,50	229,69	227,26	2,70	3,80

Fonte: Brasil/Inep/2008

As doze escolas do quadro 7 atenderam o primeiro e segundo critério, pertencer a rede estadual em Cáceres-MT e ter participado da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007, porém, conforme quadro 8, apenas quatro atendem os demais critérios, ter em seu quadro professores efetivos que lecionaram a disciplina de Matemática no 5º ou 9º anos em 2005 e 2007. Optamos por não identificar o nome

da escola, elegendo nomes de aves do Pantanal para identificá-las.

Quadro 8 – Escolas Estaduais de Ensino Fundamental – Distribuição de professores (Cáceres-MT)

Nº	Nome da Escola	Número de professores de Matemática que lecionaram no quinto ano em 2005 e 2007		Número de professores de Matemática que lecionaram no nono ano em 2005 e 2007	
		Efetivo	Interino	Efetivo	Interino
1	Garça-branca	1	0	1	0
2	Arara-azul	1	1	1	1
3	Curicaca	1	0	1	1
4	Beija-flor	1	0	1	0
	TOTAL	5	1	4	2

Fonte: Secretarias das escolas pesquisadas - 2010

Conforme o quadro 9, para as quatro escolas selecionadas, realizamos a coleta de dados referente à caracterização da escola, aplicando o instrumento QE – Questionários de Caracterização das Escolas, com a finalidade de saber o tamanho, número de sala de aula, número de aluno, número de professor e idade da escola. Acreditamos que os aspectos aqui investigados, ou seja, a vivência de professores e alunos diretamente ligados aos resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” e dos histórico-escolares, aqui transformados em alvo da coleta de dados, emerge desse contexto físico/estrutural.

Quadro 9: Caracterização da escola

Escola	Categorias						Idade da escola (anos)
	Tamanho	Nº de sala de aula	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de professores de Matemática no 5º ano	Nº de professores de Matemática no 9º ano	
Garça-branca	Médio	28	902	35	02	01	25
Arara-azul	Médio	10	320	21	01	02	98
Curicaca	Médio	25	851	39	02	01	31
Beija-flor	Médio	39	1200	46	02	02	28

Fonte: Secretarias das escolas Garça-branca, Arara-azul, Curicaca e Beija-flor

A Escola Garça-branca é considerada média, com 28 salas de aula, 35 professores sendo 02 de Matemática no 5º ano, 01 de Matemática no 9º ano e 902 alunos. Tem 25 anos e funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno. No matutino estão os 4 anos finais do Ensino Fundamental, no vespertino estão os 5 iniciais e no noturno os 3 anos do Ensino Médio Regular. Para formalização do processo avaliativo no Ensino Fundamental, esta escola, no ano de 2005, se utiliza

do instrumento denominado *Ata de Resultado Final*, elaborada anualmente, em que o registro deve ser descritivo, de acordo com as seguintes siglas: PS, que significa Progressão Simples; PPAP, que significa Progressão com Plano de Apoio Pedagógico; PAP, que significa Progressão com apoio pedagógico; RET, que significa Retido e DES, que significa Desistente. No ano de 2007, se utiliza do mesmo instrumento, porém, na 8ª série (9º ano) é acrescentada mais uma sigla, APc/DEP, que significa Aprovado com Dependência. As siglas PS, PPAP, PAP e APc/DEP representam os alunos considerados acima da média, ou seja, promovidos/aprovados; as siglas RET e DES representam os alunos considerados abaixo da média, ou seja, retidos/reprovados.

A Escola Arara-azul é considerada média, com 10 salas de aula, 21 professores sendo 01 de Matemática no 5º ano, 02 de Matemática no 9º ano e 320 alunos. Tem 98 anos e funciona em dois turnos, matutino, vespertino. No matutino estão os 4 anos finais e no vespertino estão os 5 iniciais do Ensino Fundamental. Para formalização do processo avaliativo no Ensino Fundamental, esta escola, no ano de 2005, se utiliza do instrumento denominado *Ata de Resultado Final*, elaborado anualmente, em que o registro deve ser descritivo de acordo com as seguintes siglas: PS, que significa Progressão Simples; PPAP, que significa Progressão com Plano de Apoio Pedagógico; RET, que significa Retido e DES, que significa Desistente. No ano de 2007, se utiliza do mesmo instrumento. As siglas PS e PPAP representam os alunos considerados acima da média, ou seja, promovidos/aprovados; as siglas RET e DES representam os alunos considerados abaixo da média, ou seja, retidos/reprovados.

A Escola Curicaca é considerada média, com 25 salas de aula, 39 professores, sendo 02 de Matemática no 5º ano, 01 de Matemática no 9º ano e 851 alunos. Tem 31 anos e funciona em dois turnos, matutino e vespertino. No matutino estão os 4 anos finais e no vespertino estão os 5 iniciais do Ensino Fundamental. Para formalização do processo avaliativo no Ensino Fundamental, esta escola, no ano de 2005, se utiliza do instrumento denominado *Ata de Resultado Final*, elaborado anualmente, em que o registro deve ser descritivo, de acordo com as seguintes siglas: PS, que significa Progressão Simples; PPAP, que significa Progressão com Plano de Apoio Pedagógico; PAP, que significa Progressão com

apoio pedagógico; RET, que significa Retido e DES, que significa Desistente. No ano de 2007, se utiliza do mesmo instrumento. As siglas PS, PPAP e PAP representam os alunos considerados acima da média, ou seja, promovidos/aprovados; as siglas RET e DES representam os alunos considerados abaixo da média, ou seja, retidos/reprovados.

A Escola Beija-flor é considerada média, com 39 salas de aula, 46 professores sendo 02 de Matemática no 5º ano, 02 de Matemática no 9º ano e 1200 alunos. Tem 28 anos e funciona em dois turnos, matutino e vespertino. No matutino estão os 5 anos iniciais e no vespertino estão os 4 finais do Ensino Fundamental; no noturno estão o primeiro e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos. Para formalização do processo avaliativo no Ensino Fundamental, esta escola, no ano de 2005, se utiliza do instrumento denominado *Ata de Resultado Final*, elaborado anualmente, em que o registro deve ser descritivo, de acordo com as seguintes siglas: APTO, que significa Aprovado; RET, que significa Retido e DES, que significa Desistente. No ano de 2007, se utiliza do mesmo instrumento. A sigla APTO representa os alunos considerados acima da média, ou seja, promovidos/aprovados; as siglas RET e DES representam os alunos considerados abaixo da média, ou seja, retidos/reprovados.

Em relação às categorias pequena, média e grande, procuramos nos fundamentar na Portaria nº 431/10/GS/SEDUC/MT, que “dispõe sobre a normatização e critérios para planejamento, provimento e gestão do quadro de pessoal nas unidades escolares, conforme previsão orçamentária da Seduc para o exercício letivo de 2010”, publicada no Diário Oficial nº, publicado em 19/10/2009.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A caracterização dos sujeitos foi subdividida em dois quadros com o objetivo de fazer uma caracterização mais ampla de cada um.

Quadro 10: Caracterização Pessoal e Formação Acadêmica dos Sujeitos da Pesquisa

Escola	Identificação	Sexo	Idade (anos)	Graduação	Pós-graduação
Garça-branca	MARA	F	51	Pedagogia	ESP- Uso Racional dos Recursos Naturais e seus Reflexos no Meio Ambiente
Garça-branca	VERA	F	46	Licenciatura em Matemática	ESP-Modelagem Matemática em Ensino-aprendizagem
Arara-azul	ROSE	F	44	Pedagogia	ESP-Alfabetização
Arara-azul	VALÉRIA	F	37	Licenciatura em Matemática	-----
Curicaca	BETE	F	43	Pedagogia	ESP-Planejamento Educacional
Curicaca	CARDOSO	M	52	Licenciatura em Matemática	ESP- Educação Matemática
Beija-flor	PEDRO	M	47	Pedagogia	MS- Educação
Beija-flor	SILVANA	F	38	Licenciatura em Matemática	ESP-Planejamento Educacional

Fonte: Secretarias das escolas Garça-branca, Arara-azul, Curicaca e Beija-flor

Quadro 11: Caracterização Funcional e Experiência Profissional dos Sujeitos da Pesquisa

Escola	Identificação	Situação Funcional	Jornada de Trabalho (horas/sem)	Tempo de Atuação Docente (anos)	Tempo Atuação Docência em Matemática (anos)
Garça-branca	MARA	Efetiva	30	24	24
Garça-branca	VERA	Efetiva	30	20	20
Arara-azul	ROSE	Efetiva	30	25	25
Arara-azul	VALÉRIA	Efetiva	30	05	05
Curicaca	BETE	Efetiva	30	20	20
Curicaca	CARDOSO	Efetivo	30	20	20
Beija-flor	PEDRO	Efetivo	30	08	08
Beija-flor	SILVANA	Efetiva	30	07	07

Fonte: Secretarias das escolas Garça-branca, Arara-azul, Curicaca e Beija-flor

A professora Mara tem 51 anos, nasceu em Malacacheta – MG. Fez o Magistério na década de 1980. No ano 2000 concluiu o curso de Pedagogia na UNEMAT/Cáceres-MT. No ano de 2002 concluiu a especialização – Uso Racional dos Recursos Naturais e seus Reflexos no Meio Ambiente pelo Instituto Federal de

Educação e Tecnologia – IFET, campus de Cáceres, em convênio com a Universidade Federal de Viçosa– UFV. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 24 anos na carreira de professora e esses foram integralmente trabalhados na Escola Garça-branca, com alunos dos anos iniciais. Atualmente, trabalha em uma turma do quinto ano com, aproximadamente, 30 alunos. Não se identifica com a Matemática, mas como nos anos iniciais é unidocência, é obrigada a trabalhar com a disciplina. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

A professora Vera tem 46 anos, nasceu em Santa Clara D'Oeste – SP. Fez o Magistério na década de 1980. No ano 1994 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática na UNEMAT/Cáceres. No ano de 1999 concluiu a especialização – Modelagem Matemática em ensino – aprendizagem na sede da UNEMAT, campus de Cáceres. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 20 anos na carreira de professora e esses foram integralmente trabalhados na Escola Garça-branca, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Atualmente, trabalha com cinco turmas do sexto ao nono anos, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. Sempre se identificou com a Matemática e gosta de lecionar nessa disciplina. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

A professora Rose tem 44 anos, nasceu em Cáceres – MT. No ano 1992 concluiu o curso de Pedagogia na Unemat/Cáceres-MT. No ano de 1995 concluiu a especialização – Alfabetização pela PUC de Belo Horizonte-MG. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 25 anos na carreira de professora e desses, 11 foram integralmente trabalhados na Escola Tuiuiu, com alunos dos anos iniciais. Atualmente trabalha como coordenadora pedagógica. Não se identifica com a disciplina de Matemática, como nos anos iniciais é unidocência, quando está em sala leciona essa disciplina. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

A professora Valéria tem 37 anos, nasceu em Cáceres – MT. No ano 2004 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 5 anos na carreira de professora e desses 5 foram integralmente trabalhados na Escola Tuiuiu, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Atualmente trabalha com quatro turmas do sexto ao nono anos, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. Sempre se identificou com a

Matemática e gosta de lecionar nessa disciplina. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

A professora Bete tem 43 anos, nasceu em Cáceres – MT. No ano 1992 concluiu o curso de Pedagogia na Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2000 concluiu a especialização – Planejamento Educacional pela Salgado de Oliveira na cidade de Cáceres-MT. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 20 anos na carreira de professora e esses foram integralmente trabalhados na Escola Curicaca, com alunos dos anos iniciais. Atualmente trabalha com uma turma de quinto ano. Gosta de lecionar a disciplina de Matemática. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

O professor Cardoso tem 52 anos, nasceu em Luziânia – GO. No ano 1990 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2003 concluiu a especialização – Educação Matemática pela Unemat na cidade de Cáceres-MT. É efetivo, trabalha 30 horas/semanais, tem 20 anos na carreira de professor e desses 10 foram integralmente trabalhados na Escola Curicaca, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Atualmente, trabalha com quatro turmas do sexto ao nono anos, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. Sempre se identificou com a Matemática e gosta de lecionar nessa disciplina. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

O professor Pedro tem 47 anos, nasceu em Cáceres – MT. No ano 2002 concluiu o curso de Pedagogia na Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2007 concluiu o Mestrado em Educação pela UFMT na cidade de Cuiabá-MT. É efetivo, trabalha 30 horas/semanais, tem 08 anos na carreira de professor e desses, 4 foram integralmente trabalhados na Escola Beija-flor, com alunos dos anos iniciais. Atualmente, trabalha com uma turma do quinto ano. Gosta de lecionar a disciplina de Matemática. Trabalha em outras escolas, na zona rural. Não exerce outra profissão.

A professora Silvana tem 38 anos, nasceu em Cáceres – MT. No ano 1995 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2003 concluiu a especialização – Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - na cidade de Cáceres-MT. É efetiva, trabalha 30

horas/semanais, tem 07 anos na carreira de professor e desses, 05 foram integralmente trabalhados na Escola Beija-flor, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Atualmente, trabalha com quatro turmas do primeiro e segundo segmento da EJA no noturno, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. Sempre se identificou com a Matemática e gosta de lecionar nessa disciplina. Trabalha em outras escolas e não exerce outra profissão.

4.5. CARACTERIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROVA BRASIL REALIZADA PELO INEP

Os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” são registrados pelo Inep em gráficos. Para facilitar nosso trabalho transformamos em quadros, esses serão identificados em nossa pesquisa pelas letras PB (de Prova Brasil), seguida do ano calendário, seguido do ano/série das turmas, Exemplo: (PB/05-5º Ano, MARA), que significa os resultados da avaliação Prova Brasil de 2005, dos 5º Anos, da escola em que a professora Mara ministrou aulas de Matemática. Os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” serão mais discutidas no capítulo V, análise de dados.

Quadro 12: Caracterização dos resultados da avaliação Prova Brasil das escolas investigadas

Escola	Professor(a)	Instrumento	Nome	Quantidade*
Garça-branca	MARA	PB/05-5ºAno e PB/07-5ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Garça-branca	VERA	PB/05-9ºAno e PB/07-9ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Arara-azul	ROSE	PB/05-5ºAno e PB/07-5ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Arara-azul	VALÉRIA	PB/05-9ºAno e PB/07-9ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Curicaca	BETE	PB/05-5ºAno e PB/07-5ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Curicaca	CARDOSO	PB/05-9ºAno e PB/07-9ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Beija-flor	PEDRO	PB/05-5ºAno e PB/07-5ºAno	Resultados da Prova Brasil	2
Beija-flor	SILVANA	PB/05-9ºAno e PB/07-9ºAno	Resultados da Prova Brasil	2

Fonte: Secretarias das escolas Garça-branca, Arara-azul, Curicaca, Beija-flor.

*Cada escola foi avaliada em dois anos (2005 e 2007), por isso quantidade igual a 2.

4.6. CARACTERIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIZADA PELA ESCOLA

Os resultados da avaliação da aprendizagem são registrados pelas escolas no instrumento denominado Ata de Resultado Final¹⁶, estas serão identificadas em nossa pesquisa por a palavra Ata, seguida do ano calendário, seguido do ano/série das turmas, seguido de letras maiúsculas entre aspas que identificam as turmas avaliadas. Exemplo: (Ata/05-5º Ano “A,B,C”, MARA), que significa as atas de resultado final, elaborado no ano de 2005, dos 5º Anos, da escola em que a professora Mara ministrou aulas de Matemática. As atas de resultado final da aprendizagem dos alunos serão mais discutidas no capítulo V, análise de dados.

Quadro 13: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos das escolas investigadas

Escola	Professor	Instrumento	Nome	Quantidade*
Garça-branca	MARA	Ata/05-5º Ano “A,B,C” e Ata/07-5º Ano “A,B”	Ata de Resultado Final	05
Garça-branca	VERA	Ata/05-9º Ano “A, B” e Ata/07-9º Ano “A, B”	Ata de Resultado Final	04
Arara-azul	ROSE	Ata/05-5º Ano “A,B” e Ata/07-5º Ano “A”	Ata de Resultado Final	03
Arara-azul	VALÉRIA	Ata/05-9º Ano “A, B,C” e Ata/07-9º Ano “A, B”	Ata de Resultado Final	05
Curicaca	BETE	Ata/05-5º Ano “A,B” e Ata/07-5º Ano “A,B”	Ata de Resultado Final	04
Curicaca	CARDOSO	Ata/05-9º Ano “A,B,C,D” e Ata/07-9º Ano “A, B,C”	Ata de Resultado Final	07
Beija-flor	PEDRO	Ata/05-5º Ano “A” e Ata/07-5º Ano “A,B”	Ata de Resultado Final	03
Beija-flor	SILVANA	Ata/05-9º Ano “A, B,C” e Ata/07-9º Ano “A,B,C”	Ata de Resultado Final	06

Fonte: Secretarias das escolas Garça-branca, Arara-azul, Curicaca, Beija-flor.

*Significa a quantidade de atas. Como cada turma tem uma ata, o total pode ser as turmas do 5º Ano ou do 9º Ano que a escola teve em 2005 e 2007.

¹⁶ A ata de resultado final da aprendizagem dos alunos é um documento elaborado anualmente e arquivado na secretaria da escola onde consta a lista de todos os alunos matriculados numa determinada turma e seus respectivos aproveitamentos.

4.7. PROCEDIMENTO DA PESQUISA

Os procedimentos utilizados na pesquisa foram análise documental, questionários e entrevistas. Elegemos para coleta de dados os instrumentos: diário de campo, questionários semi-abertos, entrevistas semi-estruturadas, resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil e os resultados avaliativos da aprendizagem dos alunos.

Assim procedendo, acentua-se o caráter qualitativo na análise dos dados que segundo Ludke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nosso procedimento metodológico inicial foi pesquisa bibliográfica sobre o tema. A intenção, nesta fase, foi estabelecer aporte teórico que nos subsidiasse no planejamento, execução, busca de orientação para sistematização dos dados e informações, análise e interpretação. Concomitantemente a esta fase realizamos investigação junto à Assessoria de Gestão Pedagógica em Cáceres-MT, visando identificar as unidades escolares que ofertam Ensino Fundamental, número de turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nos anos de 2005 e 2007 e, quantidade de professores efetivos, que atuaram nos respectivos anos com a disciplina de Matemática nessas turmas.

Selecionadas as unidades escolares, passamos à elaboração e aplicação das questionários, Conforme anexo I. Estes instrumentos foram utilizados para obter informações sobre dados estruturais e organizacionais das unidades escolares, pessoais e profissionais dos professores, e, buscando identificar as concepções desses sujeitos sobre a qualidade em “educação” e do “processo de ensino e aprendizagem matemática”. Foram compostos de questões abertas, cuidadosamente escolhidas.

Para Fiorentini e Lorenzato (2006) os questionários são os instrumentos mais tradicionais na coleta de dados, utilizados na maioria das vezes na fase inicial e exploratória da pesquisa, têm a finalidade de, além de descrever os participantes da pesquisa, coletar o maior número de dados que possibilitem o confronto posterior das informações.

Deste modo, elaboramos e aplicamos QE – Questionário de Caracterização das Unidades Escolares, e, que teve como objetivo identificar as unidades escolares que oferecem Ensino Fundamental, o número de turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, os professores efetivos atuando com a disciplina de Matemática nessas turmas e o instrumento que a escola elabora para registro final do processo ensino-aprendizagem, selecionando, assim, as escolas e os respectivos sujeitos da pesquisa.

Passamos, então, a aplicação de QC – Questionário de Caracterização dos Sujeitos, que visa buscar informações dos professores sobre sua formação, tempo de serviço na docência, vínculo com a unidade escolar, entre outros aspectos de ordem pessoal e profissional.

Posteriormente, coletamos junto às escolas selecionadas as Atas de resultado final de todas as turmas avaliadas pela Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007 e, coletamos, junto ao portal do Inep, os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, com a finalidade de fazer uma pré-análise das relações que a escola estabeleceu entre os resultados da Prova Brasil e as Atas de resultado final, ou seja, comparar os resultados apresentados nos documentos da Prova Brasil com os resultados apresentados nos documentos da escola.

Para aprofundarmos nas questões que envolvem as concepções dos sujeitos sobre a qualidade em “educação” e de “processo de ensino e aprendizagem matemática” aplicamos os questionários Q1, Q2 e Q3:

Q1 – Bloco de Ensino da Matemática: Composto de 07 (sete) questões semi-abertas, com a finalidade de aprofundar nas informações das relações que os sujeitos estabelecem sobre ensino da Matemática e a avaliação Prova Brasil.

Q2 – Bloco sobre a avaliação Prova Brasil: Elaborado com 07 (sete) questões semi-abertas, com o propósito de coletar informações sobre como os professores vêem a avaliação de desempenho de Matemática da Prova Brasil de seus alunos.

Q3 – Bloco sobre aprendizagem dos Alunos e a relação com a avaliação de desempenho Prova Brasil: Composto de 07 (sete) questões semi-abertas, com a finalidade de levantar dados que auxiliem na compreensão das relações que os sujeitos estabelecem entre os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil e o processo de aprendizagem.

Posteriormente, aprofundamos nossa investigação com esses sujeitos, através de entrevista semi-estruturada (E1), que foi gravada em áudio (transcritas na íntegra). Este instrumento “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2006, p.146).

Buscamos através da entrevista (E1), uma aproximação maior com as concepções dos sujeitos sobre a qualidade em “educação” e de “processo de ensino e aprendizagem matemática”, e sobre alguns pontos detectados nos questionários que necessitaram de maiores esclarecimentos.

A entrevista nos possibilitará captar uma descrição mais detalhada, na linguagem do próprio sujeito, do fenômeno que nos propomos investigar. Permitindo-nos desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como o sujeito interpreta aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-50).

Após a análise dos documentos, prosseguimos na pesquisa com a análise dos questionários e entrevistas. A partir daí, para a análise e triangulação dos dados. Tal procedimento é respaldado pela metodologia que adotamos, indicando que nesta, por vezes, temos a direção a seguir somente após recolhidos determinados dados (BOGDAN e BIKLEN, p. 1994, p.50). Assim, será neste extrato que buscamos responder à questão de nossa pesquisa: **Que concepção de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola?**

Lançamos mão dessa variedade de instrumentos visando obter maior fidedignidade interpretativa quando da triangulação dos dados. Aponta Baraldi (1999, p.19) que se faz necessária à triangulação, a recorrência, ou uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e utilizando-se de recursos também variados.

Na apresentação dos dados para análise, propomos o estabelecimento de duas categorias: *cidadania passiva* que se fundamenta em um modelo de ensino que tem por característica principal a exclusão; *cidadania ativa* que se fundamenta em um modelo de ensino que tem por característica principal a inclusão. Assim, com base nessas categorias, buscamos identificar, que concepção de qualidade os professores de matemática expressam quando relacionam a avaliação de

desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola.

Reconhecemo-nos numa postura metodológica que também é dialética, no sentido da “provisoriedade” como marca dialética mais natural, nos apropriamos da fala de Gramsci (1978), para dizer que, neste sentido, buscamos aproximações sucessivas da “verdade” que, por ser histórica, é sempre relativa.

Pretendemos uma interpretação descritiva, reflexiva e interpretativa, a fim de nos conduzir à compreensão e, possivelmente, à elaboração de conhecimento científico sobre a problemática que envolve a relação que os sujeitos estabelecem entre os resultados da Prova Brasil e o processo de ensino e aprendizagem.

4.8 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados se darão tendo por base o referencial teórico expresso nos capítulos I, II e III, que nos remetem aos pressupostos epistemológicos nos quais as concepções de qualidade da educação e de qualidade do processo de ensino e aprendizagem de Matemática foram embasadas. Desta maneira, qualquer interpretação que se busque, resulta de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao objeto, subjacentes ao conceito de qualidade, de educação, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de Matemática, de avaliação, dentre outros.

Desta forma, as categorias de análise foram construídas a partir da leitura dos dados – presentes nos resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” realizado pelo Inep, nos resultados avaliativos realizado pela escola, nos questionários e nas entrevistas – com base no referencial teórico apresentado.

Conforme foi se dando a leitura dos dados que envolviam a análise de atitudes e pensamentos do professor, percebemos que aquilo que chamamos no referencial teórico de “Cidadania Passiva” e “Cidadania Ativa”, são as características que aparecem de forma mais acentuada na prática do professor.

Ainda nesse processo de descobertas de dados nos documentos e aquilo que definimos como referencial teórico do capítulo II, o resultado da avaliação de

desempenho “Prova Brasil” realizado pelo Inep deve contemplar a meta 6,0 (seis), que está prevista para o Ideb de 2021, ou seja, para atingir a referida meta os alunos do 5º ano devem atingir no mínimo 225 e os do 9º ano no mínimo 300 de proficiência na avaliação de desempenho “Prova Brasil”, para serem considerados alunos com bom desempenho, ou seja, com Ideb igual ou acima da média 6,0 (seis), caso contrário, serão considerados alunos com resultado insatisfatório, ou seja, com Ideb abaixo da referida média.

O resultado avaliativo realizado pela escola deve contemplar o que preconiza o referencial da Escola Ciclada de Mato Grosso, ou seja, o aluno que atingir os objetivos da matemática, considerando os aspectos da matemática e envolvendo as dimensões da matemática, descritos no referencial da Escola Organizada em Ciclos de Mato Grosso, será considerado um aluno com um bom resultado na avaliação da aprendizagem de matemática realizada pela escola. Caso contrário, será considerado um aluno com resultado insatisfatório na referida avaliação. Assim, teremos um bom resultado da avaliação da aprendizagem de matemática realizada pela escola, se a maioria dos alunos do 5º e 9º anos sendo promovidos/aprovados no final do ano letivo por meio de “Progressão Simples (PS), Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) ou Progressão com Apoio de Serviços Especializados (PASE)”¹⁷. Uma vez que são documentos que dão publicidade ao processo de aprendizagem ocorrido dentro das salas de aula pelos alunos, e terão como leitores, além dos professores que os elaboram, pais, alunos, agentes administrativos e tantos mais que quiserem tomar ciência da aprendizagem desenvolvida pelo aluno.

Desse processo emergiram mais duas categorias: as características de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil” realizado pelo INEP e as características de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizado pela escola. A seguir apresentamos a nossa compreensão acerca das categorias.

¹⁷ Assunto que será melhor explicitado em tópicos posteriores.

4.8.1 Concepção de qualidade sob perspectiva da “cidadania passiva”

Essa perspectiva se fundamenta em um modelo de ensino que tem por característica principal a *exclusão*, tanto em qualidade da educação como em processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Deste modo, dizemos que estas concepções se ancoram nas idéias de um modelo baseado na *cidadania passiva*, também entendida como um modelo *tradicional* que é excludente.

4.8.1.1 Concepção de qualidade em educação sob perspectiva da “cidadania passiva”

Definimos a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva, como sinaliza Arroyo (1991), a educação para a cidadania outorgada, a que “se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania” (75). Para o autor, essa é uma concepção de cidadania como doação da burguesia e do Estado moderno, em que o povo comum não pode ser considerado como agente histórico. Afirma ainda que essa visão de cidadania é aristocrática e elitista e não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular.

Nessa mesma perspectiva Soares (2004) define cidadania passiva como “aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor” (p. 46). Para a autora, a cidadania passiva é produto, em que os cidadãos são apenas titulares de direitos já estabelecidos. Nesse sentido, a cidadania reflete a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, econômicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento (AFONSO, 2001); é entendida como concessão, é sustentada por relações paternalistas.

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva, entendemos a idéia de educação como processo de ensino e aprendizagem que levam em consideração somente o resultado das provas/testes aplicadas aos alunos e o rendimento escolar (BRASIL, 2007, 2010) e a definição de qualidade em educação é um produto, é estática e é definida por uma pessoa ou um

grupo (DARSIE, 2010). Nesse sentido, a qualidade em educação é tida como produto, estática, a-histórica, a-social, a-temporal. Na perspectiva da cidadania passiva, prioriza-se a avaliação como função reguladora do Estado (BARRETO, 2001).

4.8.1.2 Concepção de qualidade em educação matemática sob perspectiva da “cidadania passiva”

Na concepção de qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática sob perspectiva da “cidadania passiva” a Matemática é considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens (CARAÇA, 2002). É assumida como um corpo de conhecimento estático, imutável e verdadeiro, incólume ao erro, desligado do real e sinônimo de cálculo, apresentando-se ainda, como objetiva, precisa, rigorosa e neutra do ponto de vista ideológico.

O ensino da matemática trata o conhecimento como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno, acrescido da concepção de que esta é uma ciência pronta e acabada. Não leva em consideração seu processo de construção como ciência (DARSIE, 1998). Esse modelo de ensino é “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39). O professor despreza o conhecimento trazido pelo aluno. O ensino da Matemática é totalmente voltado à memorização, ao manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno (KESSLER, 1997).

A matemática se constitui em um obstáculo ao desenvolvimento da cidadania para o bem comum, atua como um filtro social, obstaculiza o exercício da cidadania ativa, colabora com a construção de um cidadão passivo, à mercê de sua própria sorte (KESSLER, 1997).

A prioridade está em preparar estudantes para se saírem bem nos testes, em ensinar uma disciplina pela disciplina, deixando-se de lado a necessária

inovação educacional (D`AMBROSIO, 1999a).

O professor resiste ao uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea como possibilidade educativa para humanização implicando em uma má educação (D` AMBRÓSIO, 1986). Não possui um projeto pessoal de pesquisa associado a sua prática docente (D`AMBROSIO, 1999), não considera que a problemática da paz interior, social, ambiental e militar deve ser o centro de nossas reflexões sobre o futuro (D`AMBROSIO, 2002), ou seja, não luta pela paz com justiça social.

4.8.2 Concepção de qualidade sob perspectiva da “cidadania ativa”

Essa perspectiva se fundamenta em um modelo de ensino que tem por característica principal a *inclusão* tanto em qualidade da educação como em processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Deste modo, dizemos que estas concepções se ancoram nas idéias de um modelo baseado na *cidadania ativa*, também entendido como um modelo *construtivista* que é inclusivo.

4.8.2.1 Concepção de qualidade em educação na perspectiva da “cidadania ativa”

Entendemos ser a qualidade um atributo humano, portanto um fenômeno histórico e dialético, não é dado, mas conquistado. Nesse sentido a qualidade em educação configura-se como um conceito que possui dimensão histórica, temporal, política e social, ou seja, qualidade como processo, que leva em consideração a formação do sujeito para o desenvolvimento da cidadania ativa.

Definimos a qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, como sinaliza Arroyo (1991), a educação para a cidadania conquistada, a que “se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes” (p. 75). Para o autor, nessa cidadania o povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão no processo de construção. “O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico” (p.75).

Nessa mesma perspectiva Soares (2004) define cidadania ativa como

“aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação” (p. 46). Para a autora, a cidadania ativa é processo, em que os cidadãos não são apenas titulares de direitos já estabelecidos e, esse processo, não se dá no vazio, pois “existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos” (45). Enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania é entendida como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas (AFONSO, 2001), é entendida como conquista, é sustentada pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum.

Na categoria ativa, a qualidade é entendida como as práticas consideradas mais perfeitas na história humana, ou aquilo que consideramos mais humano na história; coincide com a participação, aponta para a dimensão da intensidade, para além da extensão, sem qualquer dicotomia; é um atributo humano, quer dizer, somente o ser humano a faz ou desfaz; é tipicamente fenômeno histórico e dialético; não é um dado, mas uma conquista. É entendida também como formal, em que se refere à perfeição dos fins, ou seja, à competência de inventar, usar e renovar os instrumentos de intervenção histórica; e política, em que sinaliza a perfeição dos fins, valores, compromissos históricos, numa palavra, da ética histórica. Aponta para história menos marcada pela exclusão social, ou seja, aquela melhor dotada de cidadania, orientada pelo bem comum (DEMO, 1996).

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa entendemos a idéia de educação como processo de transformação do homem e do mundo (PAULO FREIRE) e a definição de qualidade em educação é um processo histórico-social, é sempre provisória e é definida pelos seus pares (DARSIE, 2010), pois a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (CAPOS e CRUZ, 2006). Na perspectiva da cidadania ativa, prioriza-se a avaliação como potencialidade emancipadora (BARRETO, 2001).

4.8.2.2 Concepção de qualidade em educação matemática sob perspectiva da “cidadania ativa”

Na concepção de qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática sob a perspectiva da “cidadania ativa”, a matemática se constitui em um importante instrumento para o exercício da cidadania, permite a leitura crítica do real, desenvolve no educando formas de pensar úteis na captação das possibilidades de transformação desse real, é compreendida como um auxílio na libertação do sujeito (KESSLER, 1997) de forma mais democrática, responsável e solidária.

A produção de conhecimentos matemáticos do educando se dá mediante a ativação de processos emocionais, físicos e cognitivos desenvolvendo suas potencialidades reflexivas, críticas e criativas, tornando-o capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e para o exercício pleno da cidadania (DARSIE, 2001), possibilitando o desenvolvimento da autonomia (SILVA, 2008a). O educador matemático considera e utiliza o conhecimento trazido pelo aluno.

A Educação Matemática considera o caráter informativo, relativo à utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, que diz respeito às contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano (DARSIE, 2001).

Considera-se o significado da Matemática, como uma ciência dinâmica; questionável e sujeita a revisões; que admite diferentes formas de cálculo e de pensamento; que utiliza a pedagogia do erro, onde se aprende também com as respostas erradas; e que é para todos, não somente para gênios (BACHELARD, 1996).

Utiliza-se dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea como possibilidade educativa para a humanização (SMOLE & DINIZ 2004).

O Educador Matemático é um investigador, tem um projeto pessoal de pesquisa associado a sua prática docente (D`AMBROSIO, 1999) e considera que a problemática da paz interior, social, ambiental e militar deve ser o centro de nossas reflexões sobre o futuro (D`AMBROSIO, 2002), ou seja, luta pela paz com justiça

social.

4.8.3 Características de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil”

As características de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil” se mostram de fato, na exposição clara de seus níveis, por meio da divulgação de seus resultados, por escola, apresentando a porcentagem de alunos que se encontram em cada nível. Esta categoria será analisada de acordo com o quadro 14.

Quadro 14: Caracterização de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil”

Escola	Nível	2005		2007	
		Sujeito	Sujeito	Sujeito	Sujeito
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Nome da escola	I) - q 125	Resultado insatisfatório	Resultado insatisfatório	Resultado insatisfatório	Resultado insatisfatório
	II) 125-150				
	III) 150-175				
	IV) 175-200				
	V) 200-225				
	VI) 225-250	Bom resultado	Bom resultado	Bom resultado	Bom resultado
	VII) 250-275				
	VIII) 275-300				
	IX) 300-325				
	X) 325-350				
	XI) 350-375				
	XII) + q 375				
Total	100	100	100	100	

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Considerando a meta 6,0 (seis) do Ideb para o ano 2021, teremos um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil” se a maioria dos alunos estiver igual ou acima da média, ou seja, alunos do 5º ano com proficiência igual ou acima do nível VI (225) e alunos do 9º ano com proficiência igual ou acima do nível IX (300).

4.8.4 Características de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola

Na rede estadual do Estado de Mato Grosso, desde o ano de 2000, existe o referencial da Escola Organizada em Ciclos, neste, o ensino fundamental está organizado em três ciclos com três fases conforme o quadro 15:

Quadro 15: Processo de enturmação das escolas da rede estadual de Mato Grosso a partir do ano de 2000

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de desenvolvimento
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência

Fonte: Mato Grosso, 2001

Nessa organização, todo estudante terá assegurado o direito à continuidade e terminalidade de seus estudos. “Proporcionar aos alunos condições de progredir por não permitir a reprovação ou retenção do educando na fase, e de fase para fase, é o desafio da escola” (MATO GROSSO, 2001, p. 53).

Dessa forma, para efeito de registro, o aluno que progride dentro do sistema pode ser indicado por: Progressão Simples (PS) “indica que o aluno desenvolve seus estudos normalmente, sem nenhuma indicação de acompanhamento na fase, de fase para fase, e de ciclo para ciclo” (p. 53); Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) que significa,

O aluno que apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento progride na fase, de fase para fase, e de fase para ciclo, com indicação de acompanhamento no Plano de Apoio Pedagógico (PAP), que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implantadas pelo professor regente e pelo Professor Articulador¹⁸ (p. 53).

¹⁸ Professor articulador trabalha com grupos de alunos provenientes das turmas do ciclo e da superação que apresentam dificuldades de aprendizagem.

E Progressão com Apoio de Serviços Especializados (Pase) que “é destinada aos alunos portadores de necessidades especiais. O processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os alunos ou adotar adaptações, quando necessário” (p. 54).

Para os alunos que não tiveram o desenvolvimento necessário em relação aos referenciais curriculares do ciclo para prosseguir os estudos, sugere-se que:

na passagem de um ciclo para outro, o aluno poderá ficar Retido no Final do Ciclo (RFC) por um período que não pode ultrapassar a 1 (um) ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte em qualquer época do ano assim que tiver superado as dificuldades; para Retenção no Final do Ciclo (RFC) deve ser elaborado um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) pelo coletivo dos professores do ciclo (regente, articulador, coordenador), implementando-o no início do período letivo seguinte, pelo professor articulador e o regente, com acompanhamento e orientação do coordenador pedagógico (p. 57).

A retenção, nesse caso, só pode ocorrer após analisado todo o processo de desenvolvimento do aluno no início da 1ª fase, da 2ª fase até o final do ciclo pelo coletivo dos professores e os mesmos concluírem que existem dificuldades na maioria dos componentes curriculares que dificultarão seu ritmo de aprendizagem no ciclo seguinte (MATO GROSSO, 2001).

No caso da Educação Matemática, em todos os níveis de ensino, deve ter como objetivo inicial a produção de conhecimentos mediante a ativação de processos emocionais, físicos e cognitivos do educando para o desenvolvimento de suas potencialidades reflexivas, críticas e criativas, tornando-o capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o trabalho com a matemática na escola deve considerar o seu caráter informativo, relativo a utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, que diz respeito as contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 155).

Para a autora, ao considerarmos estes aspectos, o trabalho com Educação Matemática deverá necessariamente envolver seis dimensões:

1 - a matemática é uma atividade humana, portanto de caráter histórico-social. Nesse entendimento, a matemática é uma atividade criadora do homem, que surgiu da necessidade de analisar quantitativamente fenômenos naturais e sociais e para resolver situações problemas impostas pelo dia-a-dia. A matemática, como todo conhecimento, é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão. Esse processo nos faz considerar a matemática um conhecimento dinâmico e em permanente construção. Assim, a matemática enquanto atividade humana tem sua história que deve ser considerada na organização curricular e no planejamento e atividade de sala de aula, como um elemento mediador na construção do conhecimento (p. 155-156).

2 – a matemática é uma ciência de caráter interdisciplinar; 3 – a matemática nos proporciona a construção de categorias de pensamento indispensáveis à compreensão, crítica e construção da realidade. Uma visita à história da matemática nos revelará o caráter interdisciplinar de sua construção. A matemática não surgiu aleatoriamente, mas foi coletivamente construída por necessidades impostas ao homem pelas situações do seu cotidiano. As situações cotidianas, as quais exigem do homem uma solução, não apareceram e não aparecem fragmentadas ou separadas. Tais situações sempre trazem consigo a totalidade e complexidade da realidade de onde surgem. Nesse sentido, podemos dizer que, nenhum campo de conhecimento dá conta sozinho de explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade (p. 156).

4 – a matemática deve ser considerada em suas dimensões lúdica e de aplicação no cotidiano. As atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, são altamente importantes na vida da criança. Primeiro, por serem atividades nas quais ela está interessada naturalmente; segundo, por ser no jogo que a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais (p. 157).

5 – as relações entre a matemática do cotidiano e a matemática formal, o que implica em considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos. O educando convive e utiliza conhecimentos matemáticos adquiridos em seu meio cultural e certamente os manifesta espontaneamente quando explora situações-problema na sala de aula. É a partir desses conhecimentos que a escola deverá

proporcionar ao aluno a construção do conhecimento matemático formal. Mas é também, valorizando os conhecimentos matemáticos do cotidiano e compreendendo-os como conhecimentos válidos, especialmente ao que se refere às estratégias utilizadas na resolução de problemas, que o professor poderá proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa (p. 158).

A aprendizagem matemática é um processo ativo, que tem como objetivo a construção de significados, que será levada a cabo mediante a consideração dos conhecimentos que os alunos já possuem, devem ser o ponto de partida para as novas aprendizagens. Esses conhecimentos prévios, adquiridos no ambiente cultural e posteriormente também no escolar, variam muito de um lugar para outro e, portanto de um indivíduo para outro. Nesse sentido, sugere-se a resolução de problemas como desencadeadora e norteadora do ensino e da aprendizagem da matemática, pois a matemática no Ensino Básico deverá ser entendida como um processo de investigação, que visa à resolução e formulação de problemas, articulados com as hipóteses dos alunos (p. 158-160).

Assim, o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que o aluno precisa desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-los (BRASIL, 1997, p. 43).

6 – envolvimento emocional, fundamental para aprendizagem da matemática. A emoção constitui um dos elementos fundamentais de toda a aprendizagem e garante o significado daquilo que aprendemos. Devemos propor atividades que envolvam a criança, despertando sua curiosidade e aproveitar as situações cotidianas que são naturalmente do interesse dos alunos (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 160).

Para a autora, é importante lembrar, também, a influência que o autoconceito exerce no processo de aprendizagem. Autoconceito refere-se ao conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos, chamados de auto-estima. Podemos dizer que há uma estreita ligação entre o autoconceito e o rendimento escolar. Estas questões devem ser consideradas pelo professor, especialmente

quando se refere à aprendizagem da matemática, pois, sabemos que muitos imputam à matemática uma série de estereótipos e mitos que muitas vezes são construídos no próprio processo de ensino e aprendizagem (p. 160).

Considerando estes aspectos e envolvendo estas dimensões pretende-se alcançar os seguintes objetivos de matemática para os ciclos de formação:

a) Objetivos de Matemática para o primeiro ciclo

Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagem, medidas e códigos numéricos; interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática; resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações; desenvolver procedimentos de cálculo mental, escrito, exato e aproximado pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados; estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço, interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada; reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade de elaborar estratégias pessoais de medida e utilizar informações sobre tempo e temperatura; identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas (p. 160-161)

b) Objetivos de Matemática para o segundo ciclo

Ampliar o significado de número natural pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades; construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social; ampliar os procedimentos de cálculo pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados; resolver problemas, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos em situações que envolvam números naturais e racionais; identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas; compreender e apropriar-se das formas convencionais de medir, utilizando-as nas situações do cotidiano; demonstrar interesse para investigar, explorar e interpretar, em diferentes contextos do cotidiano e de outras áreas de conhecimento, os conceitos e procedimentos matemáticos abordados neste ciclo (p. 161-162).

c) Objetivos de Matemática para o Terceiro ciclo

Ampliar e contruir novos significados para os números e resolver situações problemas envolvendo números naturais, inteiros, racionais, a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns problemas históricos que motivam sua construção; reconhecer que representações algébricas permitem expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas, traduzir situações-problema e favorecer as possíveis soluções; traduzir informações contidas em tabelas e gráficos em linguagem algébrica e vice-versa, generalizando regularidades e identificar os significados das letras; utilizar os conhecimentos sobre as operações numéricas e suas propriedades para construir estratégias de cálculo algébrico; ampliar e construir noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns problemas históricos que motivam sua construção; desenvolver o raciocínio que envolva proporcionalidade, por meio da exploração de situações-problema; desenvolver o raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico e resolver situações problemas que exijam a

utilização deste raciocínio; desenvolver o pensamento geométrico resolvendo situações problemas que envolvam seu uso no cotidiano e no trabalho (p. 162).

As características de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola se mostram, de fato, na exposição clara de seus níveis, por meio da divulgação de seus resultados constantes nas atas de resultado final, por escola, apresentando a porcentagem de alunos que se encontram em cada nível. Para efeito de análise dos dados documentais em nossa investigação, são considerados como alunos com um bom resultado aqueles promovidos/aprovados e considerados como alunos com resultado insatisfatório aqueles retidos/reprovados/desistentes, definimos que PS, PPAP, PASE são alunos com um bom resultado e RFC e Desistente (DES) são alunos com resultado insatisfatório. Nesse sentido, o aluno que atingir os objetivos da matemática, considerando os aspectos da matemática e envolvendo as dimensões da matemática, descritos no referencial da Escola Organizada em Ciclos de Mato Grosso, será considerado um aluno com um bom resultado na avaliação da aprendizagem de matemática realizada pela escola, caso contrário, será considerado um aluno com resultado insatisfatório na referida avaliação.

Esta categoria será analisada de acordo com o quadro 16.

Quadro 16: Caracterização de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola

Escola	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5ºAno	Ata/05-9ºAno	Ata/07-5ºAno	Ata/07-9ºAno
		% de alunos no nível			
	Alunos retidos/reprovados/desistente (RFC, DES)	Resultado insatisfatório	Resultado insatisfatório	Resultado insatisfatório	Resultado insatisfatório
	Alunos promovidos/aprovados (PS, PPAP e PASE)	Bom resultado	Bom resultado	Bom resultado	Bom resultado
	Total	100	100	100	100

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)
 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Considerando que os alunos promovidos/aprovados de uma determinada escola estão com um bom resultado e alunos retidos/reprovados estão com um resultado insatisfatório, teremos um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola, se a maioria dos alunos estiver com um bom resultado, ou seja, alunos do 5º e 9º anos sendo promovidos/aprovados no final do ano letivo por meio de Progressão Simples (PS), Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) ou Progressão com Apoio de Serviços Especializados (PASE). Conforme Mato Grosso (2001), quanto menor o número de aluno Retido no Final do Ciclo (RFC) ou Desistente (DES) melhor é o resultado da avaliação da aprendizagem realizada pela escola. Em se tratando da matemática, significa que a maioria dos alunos alcançou os objetivos do processo de aprendizagem da matemática proposto no referencial da Escola Ciclada de Mato Grosso.

4.9. DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A análise se constitui de acordo com as categorias estabelecidas no capítulo IV, ou seja, identificando nos resultados das avaliações, as características de um bom resultado da avaliação de desempenho “Prova Brasil” e as características de um bom resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola, as relações expressas, sobre qualidade da educação e o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, num diálogo com os dados revelados por meio dos questionários. Assim como, essas descobertas serão alimentadas pelos dados da entrevista. Os sujeitos da pesquisa – professores produtores dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da Matemática – foram identificados por *MARA, VERA, ROSE, VALÉRIA, BETE, CARDOSO, PEDRO e SILVANA*.

Os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” identificamos por meio de uma associação entre o instrumento coletado e o pseudônimo do professor. Desta forma, teremos como exemplo os resultados da Prova Brasil da professora *MARA*, a nomenclatura *PB/05-5ºAno e PB/07-5ºAno* (Resultado da Prova Brasil do ano de 2005 das turmas do 5º ano da professora *MARA* e Resultado da Prova Brasil

do ano de 2007 das turmas do 5º ano da professora MARA); da professora VERA a nomenclatura *PB/05-9ºAno e PB/07-9ºAno* (Resultado da Prova Brasil do ano de 2005 das turmas do 9º ano da professora VERA e Resultado da Prova Brasil do ano de 2007 das turmas do 9º ano da professora VERA).

Os resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola identificamos através de uma associação entre o instrumento coletado e o pseudônimo do professor. Como exemplo, para os resultados da aprendizagem de Matemática dos alunos da professora MARA, utilizamos a nomenclatura *Ata/05-5ºAno “A,B,C” e Ata/07-5ºAno “A,B”* (Resultado da aprendizagem de Matemática do ano de 2005 das turmas “A,B,C” do 5º ano da professora MARA e Resultado da aprendizagem de Matemática do ano de 2007 das turmas “A,B” do 5º ano da professora MARA; da professora VERA, utilizamos a nomenclatura *Ata/05-9ºAno “A,B” e Ata/07-9ºAno “A,B”* (Resultado da aprendizagem de Matemática do ano de 2005 das turmas “A,B” do 9º ano da professora VERA e Resultado da aprendizagem de Matemática do ano de 2007 das turmas “A,B” do 9º ano da professora VERA)

A seguir, procederemos à análise dos dados referentes aos resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, expressos nas planilhas de resultados do INEP; dos resultados da avaliação da aprendizagem matemática, expressos nas atas de resultado final da escola; das falas dos professores, expressos nos questionários e entrevistas. Com base nessas análises de dados, destacamos as concepções dos professores sobre qualidade em “educação” e de “processo de ensino e aprendizagem matemática”. Sempre que nos utilizamos de alguma fala, seja ela do questionário ou da entrevista, dos(as) professores(as), destacamos, em itálico, numa disposição intercalada ao texto.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE DE DADOS

A finalidade deste capítulo é apresentar a análise interpretativa dos dados coletados, ou seja, as relações entre os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” e o processo de ensino e aprendizagem, expressas nos resultados avaliativos dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos construídos nos capítulos anteriores e das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa, através dos questionários e entrevistas aplicados no decorrer dessa investigação.

5.1 COMPREENDENDO OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO “PROVA BRASIL” REALIZADO PELO INEP

Para a análise dos dados coletados para a pesquisa, optamos por iniciar pela compreensão dos resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil”. Para cada escola o Inep disponibilizou dois gráficos contendo o resultado da avaliação de desempenho de Matemática e Língua Portuguesa da “Prova Brasil”, um gráfico com os resultados do 5º ano (4ª série) e outro com os resultados do 9º ano (8ª série).

Como estamos analisando as avaliações que ocorreram no ano de 2005 e 2007, apresentamos os dados em quadros, porém como nosso foco de investigação é a Matemática, apresentamos apenas os dados dessa disciplina.

Para melhor compreendermos, organizamos os dados por escola, conforme os quadros 17,18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24. No primeiro quadro apresentamos o extrato por níveis e o segundo agregando os níveis em duas categorias: alunos com resultado insatisfatório, Ideb abaixo da média seis; e, alunos com um bom resultado, Ideb igual ou acima da média seis.

Quadro 17: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Garça-branca

Escola	Nível	2005		2007	
		MARA	VERA	MARA	VERA
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Garça-branca	I) - q 125	4,41	0,0	5,90	0,00
	II) 125-150	8,82	0,0	13,7	0,00
	III) 150-175	19,12	3,33	21,6	13,1
	IV) 175-200	26,47	8,89	17,6	13,1
	V) 200-225	22,06	27,78	15,7	21,3
	VI) 225-250	11,76	22,22	17,6	19,7
	VII) 250-275	5,88	17,78	3,90	19,7
	VIII) 275-300	1,48	13,33	0,00	8,2
	IX) 300-325	0,0	3,33	2,00	0,0
	X) 325-350	0,0	1,12	2,00	1,7
	XI) 350-375	0,0	0,00	0,0	1,6
	XII) + q 375	0,0	2,22	0,0	1,6
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda: Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Quadro 18: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Garça-branca

Escola	Nível	2005		2007	
		MARA	VERA	MARA	VERA
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Garça-branca	I) - q 125	80,88	93,33	74,5	95,1
	II) 125-150				
	III) 150-175				
	IV) 175-200				
	V) 200-225				
	VI) 225-250	19,12	6,67	25,5	4,9
	VII) 250-275				
	VIII) 275-300				
	IX) 300-325				
	X) 325-350				
	XI) 350-375				
	XII) + q 375				
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda: Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Da escola Garça-branca constatamos que: em PB/05-5º Ano, a maioria (80,88%) dos alunos da professora Mara está com resultado insatisfatório e a minoria (19,12%) está com bom resultado; em PB/07-5º Ano, a maioria (74,5%) dos alunos da professora Mara está com resultado insatisfatório e a minoria (25,5%) está com bom resultado; em PB/05-9º Ano, a maioria (93,33%) dos alunos da professora

Vera está com resultado insatisfatório e a minoria (6,67%) está com bom resultado; em PB/07-9º Ano, a maioria (95,1%) dos alunos da professora Vera está com resultado insatisfatório e a minoria (4,9%) está com bom resultado. Em linhas gerais podemos afirmar que a maioria dos alunos da escola Garça-branca está com resultado insatisfatório segundo os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” de 2005 e 2007, não apresentando diferenças significativas de uma avaliação para a outra.

Quadro 19: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Arara-azul

Escola	Nível	2005		2007	
		ROSE	VALÉRIA	ROSE	VALÉRIA
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Arara-azul	I) - q 125	12,50	0,00	4,60	0,00
	II) 125-150	30,00	6,06	13,00	0,00
	III) 150-175	22,50	3,03	21,70	6,90
	IV) 175-200	20,00	18,18	30,40	24,10
	V) 200-225	7,50	21,21	4,30	17,20
	VI) 225-250	7,50	24,24	21,70	20,70
	VII) 250-275	0,00	16,66	4,30	20,70
	VIII) 275-300	0,00	7,58	0,00	6,90
	IX) 300-325	0,00	1,52	0,00	3,50
	X) 325-350	0,00	1,52	0,00	0,00
	XI) 350-375	0,00	0,00	0,00	0,00
	XII) + q 375	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda: Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)

Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Quadro 20: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Arara-azul

Escola	Nível	2005		2007	
		ROSE	VALÉRIA	ROSE	VALÉRIA
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Arara-azul	I) - q 125	92,5	96,96	74	96,5
	II) 125-150				
	III) 150-175				
	IV) 175-200				
	V) 200-225				
	VI) 225-250	7,5	3,04	26	3,5
	VII) 250-275				
	VIII) 275-300				
	IX) 300-325				
	X) 325-350				
	XI) 350-375				
	XII) + q 375				
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda: Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)

Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Na escola Arara-azul em PB/05-5º Ano, a maioria (92,5%) dos alunos da professora Rose está com resultado insatisfatório e a minoria (7,5%) está com bom resultado; em PB/07-5º Ano, a maioria (74%) dos alunos da professora Rose está com resultado insatisfatório e a minoria (26%) está com bom resultado; em PB/05-9º Ano, a maioria (96,96%) dos alunos da professora Valéria está com resultado insatisfatório e a minoria (3,04%) está com bom resultado; em PB/07-9º Ano, a maioria (96,5%) dos alunos da professora Valéria está com resultado insatisfatório e a minoria (3,5%) está com bom resultado. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 melhorou os resultados dos alunos da professora Rose e não alterou os resultados dos alunos da professora Valéria. Em linhas gerais, a maioria dos alunos da escola Arara-azul está com resultado insatisfatório segundo os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” de 2005 e 2007.

Quadro 21: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Curicaca

Escola	Nível	2005		2007	
		BETE	CARDOSO	BETE	CARDOSO
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Curicaca	I) - q 125	12,07	0,00	1,90	0,00
	II) 125-150	10,34	0,00	9,30	0,00
	III) 150-175	29,31	6,84	24,10	6,50
	IV) 175-200	25,86	13,68	25,80	12,90
	V) 200-225	17,24	23,08	14,80	21,00
	VI) 225-250	3,46	17,95	22,20	24,20
	VII) 250-275	1,72	23,93	1,90	24,20
	VIII) 275-300	0,00	10,25	0,00	4,80
	IX) 300-325	0,00	4,27	0,00	3,20
	X) 325-350	0,00	0,00	0,00	3,20
	XI) 350-375	0,00	0,00	0,00	0,00
	XII) + q 375	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Quadro 22: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Curicaca

Escola	Nível	2005		2007	
		BETE	CARDOSO	BETE	CARDOSO
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Curicaca	I) - q 125	94,82	95,73	75,9	93,6
	II) 125-150				
	III) 150-175				
	IV) 175-200				
	V) 200-225				
	VI) 225-250	5,18	4,27	24,1	6,4
	VII) 250-275				
	VIII) 275-300				
	IX) 300-325				
	X) 325-350				
	XI) 350-375				
	XII) + q 375				
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda: Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Da escola Curicaca constatamos que: em PB/05-5º Ano, a maioria (94,82%) dos alunos da professora Bete está com resultado insatisfatório e a minoria (5,18%) está com bom resultado; em PB/07-5º Ano, a maioria (75,9%) dos alunos da professora Bete está com resultado insatisfatório e a minoria (24,1%) está com bom resultado; em PB/05-9º Ano, a maioria (95,73%) dos alunos do professor Cardoso está com resultado insatisfatório e a minoria (4,27%) está com bom resultado; em PB/07-9º Ano, a maioria (93,6%) dos alunos do professor Cardoso está com resultado insatisfatório e a minoria (6,4%) está com bom resultado. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 melhoram os resultados dos alunos da professora Bete e não alteraram os resultados dos alunos do professor Cardoso. Em linhas gerais, a maioria dos alunos da escola Curicaca está com resultado insatisfatório segundo os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” de 2005 e 2007.

Quadro 23: Resultado em matemática da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, por nível, da escola Beija-flor

Escola	Nível	2005		2007	
		PEDRO	SILVANA	PEDRO	SILVANA
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Beija-flor	I) - q 125	14,29	0,00	0,00	0,00
	II) 125-150	25,71	0,00	2,00	1,50
	III) 150-175	28,57	5,49	17,60	7,60
	IV) 175-200	17,15	15,39	27,50	19,70
	V) 200-225	8,57	19,78	29,40	31,80
	VI) 225-250	5,71	35,17	13,70	15,20
	VII) 250-275	0,00	15,38	5,90	15,20
	VIII) 275-300	0,00	8,79	3,90	4,50
	IX) 300-325	0,00	0,00	0,00	3,00
	X) 325-350	0,00	0,00	0,00	1,50
	XI) 350-375	0,00	0,00	0,00	0,00
	XII) + q 375	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

Quadro 24: Porcentagem de alunos com resultado insatisfatório e de alunos com bom resultado, em matemática, na avaliação de desempenho “Prova Brasil” da escola Beija-flor

Escola	Nível	2005		2007	
		PEDRO	SILVANA	PEDRO	SILVANA
		% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível	% de alunos do 5º ano no nível	% de alunos do 9º ano no nível
Beija-flor	I) - q 125	94,29	100	76,5	95,5
	II) 125-150				
	III) 150-175				
	IV) 175-200				
	V) 200-225				
	VI) 225-250	5,71	0	23,5	4,5
	VII) 250-275				
	VIII) 275-300				
	IX) 300-325				
	X) 325-350				
	XI) 350-375	100	100	100	100
	XII) + q 375				
Total	100	100	100	100	

Fonte: Brasil/2008

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (Ideb abaixo da média 6.0)
 Alunos com bom resultado (Ideb igual ou acima da média 6.0)

A escola Beija-flor mostra que: em PB/05-5º Ano, a maioria (94,29%) dos alunos do professor Pedro está com resultado insatisfatório e a minoria (5,71%) está com bom resultado; em PB/07-5º Ano, a maioria (76,5%) dos alunos do professor Pedro está com resultado insatisfatório e a minoria (23,5%) está com bom resultado; em PB/05-9º Ano, todos (100%) os alunos da professora Silvana está com resultado insatisfatório e nenhum (0%) está com bom resultado; em PB/07-9º Ano, a maioria (95,5%) dos alunos da professora Silvana está com resultado insatisfatório e a minoria (4,5%) está com bom resultado. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 melhorou significativamente os resultados dos alunos do professor Pedro e houve uma pequena melhora nos resultados dos alunos da professora Silvana. Em linhas gerais, a maioria dos alunos da escola Beija-flor está com resultado insatisfatório segundo os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” de 2005 e 2007.

No conjunto das cinco escolas investigadas podemos dizer que segundo os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil”, em todas as escolas, a maioria dos alunos está com resultado insatisfatório, tanto no 5º quanto no 9º ano, tanto em 2005 quanto em 2007.

5.2. COMPREENDENDO OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIZADA PELA ESCOLA

Para analisar os dados coletados junto à escola procedemos da seguinte forma: coletamos de cada escola as atas de resultado final contendo o resultado da avaliação de desempenho de todas as disciplinas e de todos os alunos, atas com os resultados do 5º ano (4ª série) e atas com os resultados do 9º ano (8ª série). Como analisamos as avaliações que ocorreram no ano de 2005 e 2007, apresentamos os dados desses dois anos, porém como nosso foco de investigação é a Matemática apresentaremos apenas os dados dessa disciplina. Para melhor compreendermos, organizamos os dados por escola conforme os quadros 25, 26, 27,28, 29, 30, 31 e 32.

Quadro 25: Resultado da avaliação da aprendizagem de Matemática, por nível, dos alunos da escola Garça-branca constante nas atas de resultado final

Escola Garça-branca	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5ºAno "A,B,C".MARA	Ata/05-9ºAno "A,B". VERA	Ata/07-5ºAno "A,B". MARA	Ata/07-9ºAno "A,B". VERA
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
	RET	1,4	13,6	0,0	16,4
	DES	4,2	0,0	0,0	5,5
	PS.	71,8	86,4	79,1	32,9
	PPAP	12,7	0,0	20,9	23,3
	PAP	9,9	0,0	0,0	0,0
	AP c/DEP	--	--	--	12,3*
	Total	100	100	100	100

Fonte: Secretaria da escola Garça-branca/2010 *AP c/DEP está registrado apenas no 9º Ano de 2007.

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Ao nos depararmos com as Atas de Resultado Final da escola Garça-branca encontramos as siglas PS, PPAP, PAP, AP c/DEP, RET e DES. Segundo a secretária da escola as quatro primeiras siglas significam que os alunos foram aprovados/promovidos para os anos/fases/ciclos seguintes e, as duas últimas siglas significam que os alunos foram retidos/desistentes.

No referencial da rede estadual de Mato Grosso, para efeito de registro, o aluno que progride dentro do sistema pode ser indicado por: Progressão Simples (PS) "indica que o aluno desenvolve seus estudos normalmente, sem nenhuma indicação de acompanhamento na fase, de fase para fase, e de ciclo para ciclo" (Mato Grosso, 2001, p. 53); Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) que significa,

O aluno que apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento progride na fase, de fase para fase, e de fase para ciclo, com indicação de acompanhamento no Plano de Apoio Pedagógico (PAP), que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implantadas pelo professor regente e pelo Professor Articulador¹⁹ (p. 53).

E Progressão com Apoio de Serviços Especializados (Pase) que "é

¹⁹ Professor articulador trabalha com grupos de alunos provenientes das turmas do ciclo que apresentam desafios de aprendizagem.

destinada aos alunos portadores de necessidades especiais. O processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os alunos ou adotar adaptações, quando necessário” (p. 54).

Para os alunos que não tiveram o desenvolvimento necessário em relação aos referenciais curriculares do ciclo para prosseguir os estudos, sugere-se que:

na passagem de um ciclo para outro, o aluno poderá ficar Retido no Final do Ciclo (RFC) por um período que não pode ultrapassar a 1 (um) ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte em qualquer época do ano assim que tiver superado as dificuldades; para Retenção no Final do Ciclo (RFC) deve ser elaborado um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) pelo coletivo dos professores do ciclo (regente, articulador, coordenador), implementando-o no início do período letivo seguinte, pelo professor articulador e o regente, com acompanhamento e orientação do coordenador pedagógico (p. 57)

Dessa forma, podemos empreender que a escola Garça-branca faz algumas modificações nessas siglas, a sugestão do referencial é de utilização de PS, PPAP, PASE e RFC. Quando a escola utiliza PAP ela está equivocada, pois PAP não significa aluno aprovado/promovido, é um Plano de Apoio Pedagógico utilizado quando o nível do aluno é PPAP ou PASE. Outro detalhe, o referencial sugere que o aluno seja retido somente na última fase do ciclo e o 5º não é a última fase do segundo ciclo, portanto, esses alunos não poderiam ficar retidos, no entanto em Ata/05-5º Ano existe 1,4% de alunos da professora Mara retidos (RET). Percebe-se, então, que a escola não utiliza a sigla RFC nem mesmo em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9º Ano, onde houve, respectivamente, (13,6% e 16,4%) de alunos da professora Vera retidos no final do III Ciclo. Outra sigla que a escola utiliza apenas no 9º Ano de 2007 é, Aprovado com Dependência (AP c/DEP) que foi autorizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, amparado pela resolução 150/99 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). Em Ata/05-5º Ano, houve 4,2% de alunos da professora Mara que desistiram e em Ata/07-9º Ano, houve 5,5% de alunos da professora Vera que desistiram. Quando se trata dos níveis, a escola Garça-branca não acatou integralmente a sugestão de Mato Grosso (2001), conforme registro em Ata de Resultado Final.

Quadro 26: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Garça-branca constante nas atas de resultado final

Escola Garça-branca	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5º Ano “A,B,C”. MARA	Ata/05-9º Ano “A,B”. VERA	Ata/07-5º Ano “A,B”. MARA	Ata/07-9º Ano “A,B”. VERA
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
	RET	5,6	13,6	---	21,9
	DES				
	PS.				
	PPAP	94,4	86,4	100	78,1
	PAP				
	AP c/DEP				
	Total	100	100	100	100

Fonte: Secretaria da escola Garça-branca/2010

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Da escola Garça-branca constatamos que: em Ata/05-5º Ano, a maioria (94,4%) dos alunos da professora Mara está com bom resultado e a minoria (5,6%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-5º Ano, todos (100%) os alunos da professora Mara está com bom resultado e nenhum (0%) está com resultado insatisfatório; em Ata/05-9º Ano, a maioria (86,4%) os alunos da professora Vera está com bom resultado e a minoria (13,6%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-9º Ano, a maioria (78,1%) dos alunos da professora Silvana está com bom resultado e a minoria (21,9%) está com resultado insatisfatório. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 melhoraram os resultados dos alunos da professora Mara e também da professora Vera. Em linhas gerais, a maioria dos alunos da escola Beija-flor está com bom resultado segundo os resultados da avaliação de desempenho de Matemática realizado pela escola nos anos de 2005 e 2007.

Quadro 27: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Arara-azul constante nas atas de resultado final

Escola Arara-azul	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5º Ano “A,B”. ROSE	Ata/05-9º Ano “A,B,C”. VALÉRIA	Ata/07-5º Ano “A”. ROSE	Ata/07-9º Ano “A,B”. VALÉRIA
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
	RET	---	4,49	16,67	1,85
	DES	8,70	12,36	---	35,19
	PS.	54,35	61,80	43,33	33,33
	PPAP	36,96	21,35	40,00	29,63
	Total	100	100	100	100

Fonte: Secretaria da escola Arara-azul/2010

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Nas Atas de Resultado Final da escola Arara-azul encontramos as siglas PS, PPAP, RET e DES. Segundo a secretária da escola as duas primeiras siglas significam que os alunos foram aprovados/promovidos para os anos/fases/ciclos seguintes e, as duas últimas siglas significam que os alunos foram retidos/desistentes. Mato Grosso (2001) sugere que o aluno seja retido somente na última fase do ciclo e o 5º Ano não é a última fase do segundo ciclo, portanto, esses alunos não poderiam ficar retidos, no entanto em Ata/07-5º Ano, existe 16,67% de alunos da professora Rose retido (RET) e não houve alunos desistentes, em Ata/05-5º Ano não houve alunos retidos da professora Rose, mas houve 8,7% de alunos desistentes. Percebe-se então que a escola não utiliza a sigla RFC nem mesmo em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9º Ano, que são respectivamente (4,49% e 1,85%) de alunos da professora Valéria que foram retidos no final do III Ciclo. Em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9º Ano, houve respectivamente (12,36 e 35,19%) de alunos da professora Valéria que desistiram. Quando se trata dos níveis a escola Arara-azul não acatou integralmente a sugestão de Mato Grosso (2001) conforme registro em Ata de Resultado Final.

Quadro 28: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Arara-azul constante nas atas de resultado final

Escola Arara-azul	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5ºAno "A,B". ROSE	Ata/05-9ºAno "A,B,C". VALÉRIA	Ata/07-5ºAno "A". ROSE	Ata/07-9ºAno "A,B". VALÉRIA
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
		RET	8,7	16,85	16,67
DES					
OS.	91,31	83,15	83,33	62,96	
PPAP					
Total	100	100	100	100	

Fonte: Secretaria da escola Arara-azul/2010

Legenda: Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Da escola Arara-azul constatamos que: em Ata/05-5º Ano, a maioria (91,31%) dos alunos da professora Rose está com bom resultado e a minoria (8,7%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-5º Ano, a maioria (83,33%) dos alunos da professora Rose está com bom resultado e a minoria (16,67%) está com resultado insatisfatório; em Ata/05-9º Ano, a maioria (83,15%) dos alunos da professora Valéria está com bom resultado e a minoria (16,85%) está com resultado

insatisfatório; em Ata/07-9º Ano, a maioria (62,96%) dos alunos da professora Valéria está com bom resultado e a minoria (37,04%) está com resultado insatisfatório. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 piorou os resultados dos alunos da professora Rose e também da professora Valéria, ou seja, aproximadamente duplicou o número de alunos que ficaram com resultado insatisfatório em 2007 quando comparado a 2005. Em linhas gerais, a maioria dos alunos da escola Tuiuiu está com bom resultado segundo os resultados da avaliação de desempenho de Matemática realizado pela escola nos anos de 2005 e 2007.

Quadro 29: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Curicaca constante nas atas de resultado final

Escola Curicaca	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5ºAno "A,B". BETE	Ata/05-9ºAno "A,B,C" CARDOSO	Ata/07-5ºAno "A". BETE	Ata/07-9ºAno "A,B". CARDOSO
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
RET	---	26,02	---	8,00	
DES	7,46	7,32	---	13,33	
PS.	70,15	64,23	93,44	48,00	
PPAP	---	2,44	---	30,67	
PAP	22,39	---	6,56	---	
Total	100	100	100	100	

Fonte: Secretaria da escola Curicaca/2010

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Nas Atas de Resultado Final da escola Curicaca encontramos as siglas PS, PPAP, PAP, RET e DES. Segundo a secretária da escola as três primeiras siglas significam que os alunos foram aprovados/promovidos para os anos/fases/ciclos seguintes e, as duas últimas siglas significam que os alunos foram retidos/desistentes.

Dessa forma, constatamos que a escola Curicaca faz algumas modificações nessas siglas, como já foi dito na análise da escola Garça-branca, em de Mato Grosso (2001), que é o referencial para rede estadual de Mato Grosso, sugere a utilização de PS, PPAP, PASE e RFC. Quando a escola utiliza PAP ela está equivocada, pois PAP não significa aluno aprovado/promovido, é um Plano de Apoio Pedagógico utilizado quando o nível do aluno é PPAP ou PASE. A escola Curicaca não utiliza a sigla RFC nem mesmo em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9 Ano, onde houve

respectivamente (26,02% e 8%) de alunos do professor Cardoso retidos no final do III Ciclo. Em Ata/05-5º Ano houve 7,46% de alunos da professora Bete que desistiram e em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9º Ano houve respectivamente (7,32% e 13,33%) de alunos do professor Cardoso que desistiram. Quando se trata dos níveis a escola Curicaca não acatou integralmente a sugestão de Mato Grosso (2001) conforme registro em Ata de Resultado Final.

Quadro 30: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Curicaca constante nas atas de resultado final

Escola Curicaca	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5ºAno "A,B". BETE	Ata/05-9ºAno "A,B,C". CARDOSO	Ata/07-5ºAno "A". BETE	Ata/07-9ºAno "A,B".CARDOSO
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
RET	7,46	33,34	---	21,33	
DES					
PS.	92,54	66,67	100	78,67	
PPAP					
PAP					
Total	100	100	100	100	

Fonte: Secretaria da escola Curicaca/2010

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Da escola Curicaca constatamos que: em Ata/05-5º Ano, a maioria (92,54%) dos alunos da professora Bete está com bom resultado e a minoria (7,46%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-5º Ano, todos (100%) os alunos da professora Bete está com bom resultado e nenhum (0%) está com resultado insatisfatório; em Ata/05-9º Ano, a maioria (66,67%) dos alunos do professor Cardoso está com bom resultado e a minoria (33,34%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-9º Ano, a maioria (78,67%) dos alunos do professor Cardoso está com bom resultado e a minoria (21,33%) está com resultado insatisfatório. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 melhoraram os resultados dos alunos da professora Bete e também do professor Cardoso, ou seja, um número maior de alunos ficou com bom resultado em 2007 quando comparado a 2005. Em linhas gerais a maioria dos alunos da escola Tuiuiu está com bom resultado segundo os resultados da avaliação de desempenho de Matemática realizado pela escola nos anos de 2005 e 2007.

Quadro 31: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Beija-flor constante nas atas de resultado final

Escola Beija-flor	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5º Ano “A”. PEDRO	Ata/05-9º Ano “A,B,C”. SILVANA	Ata/07-5º Ano “A,B”. PEDRO	Ata/07-9º Ano “A,B,C”. SILVANA
		% de alunos no nível	% de alunos No nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
RET	---	15,96	---	20,99	
DES	---	10,64	1,75	4,94	
APTO	100	73,40	98,25	74,07	
Total	100	100	100	100	

Fonte: Secretaria da escola Beija-flor/2010

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Ao nos depararmos com as Atas de Resultado Final da escola Tuiuiu encontramos as siglas APTO, RET e DES. Segundo o secretário da escola a primeira sigla significa que os alunos foram aprovados/promovidos para os anos/fases/ciclos seguintes e, as duas últimas siglas significam que os alunos foram retidos/reprovados/desistentes. Mato Grosso (2001) sugere que o aluno seja retido somente na última fase do ciclo e o 5º Ano não é a última fase do segundo ciclo, portanto, esses alunos não podem ficar retidos, em Ata/05-5º Ano e Ata/07-5º Ano, nenhum aluno do professor Pedro ficou retido (RET), em Ata/07-5º Ano 1,75% de alunos do professor Pedro desistiram. A escola Beija-flor não utiliza a sigla RFC nem mesmo em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9º Ano, que são respectivamente (15,96% e 20,99%) de alunos da professora Silvana que foram retidos no final do III Ciclo. Em Ata/05-9º Ano e Ata/07-9º Ano, houve respectivamente (10,64% e 4,94%) de alunos da professora Silvana que desistiram. Quando se trata dos níveis a escola Beija-flor não acatou integralmente a sugestão de Mato Grosso (2001), conforme registro em Ata de Resultado Final.

Quadro 32: Caracterização dos resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática dos alunos da escola Beija-flor constante nas atas de resultado final

Escola Beija-flor	Nível	2005		2007	
		Ata/05-5º Ano “A”. PEDRO	Ata/05-9º Ano “A,B,C” SILVANA	Ata/07-5º Ano “A,B”. PEDRO	Ata/07-9º Ano “A,B,C”. SILVANA
		% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível	% de alunos no nível
RET	---	26,6	1,75	25,93	
DES	---	---	---	---	
APTO	100	73,40	98,25	74,07	
Total	100	100	100	100	

Fonte: Secretaria da escola Beija-flor/2010

Legenda:  Alunos com resultado insatisfatório (RFC/DES)

 Alunos com bom resultado (PS/PPAP/PASE)

Da escola Beija-flor constatamos que: em Ata/05-5º Ano, todos (100%) os alunos do professor Pedro estão com bom resultado e a nenhum (0%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-5º Ano, a maioria (98,25%) dos alunos do professor Pedro com bom resultado e a minoria (1,75%) está com resultado insatisfatório; em Ata/05-9º Ano, a maioria (73,4%) dos alunos da professora Silvana está com bom resultado e a minoria (26,6%) está com resultado insatisfatório; em Ata/07-9º Ano, a maioria (74,07%) dos alunos da professora Silvana está com bom resultado e a minoria (25,93%) está com resultado insatisfatório. Podemos afirmar que de 2005 para 2007 pioraram os resultados dos alunos do professor Pedro, ou seja, um número menor de alunos ficou com bom resultado em 2007 quando comparado a 2005 e os resultados dos alunos da professora Valéria praticamente não se alterou. Em linhas gerais, a maioria dos alunos da escola Beija-flor está com bom resultado segundo os resultados da avaliação de desempenho de Matemática realizado pela escola nos anos de 2005 e 2007.

Desses dados nós podemos dizer que segundo os resultados da avaliação da aprendizagem de Matemática realizada pela escola, de todas as escolas investigadas, a maioria dos alunos está com bom resultado, tanto no 5º ano quanto no 9º ano, tanto em 2005 quanto em 2007.

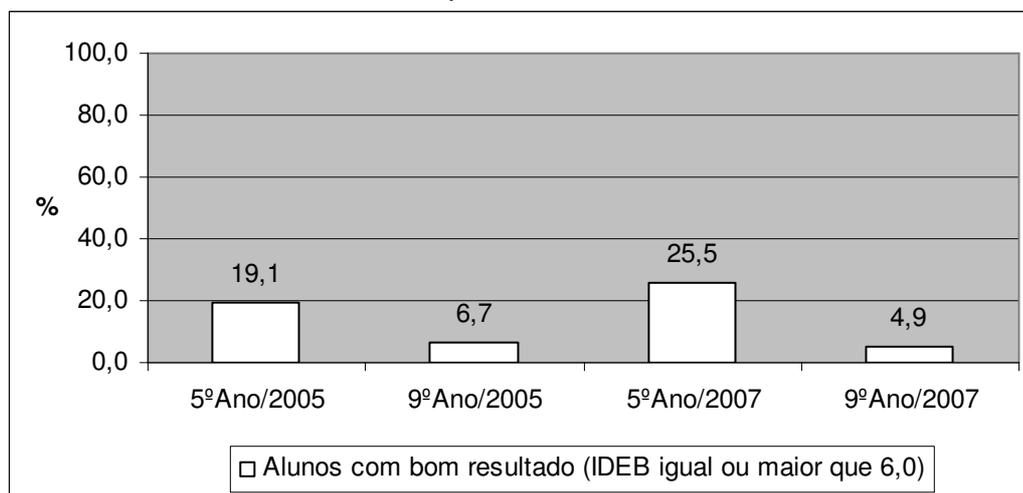
Outro detalhe que nos chamou a atenção foram as diferentes nomenclaturas utilizadas pelas escolas para a determinação dos níveis. Nenhuma escola acatou integralmente o que sugere Mato Grosso (2001), que é o referencial para o ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso. Das cinco escolas, quatro retiveram alunos no 5º Ano (o referencial sugere reter no 3º, 6º e 9º anos) e nenhuma escola utilizou integralmente a nomenclatura dos níveis conforme o referencial (PS, PPAP, PASE e RFC).

5.3. O QUE DIZ A “PROVA BRASIL” E O QUE DIZ A ESCOLA

Nesse tópico fazemos uma análise dos dois tópicos anteriores. Em dois gráficos é possível perceber, por escola, a relação entre os resultados da avaliação

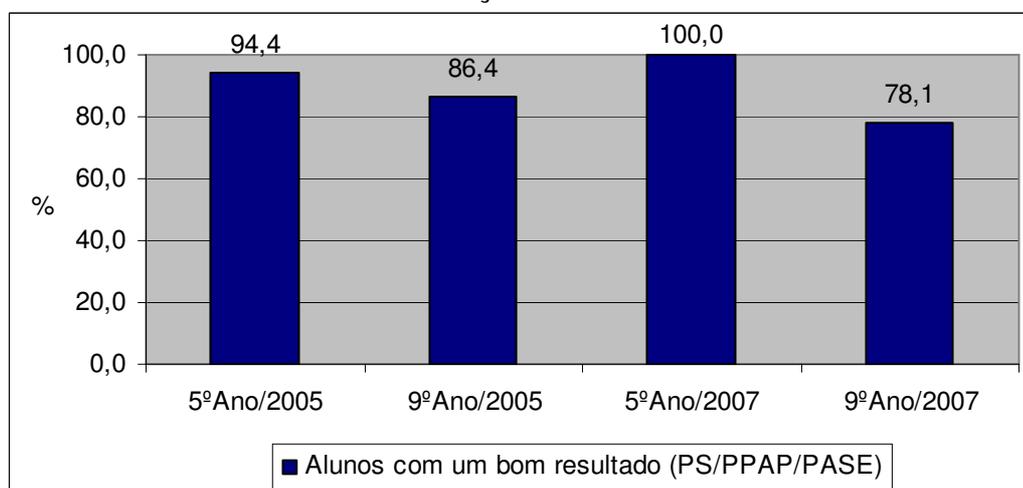
de desempenho “Prova Brasil” e da avaliação realizada pela escola. Para melhor compreendermos, organizamos os dados por escola, conforme os gráficos a seguir.

Gráfico 1: Resultado avaliativo de matemática da escola Garça-branca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 2: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Garça-Branca

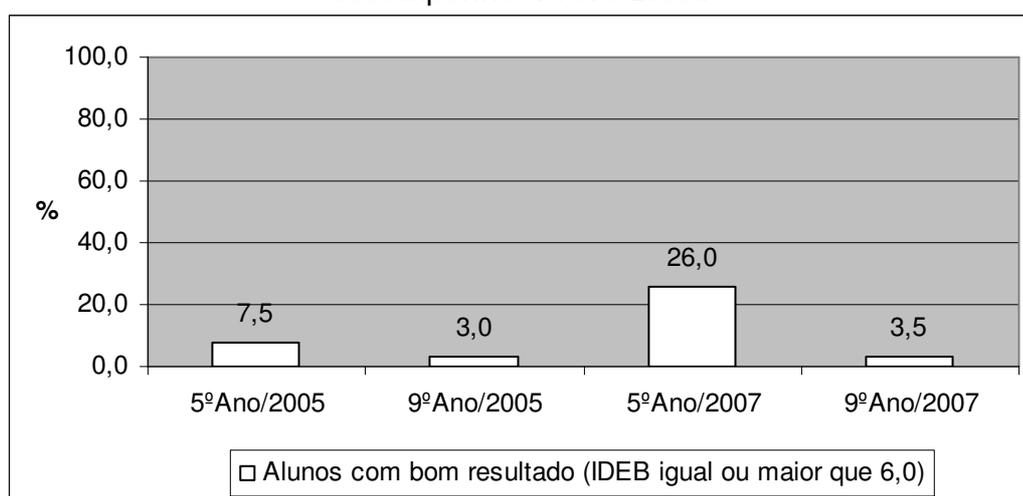


Fonte: Secretaria da escola Garça-Branca

Da escola Garça-branca constatamos que no ano de 2005 e no ano de 2007 os resultados da “Prova Brasil” revelam que a *minoría* dos alunos da professora Mara e também da professora Vera está com bom resultado e o inverso acontece com os resultados do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola, ou seja, os dados da escola Garça-branca revelam que a *maioría* dos alunos

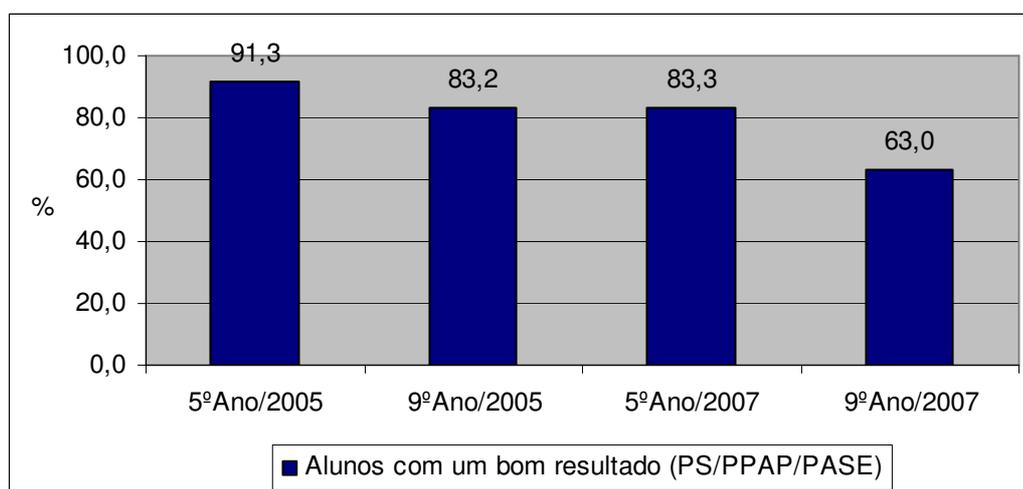
avaliados pela professora Mara e também os avaliados pela professora Vera está com bom resultado.

Gráfico 3: Resultado avaliativo de matemática da escola Arara-azul na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 4: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Arara-azul

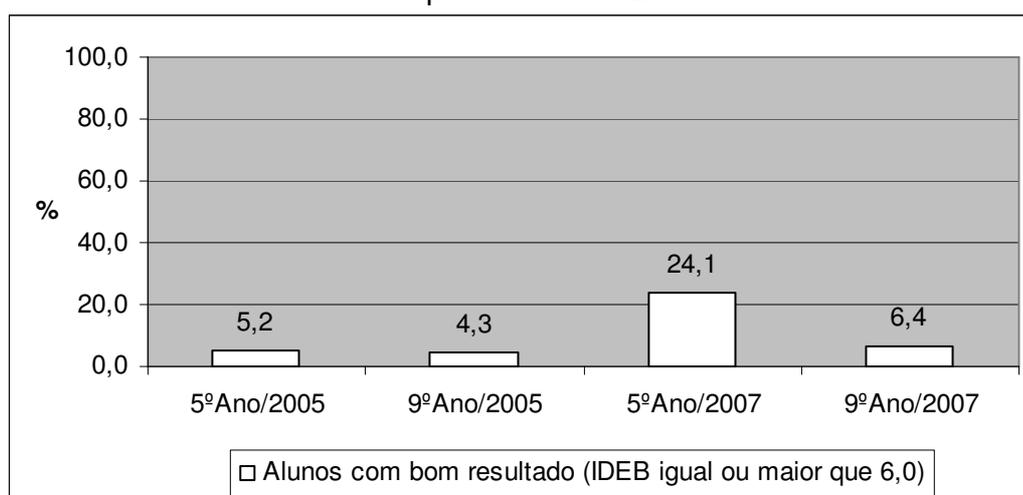


Fonte: Secretaria da escola Arara-azul

Da escola Arara-azul constatamos que no ano de 2005 e no ano de 2007 os resultados da “Prova Brasil” revelam que a *minoría* dos alunos da professora Rose e também da professora Valéria está com bom resultado e o inverso acontece com os

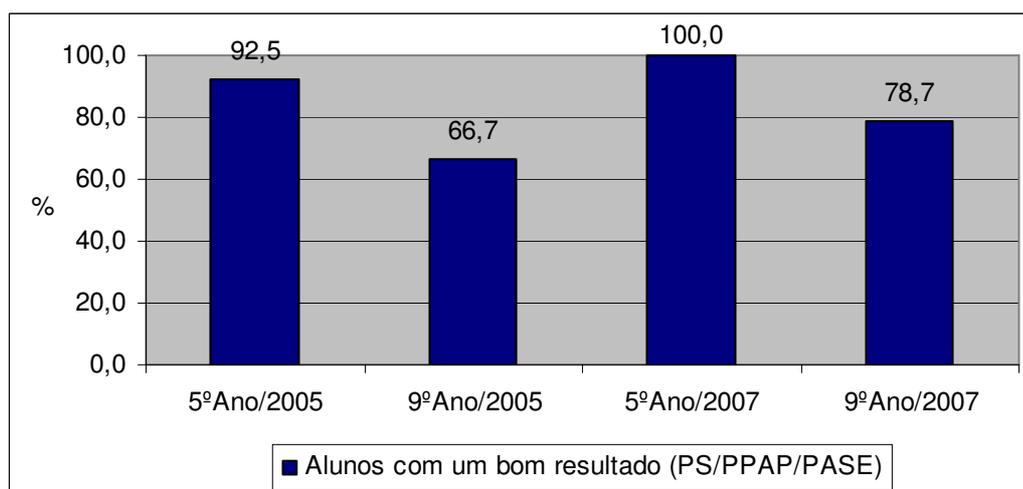
resultados do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola, ou seja, os dados da escola Arara-azul revelam que a *maioria* dos alunos avaliados pela professora Rose e também os avaliados pela professora Valéria está com bom resultado.

Gráfico 5: Resultado avaliativo de matemática da escola Curicaca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 6: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Curicaca

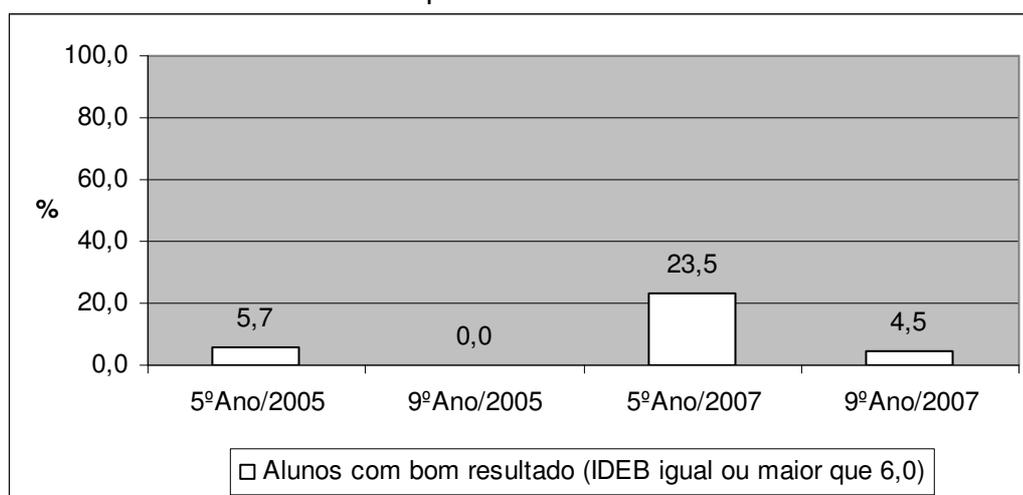


Fonte: Secretaria da escola Curicaca

Da escola Curicaca constatamos que no ano de 2005 e no ano de 2007 os resultados da “Prova Brasil” revelam que a *minoria* dos alunos da professora Bete e

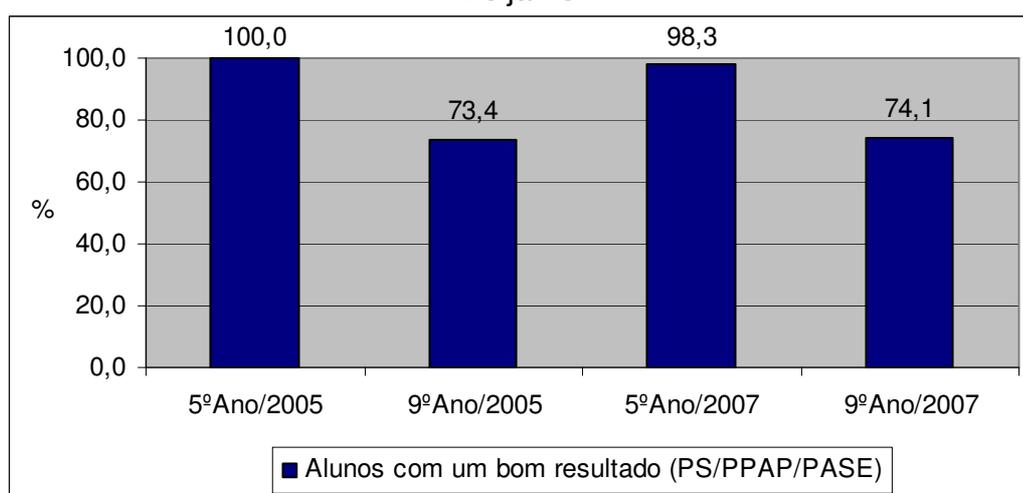
também do professor Cardoso está com bom resultado e o inverso acontece com os resultados do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola, ou seja, os dados da escola Curicaca revelam que a *maioria* dos alunos avaliados pela professora Bete e também os avaliados pela professora Cardoso está com bom resultado.

Gráfico 7: Resultado avaliativo de matemática da escola Beija-flor na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 8: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Beija-flor



Fonte: Secretaria da escola Beija-flor

Da escola Beija-flor constatamos que no ano de 2005 e no ano de 2007 os resultados da “Prova Brasil” revelam que a *minoría* dos alunos do professor Pedro e também da professora Silvana está com bom resultado e o inverso acontece com os resultados do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola, ou seja, os dados da escola Beija-flor revelam que a *maioría* dos alunos avaliados pelo professor Pedro e também os avaliados pela professora Silvana está com bom resultado.

O que constatamos da análise desses documentos é que existe uma relação inversa entre os resultados da avaliação de desempenho “Prova Brasil” e a avaliação da aprendizagem verificada pela escola, ou seja, enquanto os documentos da escola dizem que a *maioría* de seus alunos está com bom resultado os documentos da avaliação de desempenho “Prova Brasil” dizem que a *minoría* de seus alunos está com bom resultado.

Essas constatações reforçam o que Ricaldes e Darsie (2009, 2009a, 2009b) revelam em seus trabalhos, ou seja, nos anos finais do ensino fundamental o fator que mais contribuiu para o avanço no Ideb de 2007 em relação ao Ideb de 2005 foi o rendimento (taxa de aprovação) e não o desempenho dos alunos (resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil).

A seguir, analisamos as falas dos professores presentes nos questionários e nas entrevistas.

5.4. AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE EM “EDUCAÇÃO” E DE “PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA, EXPRESSAS NAS FALAS DOS PROFESSORES

Nesse item, apresentamos a análise das falas dos sujeitos expressas nos questionários e entrevistas.

Na fase individual, por sujeito, buscamos identificar nos dados aproximações com as perspectivas categorizadas.

Na fase em grupo, buscamos, ao olhar para todos os dados e resultados das análises individuais, encontrar recorrências, divergências, ou pontos relevantes em

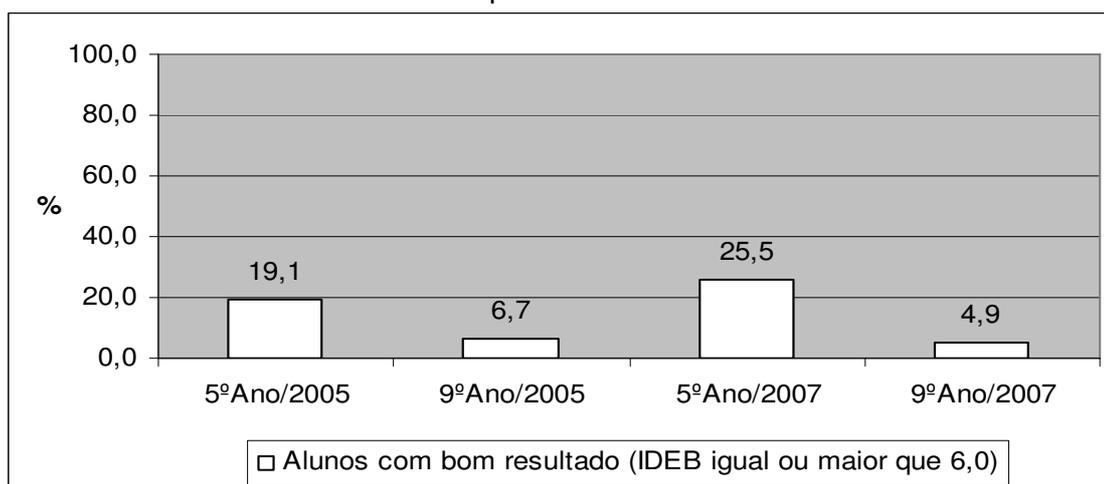
relação a nossa problemática.

5.4.1. ESCOLA GARÇA-BRANCA

Na Garça-branca temos a professora Mara que leciona no 5º ano e a professora Vera que leciona no 9º ano, ambas tiveram suas turmas avaliadas pela Prova Brasil em 2005 e 2007.

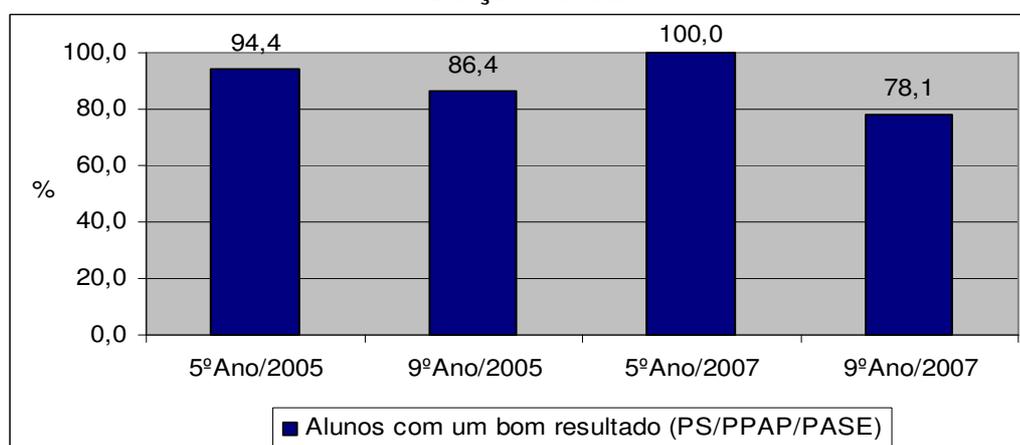
Nos gráficos 1 e 2 apresentamos os resultados avaliativos de matemática, obtidos pela Escola Garça-branca nos anos de 2005 e 2007 na avaliação de desempenho Prova Brasil e na avaliação realizada pela escola.

Gráfico 1: Resultado avaliativo de matemática da escola Garça-branca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 2: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Garça-Branca



Fonte: Secretaria da escola Garça-Branca

No quadro 33 apresentamos os resultados do rendimento, Prova Brasil e Ideb obtidos pela Escola Garça-branca nos anos de 2005, 2007 e 2009 e as metas para seu Ideb até 2021.

Quadro 33: Rendimento, Prova Brasil e Ideb da Escola Garça-branca (2005 a 2021)

Ano	Rendimento (em %)			Nota Prova Brasil Matemática			IDEB Aferido			Metas IDEB							
	05	07	09	05	07	09	05	07	09	07	09	11	13	15	17	19	21
5º	96	93	96	192	191	211	4,7	4,6	5,2	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
9º	91	79	88	243	231	247	4,0	3,4	4,1	4,0	4,2	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9

Fonte: Brasil, 2010d.

5.4.1.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA GARÇA BRANCA

Buscando compreender as concepções dos professores a respeito da qualidade em educação e do processo de ensino e de aprendizagem matemática no contexto da Educação Básica, analisamos a seguir as falas dos (as) professores (as), expressas nos questionários Q3A, relacionado à qualidade do ensino da matemática; Q3B, que trata da qualidade do resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil; Q3C, que busca saber sobre a qualidade da avaliação escolar. Para o aprofundamento da análise, também, analisamos as suas falas expressas nas entrevistas.

5.4.1.2. Professora Mara

A professora Mara tem 51 anos, fez o Magistério na década 1980. No ano 2000 concluiu o curso de Pedagogia na Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2002 concluiu a especialização. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 24 anos na carreira de professora e esses foram integralmente trabalhados na Escola Garça-branca com alunos dos anos iniciais. Quando respondeu ao questionário de

caracterização do professor (Anexo II), respondeu: “*Não me identifico com a Matemática, mas como nos anos iniciais é unidocência, sou obrigada a trabalhar com essa disciplina*”. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da Professora Mara foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada a professora Mara foi para saber como ela vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ela nos diz que: *melhorou pois as escolas passaram a receber material didático com diferentes atividades e com novas metodologias e que nós professores não estávamos acostumados a trabalhar e isso nos ajudou a melhorar a nossa prática de ensinar*.

A professora parece relacionar qualidade do ensino de matemática como diversificação metodológica, que, neste sentido, foi proporcionada pelo material acessível às escolas, relacionado aos descritores priorizados pela Prova Brasil.

Lembramos que estes materiais a que a professora se refere são os manuais enviados pelo Mec às escolas, com exemplos de questões que preparam para a prova. Para o Mec “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6).

Também podemos entender que, para Mara, ensinar bem matemática é preparar os alunos para a prova. Referendando que a prova confere qualidade à aprendizagem, por isso é nela que pauta seu ensino. Essa é uma ideia de qualidade de ensino de matemática como produto, pois, o referido material didático a que se refere a professora, apresenta sugestão de atividades elaboradas por meio de repetição de problemas matemáticos, semelhantes aos aplicados na ADMPB, ou

seja, problemas prontos e acabados, com questões objetivas, tendo apenas uma alternativa como a correta.

Revelando, assim, que seu modelo de ensino é “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39).

Mara nos diz que ensina Matemática com qualidade, além do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *trabalho para além do que propõe a Matriz de habilidade e se eu acho que é importante no dia a dia, porque não ensinar?* Se por um lado esta fala nos revela que a professora demonstra ter uma preocupação em trabalhar questões que emergem do cotidiano do aluno, de outro modo aponta para uma interpretação de que a matriz de habilidade não contempla uma matemática para a vida.

Consideramos positiva esta percepção da professora em trabalhar a matemática do cotidiano com seus alunos, pois, para muitos “A Matemática é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens” (CARAÇA, 2002, p. 3).

Quando solicitamos a citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Mara nos diz: *trabalhar conteúdos que os alunos poderiam usar no seu dia a dia, valorizar as habilidades, competência e capacidade dos alunos; Que as atividades devem ser desenvolvidas das mais simples para as mais elaboradas.* Novamente, a professora Mara traz a preocupação com as questões ligadas ao cotidiano do aluno. No entanto, é um equívoco da professora dizer que um ensino de qualidade é aquele que parte do simples para o complexo. Pois o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotsky: 1989, p. 46). Para D`Ambrosio (1996),

Particularmente em matemática, parece que há uma fixação na idéia de haver necessidade de um conhecimento hierarquizado, em que cada degrau é galgado numa certa fase da vida, com atenção exclusiva durante horas de aula, como um canal de televisão que se sintoniza para as disciplinas e se desliga acabada a aula. Como se fossem duas atividades disjuntas, a da aula e a de fora da aula (p. 83).

Solicitamos que Mara citasse três aspectos que, segundo ela, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Para ela estes aspectos seriam: *iria fazer de tudo para que a aula fosse mais atrativa usando o concreto; Mostrar a importância da Matemática na vida do aluno; Não deixar que o aluno use calculadora durante as aula de Matemática.* Nota-se que a resposta da professora Mara remete ao futuro ... *iria fazer...*, causando-nos estranheza a ideia que passa de não estar fazendo o que acredita que melhoraria sua prática. A professora Mara traz a preocupação em desenvolver atividades atrativas por meio do concreto e, mais uma vez, da importância da matemática no nosso cotidiano.

Ao referir-se ao uso da calculadora em sala de aula, a professora Mara revela desconhecimento do uso desta, como recurso para a aprendizagem matemática. Nesse sentido Smole & Diniz (2004, p.21) destaca: “a utilização da calculadora humaniza(...) e permite aos alunos ganharem mais confiança para trabalhar com problemas e buscar novas experiências de aprendizagem”. Além disso, o uso de calculadoras no processo de ensino e aprendizagem de Matemática “abre novas possibilidades educativas, como a de levar o aluno a perceber a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea. A calculadora é também um recurso para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de auto-avaliação” (BRASIL/PCN, 1997, p. 46). Para D`Ambrosio (1996),

A educação para cidadania, que é um dos grandes objetivos da educação de hoje, exige uma “apreciação” do conhecimento moderno, impregnado de ciência e tecnologia. Assim, o papel do professor de matemática é particularmente importante para ajudar o aluno nessa apreciação, assim como para destacar alguns dos importantes princípios éticos a ela associados (p. 87).

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Mara responde: *é quando os alunos adquirir conhecimento e que possam utilizar no seu cotidiano, quando ele passar de teoria para a prática*. Notadamente, é recorrente na fala da professora uma preocupação com o cotidiano, contudo, uma matemática para a vida que está, antecipadamente, condicionada à ideia de que primeiro temos que teorizar para depois praticar; a ideia de que tudo deve estar certinho em nossa cabeça para que quando aparecerem os problemas eu já tenha a solução. Pois o grande desafio para educação é pôr em prática, hoje, o que vai servir para o amanhã. Entretanto,

Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática (D'AMBROSIO, 1996, p. 80).

Percebemos que o autor sugere que se trabalhe com a pesquisa como princípio educativo. Pois, “Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e prática deve se dar no presente, na ação, na própria prática. E isso nos permite conceituar pesquisa como o elo entre teoria e prática (p. 80). Nesse entendimento, “Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas. A aceitação desses pressupostos conduz à dinâmica que caracteriza a geração e a organização do conhecimento” (p. 81).

Ao se posicionar sobre a qualidade estar relacionada a uma matemática contextualizada, ligada ao cotidiano do aluno, a professora parece apontar que a estratégia metodológica que contribuiria para isso seria o trabalho com o *concreto*, não fazendo referência ao trabalho com pesquisa, que D'Ambrósio aponta como princípio educativo.

Na (Q3A6) a professora nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é superior à proposta da avaliação de desempenho Prova

Brasil, justificando: *pois não fico presa somente nas propostas da avaliação de desempenho da Prova Brasil, e sim vou mais além.*

Verificamos que a professora Mara acredita que sua proposta de avaliação é superior à proposta da ADMPB (Avaliação de Desempenho em Matemática da Prova Brasil), mas a sua justificativa é vaga quando diz que “...*vou mais além...*” sem explicitar o que significa ir além, não argumentando de forma que sustente ou justifique tal comparação, ou aponte para parâmetros e/ou características. Também demonstra que a professora valoriza mais suas práticas, acreditamos que devido a essas estarem mais ligadas ao cotidiano de seus alunos, ponto este, por diversas vezes, enfatizados como importantes no processo ensino-aprendizagem em matemática.

Nos gráficos 1 e 2, em que analisamos os resultados de Matemática da Escola Garça-branca, fazendo uma comparação entre a avaliação feita pela Prova Brasil e a avaliação feita pela escola, constatamos uma certa discrepância nos dados. Pois, enquanto a professora Mara diz que a *maioria* (94% em 2005 e 100% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática a ADMPB diz que é a *minoría* (19,1% em 2005 e 25,5% em 2007) desses mesmos alunos está com um bom resultado em matemática.

Para Mara (Q3A7) a: *falta de recursos didáticos para um ensino lúdico; interesse e participação dos alunos; laboratório* são dificuldades que ela encontra para ensinar Matemática com qualidade. A professora deixa-nos a ideia de que ela não tem problemas para ensinar, o problema é estrutural, ou seja, não existe recurso didático, os alunos não se interessam e não existe laboratório. No entanto, na escola Garça-Branca, onde ela leciona, há dois laboratórios de informática novíssimos com internet banda larga 24h. Assim, encontramos por vezes, certa contradição nas falas da professora.

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrida, aproximadamente, uma semana do recolhimento do

questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento da Professora Mara foi através do questionário Q3B, contendo sete questões semi-abertas, em que nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da Prova Brasil.

Na opinião de Mara (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, pois *a escola passou a dedicar mais no estudo da Matemática, foram distribuídos materiais pedagógicos e novas práticas pedagógicas*. Lembramos que estes materiais se referem aos já mencionados no Q3A1. Mara parece demonstrar que, anteriormente, não havia uma preocupação da escola, como um todo, em relação às aprendizagens Matemáticas de seus alunos, apontando para um projeto de escolarização fragmentado e desconectado do projeto educativo.

Já em relação às *novas práticas* a que Mara se refere, são na verdade uma sequência de exercícios semelhantes aos que são aplicados pela ADMPB, que abordam quatro aspectos da matemática. *Espaço e Forma* – Composto por descritores cujas habilidades previstas permitem avaliar a capacidade do aluno em compreender, descrever e representar o espaço físico e os objetos, analisando suas formas, medidas, localização e movimentação; *Grandezas e Medidas* – Os descritores deste campo orientam a elaboração de questões destinadas a medir habilidades relacionadas à estimativa, à análise, ao cálculo e à resolução de problemas, envolvendo grandezas e medidas; *Números e Operações/Álgebra e Funções* – Nesta área são avaliados os conhecimentos relacionados à compreensão, à representação, ao cálculo e à resolução de problemas no âmbito das diversas categorias numéricas (números naturais, inteiros, racionais e irracionais); *Tratamento da Informação* – Os descritores requerem do aluno a demonstração de habilidades relativas à capacidade de interpretar e compreender as representações de dados organizados em gráficos e tabelas.

Esses testes são provas escritas elaboradas com questões de múltipla escolha, relacionadas com esses descritores e habilidades matemáticas, tendo sempre uma única resposta como correta e o mesmo tipo de questões para alunos de todo o Brasil. Para nós, essa forma de pensar de Mara indica uma tendência a uma concepção passiva de “avaliação matemática de qualidade”, pois é uma avaliação elaborada com atividades repetitivas, voltadas à memorização, ao

manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno, são questões de múltipla escolha, o que importa é o resultado e não o processo. Nem o professor fica sabendo que questões foram aplicadas, muito menos o aluno terá a chance de dialogar sobre seus erros, porque também não fica com a prova.

Para a referida professora, a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática igual à proposta elaborada pela escola. (Q3B2), *pois o papel da escola é ensinar com qualidade. Procurar ensinar conteúdos do cotidiano do aluno.* Observamos uma contradição no posicionamento de Mara, uma vez que, anteriormente, ela se posicionou informando que sua proposta de ensino *vai além* da avaliação da Prova Brasil, justamente porque ela entende que faltam elementos do cotidiano na Prova Brasil.

Do mesmo modo, para nós é um equívoco da professora Mara dizer que a ADMPB possibilita avaliar conteúdos do cotidiano do aluno, pois essa avaliação que utiliza questões objetivas não consegue avaliar as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas. E “é também, valorizando os conhecimentos matemáticos do cotidiano e compreendendo-os como conhecimento válidos, especialmente ao que se refere as estratégias utilizadas na resolução de problemas, que o professor poderá proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa” (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 158).

Solicitamos a Mara (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ela responde: *os materiais que a escola recebe para preparar os alunos são muito bom (as apostilas); os alunos passam a se interessar mais pela Matemática; Os pais e a escola passam a cobrar mais a preparação para a Prova Brasil.* Fica evidente nessa fala de Mara, a tendência para a concepção de escola seriada, pois se tem nota, podemos cobrar.

Concordamos que a aplicação de provas escritas contribui na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática, desde que se tenha clareza de seus limites. Pois “seus resultados não podem ser utilizados como único indicador de desempenho escolar. Em geral as provas mostram somente o

que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades” (MATO GROSSO, 2001, p. 186).

Para nós, essa é uma questão preocupante. Pois, nesse caso, “Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas” (SANTOS, 2004, p. 1153). Para o autor, “Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (p. 1153).

Outro ponto que a professora Mara identifica como importante é a mobilização da comunidade escolar. Nesse aspecto, a professora Mara já se encontra dentro da estratégia gerencial de controle abordada por Castro (2009), em que a avaliação da qualidade por indicadores de desempenho, constitui-se em uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga os estados e municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional. Para a autora, esse modelo de políticas públicas traz implícita uma maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores e isso significa o uso de estratégias que envolvam a efetiva participação dos cidadãos na cobrança por serviços de qualidade.

Para a professora, *metodologia na aplicação das provas; Que os resultados sejam honestos; Que seja aplicada em dois dias, Português em um dia e Matemática em outro dia*. Tratam de três aspectos que em sua opinião precisam ser melhorados na avaliação de desempenho Prova Brasil, para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Para Mara o que deveria melhorar está ligado apenas à metodologia de aplicação das provas, não fazendo referências ao conteúdo cobrado nestas. Destaca que o tempo para os alunos resolverem a prova é pouco, sugerindo dobrar o tempo de aplicação para dois dias. Parece haver concordância de Mara com a qualidade que a prova se propõe revelar.

Perguntamos a ela (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que, de fato, verificasse uma Educação Matemática de qualidade? Para Mara *é uma avaliação que possibilite aos alunos a superar todas as dificuldades no decorrer do ano letivo e sobressair bem na Prova Brasil na disciplina de Matemática*. No primeiro momento, Mara aponta para uma compreensão de avaliação como instrumento que pode potencializar as aprendizagens dos alunos, pela superação de suas dificuldades em relação às aprendizagens Matemáticas. Outro aspecto conduz-nos a entender que a professora separa a avaliação que ela faz no decorrer das aulas e a que propõe a prova Brasil, como se fossem gerar resultados distintos. No entanto, o que revela a qualidade, para Mara, é a ADMPB.

Para a professora (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia, parcialmente, o que ensina a seus alunos, justificando que: *através dos resultados fornecido pelo Ideb*. Com uma resposta evasiva, Mara não deixa claro o que entende ser este parcialmente.

Existem três dificuldades que, após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, que são: (Q3B7) *que os alunos não estão acostumados a fazer provas; que os alunos precisam dominar as matrizes e analisar bem as questões para não decepcionar com o resultado*. Melhorar os resultados da prova parece, segundo Mara, uma responsabilidade que cabe unicamente aos alunos. Eles precisam dominar o conteúdo, ou seja, treinar mesmo e muito para o resultado. Dessa forma, a avaliação é vista como produto, a escola está preocupada em treinar alunos para se saírem bem nas provas. Para Santos,

É importante salientar que diferentes autores (Ball, 2001; Elliot, 2001) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo (SANTOS, 2004, 1152-1153).

Assim, o nosso pensamento sobre a atitude de ensinar da professora Mara, de supervalorizar uma proposta pedagógica baseada em treinamento para se sair bem nas provas/testes, é de que ela revela uma concepção de qualidade de educação que tende para o modelo da “Cidadania Passiva”. Em nenhum momento a professora Mara deixou transparecer em suas falas, sobre os resultados da Prova Brasil, a preocupação com a qualidade da educação como processo de transformação do homem e do mundo, conforme aponta Paulo Freire. Mas sim, que devemos preparar nossos alunos para as provas porque seremos avaliados pela ADMPB.

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrida, aproximadamente, uma semana do recolhimento do questionário Q3B, nossa aproximação ao pensamento da Professora Mara foi através do questionário Q3C, contendo sete questões semi-abertas, em que nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Mara (Q3C1), após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil pensa que a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos *melhorou devido o empenho de alguns educadores que não identificava muito com a Matemática passou a ter mais compromisso e responsabilidade por saber que no final do ano irá ter Prova Brasil*. Acreditamos que Mara possa estar se incluindo neste quadro de educadores, pois ao início de nossa pesquisa, ela havia revelado que era *obrigada* a trabalhar com a matemática, já que atuava na unidocência.

Recorrendo à fala da professora Mara no questionário 2 (Anexo II), em que diz: *“não me identifico com a Matemática, mas como nos anos iniciais é unidocência, sou obrigada a trabalhar com essa disciplina”*, percebemos que o fato de ser cobrado um resultado na ADMPB faz com que ela, mesmo não se identificando com a matemática, tenha maior compromisso com o ensino de matemática. Talvez essa seja a razão pela qual avalia como *“...muito bom...”* o material de apoio enviado pelo MEC, pois se o objetivo for melhorar as notas na ADMPB, basta seguir a cartilha que já está pronta e não precisa planejar mais nada diferente, já que não se identifica mesmo com a matemática. Treinar é sempre mais fácil que ensinar, que educar. Principalmente, quando mesmo quem ensina, não sabe muito bem sobre o quê se ensina. O aprendizado, assim, passa a se configurar como repetição, memorização de “modelos”, de “exemplos”.

Entretanto, um trabalho exaustivo utilizando-se apenas do material sugerido pela Prova Brasil, a aprendizagem matemática dos alunos tende a focar, apenas, a sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio. Pois, o próprio documento orienta que “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6).

A professora também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com qualidade além do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois passou ser mais cobrada pela coordenadora da escola e a escola recebeu materiais didáticos que ajudou bastante. Durante a formação continuada foram estudado novas metodologias para o preparo dos alunos.*

Novamente, a professora Mara se refere às cobranças, tanto, da coordenadora da escola quanto na formação continuada. Inclusive, isso nos permite inferir que tal preocupação da escola com a matemática, o provimento de materiais diversificados e as discussões consequentes, tenham proporcionado, inclusive, à professora, uma apropriação maior do conteúdo matemático que deve ser trabalhado em sala de aula.

Também a professora tende a estar mais preocupada com o treinamento dos alunos para se saírem bem nas provas/testes do que com a formação do sujeito na sua totalidade. A escola toda parece estar organizada em torno, não da educação dos alunos em sua totalidade, mas em prepará-los para a prova. Segundo SANTOS, 2004, “Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas” (1152-1153). A professora Mara afirma, novamente, que seus alunos sabem mais do que apresentam os resultados da ADMPB. Revelando assim, uma contradição, como já mencionamos em Q3A6.

Os três aspectos que Mara considera (Q3C3) importantes para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *conhecimento prévio do aluno; aspecto emocional do aluno e até mesmo do professor; responsabilidade dos governantes. colocar professores em suas devidas áreas.* A professora Mara toca em dois pontos importantes que são os conhecimentos prévios do aluno e os aspectos emocionais. Para Darsie (2001) “A aprendizagem matemática é um processo ativo, que tem como objetivo a construção de significados, que será levada a cabo mediante a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim as experiências e conhecimentos que os alunos

já possuem, deve ser o ponto de partida para as novas aprendizagens” (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 158-159).

Para a autora, “A emoção constitui um dos elementos fundamentais de toda a aprendizagem e garante o significado daquilo que aprendemos. Devemos propor atividades que envolvam a criança, despertando sua curiosidade e aproveitar as situações cotidianas que são naturalmente do interesse dos alunos” (p. 160).

Outro ponto importante em que a professora toca está relacionado com a responsabilidade dos governantes para com a aprendizagem de qualidade, que a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos não é somente da escola. Freitas (2007) critica o excesso de responsabilidade atribuído a escola, para ele, essa estratégia é insuficiente porque responsabiliza, apenas, um dos pólos - a escola. E o faz com intenções de desresponsabilizar o Estado de suas políticas. Para o autor, os governos não podem se arvorar de grandes avaliadores, sem olhar para os seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país, de ontem e de hoje.

Segundo a professora na (Q3C4), *conhecer as quatro operações fundamentais; não deixar usar calculadora durante a aula; Participação da família na escola para acompanhá-los nas tarefas de casa.* São aspectos que seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Mais uma vez, a professora revela seu equívoco em relação ao uso de calculadora no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Sabemos que na atual conjuntura o uso das tecnologias é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Mara sugere, ainda, a participação da família na aprendizagem dos alunos, mas não aponta no que sua prática contribuiria na busca desta qualidade.

Para a professora (Q3C5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade é *quando os alunos superarem todas as dificuldades no decorrer do ano letivo e se saírem bem em concursos e vestibular na disciplina de Matemática.* Essa resposta da professora Mara deixa claro em que qualidade acredita, na qualidade como produto, em que a prioridade é preparar os alunos para se saírem bem nas provas/testes/concursos/vestibulares. Para D`Ambrosio (1996),

Uma educação nesse modelo não merece se chamada como tal. Nada mais é que um treinamento de indivíduos para exercer tarefas específicas. Os objetivos são intelectualmente muito pobres. Indivíduos passando por isso talvez saiam capacitados como mão-de-obra para execução de trabalhos de rotina. Mas como será sua participação ampla numa sociedade moderna e

democrática? Como fica o componente crítico, que deveria ser dominante num modelo educacional conduzido à cidadania plena? Como pensar o indivíduo na plenitude de seu ser e ao mesmo tempo integrado na sociedade (p. 67-68).

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem mais do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, *pois, muitos conteúdos que aprenderam não são cobrados na Prova Brasil. Muitas vezes o aluno sabe mais e como não está acostumado com prova, fica nervoso ao ser avaliado desta forma. Não acredito que o resultado do Ideb seja honesto. Pois escola onde o Ideb é alto aluno chega transferido com alta dificuldade.* A professora Mara indica que trabalha para além do solicitado na prova, mas explica esta observação, não diz o que trabalha além e com que objetivo. Ao invés disso, deixa transparecer dúvida e atribui culpa ao descaso do ensino aos resultados do Ideb. Mara revela certa imaturidade, despreparo para a discussão destas questões.

Solicitamos, ainda, que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Para Mara, *os alunos ao saberem de alguns resultados de algumas escolas em relação a sua, perde o interesse pela aula de Matemática.* Para ela a maior dificuldade é a comparabilidade entre os resultados das escolas, isso faz com que alunos de escolas com notas menores percam o interesse pela aula de matemática. Como se cria a idéia de que a ADPB e Ideb determinam a qualidade, é perfeitamente possível que alguns alunos de escolas que tiveram notas baixas prefiram até se transferir de escola.

d) concepções da Professora Mara expressas na entrevista

A entrevista com a professora Mara aconteceu no dia 25/02/2011, com duração de 37 minutos, subdividida em 48 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

Ao perguntar à Mara como avalia a Prova Brasil? Ela responde: (F1) *Prova*

Brasil já fala prova né? Então, e a gente, como a gente trabalha Escola Ciclada é a onde não tem prova, o aluno faz o que quer, na Escola Ciclada, eu falo assim porque é só observar os alunos em sala de aula, ele não estão acostumados com uma prova ai é claro que ele não vai se sair bem. Tem muitos alunos que não tem interesse durante e por estar na Escola Ciclada ele já não tem interesse, o dia que chegar a prova não vai adiantar nada, ele vai se sair mal mesmo. Aqueles que têm interesse e esforço mesmo de estudar sobressai. Mais os outros... ???? Então, tendo ou não tendo Prova Brasil eu acho também... Não é nada. Nessa fala, Mara revela certa discordância com o sistema organizado por ciclos, para ela, como não tem prova, causa desinteresse nos alunos em estudar, eles não aprendem a fazer prova e, conseqüentemente, se saem mal na Prova Brasil.

Descrente de que a prova Brasil mede qualidade, Mara nos diz: (F4) *uai, por, por esse motivo mesmo que eu acho que não, porque no dia da prova vem fazer uma prova sem os alunos estarem acostumados com a prova. Então, não vai medir mesmo porque o que vem na Prova Brasil, às vezes, a gente nem sabe o que vem porque a prova vem lacrada, às vezes o conteúdo não é nem o mesmo que a gente está trabalhando na sala de aula, porque às vezes não é todo o conteúdo que dá pra gente trabalhar naquele ano e ai vem à prova e às vezes fica até coisa sem a gente ter passado, ai chega aquela prova e ai eles ficam sem saber. Nem aprendeu aquele conteúdo e ai é a hora que o aluno se sai mal.* Percebemos que quando Mara diz que a Prova Brasil não mede a qualidade, ela está se referindo à aferição da qualidade de seu trabalho com a matemática.

Na verdade está dizendo que o seu trabalho com a matemática é que não tem qualidade, e atribui a culpa à Escola Ciclada. Isso fica claro quando perguntamos: se o aluno soubesse esses conteúdos da Prova Brasil, ela mediria a qualidade? E ela responde: (F5) *ai tudo bem...ai tudo bem...mas... as vezes chega aqueles conteúdos que a gente nunca ensinou para aquele aluno, cai na prova...e ai? Como que o aluno vai se sair bem?* Mara sequer percebe que, em parte, a falha pode ser sua, os indicadores da prova Brasil são conhecidos, divulgados nas escolas, no entanto, a professora mostra desconhecimento destes quando diz que a prova cobra conhecimentos que ela não ensinou. O fato é que ela deveria ter ensinado, pois, são os conteúdos previstos para o ano correspondente.

Ao ser questionada se a aprovação que faz de seus alunos revela qualidade de aprendizagem diz: *(F15) não sei se o senhor sabe, esse ano não vai ter reprovação em série nenhuma, a não ser no ensino médio..... (F16) até ano passado podia reprovar no segundo e terceiro ciclos, 8ª série, e agora nem nessa série não pode ter mais reprovação. Então nós temos alunos que na quarta série... Esse ano mesmo eu estou com um aluno na 4ª série que não sabe, ele sabe só as vogais, eu ainda estou ensinando juntar oi, ei essas coisas. Eu já peguei aluno desse jeito, a gente pega aluno em quarta série que não é alfabetizado.* Novamente, Mara revela descontentamento com a Escola Ciclada, pois não admite reprovar os alunos e com isso vão sendo promovidos sem o conhecimento necessário à educação de qualidade. Mas a pergunta era, se a aprovação que ela faz de seus alunos, na escola, ao final de cada ano letivo revela qualidade e Mara não nos dá esta resposta. A qualidade não depende dela, mas da escola ciclada, contudo a escola organizada em ciclos de formação tem como objetivo promover os alunos com qualidade de aprendizagem.

Segundo Mara, a escola recebeu um documento da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso dizendo que não era para reprovar os alunos, a escola por meio da *(F19) professora Maria (coordenadora pedagógica) entrou em contato com assessoria, montou um documento junto com o conselho de classe e mais alguns professores, mais não resolveu nada. E no ano passado veio que não era para reprovar ninguém. E esse ano piorou mais.* Mara esclarece que não somente ela, mas a escola se mobilizou para convencer a assessoria para que continuassem reprovando os alunos, entretanto essa solicitação não foi atendida e agora questiona: *(F20) como que a gente vai fazer? Vem Prova Brasil, se o aluno não reprova, se o aluno não tem interesse..., mas se a família participa, a família põe pra estudar, se o aluno tem interesse e sabe que um dia vai precisar daquele estudo, e nem todos tem esse amadurecimento....ele vai conseguir..., mas se depender daquele aluno que não leva a sério, que só pensa em bagunçar, não está nem ai, não vai aprende e vai pra 2ª, 3ª, 4ª, 5ª até chegar lá no ensino médio, chega vem prova, ai ele fica e desiste. Não vai conseguir.* A reprovação dos alunos em cada ano corresponderia a Mara a garantia de que só fariam a prova os alunos que sabem e podem tirar boas notas. Mara não reflete sobre sua atuação docente, pois, se o fizesse entenderia que estamos na escola para ensinar e não para reprovar.

Temos que garantir que todos sejam promovidos com aprendizagem. No entanto para Mara a Escola Ciclada é adequada somente para alunos que tem interesse e que o pai acompanha, os demais teriam que reprovar mesmo, assim não estariam promovidos sem conhecimento e não prejudicariam o desempenho da turma/escola na Prova Brasil.

Para Mara, a aprovação que faz de seus alunos não revela qualidade, *(F22) por causa desse método, desse... Sei lá... Programa, da Escola Ciclada que não pode reprovar, e desse de não reprovar.* Mara revela novamente o seu descontentamento com a Escola Ciclada, revelando, recorrentemente, seu não entendimento da proposta da Escola organizada em Ciclos de Formação Humana. Quando fala “... *desse de não reprovar...*” está se referindo às orientações que a escola está recebendo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para a enturmação dos alunos, em 2011, conforme a idade. Nesse processo a escola reclassifica seus alunos que estão defasados em idade/série/ano e efetua sua matrícula conforme a idade, como por exemplo, alunos que estão com onze anos e seriam matriculados em 2011 no 3º ano, foram reclassificados e matriculados no 5º ano. Mara não faz referência ao seu trabalho com a matemática.

Quando questionada sobre o que pensa dessa orientação, ela responde: *(F32) eu, eu, eu, acho assim né?... Por causa do Ideb do Brasil né? ...como que fala? ...pra mostra que Mato Grosso esta alfabetizando e no fundo não está alfabetizando nada, é só para dizer que Mato Grosso não tem aluno analfabeto, por traz está ai é só numero, para mostra que Mato Grosso não tem analfabeto, mas no fundo não está nada bem.* Para Mara, a culpa da promoção sem o conhecimento é da necessidade de atender o Ideb, se reprovasse os alunos não teríamos alunos analfabetos no 5º ano. Mara não percebe o fundamental do papel da escola, claro, não teríamos alunos analfabetos no 5º ano, mas teríamos alunos analfabetos, reprovados e sem atendimento nos outros anos, excluídos da aprendizagem e com o tempo, excluídos da escola.

Em nenhum momento Mara fala em realizar um trabalho para incluir esses alunos com dificuldade, em vez disso considera que a Escola Seriada é melhor que a Escola Ciclada e diz: *(F23) eu acho bem melhor, na época que eu trabalhava com seriada pelo menos não tinha esse problema de o aluno chegar na série sem saber*

né?...Que ai era nota, ou ele sabia ou não, ele ia pra série seguinte se ele sabia, que ai vinha a prova e você avaliava e ia conhecer direitinho. Hoje mesmo na Escola Ciclada você observa, mas depois vem,... Não pode reprovar,... Não adianta nada. E na Escola Seriada não, com a nota, o pai, acompanhava melhor, os pais falam assim: "mas tinha que ter nota pra eu ver como que ele está se está melhorando ou não, às vezes no relatório eu não sei onde está a falha dele". Às vezes a gente vê a família só no dia da reunião e se fosse por nota eu acho que seria bem melhor. Nessas falas, Mara revela uma concepção de qualidade como produto. Em que a nota diz o que o aluno sabe ou não sabe, tudo dependendo da medição exata, se a mercadoria (aluno) for avaliada como adequada, por meio de uma nota, todos conseguem verificar com facilidade e exigir produção de qualidade.

Ao solicitarmos de Mara uma explicação ou justificativa sobre a discrepância nos resultados dos gráficos 1 e 2, ela responde: (F25) *então...aqui (Prova Brasil) mede alguma coisa que eu não ensinava, por isso, que saia mal, e a avaliação aqui (Escola) está dentro de tudo o que eu ensinava que estava dentro do livro dele, do planejamento anual. Lembra que eu te falei? Então ele sobressaía no que eu ensinava no que eu observava, então eu via que eles eram capazes.* Mara justifica dizendo que ensina uma coisa e a Prova Brasil cobra outra, o que ela ensina seus alunos aprendem. A prova Brasil é elaborada a partir dos PCNs e do previsto para cada final de ciclo, o problema aqui parece-nos é que Mara não está ensinando o mínimo previsto para seus alunos. Se eu ensino eles sabem e se saem bem, diz ela, então a questão aqui é ensinar.

No pensamento de Mara melhoraria a qualidade do sistema (F30) *se voltasse de volta o seriado e não tivesse esse negócio de não reprovar, porque tem que ter reprovação, aprendeu, aprovou, não aprendeu, repete o ano de novo, para ter base. É igual uma casa sem alicerce, chega lá ela desmorona mesmo. É igual os alunos que vai empurrando eles sem sabe nada.* Revelando, mais uma vez, uma discordância com a escola organizada em ciclos e em defesa da escola organizada em séries, pois para ela, (F31) *o sistema seriado é bom porque tem a nota, daí o pai pode acompanhar, se for só relatório o pai não entende e daí não acompanha. É isso ai. E no relatório a gente nem pode ser muito rígido, tem que medir as palavras para colocar.* Para Mara, se o pai não acompanha também é culpa da Escola

Ciclada, pois na Escola Seriada pune-se com nota vermelha, na Escola Ciclada não dá para escrever no relatório pejorativamente sobre os alunos ou sua aprendizagem. Então o problema é do sistema. A professora revela uma concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação respaldada num modelo que aceita e promove a reprovação e com ela a exclusão. Avaliar não significa medir, aferir nota, ou reprovar, mas diagnosticar para incluir o aluno no processo de aprender.

Na visão de Mara a gestão da Escola Garça-branca está muito bem, *pois (F34) a atual gestão está ótima de mais, está tudo bem, não tem nada para melhorar.* E com os professores também *(F35) está tudo bem, todo mundo é responsável e está tudo ok. O que está errado é lá no governo. É implantar essas leis que atrapalha tudo.* Em que os alunos *(F36) por ser.... Por ser.... Como que fala... escola ciclada, que sabem que não reprova, eles não tem interesse, inclusive tinha alunos na 5ª série que a escola organizava as lista dos alunos que tinham dificuldade para vir na aula de reforço e eles não vinham, aluno falava assim “pra que?” e o aluno já era repetente um ano, naquela época podia repetir um ano, ai eles falavam “pra que? eu já repeti ano passado e esse ano vou passar, então para que vir na aula de reforço?”. Eles já sabiam e não tinham interesse. Então....eu falo que é os alunos que tem que mudar, eles tem que aprender para enfrentar um concurso, um vestibular, não é só ir na escola, só para dizer que vai ser aprovado. Isso, nem todos têm essa mentalidade. E a família do mesmo jeito, tem pai que não está nem ai.* Segundo Mara, a gestão da escola, diretor e coordenadores, e os professores estão dando tudo de si, e fazendo um bom trabalho. Se as coisas não andam bem a culpa é do sistema, dos pais que não acompanham e dos alunos que não se interessam. Esta postura revela pouca reflexão da professora sobre a função da escola e o papel do educador. Deixa transparecer que para ela o seu papel é dar aulas, não o de ensinar, pois, tem os alunos que aprendem e os que não aprendem, isso não depende dela, depende só do interesse deles. Fica sem resposta a questão sobre, o que será que a professora faz para que eles tenham este interesse que ela tanto deseja. Aulas de matemática trabalhadas numa perspectiva da atividade, com resolução de problemas, trabalhos em grupos, projetos, considerando a história da matemática, modelagem, lúdico, conteúdos significativos e possibilitem a atribuição de significados pelos alunos, são geradores de interesse, isso Mara não nos revela compreender.

Os pais devem (F37) *acompanhar, fazer acompanhamento do seu filho e entender, se ele não estudou deve voltar a estudar para acompanhar o filho para entender o porquê que seu filho está indo mal na escola, mas os pais não estão nem aí.* Na concepção de Mara, os pais devem assumir a tarefa de professores de reforço, ensinar seus filhos em casa, se não sabem devem voltar a estudar para entenderem os conteúdos e tirarem as dúvidas de seus filhos. Há um grande equívoco na maneira como Mara entende ser o papel dos pais no incentivo à escolarização dos filhos. Ensinar é papel do professor e da escola, o acompanhamento, o estímulo e cobrança da seriedade com as coisas da escola, é sim, tarefa dos pais.

Para Mara, (F39) *se o sistema mudar e a família participar mais..., porque a família não participa, ela coloca o aluno ali e quando marca reunião eles não vêm, teria que vir pelo menos 80% mas se vem 10% é muito. Para Mara, se o sistema mudar, significa mudar para seriado, os pais participarem mais e os alunos se interessam mais a qualidade acontecerá.* Na (F43) a professora diz: *ele tem que aprender para vida dele, para o futuro dele, para passar no vestibular, concurso, porque hoje o que manda é competição de emprego, se ele sabe, ele passa em um concurso, apesar de que a escola não reprova, mas tem os concursos que reprovam, é só quem sabe que passa, só quem aprendeu que vai ocupar aquela vaga, mas nem todos pensam nisso. A gente dá esses conselhos, mas nem todos, nem a família liga, têm mãe e pai também que só põe filho no mundo e pronto.* Revelando assim, uma concepção de qualidade em que se valoriza a preparação para provas/testes/vestibulares/concursos; e que o fracasso dos indicadores é culpa do sistema (governo), dos alunos que não tem interesse em estudar porque sabem que não reprovam e dos pais que também não tem interesse em acompanhar seus filhos.

A partir destas constatações, apontamos alguns aspectos que parecem motivar o apego ao sistema tradicional de avaliação, uma vez que, segundo Perrenoud, este “oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor, estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há avanço na tarefa, portanto há um cumprimento de seu papel” (1999, p. 156).

Essas características de cunho tradicional sugerem certa segurança, que

embora discutível, é difícil de ser abandonada. Revelando assim, uma tendência em conceber a qualidade da educação como um modelo da “Cidadania Passiva”, em que tudo está pronto e acabado e que basta seguir uma receita.

e) Consideração sobre as concepções da Professora Mara

Na análise dos questionários de Mara constatamos aspectos considerados importantes para o processo de ensino e aprendizagem em matemática, como: (Q3A2, Q3A3) trabalhar conteúdos do dia-a-dia, (Q3A5, Q3B2) do cotidiano dos alunos, (Q3A4) aulas mais atrativas por meio da utilização do concreto, considerando (Q3C3) seus conhecimentos prévios e (Q3C3) aspectos emocionais. Mara, ao mesmo tempo, considera importante preparar os alunos para a Prova Brasil, para concursos, vestibulares. Entretanto, na entrevista, nenhum desses aspectos foi mencionado, revelando apenas a concepção excludente, a qualidade para a competição, para o individualismo, para o desenvolvimento de uma “Cidadania Passiva”. Mara se pauta em uma idéia de ensino com características tradicionais, ou seja, estático, acabado, produto, a-histórico e a-temporal, a-político e a-social. Sua concepção de qualidade do ensino está pautada no processo que leva em consideração fortemente o treinamento dos alunos para realizarem provas, testes, vestibulares, concursos, em contradição com suas falas sobre a matemática e o cotidiano e do fato de dizer que ensina para além da prova. As atividades pedagógicas são elaboradas por meio de repetição de problemas matemáticos prontos e acabados, com questões objetivas, tendo apenas uma alternativa como a correta, não é necessário procurar a resposta, ela já existe, pois o problema é do livro, da apostila e não do aluno, da própria matemática ou da sociedade. Esse é um modelo de ensino que prioriza a memorização, o manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculado do cotidiano do aluno.

Quanto ao resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil, os dados também revelam uma tendência de Mara para o modelo da “Cidadania Passiva”, pois, a partir do momento em que recebeu o material do Mec com todas as atividades de matemática, prontas e acabadas, passou a se dedicar na preparação

de seus alunos, com a idéia de que, se os alunos tiverem boas notas na Prova Brasil, a qualidade está garantida. Essa é uma visão de avaliação como produto, em que a maior preocupação é preparar os alunos para as provas, pois, eles serão avaliados pela ADMPB e, conseqüentemente, pouca preocupação de Mara com a qualidade da educação como processo de transformação do homem e do mundo.

A concepção de Mara, presente em seus dados, em relação aos resultados da avaliação escolar, mostra-nos mais uma vez que, tende para o modelo da “Cidadania Passiva”, pois toda a sua preocupação avaliativa está voltada para a verificação das habilidades que são cobradas dos alunos na avaliação de desempenho Prova Brasil, revelando uma concepção de aprendizagem como produto, uma aprendizagem que visa à preparação do aluno para prestar testes, provas, vestibulares e concursos.

Na entrevista da professora Mara ratificamos uma tendência para o modelo da “Cidadania Passiva” de qualidade da educação e de processo de ensino e aprendizagem de matemática. Pois, em suas falas o que prevalece é a crítica negativa ao sistema escolar, organizado em ciclos de formação humana, que considera a qualidade como processo. As falas de Mara nos levam a constatar que, em alguns aspectos, há contradições entre o que diz nos questionários e o que fala na entrevista. Para Mara, sistema de qualidade é o seriado, com a qualidade considerada produto, em que a escola é uma esteira de produção, produtos com defeitos devem ser deixados para a seção anterior, são outros profissionais que devem consertá-los e, certamente, serão atrativos de outros consumidores. Os alunos “bons” vão para frente, passarão em vestibulares e farão os melhores cursos, passarão em concursos públicos e terão os melhores empregos. Os alunos “ruins” que não se interessam, que os pais não acompanham serão excluídos por meio da reprovação, abandono ou pela falta de conhecimento. Essa é uma visão de qualidade de educação excludente, em que a Matemática é vista como filtro social, a escola é seletiva. No seu entendimento, quando os alunos são avaliados pela Prova Brasil *aqueles que tem interesse e esforço mesmo, para estudar, esse se sobressai. Mais os outros...?* Revelando, fortemente, uma tendência para a concepção de qualidade de educação que supervaloriza a Avaliação como Função Reguladora do Estado e a qualidade de processo de ensino e aprendizagem matemática, entendida

como filtro social. Essa é uma qualidade que exclui, é uma qualidade para o desenvolvimento de uma “Cidadania Passiva”.

5.4.1.3. Professora Vera

A professora Vera tem 46 anos, fez o Magistério na década de 1980. No ano 1994 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática na Unemat na cidade de Cáceres. No ano de 1999 concluiu a especialização. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 20 anos na carreira de professora e esses foram integralmente trabalhados na Escola Garça-branca com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da Professora Vera foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada a professora Vera foi para saber como ela vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ela nos diz que: *em alguns aspectos, tais como: quando dá primeira aplicação da Prova Brasil, principalmente aqui no Estado de Mato Grosso, foi realizado um projeto denominado Eterno Aprendiz, que mostrava para os professores de Matemática, onde estava a deficiência dos alunos em determinados conteúdos e a partir de então orientou os professores na aplicação e reorganização dos seus planejamentos.* O projeto “Eterno Aprendiz” foi implantado no Estado de Mato Grosso no ano de 2005 pela Seduc-MT em parceria com a Cesgranrio-RJ e teve como objetivo: avaliar o desempenho dos alunos do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) das escolas estaduais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e capacitar professores efetivos em exercício das respectivas disciplinas, visando melhorar e reverter os indicadores apontados nos resultados das

avaliações realizados pelo Saeb (Mato Grosso, 2006).

A partir deste projeto Vera passa a planejar sua atividade docente levando em consideração a matriz construída durante o projeto, a qual considerava os indicadores da prova Brasil. A professora Vera diz que passa a ensinar melhor deixando a idéia de que ensinar matemática é preparar os alunos para a prova. Essa é uma idéia de qualidade de ensino de matemática como produto, pois, o referido material didático, a que se refere à professora, apresenta sugestão de atividades elaboradas por meio de repetição de problemas matemáticos, semelhantes aos aplicados na avaliação de desempenho Prova Brasil, ou seja, problemas prontos e acabados, com questões objetivas tendo apenas uma alternativa como a correta.

Nesse sentido, caracteriza um modelo de ensino “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39). Diferentemente da resolução de problemas como desencadeadora e norteadora do ensino e da aprendizagem da matemática proposta por Mato Grosso (2001) em que,

Problema é toda situação matematizável na qual a partir de relações e operações entre elementos conhecidos (conhecimentos prévios) seja possível deduzir elementos desconhecidos. Podemos dizer que um problema matemático é uma situação que demanda uma seqüência de ações e operações pra a sua resolução. Isto significa que a solução não está posta a priori, mas que, no entanto existe a possibilidade de construí-la (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 159).

Vera nos diz que ensina Matemática com qualidade além do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *nós propomos trabalhar além do que é exigido na Prova Brasil, para poder alcançar pelo menos a mesma qualidade.* Embora Vera diga que trabalha para além do solicitado na Prova Brasil, seu objetivo fica claro, “... *para poder alcançar pelo menos a mesma qualidade*”, ou seja, concorda com qualidade medida pela prova e busca alcançá-la.

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Vera nos diz: *trabalhar conteúdos que envolvam a realidade dos alunos; todas as atividades desenvolvidas em sala devem ser desafiadora e ao mesmo tempo instigadora que motive os alunos raciocinarem de forma ordenada; as atividades de Matemática devem ser seqüenciadas das mais simples para as mais complexas, que visem o encorajamento dos alunos em estarem superando cada etapa por vez (habilidades e competência)*. A professora Vera traz a preocupação com as questões ligadas a realidade do aluno. No entanto é um equívoco da professora dizer que um ensino de qualidade é aquele que parte do simples para o complexo. Pois o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotsky: 1989, p. 46). Essa ideia de haver necessidade de se ter um conhecimento hierarquizado tem sido alvo de crítica dos educadores matemáticos (D`AMBROSIO, 1996).

Solicitamos que Vera citasse três aspectos que, segundo ela, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Para ela estes aspectos seriam: *estar sempre atento aos progressos e dificuldades dos alunos; favorecer mais aos alunos na construção do seu próprio conhecimento, sendo apenas um facilitador dessas condições; saber utilizar os possíveis erros, para mostrar que no mesmo houve em parte acertos*. Vera demonstra, nesta sua resposta, uma concepção bastante adequada a Educação Matemática, como estar atenta constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos, considerar o erro do aluno como processo de aprendizagem e compreender que a questão central é “como as crianças se desenvolvem, ou como as crianças aprendem. Assim, a preocupação passa a ser como organizar a aprendizagem” (DARSIE, 1999, p. 19-20). Essa postura da professora nos indica que ela compreende aspectos relevantes para a aprendizagem significativa de seus alunos.

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Vera responde: *é o resultado da apropriação do conhecimento Matemático por parte dos alunos, onde professor sente que os mesmos realmente demonstram progresso de um determinado momento para outro*.

Vera atribui à qualidade do ensino a efetiva aprendizagem dos alunos. Concordamos com Vera, pois se quisermos saber como está nosso ensino é só saber da aprendizagem de nossos alunos.

Na (Q3A6) a professora nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é superior a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: *a avaliação que utilizamos atualmente visa observar o desempenho dos alunos nos diversos aspectos: o seu envolvimento nas atividades, o seu desenvolvimento durante as aulas, o seu desempenho nas provas escritas e objetivas, como também o seu espírito de colaboração socialização como outros que por vezes estão em maior ou menor rendimento.* A professora Vera revela uma concepção de avaliação contínua, diagnóstica e inclusiva quando se refere a sua prática avaliativa, no entanto é contraditório quando revela no (Q3A2) que o fim almejado é o sucesso na prova. Parece haver um distanciamento entre como concebe sua avaliação e como concebe a ADMPB. Percebe-se que a professora Vera acredita que sua proposta de avaliação é superior a proposta da ADMPB, entretanto, nos gráficos 1 e 2 constatamos que enquanto a professora Vera diz que a *maioria* (86,4% em 2005 e 78,1% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática a ADMPB diz que é a *minoría* (6,7% em 2005 e 4,9% em 2007) desses mesmos alunos está com um bom resultado em matemática.

Para Vera (Q3A7) a: *falta de recurso didático para um ensino lúdico; utilização de um laboratório de Matemática; interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor e um maior envolvimento por parte dos alunos* são dificuldades que ela encontra para ensinar Matemática com qualidade. A professora deixa-nos a idéia de que ela não tem problemas para ensinar, o problema é estrutural, ou seja, não existe recurso didático, os alunos não se interessam e não existe laboratório. Para a professora, tudo isso dificulta a “*interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor*”. No entanto, a escola Garça-Branca onde ela leciona possui dois laboratórios de informática em perfeito funcionamento, com internet banda larga 24h, onde também daria para explorar o lúdico. Encontramos, por vezes, uma certa contradição nas falas da professora

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento da Professora Vera foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil.

Na opinião de Vera (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, *pois nos auxilia avaliarmos o nosso trabalho como também o desempenho dos alunos*. Concordamos que a aplicação de provas escritas contribui na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática, desde que se tenha clareza de seus limites. Pois o resultado de uma prova escrita objetiva, por si só, sem considerar outros tantos instrumentos avaliativos e fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, não nos fornece dados suficientes para aferir qualidade (MATO GROSSO, 2001). Essa é uma questão preocupante. Pois, nesse caso, de utilizar como único indicador, “Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas” (SANTOS, 2004, p. 1153). Para o autor, “Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (p. 1153).

Para ela a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática maior que a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), *pois nós propomos alcançar uma qualidade melhor que a da Prova Brasil, mas muitas vezes não alcançamos essa qualidade que almejamos*. Embora Vera diga que se propõe a “...alcançar uma qualidade melhor que a da Prova Brasil...”, não diz o que é “...essa qualidade que almejamos” e que “...muitas vezes não alcançamos...”. Com isso, o que prevalece é a idéia de avaliação como produto, treina-se muito mais do que é solicitado na ADMPB e mesmo assim não é possível alcançar um melhor resultado.

Solicitamos a Vera (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ela responde: *selecionar conteúdos importantes; trabalhar com problemas voltados para realidade dos alunos; auxilia-nos a trabalhar com o tratamento da informação*. Embora Vera diga que seleciona “...conteúdos importantes...” e trabalha com problemas “...voltados para realidade do aluno...” a idéia que prevalece é de que “...tratamento da informação” é o único conteúdo que é importante e deve ser trabalhado porque está voltado para a realidade do aluno . Essa é uma visão muito reduzida de conteúdo importante para a realidade dos alunos, pois não aparece em nenhum momento na fala de Vera se ela pensa ou não sobre os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, temporais apontados por Demo (1996).

Para a professora, *o tempo de desenvolvimento da avaliação; as questões não serem tão confusas, como às vezes são; as questões não serem muito longas*. São três aspectos que em sua opinião precisam ser melhoradas na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Para a professora Vera o que deveria melhorar está ligado apenas a metodologia de aplicação das provas não fazendo referências ao conteúdo cobrado nestas. Destaca que o tempo para os alunos resolver a prova é muito pouco. Parece haver concordância de Vera com a qualidade que a ADMPB se propõe revelar.

Perguntamos a ela (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Para Vera, *é uma avaliação, que o aluno desenvolva a questão e que possa estar justificando ou dando prova de sua prova (resultado)*. A resposta revela que Vera parece falar da avaliação que ela faz no decorrer das aulas, que o aluno faz a prova e justifica sua resposta, diferentemente da que propõem a ADMPB que é aplicado uma prova com todas as questões fechadas com uma única resposta correta. Nesse caso concordamos com Vera, pois quando a prova possibilita acompanhar o desenvolvimento do raciocínio do aluno, é possível utiliza-la como uma avaliação para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e assim

considerá-la processual, ou seja, o resultado do aluno é o ponto de partida para continuar avançando.

Outro ponto que nos preocupa é: o que está sendo avaliado por Vera? pois não ficou claro, mas é importante salientar que “A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social” (Barreto, 2001, p. 49). Assim, “A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado” (Barreto, 2001, p. 49)

Para a professora (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia parcialmente o que você ensina a seus alunos, justificando que: *porque no planejamento anual, propomos muito mais do que é cobrado na Prova Brasil. Com uma resposta evasiva Vera não deixa claro o que entende ser este “...muito mais...”*. Revelando assim, certo despreparo para discutir essa questão.

As três dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, são: (Q3B7) *não dificulta em nenhum aspecto, pois os anos em que as turmas são avaliadas os resultados tem-se mostrado cada vez melhor*. Aqui a professora Vera sinaliza mais uma vez que tende a se pautar na ADMPB para determinar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática.

É um equívoco da professora Vera, quando se refere à ADMPB, pensar que em suas turmas (9º ano) da Escola Garça-branca “*os resultados tem-se mostrado cada vez melhor*”, pois como podemos constatar no quadro 33, as notas da escola na ADMPB têm variado tanto para menos quanto para mais nas três últimas avaliações (243 em 2005, 231 em 2007, 247 em 2009).

Ao analisarmos os gráficos 1 e 2, percebemos que segundo a ADMPB, 6,7% dos seus alunos estão com um bom desempenho em 2005 e em 2007 esse percentual baixou para 4,9%, ou seja, de uma avaliação para a outra o resultado piorou. Mas o que fica claro é que Vera tende a defender a ADMPB como a avaliação que define a qualidade do ensino e da aprendizagem matemática. Dessa forma, a qualidade é vista como produto, em que a escola prioriza o treinamento de

seus alunos para se saírem bem nas provas. Pesquisadores (SANTOS, 2004) têm evidenciado que as escolas e os professores imersos nessa cultura tendem a perder o interesse em trabalhar com atividades relacionadas à formação integral do sujeito, pois a preocupação centra-se em preparar os alunos apenas para testes padronizados, que não garante essa formação.

Assim, o nosso pensamento sobre a atitude de ensinar da professora Vera, de supervalorizar uma proposta pedagógica baseado em treinamento para se sair bem nas provas/testes, é de que ela revela uma concepção de qualidade de educação que tende para o modelo da “Cidadania Passiva”. Não percebemos em suas falas, sobre os resultados da Prova Brasil, a preocupação com a qualidade da educação como processo de transformação do homem e do mundo, conforme aponta Paulo Freire. Mas sim, que devemos preparar nossos alunos para as provas porque seremos avaliados pela ADMPB.

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B nossa aproximação ao pensamento da Professora Vera foi através do questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Vera (Q3C1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil pensa que a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos, melhorou, *mas uma melhora pouco significativa, e que não tem muito haver com a implantação dessa avaliação de desempenho, mas com o espaço e envolvimento principalmente do corpo docente, que se mostra preocupado com a realidade e com o nível que os nossos alunos se encontram hoje*. A professora Vera afirma que melhorou, mas que essa melhora não está diretamente relacionada com a implantação da ADMPB, mas sim, porque os professores estão preocupados com o nível dos alunos, ou seja, os professores não têm dificuldades à dificuldade é dos alunos. Não ficou claro, mas se a professora Vera se refere a melhora na ADMPB está equivocada, pois como já foi dito em Q3B7, as notas do 9º ano da Escola

Garça-branca na ADMPB não melhorou nas três avaliações realizadas.

A professora também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com qualidade além do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois propomos em nossos planejamentos de ensino anual e em particular nos planos de aula, uma qualidade superior a o que é proposta na avaliação de desempenho e que muitas vezes por motivos diversos, nossos alunos não alcançam esse objetivo.* Novamente a professora Vera diz que propõe “... *uma qualidade superior...*”, mas “... *muitas vezes...*” os “... *alunos não alcançam esse objetivo*”. Mesmo assim, acredita que seus alunos aprendem com uma qualidade superior ao que propõe a Matriz de habilidade da ADMPB.

Ao analisar os gráficos 1 e 2 constatamos que, enquanto a professora Vera diz que a *maioria* (86,4% em 2005 e 78,1% em 2007) de seus alunos está com um bom desempenho a ADMPB diz que a *minoría* (6,7% em 2005 e 4,9% em 2007) desses mesmos alunos está com bom desempenho. Revelando assim, contradições nesses resultados, pois para a professora Vera a maioria de seus alunos aprendeu matemática e para a ADMPB a maioria desses mesmos alunos aprendeu pouco.

Os três aspectos que Vera considera (Q3C3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *envolvimento adequado a aula; comprometimento dos mesmos em estar pesquisando, aprofundando mais sobre os assuntos tratados em sala, em horários extra-classe; fazer com que os mesmo sintam, motivados e que mostrem interesse aos assuntos trabalhados em sala (Reconheça a importância da Matemática em nossa vida).* Praticamente todos os aspectos importantes, na visão de Vera, estão relacionados aos problemas dos alunos. Eles precisam: se envolver adequadamente, se comprometer em pesquisar, aprofundar os assuntos estudados em outros horários, se sentirem motivados e interessados, reconhecerem a importância da Matemática em suas vidas.

Segundo a professora na (Q3C4), *motivação ao conhecimento da Matemática; reconhecer a importância do saber para o seu crescimento em todos os aspectos fundamentais da vida; levá-lo a compreender que ele é parte integrante dessa grande engrenagem, na qual chamamos de sociedade.* São aspectos que

seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade.

Todos os aspectos elencados pela professora Vera são importantes, principalmente o reconhecimento do aluno da importância da matemática em nossa vida, de como o conhecimento matemático foi sendo construído, que não foi inventada por Deuses, por iluminados, mas foi se construindo na história da qual fazemos parte e somos capazes de aprender.

Para a professora (Q3C5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade é *aquela que nos leva a compreensão do seu significado e da sua importância na evolução e desenvolvimento científico e tecnológico, no qual estamos inseridos*. Nos também concordamos que quando o aluno compreende o significado de um conhecimento matemático levando em consideração sua origem e evolução significa que aprendeu com qualidade. Essa é uma concepção de qualidade educativa que considera a aprendizagem como processo.

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem mais do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois *ossos alunos não estão totalmente preparados para demonstrar o que eles realmente têm de conhecimento matemático. Eles precisam mostrar como expressar seu conhecimento*. Novamente a professora Vera defende que a qualidade de seus alunos é superior a qualidade da ADMPB. Conforme já comentado em (Q3B7 e Q3C2). A professora indica que trabalha para além do solicitado na prova, mas não questiona esta sua observação, não diz o que trabalha além e com que objetivo. Ao invés disso remete certa dúvida e atribui culpa ao despreparo do aluno que não consegue expressar o que sabe. Vera revela uma fala desarticulada e certa incerteza em relação a esta questão.

Solicitamos ainda (Q3C7) que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Para Vera, *expressar com clareza o que sabem; desmotivação por não perceber a importância do conhecimento matemático em sua vida; falta de orientação muitas vezes da família e*

até mesmo da escola, para uma possível vocação profissional (o que querem da vida) são a maiores dificuldades.

Novamente a professora expressa imaturidade para essa discussão, pois atribui à dificuldade em seus alunos de *“expressar com clareza o que sabem...”*, e que a *“... Desmotivação por não perceber a importância do conhecimento matemático em sua vida...”* e também a professora Vera percebe a *“...falta de orientação muitas vezes da família e até mesmo da escola, para uma possível vocação profissional (o que querem da vida)”*. Assim, a professora Vera demonstra dificuldade em motivar seus alunos para que percebam a matemática como construção humana e ainda reforça uma concepção de que existindo uma vocação profissional o aluno vai aprender matemática com maior facilidade.

d) concepções da Professora Vera expressas na entrevista

A entrevista com a professora Vera aconteceu no dia 24/02/2011 com duração de 51 minutos, subdividida em 61 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

Ao perguntar à Vera como avalia a Prova Brasil? Ela responde: *(F2) é interessante. Vale à pena fazer isso com os nossos alunos, colocar ele a prova, muitas vezes não demonstra muito interesse, a partir do momento que eles têm a responsabilidade, pegam uma prova dessas na mão, é interessante, é bom para eles, para o conhecimento deles. É muito bom, só que a gente vê que essas provas vão chegar para eles, e quem se esforçar não vai ter dificuldade nenhuma, quem se esforça, quem se interessa, mas nós temos alunos também que se desinteressam demais, e nesse momento nos preocupam muito na questão do rendimento. Eu acho que é interessante, é bom, faz parte, o aluno precisa passar por essas etapas. São perguntas do dia-a-dia, que eles já conhecem, que eles já viram. Outras são difíceis, porque muitas vezes a gente nem terminou de dar aquele conteúdo, eles não viram sobre esses conteúdos. Porque tem conteúdos de uma prova que chega, por exemplo, no meio do ano, e a gente ainda vai trabalhar lá no final do ano. Isso*

acontece na 8ª série e na 4ª série também. Dai esses alunos vão ter dificuldade para poder resolver e não vai ser muito bom para o conhecimento deles, para tirar uma boa nota. E isso é detalhe. Mas a Prova Brasil assim, em termos gerais eu acho que é bom. Percebe-se que Vera tende a conceber a ADMPB como aferidora de qualidade. Para ela, o problema maior está nos alunos, se eles forem interessados vão bem, caso contrário vão mal. Outro problema está relacionado com a ADMPB que chega antes de acabar o ano e daí o professor ainda não terminou os conteúdos. Ou seja, não deu tempo de trabalhar toda apostila que o MEC encaminhou.

Para Vera, a ADMPB não é um instrumento válido para aferir a qualidade de aprendizagem de seus alunos, pois *(F9) para avaliar tem que ter uma seqüência, tem que estar direto com o aluno, você tem que conhecer bem o aluno. Hoje você está bem amanhã você não está. Tem que ver o dia que ele chegar pra fazer aquela prova como ele está. Ser avaliado em cima daquela prova? Você não tinha dormido bem, você não passou bem à noite, teve algum problema de saúde, algum outro problema, você não está bem no psicológico, você vai pegar aquela provinha ali e primeiro já vai dá um susto, mesmo que você sabe da prova, você tenha preparado tudo, mas se você não estiver bem naquele momento, entendeu? Ou também pode ser o contrário, outro aluno que não tem interesse nenhum e naquele momento ele está, então eu acho que tem, igual uma diretora da gente, que diz “prova não mede conhecimento de ninguém”, não é uma Prova Brasil que chega, de uma vez., de dois em dois anos, não vai medir o conhecimento do aluno, só naquele momento. Eu acho que não, se tiver que fazer um acompanhamento, durante o ano inteirinho, ai sim vai medir o conhecimento do aluno, mas só chegar ali uma vez por ano ou de dois em dois anos e aplicar uma prova. Percebe-se novamente que na verdade Vera tende a conceber a ADMPB como aferidora de qualidade, pois o problema não está na prova, está no aluno. O aluno que pode não estar bem no dia da prova, por não ter dormido bem; por problema de saúde; não estar acostumado a fazer prova e mesmo sabendo o conteúdo leva um susto.*

No entendimento de Vera, se o professor no dia-a-dia em sala de aula com seus alunos aplicar a Prova Brasil, como faz com a apostila encaminhada pelo MEC ai sim ela afere qualidade. Pois, *(F10) a gente vê o conhecimento do aluno, o*

interesse, né..? Porque ali como nós estamos avaliando o aluno em sala de aula, com tarefas, com participação, ou mesmo com atividade pra entregar, eu falo para o aluno que tem atividade para entregar, ai a gente vê o conhecimento do aluno, no dia a dia deles, o que eles constroem, é a habilidade que eles têm, porque hoje você (risos) deixa os alunos criar, você chega, passa, deixa os alunos criar. Isso é o conhecimento deles no dia a dia, é a habilidade deles, eles criando. Não chegar uma prova, tudo bem, é um meio de avaliar o aluno, que hoje você tem que fazer um concurso, você tem uma prova, você tem que passar no vestibular, você tem uma prova. Então, ai a gente vê o conhecimento deles ali. Você estando ali, você vê o que eles sabem o que eles não sabem o progresso deles ou não, o interesse. Em geral o conhecimento e as habilidades construídas pelos alunos a que a Vera se refere estão relacionados com os problemas prontos e acabados constantes na apostila encaminhada pelo Mec. Pois como disse, a Prova Brasil é um meio de avaliar o aluno, que hoje você tem que fazer um concurso, você tem uma prova, você tem que passar no vestibular, você tem uma prova. Então, ai a gente vê o conhecimento deles ali. Os dados revelam mais uma vez que Vera tende a conceber a ADMPB como aferidora de qualidade.

Perguntamos a Vera se os alunos que ela aprova/promove revelam qualidade de aprendizagem? Ela responde: *(F11) quando ele realmente tem interesse, realmente sabe, quando nossos alunos acompanham, se ele não tiver interesse não acompanha fica tudo mecânico, não acompanha mesmo, mas aquilo que a gente passa para eles na 7ª, 8ª séries, que eu já trabalho com eles há um tempo, aquilo que eles conseguem entender, conceito, aplicação, todinho, no outro ano eles continuam uma beleza eles acompanham. Novamente o problema está nos alunos, os que têm interesse tem qualidade, os que não têm interesse não têm qualidade. Ela transmite o conteúdo e quem se interessa é perceptível uma boa qualidade no ano seguinte, pois continua uma beleza, eles acompanham. Revelando assim uma visão de qualidade de processo de ensino e de aprendizagem matemática conteudista.*

Os alunos de Vera que apresentam dificuldades para avançar *(F12) a qualidade dentro do conceito da matemática ali, ele vai ter muita dificuldade. Mas ele vai conseguir caminhar com alguns aprendizados, com alguma coisinha dele tudo*

bem. Mas assim, eu tenho a mania de chegar e falar “vamos lá, tira um papel ai e vamos fazer um exercício para entregar” se você passar, aquele conhecimento que ele já viu lá atrás, se ele não consegue mais acompanhar... Ao contrário tem daquele outro que já teve um bom andamento. Então nós temos esses alunos. Nada é comentado sobre o que é feito com os alunos que apresentam dificuldade, parece que o problema é dele, ele que caminhe com alguma coisinha dele. Vera faz a sua parte, passa os exercícios de acordo com a série de “produção”.

Quando questionada sobre as discrepâncias dos gráficos 1 e 2, Vera responde: *(F14) a questão é que a gente avalia o aluno durante o ano todo, no dia-a-dia, participação, interesse... estamos no dia-a-dia e avaliamos esses alunos, então.....não vamos avaliar só em cima de um prova. Agora a Prova Brasil não, mesmo que a gente prepare o aluno, a provinha vem assim, primeiro vem o caderno de exercício, para que a gente pesquise, para que a gente prepare, mas mesmo que a gente prepare, no dia tem aqueles alunos que ficam nervosos, dá aquele branco, então você, quando você é avaliado muitas vezes tem uma barreira. Dá aquele momento no aluno que parece que não sai nada. Tem alunos bons, às vezes até a gente faz as olimpíadas brasileiras de matemática e a gente diz “nossa, mas esse aluno é excelente, o que aconteceu? Ai a gente não sabe se é uma barreira por causa da prova. Já cria aquela ansiedade no aluno e ele não consegue se sair bem. Já no dia-a-dia não, ele está a vontade, ele chega, ele fala, ele conversa, ele expõe a dificuldade, na atividade. Então a gente avalia ele como um todo. Eu acho que é isso que se deve a um ser máximo e outro ser mínimo. Eu acho, eu concluo que deve ser isso. Nessa fala, Vera revela mais uma vez que a ADMPB afere qualidade e que o problema está nos alunos que no dia da prova não estão bem por vários motivos. Pois ela recebe o material e prepara todos os alunos direitinho para a prova mas muitas vezes tem uma barreira os alunos ficam ansiosos e dá aquele branco e não se saem bem.*

Segundo Vera a qualidade que propõe para o processo de ensino e de aprendizagem de matemática está baseada no material da Prova Brasil. Pois *(F15) geralmente na 8ª série a gente faz apostila, monta outras apostilas tiradas do próprio material mandado por eles. (F16) Ai a gente tira algumas atividades e faz a montagem. Diz fazer assim porque (F17) a maioria dos conteúdos que tem na Prova*

Brasil está dentro do nosso conteúdo. Tem muitas questões que está dentro do nosso conteúdo. Gráficos, retas, achar valor de x, equações, inequações, geometria. Entretanto acredita que a avaliação que faz dos seus alunos revela maior qualidade do que a ADMPB porque (F20) eu estou no dia-a-dia com o aluno. Agora a Prova Brasil vem com todos os conteúdos que a gente passa também em sala de aula. Mas de repente não é, do jeito que a gente trabalha em sala de aula, de repente eu acho que no dia-a-dia o aluno demonstra maior qualidade do que só na prova. Percebe-se claramente que Vera trabalha com a mesma qualidade proposta na ADMPB.

No entendimento de Vera, a discrepância dos gráficos 1 e 2 é justificada, pois no momento da prova os alunos não estavam bem. Pois (F21) *é como eu já falei para você, nós temos alunos bons que nesse momento de fazer uma prova ele não estava muito bem, certo? E tem outros alunos que o interesse não está nem aí, e muitas vezes eles conseguem. Mas nós temos bons alunos na escola, mas também temos muitos alunos que deixam a desejar, esses alunos fazem o resultado da Prova Brasil ficar desse jeito (rissoss.....) e aí a gente fica preocupada, é lógico que fica, com a questão da Prova Brasil.* Nessa fala a professora revela a sua preocupação com os resultados da ADMPB.

Quando questionada sobre essa preocupação ela responde: (F22) *quando vem lá o resultado fala assim “onde está a escola Garça-Branca? Essa consegue 3, essa consegue 4, essa consegue 5 e assim por diante. A gente fica preocupada com isso. A gente fala, conversa muito com os alunos sobre isso. Mas muitas vezes o desinteresse é demais. Vera se preocupa, mas o desinteresse dos alunos é que é o problema. (F24) Ai o nome da escola vai lá em cima, se fica preocupada, porque eu to passando para os alunos o meu conhecimento, e estou vendo quem sabe, quem não sabe, quem tem qualidade ou não, ... agora a Prova Brasil? Ai você vem, faz uma Prova Brasil, mede o conhecimento do aluno, do professor, da escola, da cidade, do estado. Então a gente fica realmente preocupada. Se eu to tocando com eles e eles não desenvolveram bem, o que eu vou fazer? No outro dia esse aluno desenvolveu bem. Então a gente se preocupa com os alunos para que façam uma prova bem, para que tirem uma nota boa. Vamos mostrar qualidade. Vamos mostrar o que vocês sabem, o que vocês aprenderam aqui. Porque a Prova Brasil é a*

mesma, é para medir o conhecimento. Fica muito claro, o que Vera aponta fazer é exatamente para atender o que é solicitado na ADMPB, preparar os alunos para a prova e mostrar “qualidade”, mostrar que “sabem”. Pois ela acredita que a Prova Brasil mede conhecimento.

Na concepção de Vera, (F28) a partir do momento que a escola passou a ser ciclo, houve muito desinteresse, na sala de aula, entendeu? Isso para mim, como se diz, é agonizante. Eu fico apavorada, tem hora, em sala de aula, pelo desinteresse dos alunos. Porque tudo a gente recebe de cima para baixo. E o aluno com essa idéia de que agora não reprova mais, não demonstra interesse nenhum. Caiu muito a qualidade, e isso é preocupante. A gente fica preocupada e parece que não tem mais limite em sala de aula, porque você prepara a sua aula e você tenta fazer de tudo, deixar os alunos a vontade, descobrir a habilidade que ele tem, e você vê que os alunos não se interessam, não tem participação, vão para a sala de aula por ir, muitas vezes porque o pai obriga a ir. Então isso é muito preocupante. Eu penso que isso ai desvalorizou muito a educação, essa Escola Ciclada. E caiu muito, muito a questão do aprendizado. Porque o aluno hoje em dia não tem mais interesse, não tem mais compromisso com ele, com a educação dele, com o aprendizado dele. E os pais hoje transferiram tudo para a escola, então nós temos que, além de educar, também que fazer com que o aluno tenha conhecimento. Nós temos que ser pais, psicólogos, ser tudo aqui dentro da sala de aula. Então eu penso que o governo deixou muito em cima da gente, a secretaria deixa tudo em cima da gente. Isso ai para mim é desesperador, eu fico apavorada tem hora em sala de aula e sem saber como fazer o aluno demonstrar interesse. Percebe-se que na opinião de Vera deveria retornar o sistema seriado. Para ela, todo o fracasso é culpa do sistema, da escola ciclada, dos pais e alunos. Sobre sua metodologia de ensino, suas dificuldades em ensinar, nada é mencionado.

Para Vera, se voltasse a escola seriada seria melhor, pois (F31) eu acho que voltaria tudo de novo aquele conceito de exigir mais dos alunos. Quando questionada se voltaria a reprovar muitos alunos ela diz (F32) nós teríamos que trabalhar bastante para não ter isso. Porque antes nós tínhamos recuperação paralela, a gente trabalharia mais, para poder trabalhar mais com esses alunos. Mas daí o interesse deles também seria maior porque (F33) ele teria que mostrar que ele

não poderia tirar aquela nota vermelha. Porque daí tirava nota baixa. Ele teria que estar estudando mais, aprendendo mais, conhecendo mais. Revelando assim, que Vera tem um grande apego com o sistema tradicional seriado.

Se o sistema ciclado já era complicado na cabeça da professora, podendo reter no final de cada ciclo, imagine agora que a enturmação é por idade/ano escolar. Quando indagada sobre a não reprovação de seus alunos, ela respondeu que não dá mais pra reprovar (F36) *(risos....) porque recebemos a portaria da SEDUC falando que não poderia mais reter em final de ciclo nenhum. A retenção era somente em final de ciclo e daí nem em final de ciclo era para reter mais. Agora então não se retém mais. E com um ar de ironia diz (F37) no finalzinho de 2010, a ordem foi fechar o ano de 2010 com todos os alunos do ensino fundamental promovidos. Alunos com progressão simples (PS) e todos os alunos com Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), esse tinha que ter o plano especificando as dificuldades dos alunos. (F38) Fizemos de todos. Então é isso foi o que mais me frustrou.* A questão de não poder reprovar os alunos é o motivo da frustração de Vera, revelando mais uma vez que sua concepção é de uma escola seletiva, uma escola que prioriza os já “incluídos”, pois esses são mais fáceis de trabalhar. Para ela os “excluídos” é um problema da sociedade, que está desestruturada e a escola não tem muito o que fazer por eles.

Com o sistema eletrônico que foi implantado pela Seduc (F48) *agora nós temos aluno atrasado por um motivo ou outro, por exemplo, esse aluno está com 13 anos na 5ª série, daí você vai matricular ele na 5ª série e o sistema eletrônico da Seduc não aceita mais ele na 5ª série. Aceita ele ser matriculado somente lá na 7ª série/8º ano. Então agora é assim. A enturmação é por idade. Então se você estiver com 16 anos e está lá na 7ª série, você vai ter que ser matriculado lá no 1º ano do segundo grau.* Na enturmação de 2011 (F49) *é a questão da idade mesmo. É a aceleração. O aluno que tem a mesma idade tem que estar na mesma série. Ano passado teve a aceleração na 6ª e na 7ª série aqui na escola, hoje eles estão na 8ª série comigo. Mas você passa um conteúdo que é base lá da sexta ou da sétima e eles não sabem. Mas como eles tem 14 anos vão para a 8ª série. Com isso, na nossa escola, foi matriculado aluno na 4ª série que não sabe ler. Tem 10 ou 11 anos parece. Como a idade dela não pode estar lá na 2ª ou 3ª série. Se eximindo da culpa*

Vera diz (F50) *esse não era aluno da nossa escola. Então tudo isso é preocupante para gente. E o que é isso? É a Escola Ciclada. Ou seja, o problema é da Escola Ciclada.*

Para superar esse obstáculo a Escola Garça-branca arranhou uma solução, (F55) *os professores da escola Garça-branca entraram em consenso e voltaram a aluna para traz. Ficou no sistema lá na 5ª série, mas está estudando lá para trás.* Essa atitude tomada pela escola é com objetivo de superar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos quanto à alfabetização, pois na 5ª série/2ª fase do II Ciclo, os professores ministram aulas por disciplina e não são pedagogos, alfabetizadores, o que dificulta uma alfabetização com qualidade. E dessa forma, vera argumenta dizendo (F59) *ai você está vendo né? A dificuldade que estamos tendo na escola. Ai vem Prova Brasil para avaliar o aluno, tem Enem, tem Ideb, tem não sei o que. Mas ai tem essa Escola Ciclada e agora mais essa questão da idade. Ai você fica totalmente perdida porque eu nunca trabalhei com esses alunos defasados. Daí e peço para trazerem o livro que o professor dele trabalhou o ano passado, para ver o que ele estudou de matemática.* Nesse caso, Vera parece não conseguir elaborar atividades para identificar os conhecimentos prévios de seus alunos e recorre ao livro didático dos anos anteriores para tal, como se o livro, por si só, revelasse o que o aluno já sabe. Além disso, centra sua preocupação em preparar seus alunos para a Prova Brasil/Enem. Revelando mais uma vez uma concepção de ensino e de aprendizagem matemática como filtro social, excludente, seletiva, que prioriza a preparação para provas, testes, vestibulares e concursos.

Na visão de Vera, ao olhar para a Escola Garça-branca percebe que a gestão da escola não tem problemas (F39), pois *a diretora da escola deixa a gente trabalhar a vontade. Em minha opinião a gestão caminha tranqüila (direção, coordenação e cdce).* Quanto aos professores (F40), *eles estão se interessando em seminário, estudo, formação continuada, tudo. Estão querendo mudar, não estão pensando só neles, estão pensando nos alunos também. Mas também tem aquele professor que é acomodado. Tipo assim, não tem ninguém para pegar a vaga dele, ele não tem concorrente. Daí eles ficam assim, estabilizado, não fazem um curso, não faz uma especialização, não faz nada assim que poderia estar melhorando. Mas as aulas continuam normais, e dentro do possível vai andando.* Para ela a escola vai

bem, direção, coordenação, conselho deliberativo, professores, com exceção de alguns professores que não se qualificam, mas mesmo assim isso não é problema, pois *as aulas continuam normais, e dentro do possível vai andando*. Aonde tem menos problemas é (F46) *a gestão e os professores. Porque trabalhamos unidos e assim conseguimos superar muitas dificuldades, porque ai a gente senta para ver onde podemos melhorar, vamos falar com fulano, vamos chamar o aluno. É porque a gente tem união né? Quando a gente tem união a gente consegue superar as dificuldades*. Tirando toda e qualquer responsabilidade, do descaso com a educação de qualidade, dos profissionais da educação que atuam na escola.

Para Vera, o problema mesmo está nos alunos, pois precisa melhorar neles, (F41) *somente mesmo o interesse. Interesse e a responsabilidade, a força de vontade. A gente procura mudar o jeito de a gente dar aula, fico bem a vontade com os meus alunos, brinco com eles, para descontraír, para ver se eles interessam*. Para ela a professora faz de tudo, os alunos é que não colaboram.

Quando indagada sobre sua metodologia de ensino ela diz: (F43) *eu tenho vários livros didáticos de vários autores, pesquiso antes em casa e levo pra eles vários, passo vários exemplos. Também utilizo o material do Eterno Aprendiz, que tem muitos, exercícios interessante, levo para eles também. Têm também as questões das olimpíadas, eles mandam também as questões para a gente estar trabalhando com eles, para preparar eles. Mas trabalho de campo mesmo eu fico a desejar*. Todos os materiais elencados pela professora são preparatórios para provas, testes, vestibulares e concursos. Revelando assim, uma metodologia apenas livresca, onde o conhecimento matemático é visto como produto. Ela reconhece suas limitações em desenvolver um trabalho de campo, em que possibilita uma metodologia que leva em consideração a pesquisa como princípio educativo.

Outro problema visto por Vera que afeta negativamente a qualidade da educação está relacionado ao sistema Ciclado e aos pais e aos alunos, pois (F44) *os pais deveriam ser mais parceiros da gente, sabe? Nós temos pais bem parceiros da gente que estão sempre na escola dando a maior força para a gente, mas nós temos pais que não estão sendo parceiros da gente. Só aparecem mesmo no final*

do ano para saber qual vai ser a conclusão do filho dele no final do ano. Mas no dia-a-dia, ver se o filho tem tarefa ou não tem, se fez ou não fez, muitas vezes os pais não se interessam. Então se a gente tivesse mais apoio dos pais nas escolas, nos ajudando nesse ponto, do interesse do aluno, da participação, da responsabilidade, eu acho que hoje estaria melhor. (F45) É a questão mesmo da participação dos alunos. Isso é o que nos preocupa mais. Todos os outros caminham bem, mas eu acho que é o sistema que deixa o aluno assim. Eu acho, passar a mão na cabeça e dá um pouco mais de liberdade, eu acho essa a parte mais difícil de contornar. E se nós temos dificuldade com o aluno é porque o sistema que manda isso para a gente e nós temos que resolver. Porque se não fosse isso os alunos não dariam trabalho nenhum, porque ele teria que estar ali com a responsabilidade de cumprir com o dever dele. Nessas falas, a professora atribui a “falta de” qualidade ao descomprometimento dos pais, alunos e do sistema, para ela, a direção, coordenação e professores não tem problemas. Talvez seja esse um dos grandes problemas, essa dificuldade de aprendermos lidar com tantos problemas externos a escola e ao mesmo tempo pensar no processo de ensino-aprendizagem de responsabilidade da escola.

e) consideração sobre as concepções da Professora Vera

A professora Vera fala de aspectos importantes para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, como: trabalhar conteúdos que envolvam a realidade do aluno; favorecer aos alunos condições para que construam conhecimento; considerar o erro do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, como também o espírito de colaboração; motivar o aluno para o conhecimento matemático por meio do reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento humano. Entretanto, outras falas estão relacionadas com aspectos como: trabalhar para alcançar, pelo menos, a mesma qualidade proposta pela Prova Brasil. Para Vera a

prova Brasil auxilia na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de matemática, mas a melhora das notas se deve a preocupação que os professores tem com esses resultados.

Os dados revelam que em alguns momentos Vera se refere a um ensino de matemática voltado para o modelo da “Cidadania Ativa”. Mostra que considera o erro do aluno no processo de ensino e que, para ela, a qualidade do ensino representa a efetiva aprendizagem do aluno. Vera parece transitar entre duas maneiras diferentes de conceber qualidade de aprendizagem matemática.

Quanto ao resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil Vera diz que se dedica em trabalhar para além do que é exigido na Prova Brasil. Em momentos de seus depoimentos parece compreender os limites de uma prova dizendo que esta também faz parte do processo escolar, mas que avalia continuamente seus alunos, no entanto, Vera não mantém esta posição e em outros momentos deixa-nos a idéia de que ensina para preparar seus alunos para a Prova Brasil. Os dados revelam ainda que as vezes Vera se refere a avaliação com tendência para o modelo da “Cidadania Ativa”, vista como processo, com possibilidade de acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Em outros momentos, revela pensar a qualidade avaliativa como produto, desvinculada do cotidiano do aluno, onde a dedicação está em preparar o aluno para a Prova Brasil a fim de melhorar os resultados.

Ao analisar como concebe os resultados da avaliação escolar, os dados de Vera também revelam uma tendência para o modelo da “Cidadania Passiva”, onde a preocupação está no baixo nível dos alunos na avaliação de desempenho Prova Brasil, havendo necessidade de preparar o aluno, com exercícios repetitivos, no modelo da Prova Brasil para se saírem bem. A avaliação que Vera faz na escola com suas turmas, de fato, não difere do modelo Prova Brasil, é uma avaliação que prepara o aluno para o desenvolvimento para realização de provas, testes, vestibulares, concursos. Os dados revelam que Vera tende a conceber a avaliação

de desempenho Prova Brasil como definidora da qualidade em “educação” e do “processo de ensino e de aprendizagem matemática”, onde a avaliação escolar é baseada na proposta da Prova Brasil e o seu empenho é fortemente em preparar o aluno para melhorar os resultados.

Ao considerar o processo histórico na construção do conhecimento matemático, a concepção de Vera tende ao modelo de avaliação escolar da “Cidadania Ativa”, aquela que é dinâmica, processual e possui dimensões: histórica, política e social. Porém, em suas falas o que prevalece é a crítica negativa ao sistema escolar organizado em ciclos de formação humana, sistema que considera a qualidade como processo, que vai se construindo atendendo as necessidades de desenvolvimento de cada aluno. Para ela esse sistema não está funcionando como deveria.

Vera revelou transitar entre as duas concepções “Cidadania Ativa” e “Cidadania Passiva”, fala sobre os limites avaliativos de uma prova escrita objetiva; sobre a importância de os professores estarem em formação permanente e preocupados com os alunos; e sobre a importância da gestão e professores trabalharem unidos para superarem as dificuldades. Assim como, expressa certa preocupação em priorizar seu trabalho no sentido de atender o solicitado na Prova Brasil o que muitas vezes, pode prejudicar o trabalho com conteúdos que são de extrema importância para o desenvolvimento humano.

Em linhas gerais as falas de Vera expressam que apesar de transitar entre as duas perspectivas, tende fortemente para a concepção de qualidade da Cidadania Passiva.

5.4.1.4. Consideração sobre as concepções das Professoras da Escola Garça-branca

Os dados das professoras Mara e Vera nos mostram uma preocupação com os resultados da prova Brasil mais do que com a aprendizagem, de fato, dos alunos. A escola parece estar mobilizada para melhorar os indicadores acreditando que estes revelam qualidade. A aprendizagem de qualidade está ligada aos resultados da Prova Brasil. Visão limitada quando se pensa na formação integral do aluno.

Na maioria das vezes quando Mara e Vera avaliam alguma coisa positiva atribuem o mérito ao comprometimento dos profissionais da educação, quando a avaliação é negativa atribuem a falha no sistema, nos alunos e nos pais ou responsáveis.

Quando falamos das discrepâncias entre os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil e os resultados avaliativos realizados pela escola, exposto nos gráficos 1 e 2, as duas professoras atribuem a culpa à Escola Ciclada, por promoverem os alunos sem o conhecimento. Parecem esquecer que ensinar, para que os alunos sejam promovidos com conhecimento é a sua tarefa.

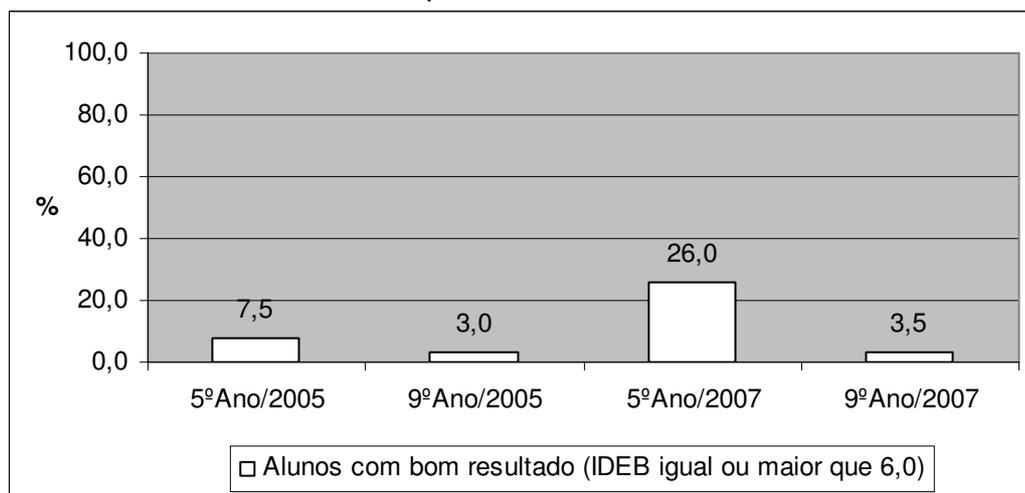
Em suas falas, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, o pensamento que prevalece é o de que ensinar bem matemática é prepara os alunos para a Prova Brasil, Enem, vestibulares, concursos, entre outros processos seletivos e excludentes. Concebendo a matemática com um filtro social, pronta, acabada, a-histórica, a-política e a-social. Parece-nos que o debate sobre qualidade de ensino e aprendizagem da Matemática e qualidade da Educação está sendo tangenciado pela escola Garça Branca.

5.4.2. ESCOLA ARARA-AZUL

Na Arara-azul temos a professora Rose que leciona no 5º ano e a professora Valéria que leciona no 9º ano, ambas tiveram suas turmas avaliadas pela Prova Brasil em 2005 e 2007.

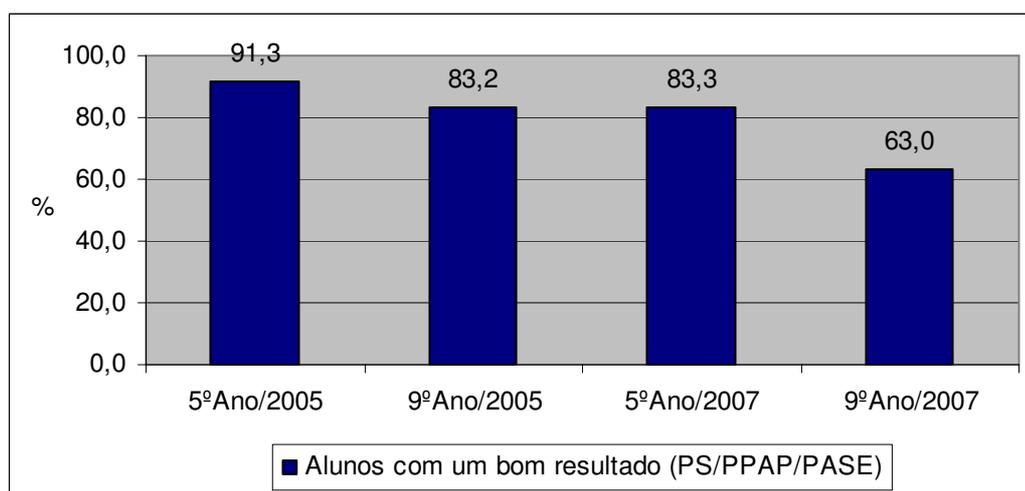
Nos gráficos 3 e 4 apresentamos os resultados avaliativos de matemática, obtidos pela Escola Garça-branca nos anos de 2005 e 2007 na avaliação de desempenho Prova Brasil e na avaliação realizada pela escola.

Gráfico 3: Resultado avaliativo de matemática da escola Arara-azul na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 4: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Arara-azul



Fonte: Secretaria da escola Arara-azul

No quadro 34 apresentamos os resultados do rendimento, Prova Brasil e IDEB obtidos pela Escola Arara-azul nos anos de 2005, 2007 e 2009 e as metas para seu IDEB até 2021.

Quadro 34: Rendimento, Prova Brasil e IDEB da Escola Arara-azul
(2005 a 2021)

Ano	Rendimento (em %)			Nota Prova Brasil Matemática			IDEB Aferido			Metas IDEB							
	05	07	09	05	07	09	05	07	09	07	09	11	13	15	17	19	21
5º	98	90	99	165	187	-	4,0	4,1	-	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
9º	92	84	87	226	220	244	3,7	3,4	4,2	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: BRASIL, 2010d

5.4.2.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA ARARA-AZUL

Buscando compreender as concepções das professoras a respeito da qualidade em educação e do processo de ensino e de aprendizagem matemática no contexto da Educação Básica, analisamos a seguir as falas dos(as) professores(as), expressas nos questionários Q3A, relacionado à qualidade do ensino da matemática; Q3B, que trata da qualidade do resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil; Q3C, que busca saber sobre a qualidade da avaliação escolar. Para o aprofundamento da análise também analisamos as suas falas expressas nas entrevistas.

5.4.2.2. Professora Rose

A professora Rose tem 44 anos. No ano 1992 concluiu o curso de Pedagogia na UNEMAT/Cáceres-MT. Em 1995 concluiu a especialização – Alfabetização pela PUC de Belo Horizonte-MG. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 25 anos na carreira de professora e desses 11 foram integralmente trabalhados na Escola Arara-azul com alunos dos anos iniciais. Quando respondeu o questionário de caracterização do professor (Anexo II), respondeu “*não gosto de lecionar matemática, mas como nos anos iniciais só tem um professor tenho que lecionar*”. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

Observamos, que para Rose, como para outros de nossos sujeitos, a opção por lecionar matemática, não trata de uma vontade espontânea e/ou afinidade com esse conhecimento, muito pelo contrário, aponta mais para uma “obrigação” da função docente, demonstrando certo desconforto com relação a este fato.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da professora Rose foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada a professora Rose foi para saber como ela vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ela nos diz que: *melhorou, mas não sei se foi pela implantação, mas acredito que os profissionais estejam melhorando seu desempenho, pois os projetos pedagógicos da escola e outros estão oportunizando aos profissionais mais estudo e dedicação*. Rose identifica que houve um avanço em direção da qualidade do ensino, mas não atribui este avanço diretamente à ação de implantação da ADMPB. Ela destaca o mérito aos profissionais e suas práticas, uma vez que nas escolas o que melhorou foi o empenho e disponibilidade de horas de estudo no sentido de melhoria de suas práticas. Deste modo, Rose demonstra compreender que a melhoria da aprendizagem está condicionada à melhoria do ensino.

Ao analisar os dados do quadro 34 constatamos que a nota da ADMPB de seus alunos (5º ano) melhorou significativamente (165 em 2005 e 187 em 2007), apesar disso, o Ideb teve um pequeno avanço (4,0 em 2005 e 4,1 em 2007) devido a queda de rendimento da Escola Arara-azul, pois em 2005 o índice de aprovação foi de 98% e em 2007 foi de 90%.

Rose nos diz que ensina Matemática com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *o ensino não pode ser de qualidade somente porque está sendo avaliado*. Rose trabalha numa escola organizada por Ciclos em que não avalia somente por meio de

prova escrita objetiva. Observamos que Rose parece não ter uma concepção “fechada” sobre avaliação, estreitando a compreensão de avaliação somente à provas e teste, por isso acredita que mesmo numa outra perspectiva ela cumpre com as orientações da ADMPB.

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Rose nos diz: *questionar a realidade dos problemas matemáticos, utilizando pensamento lógico e criatividade; Conhecer a pluralidade sociocultural brasileira; Ser um agente transformador do ambiente, contribuindo para melhoria do meio em que vive*. Essas colocações da professora Rose estão de acordo ao que preconiza o PCN ao tratar dos objetivos do ensino fundamental, que sugere:

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1997a, p. 66).

Com esse pensamento entendemos que Rose assume uma direção à concepções ativas em relação ao entendimento sobre qualidade do processo ensino-aprendizagem em Matemática.

Solicitamos que Rose citasse três aspectos que, segundo ela, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Para ela *avaliação sempre tem uma dúvida no que avaliar*, mas estes aspectos seriam: *utilização de gráficos em resolução de problemas, nos levantamentos de dados, levando para sala de aula de forma prática para os alunos*. Rose, primeiro aponta um questionamento pessoal em relação à avaliação, que na docência, como em qualquer instância, enquanto atividade humana é um processo delicado e complicado. Avaliar será sempre uma questão nodal na relação professor-aluno.

Assim, sobre o que prioriza na avaliação ela comparece citando a resolução de problemas, e o tratamento da informação que também está preconizado no PCN nos objetivos do ensino fundamental, que sugere “utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997a, p. 66).

Observamos que em relação à questão (Q3A4), ela deixa em foco somente a questão avaliativa e não se posiciona especificamente sobre sua prática docente em relação ao conhecimento matemático, reduzindo sua ação à ação avaliativa.

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Rose responde: *um ensino decisivo, que resolva problemas da vida cotidiana, que funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimento em todas as áreas*. Ela nos aponta respectivamente dois aspectos em relação à matemática: uma matemática pragmática ligada as atividades do dia-a-dia e contextualizada; e, uma matemática formal, relacional e estrutural (na construção de conhecimento), um conhecimentos que perpassa por outras formas de conhecer.

Novamente Rose remete-se ao que apresenta o PCN do ensino fundamental (apresentação/matemática), que diz: “A constatação da sua importância, apóia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares” (BRASIL, 1997b, p. 15).

Ainda defendendo um ponto de vista que não atribui destaque à Avaliação da Prova Brasil, em relação às melhorias no processo de ensino-aprendizagem a professora nos diz (Q3A6) que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é superior a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: *não me preocupo apenas com dados exatos e sim com qualidade para o uso cotidiano dos alunos*. Para ela a superioridade de sua avaliação está em tomar a qualidade para além do desempenho dos alunos nas provas/testes

objetivas, mas em querer saber se o aluno faz uso da matemática no seu cotidiano. O que de certa forma destaca uma visão pragmática em relação às aprendizagens matemáticas. Neste sentido ela entende que “é também valorizando os conhecimentos válidos, especialmente ao que se refere às estratégias utilizadas na resolução de problemas, que o professor poderá proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 158)

Para Rose (Q3A7) aspectos como: *trazer para a prática as teorias, falta de conhecimento para que serve e quando é usado alguns conteúdos*, são dificuldades que ela encontra para ensinar Matemática com qualidade. A preocupação de Rose está relacionada a sua dificuldade de ensinar matemática considerando o seu caráter informativo sugerido em Darsie (2001), relativo a utilidade do conhecimento matemático no contexto social. Apresenta também dificuldades referente a relação teoria x prática. Concordamos com Rose, pois o grande desafio para educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Para D`Ambrosio (1996),

Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática (p. 80).

Nesse sentido o autor sugere que se trabalhe com a pesquisa como princípio educativo. Pois “Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e prática deve se dar no presente, na ação, na própria prática. E isso nos permite conceituar pesquisa como o elo entre teoria e prática (p. 80). Nesse entendimento “Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas. A aceitação desses pressupostos conduz à dinâmica que caracteriza a geração e a organização do conhecimento” (p. 81).

b) resultados da Prova Brasil

Decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário

Q3A nossa aproximação ao pensamento da Professora Rose foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da Prova Brasil.

Na opinião de Rose (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, pois *o professor tem maior preocupação com a aprendizagem e rendimento dos alunos*. Contrariamente a sua resposta no questionário anterior, Rose agora destaca que a avaliação contribui de certa forma à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem em Matemática. Também Rose contradiz seu posicionamento em (Q3A2) quando diz: *“o ensino não pode ser de qualidade somente porque está sendo avaliado”* e em (Q3A6) quando diz: *“Não me preocupo apenas com dados exatos e sim com qualidade para o uso cotidiano dos alunos”*.

Para ela a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática igual a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), pois, *a avaliação da prova vem verificar o desempenho que o aluno está tendo dentro da escola. Isso faz com que a comunidade escolar esteja sempre voltada com os resultados, pois a prova expõe muito as escolas*. Rose revela uma tendência em planejar todo o ensino da matemática com base apenas na matriz de habilidades da ADMPB. Sua preocupação neste sentido está baseada na exposição que sofre muitas escolas pela divulgação dos resultados da Prova Brasil, expondo aos alunos e os profissionais das respectivas unidades escolares. A comunidade e a sociedade em geral fiscalizam esses resultados, deste modo ela sente necessidade de contemplar essas habilidades e se esforçar para que os alunos se saiam bem nas provas para que a escola não seja considerada de má qualidade pela opinião pública.

Nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Arara-azul o Ideb de 2005 foi de 4,0 e em 2007 foi de 4,1. Em 2009 não foi possível avaliar esse nível porque a escola não tinha número suficiente de alunos (é necessário que a escola tenha no mínimo 20 alunos no 5º ano para ser avaliada pela ADMPB). O rendimento (índice de aprovação) que era de 98% em 2005 baixou para 90% em 2007 avançou para 99% em 2009, ou seja, nos cinco primeiros anos desse nível praticamente não há mais reprovação/retenção e nem distorção idade/série/ano. O desempenho dos

alunos em matemática na ADMPB foi de 165,43 em 2005 e 186,59 em 2007, em 2009 não foi avaliada e por essa razão não se tem o Ideb de 2009. No quadro 34 podemos consultar as metas do Ideb que foi estabelecido para a Escola Arara-azul. É nesse sentido que serão expostos os dados da escola e é por essa razão que a professora Rose afirma ser necessário que a proposta da escola seja igual a da ADMPB.

Rose tende a se encontrar dentro da estratégia gerencial de controle abordada por Castro (2009), em que a avaliação da qualidade por indicadores de desempenho, constitui-se em uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga os estados e municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional. Para a autora, esse modelo de políticas públicas traz implícita uma maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores e isso significa o uso de estratégias que envolvam a efetiva participação dos cidadãos na cobrança por serviços de qualidade.

Solicitamos a Rose (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ela responde: *identifica as dificuldades; avalia alguns pontos da aprendizagem; mobiliza, preocupa toda a comunidade escolar de dois em dois anos*. Qualquer avaliação externa ou interna, minimamente tem que estar em acordo em ajudar a identificar, ou pelo menos apontar para algumas dificuldades de seus alunos em relação a determinados conteúdos. Mas, é um tanto complicado dizer que uma avaliação de desempenho possa apontar para processos de aprendizagem, que é o que parecer remeter o pensamento de Rose, quando ele afirma que a avaliação da Prova Brasil *avalia alguns pontos da aprendizagem*. Para nós ela é um indicativo só de desempenho, não de processos. Como observamos em Mato Grosso (2001) que diz “Em geral as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades (p 186).

Sobretudo, um aspecto é verificado não somente na fala de Rose, como também a de outros sujeitos, destacando o fato de que depois da Prova Brasil, as escolas e a comunidade em geral estão mais preocupados com as aprendizagens

no ambiente escolar. A classificação evidenciada desde a implantação dessa avaliação, aliada a um movimento midiático no sentido de melhoria dos indicadores, é o promotor maior deste movimento em direção à “qualidade” na Educação.

Para Rose a mobilização da comunidade escolar, porém, essa mobilização não é permanente, é somente em anos que acontecem as avaliações, ou seja, na medida em que vai ser cobrado um resultado a mobilização acontece com a finalidade de prepará-los para a prova. Revelando novamente a uma tendência a se encontrar dentro da estratégia gerencial de controle abordada por Castro (2009).

Para a professora, *conteúdos condizentes com a prática da escola; orientar os professores; avaliar todas as séries, isso para ter uma seqüência e medir com mais precisão*, são três aspectos que em sua opinião precisam ser melhorados na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Se na prática da escola os conteúdos não condizem com os conteúdos da ADMPB, há uma contradição, pois a professora Rose afirma em (Q3B2), que a proposta da escola é igual a proposta da ADMPB. Para ela, precisa melhorar as orientações sobre a ADMPB aos professores e essa avaliação deve ser aplicada a todas as séries para medir com mais precisão. Essa resposta demonstra um estado de confusão no pensamento de Rose, ao mesmo tempo em que ela fala que os conteúdos não são condizentes, informa sobre a necessidade de mais orientações e mais provas, expressando fortemente uma tendência em adotar a ADMPB como a definidora de qualidade. Importante lembrar que Rose no início já demonstrava discordar sobre a capacidade dessa avaliação na determinação de “qualidade” no processo ensino-aprendizagem.

Perguntamos a ela (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Para Rose a *escola tinha que receber apoio, investimento para melhorar o desempenho dos alunos e professores. A preparação para a Prova Brasil deve promover mais orientação por parte dos educadores, para que os mesmos também possam melhorar seu desempenho*. Vemos nesta questão, reforçada a tendência de Rose em adotar a ADMPB como indicativo de qualidade, ou como determinante de uma “qualidade”. Rose deixa claro, para melhorar a qualidade da Educação Matemática é preciso que a escola receba apoio e investimento para melhorar o desempenho dos

alunos e professores, ou seja, para prepará-los para atender o que é cobrado na ADMPB. Concebe a avaliação como produto e não como processo. Apresenta fortemente a idéia de que Qualidade na Educação Matemática é sinônimo de ADMPB.

Para a professora (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia parcialmente o que você ensina a seus alunos, justificando que: *a rotatividade de alunos na escola é até razoável, então acredito que essa avaliação teria que ser um processo contínuo na escola, em todas as séries para que os resultados fossem mais precisos e eficientes.* Nessa resposta fica mais claro porque a Rose sugere avaliar em todas as turmas, um dos fatores que a justificaria está na rotatividade dos alunos. Se avaliar somente no 5º e 9º anos muitos dos alunos que não freqüentaram a escola em anos anteriores, pois vieram transferidos de outras escolas, ficam sem serem avaliados. Nesse caso, o entendimento de que “avalia parcialmente” está relacionado a avaliar alunos que não foram somente dela e não pelo motivo de que ensina outras coisas. Essa é uma preocupação com o desempenho da escola e não com o desempenho somente do aluno. Rose está associando o resultado da ADMPB da sua escola ao seu próprio desempenho, se a escola tiver baixo desempenho ela se sente culpada. De certa forma, está atribuindo o baixo desempenho dos seus alunos a má qualidade de outras escolas. Revelando mais uma vez a sua preocupação com a cobrança pelos resultados.

As dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem são: (Q3B7) *preocupação apenas com resultados negativos.* O que revela muita preocupação com a possibilidade do baixo desempenho da escola na ADMPB. Novamente entendemos uma preocupação da professora com o “ranqueamento”/classificação gerada por essa avaliação, uma vez que não identificamos que a professora entenda os resultados como indicativo “da” escola e não em relação às outras escolas. Pois, assim não há resultado que seja “negativo” a não ser que haja uma regressão no indicativo.

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B apresentamos à professora o questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde intencionamos analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Rose (Q3C1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos melhorou, pois *os conteúdos aplicados não é limitado meramente acadêmico de forma isolada, isso faz com que a disciplina contribua para a formação integral do aluno*. Desta forma, Rose destaca que sua prática em relação ao conhecimento Matemático, processava-se de forma fria, tomando a matemática pela matemática, não sendo contextualizado, o que parece ter mudado com a implantação da Prova Brasil. Sobretudo, pensamos que este tipo de relacionamento com o conhecimento matemático, possa estar ligado a própria relação de Rose com este conhecimento. Ao se deparar com novos conteúdos/habilidades que requerem essa avaliação, e a preocupação com essa avaliação e seus resultados podem ter conduzido Rose a uma relação diferente com o conhecimento matemático, até mesmo um relacionamento melhor, através de uma apropriação melhor desses conteúdos. Rose acredita fortemente que a proposta da ADMPB possibilita avaliar a formação integral do aluno, conforme propõe os PCNs, que diz,

A interação do ensino de Matemática com os Temas Transversais é uma questão bastante nova. Centrado em si mesmo, limitando-se à exploração de conteúdos meramente acadêmicos, de forma isolada, sem qualquer conexão entre seus próprios campos ou com outras áreas de conhecimento, o ensino dessa disciplina pouco tem contribuído para a formação integral do aluno, com vistas à conquista da cidadania (BRASIL, 1997b, P. 26).

Entretanto, ao tratar da ADMPB o MEC afirma que “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6).

Como sabemos essas duas finalidades por si só não garantem a formação integral do aluno.

A professora também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois penso que a Matemática deve contribuir para valorizar o processo de aprendizagem, criar condições para que o aluno transcenda em seu espaço social.* Este outro aspecto apontado pela professora nos diz que para ela, a ADMPB atende o que preconiza os PCNs, que diz,

um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente (BRASIL, 1997b, p. 25).

Nesse sentido, a ADMPB é entendida pela professora como construtora de uma cidadania ativa. Entretanto, como já mencionamos em (Q3C1), a elaboração dos itens ou questões da ADMPB levou em conta apenas sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio. Nada é mencionado na proposta da ADMPB sobre os aspectos formativos da matemática “que diz respeito as contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano” (MATO GROSSO, 2001, p. 155).

Os três aspectos que Rose considera (Q3C3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *que a Matemática permita aos alunos resolver problemas da vida cotidiana; buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama; reverter o ensino centrado em procedimento mecânico.* Novamente Rose acorda com os PCNs, que diz,

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama (BRASIL, 1997b, p. 15).

Percebe-se, que Rose demonstra ter conhecimento de aspectos importantes para melhoria no processo de ensino e aprendizagem da matemática e prioriza suas práticas nesta direção.

Segundo a professora na (Q3C4), a *consciência de que o ensino da Matemática é importante para o seu desenvolvimento humano e social; participação dos pais na vida e na educação dos filhos* são aspectos que seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Rose se refere à necessidade de os alunos melhorarem o caráter informativo, relativo à utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, que diz respeito às contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano (DARSIE, 2001).

Outro aspecto que Rose considera que seus alunos precisam melhorar está relacionado à compreensão dos alunos sobre a importância de seus pais em suas vidas e na educação. De certa forma, atribui aos pais a responsabilidade de contribuir para melhorar a qualidade da educação de seus alunos.

Para a professora (Q3C5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade *deveria ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio e de sua imaginação*. Rose se refere aos PCNs que diz “É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (BRASIL, 1997b, p. 26). Entretanto, revela maior preocupação com o “...desenvolvimento do raciocínio...” para preparar os alunos para a ADMPB. Sobretudo Rose não aponta para que é importante e em que sentido é importante para o educando desenvolver a raciocínio e a criatividade. Enquanto atividade humana esses dois aspectos estão sempre em desenvolvimento, não se limitando ao ambiente escolar. Assim, em que sentido a escola pode contribuir e porque se faz importante na vida do aluno, Rose não nos aponta, ou parece desconhecer.

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem mais do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois *não me preocupo apenas com resultados e sim com seu desenvolvimento e sua*

aprendizagem, contradizendo suas afirmações, no (Q3B2 e Q3B7), em que sua única preocupação é com os resultados negativos da Prova Brasil porque expõe muito à escola, Rose agora comparece com uma preocupação mais direcionada ao processo educativo, numa perspectiva mais ampla, do que a classificatório, o que para nós pode ser tido como o sentido de uma perspectiva de cidadania ativa.

Ao analisar os dados dos gráficos 3 e 4 constatamos a existência de contradições, pois enquanto a professora Rose diz que a *maioria* (91,3% em 2005 e 83,3% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática e a ADMPB diz que a *minoridade* (7,5% em 2005 e 26% em 2007) desses mesmos alunos está com bom resultado em matemática.

Solicitamos ainda que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Para Rose, *conteúdos pré-estabelecidos pela Prova Brasil; pouca importância que dão pela prova; a prova deveria ser mais divulgada e valorizada*. Novamente valoriza a ADMPB, fala que a dificuldade é dos alunos que não acompanham os conteúdos estabelecidos pela ADMPB, da pouca importância que os alunos dão a ADMPB. Sugere mais propaganda para que os alunos valorizem mais a ADMPB. Diz que os *conteúdos pré-estabelecidos pela Prova Brasil* é uma dificuldade, entretanto ao afirmar que os alunos dão *pouca importância pela prova; a prova deveria ser mais divulgada e valorizada*, revela que concebe a ADMPB como aferidora de qualidade.

d) concepções da professora Rose expressas na entrevista

A entrevista com a professora Rose aconteceu no dia 25/02/2011 com duração de 17 minutos, subdividida em 39 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

Ao perguntar à Rose como avalia a Prova Brasil, Ela responde (F1): *eu acho que ela não mede qualidade avaliativa porque, se hoje nós temos os ciclos de*

formação, eu acho que essa Prova Brasil tem que ter uma mudança porque se for analisar as avaliações não acompanham o que é ciclo hoje. A escola ciclada, este ano pelo menos, ela acompanha pela idade, foi encaixado, removido (enturmação) os alunos por idade, então eu vejo assim que essa Prova Brasil não mede qualidade de ensino, não mede, porque o aluno, aquele aluno de 6ª série, por exemplo, que estava no terceiro ciclo, na primeira fase que foi lá para o último ciclo.... bem, então, como que vai avaliar esse processo, esse rendimento, esse conteúdo, eu acho furado. (F5) Se você for ver, até a provinha que é feita, ela não é de acordo com o ciclo não, eu acho que sei lá .. mas na minha opinião... Isso aqui, (apontando para o gráfico 3 com resultados da Prova Brasil) pra mim não mostra nada. Esses dados revelam que a professora não concebe a ADMPB como aferidora de qualidade, para ela o processo avaliativo que garante qualidade é a o proposto pelos ciclos.

Ao falar de suas experiências profissionais a professora diz: (F3) *eu já fui muito contra o ciclo, mas hoje eu sei que ele é bom, porque ele dá oportunidade, porque cada aluno caminha de uma forma, diferente, isso é, o ciclo veio oferecer isso para o aluno. A Prova Brasil eu acho que não mede nada dessa qualidade do ciclo, por que a Prova Brasil o que ela cobra? Conteúdo....., não é só isso que o ciclo quer.* Nessas falas Rose revela aspectos importantes no desenvolvimento de sua carreira profissional. Para ela, a ADMPB não consegue dar oportunidade de avaliar cada aluno de forma diferente, não avalia conteúdos atitudinais e procedimentais como propõe o ciclo. Revelando assim, uma concepção bastante adequada a uma educação de qualidade.

Para atender a solicitação do governo, mesmo não concordando com a forma que é pensada a ADMPB Rose diz (F7): *a gente faz até provas com os alunos do ano passado, para preparar os alunos para fazer essa prova. Por que eles não sabiam nem como responder, ai foi feito, ano passado vários testes na escola. Porque eles não estavam acostumado a fazer aquelas prova daquela forma, tivemos que preparar os alunos para eles fazerem prova.* O motivo dessa preparação é somente (F8) *Por causa disso aqui (aponta para o gráfico 3 da Prova Brasil), risos.....* E explica (F9), *a gente então faz assim, faz atividade de acordo, porque eles mandam todo um cronograma, eles mandam até. o tipo de questão que realmente vai cair, eles mandam tudo.* Para Rose, toda a pressão que é colocada

em cima da escola, por causa de uma nota, obriga-os a preparar seus alunos para responder de acordo com as questões que já foram ditas que vão fazer parte da prova.

Como sabemos isso é perfeitamente possível de acontecer, pois qualquer pessoa, mesmo não entendendo nada de educação, pode emitir sua opinião sobre a qualidade da educação quando esta é aferida simplesmente por uma nota de zero a dez como é tradicionalmente conhecida e assim fazer pressão para “melhorar” a “qualidade”.

Prova disso, foram às campanhas eleitorais do pleito de 2010, qualquer candidato sabia falar bem ou falar mal sobre a qualidade da educação, pois bastava consultar a nota da escola, da rede, do município, do estado ou do país. Mas se perguntássemos o que seria uma avaliação que de fato aferisse a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem de nossos alunos, certamente seriam raros os que teriam uma resposta fundamentada nos princípios da educação como transformação do homem e do mundo, como aponta Paulo Freire. E dos que teriam uma resposta fundamentada nesses princípios, certamente seria raros os que corporificam suas palavras.

Quando questionada se prepara os alunos para a ADMPB porque concorda com essa proposta, ela diz: (F10) *muito pelo contrário*, faz somente (F11) *porque vem pra escola fazer*. E quando o resultado é baixo (F13) *é feito todo uma avaliação junto com a coordenação, é falado em reunião e se tenta mudar, mas o que eu acho da Prova Brasil é que ela não avalia por causa do ciclo, o que ela vem avaliar é totalmente contrário do que o ciclo prega. Que tem no ciclo que é específico, então, ... eu acho que isso aqui....(aponta para o gráfico 3 da Prova Brasil)*, balança a cabeça e discorda da ADMPB, revelando não concebê-la como aferidora de qualidade.

Indagada novamente por que então faz a preparação de seus alunos para a ADMPB, responde (F14): *eu, eu sou contra, faço porque é mandado fazer. Porque ela não mede, não mede nada, ela é de uma forma e o ciclo é outra. Não dá certo. Faço porque é obrigado a fazer, vem até material, disponível para fazer*. Para ela isso (F15) *é treinar os alunos pra fazer prova pronta e acabada*. Pois (F16), *ano*

passado veio até os textos que eram para trabalhar a Prova Brasil, para treinar para fazer a Prova Brasil. Se acha que isso aí é, é, é...correto? (F32) eu acredito que essa avaliação tinha que ser mudada, eu acho que ela vem muito direcionada, para fazer aquilo, pronto e acabou, você sabe até o que vai cair. Eu acho que está formando um bando deeeee.....revelando certo descontentamento com a ADMPB.

Solicitamos à Rose que falasse um pouco sobre o processo de enturmação dos alunos em 2011 e ela responde F(21): *é, por exemplo...o ciclo caminha assim né? É, essa enturmação é por causa da lei que saiu do governo federal, que o aluno tem que terminar, o curso, o ensino fundamental com 14 anos, é obrigado a escola se virá. Então o que nós estamos fazendo... o que aconteceu, teve aluno que estava na 5ª série e passou lá pra 8ª direto, porque ele tem 15 anos, então a hora que vai entrar no sistema, não aceita ele na 5ª série, a matrícula dele cai na 8ª.*

Percebe-se que Rose não acusa a Escola Ciclada pela fato de ainda ter alunos com 14 anos na 5ª série/6º ano e que agora estão sendo enturmados por idade/série/ano. Ao invés disso declara o seu apoio dizendo: (F25) *acho correto, pois o ciclo já não fala isso? De enturmar ... Então agora está falando a mesma língua falando a mesma coisa. Tem uns alunos que estão tendo muita dificuldade, mas aí o que acontece? Vai ter essa aula de apoio para sanar essas dificuldades. Assim, o aluno (F24) vai pra frente. Ai o que nós fizemos aqui na escola? A gente fez um projeto que o aluno está frequentando a aula em um período e está vindo em outro período para ter aula de apoio de alguns professores.* Revelando assim, que Rose tem compromisso profissional com a qualidade da educação. Apesar de Rose entender a enturmação como um processo que foi desencadeado pelo Ideb, não fala em reprovação e sim em resolver os problemas de aprendizagem de seus alunos.

Perguntamos a Rose como fica o trabalho da escola com a enturmação por idade/série/ano e ela responde (F26): *é, agora a preocupação da escola é dobrada né? Porque agora não é mais a questão de números, Mas sim, de qualidade. A qualidade... (F27) E hoje a gente vê que a escola não é só isso (números), ela tem outra função, a função humana, função social, então eu acredito que ainda precisa melhorar muito, a questão de formação de professores, é preciso sabe? Melhorar muito.* Demonstrando mais uma vez a sua preocupação com uma educação de qualidade para o desenvolvimento humano.

Ao falar das mudanças na qualidade da educação ao longo do tempo diz acreditar em avanços, pois (F38) *eu acredito...nossa... e mudou muito. Hoje eu avalio, porque tenho 26 anos de serviço, eu avalio quando eu comecei a trabalhar, como professora alfabetizadora, e hoje, como mudou. Eu tive que procurar, eu tive que estudar, eu tive que ler, eu tive que entender o que está acontecendo, esse processo, como que acontecia. Então eu acredito que mudou muito, melhorou muito. Tem gente que fala assim: “o ensino piorou”, é muito pelo contrário.* Revelando mais uma vez que concebe a Escola Organizada em Ciclos como a de melhor qualidade.

Rose acredita que ainda precisamos avançar em alguns pontos no sistema educacional, como (F28) *mais autonomia para escola, a escola não decide nada, quem decide são eles que tão sentado lá em Cuiabá, (risos...), manda pra gente e a gente tem que aceitar. A escola perdeu muito a autonomia, direção, coordenação, perdeu muito.* Certamente está se referindo a preparação dos alunos somente para fazer prova.

Quanto aos profissionais que atuam na educação Rose pensa que necessitam de (F29) *qualificação....com certeza. A grande maioria não procura essa qualificação profissional (humana).* (F36) *os professores precisam melhorar a formação, muito.* É importante essa colocação da professora, pois ela entende que a maioria dos profissionais da educação não procura *essa qualificação* referente ao fortalecimento da Escola Organizada em Ciclos e é nesse sentido que acredita que *os professores precisam melhorar a formação, muito.* Revelando assim uma concepção bastante adequada ao modelo de qualidade da educação da “Cidadania Ativa”, pois é por meio desse processo de formação que nossas concepções sobre qualidade vão se construindo.

Quando fala dos alunos diz: (F32), *eu acredito que essa avaliação tinha que ser mudada, eu acho que ela vem muito direcionada, para fazer aquilo, pronto e acabo, você sabe até o que vai cair.* Ou seja, com os alunos não tem problemas nenhum, o problema é da avaliação Prova Brasil. Demonstrando mais uma vez a idéia de qualidade como processo. Para ela, a Prova Brasil não afere qualidade, pois é muito direcionada, treina-se matemática pela matemática em detrimento do educar pela matemática.

Em relação aos pais, a professora diz: (F34) *eu acho que a participação do pai, da família na escola é muito pouco, poucos vem na escola para saber dos filhos.* Esse também é um aspecto importante que deve-se considerar, desde que seja para exercer o seu papel de pai e não de professor de matemática.

Concordamos com a professora que todos esses pontos precisam ser repensados, no que tange a autonomia da escola não tem jeito, ela não é dada, precisa ser conquistada, e para isso, principalmente os profissionais da educação necessitam de se movimentar mais, e esse movimento não se dá sem o conhecimento.

Por isso concordamos com Rose quando fala da necessidade de muita formação para os profissionais. Pois a qualidade da educação não deve ser dada, não deve ser entendida como produto; deve ser conquistada e entendida como processo.

e) consideração sobre as concepções da Professora Rose

A análise dos dados da professora Rose revela que seu pensar sobre ensino, avaliação e aprendizagem tende para a concepção de qualidade da Cidadania Ativa, no entanto, o seu fazer, suas ações docentes expressas em suas falas, revelam tender para Cidadania Passiva. A mesma inferência pode ser considerada quando a professora relaciona a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola. A professora afirma ensinar matemática com a mesma qualidade proposta pela Prova Brasil, entretanto, não mantém esta posição quando na entrevista diz não concordar que a prova Brasil revele qualidade. Em suas falas se faz presente uma contradição entre o pensar e fazer a qual entendemos ser em parte imposto pelo sistema que ela não vê como não atender e, por vezes, por considerar, de fato, que a Prova Brasil imprime qualidade ao trabalho da escola pelas cobranças que faz com resultados.

A professora pensa em aspectos importantes para o processo de ensino e aprendizagem matemática de qualidade. Para ela, um ensino de matemática de qualidade deve ser questionador da realidade; criativo; levar em consideração a sua historicidade, a pluralidade sociocultural; ser transformador do homem e do mundo. No entanto, sua prática revela um processo de ensino, avaliação e aprendizagem matemática que tende para uma idéia de qualidade excludente, quando nos revela que ensina, com um modelo de exercícios repetitivos enfatizando a memorização, porque é obrigada, por conta dos resultados que são divulgados pelo Ideb como aferidor de qualidade, o que expõe a escola à comunidade.

A posição da escola de priorizar as metas de qualidade ligadas ao Ideb tende a desconstruir em Rose, os aspectos ligados a proposta de ensino e de aprendizagem matemática de qualidade que os educadores e a sociedade vêm construindo ao longo dos anos, por meio da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana. Proposta essa, que considera a matemática como uma atividade humana, portanto de caráter histórico-social, como um conhecimento dinâmico e em permanente construção; como uma ciência de caráter interdisciplinar, que contribui para explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade; que considera o lúdico, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos e, seu envolvimento emocional. Enquanto a proposta do Ideb, mesmo trazendo a idéia de correção de fluxo escolar também presente na Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, traz a idéia de ensino e de aprendizagem matemática como produto, como matemática pronta e acabada, levando em conta apenas a sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio.

Assim, mesmo tendendo o seu pensamento para um processo de ensino e aprendizagem matemática para o desenvolvimento da Cidadania Ativa, Rose, expressa em suas falas, que tende a agir no modelo de ensino e de aprendizagem matemática voltado para o desenvolvimento da Cidadania Passiva.

5.4.2.3. Professora Valéria

A professora Valéria tem 37 anos. No ano 2004 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. É efetiva, trabalha 30

horas/semanais, tem 5 anos na carreira de professora e desses 5 foram integralmente trabalhados na Escola Arara-azul com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Sempre se identificou com a Matemática e gosta de lecionar nessa disciplina. Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da Professora Valéria foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada a professora Valéria foi para saber como ela vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ela nos diz que: *melhorou, pois na escola que trabalho houve uma reorganização do fazer pedagógico dos professores, não só de Matemática e Língua Portuguesa, mas de todas as áreas com apoio da coordenação.* Valéria acredita que a melhora do ensino de matemática esteja diretamente relacionada às mudanças operacionalizadas com a implantação da prova Brasil, espelhadas em mudanças pedagógicas das práticas dos professores em todas as áreas. No entanto, não revela quais sejam e que tipo sejam essas mudanças, o que pode estar relacionado a um despreparo da professora ao abordar essas questões, pelo pouco tempo de exercício na docência.

A professora Valéria não se reporta a ADMPB como definidora de qualidade. Entretanto, ao analisar o quadro 34 constatamos que o resultado da ADMPB da escola Arara-azul, no 9º ano, tem oscilado tanto para baixo quanto para cima nas três avaliações realizadas (226 em 2005, 220 em 2007 e 244 em 2009), assim como o seu rendimento (92% em 2005, 84% em 2007 e 87% em 2009), e conseqüentemente oscilando o seu Ideb (3,7 em 2005, 3,4 em 2007 e 4,2 em 2009).

Valéria assume em suas falas que ensina Matemática com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *pois o livro didático que é o principal recurso pedagógico utilizado*

nas escolas, não segue a matriz da Prova Brasil. deveria ser selecionado os conteúdos relevantes e aprofundamento dos mesmos. Como o livro é o seu principal recurso pedagógico não consegue alcançar a qualidade preconizada pela ADMPB. Revelando assim, que seu modelo de ensino é “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39). Assim, tende em acreditar fortemente que a ADMPB confere qualidade. Entretanto, ela não nega a necessidade de uma mudança, apontando que está muito limitada sua prática em relação aos conteúdos, principalmente se comparados aos elencando nas habilidades preconizadas na Prova Brasil.

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Valéria nos diz: *acompanhamento dos pais no processo ensino-aprendizagem; Criação de espaço de aprendizagem (laboratório); redução de alunos por turma ou aulas com monitoramento.* Valéria traz a preocupação com as questões ligadas a importância da participação dos pais, criação de laboratórios e a redução de número de alunos. Entretanto nada foi mencionado sobre os aspectos pedagógicos e sua prática metodológica.

Mesmo não identificando suas práticas como ponto principal em direção à qualidade do ensino solicitou que Valéria citasse três aspectos que, segundo ela, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Assim, ela comparece informando que: *aulas diferenciada (oficinas, pesquisas e aula de campo); Materiais específicos de história da Matemática; Trabalhar apenas com conteúdos que os alunos necessitam no seu dia a dia.* Valeira fala de aspectos importantes como aulas diferenciadas, utilizar materiais de história da Matemática, mas se equivoca quando sugere trabalhar apenas com conteúdos matemáticos de caráter informativo, pois devemos considerar também os conteúdos de caráter formativo, “que diz respeito as contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano” (MATO GROSSO, 2001, p. 155).

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Valéria responde: *quando você percebe que os alunos consegue ligar a Matemática com sua vida prática. Porém, para isso acontecer, existe vários aspectos que deveria ser revisto e mudados pelos governantes, principalmente em no que se diz a respeito de investimento na educação. Nem sempre o que é colocado no papel é colocado em prática pelos governantes.* Novamente a professora atribui um ensino de qualidade somente ao caráter informativo da matemática. Critica os governantes sobre os vários aspectos que deveriam ser melhorados, porém cita somente a falta de investimentos e a má gestão. Sobre sua prática, novamente, nada é mencionado.

Na (Q3A6) a professora nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é superior a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: *a Prova Brasil na verdade o objetivo é estatístico e não considera o rendimento e avanço alcançado pelos alunos. Principalmente quando percebo que tem alunos que só falar de avaliação ficam nervosos e nem sempre consegue o melhor desempenho que no dia a dia é sempre ótimo.* Para ela, a ADMPB não dá conta de avaliar o que seus alunos sabem, eles (os alunos) não saem melhores na ADMPB porque ficam nervosos na hora da prova, mas no dia a dia eles resolvem com facilidade as questões que são cobradas na ADMPB. Valéria não deixa claro em que sentido sua proposta é superior.

No que se refere ao temor dos alunos ao serem avaliados por prova está de acordo com Mato Grosso (2001) quando afirma que,

Seus resultados não podem ter valor absoluto, já que sua elaboração e correção têm um certo grau de subjetividade. Além disso os resultados obtidos pelo aluno podem estar ligados a outros fatores, que nada tem a ver com a maior ou menor apropriação dos conhecimentos testados: falta de familiaridade com a linguagem, contexto imediato da aplicação, tempo insuficiente etc (p. 186).

Isso não significa que não devemos aplicar provas, mas que ela é somente um dos instrumentos entre tantos outros, por essa razão não devemos entender a qualidade como apenas resultados de testes/provas.

Ao analisar os dados dos gráficos 3 e 4 constatamos a existência de contradições, pois enquanto a professora Valéria diz que a *maioria* (83,2% em 2005 e 63% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática e a ADMPB diz que a *minoría* (3% em 2005 e 3,5% em 2007) desses mesmos alunos está com bom resultado em matemática.

Para Valéria (Q3A7) o: *número de aulas elevado por turma; espaço de aprendizagem; Falta de recursos; planejar aula para vários estilos de aprendizagem na mesma turma; indisciplina; falta de investimento na educação; livros para professores (oficinas, história da Matemática e livros com jogos); valorização do profissional; vídeos específicos* são dificuldades que ela encontra para ensinar Matemática com qualidade. Valéria atribui as dificuldades a fatores externos a ela: não da conta de planejar suas aulas para a diversidade de alunos, pois a escola está entupida de alunos, não tem espaço de aprendizagem (só sala de aula), não tem livros apropriados, nem vídeos. Daí ela perde o controle, os alunos ficam indisciplinados e ela não consegue ensinar bem. Não menciona dificuldade em conhecimentos pedagógicos. Para Valéria os problemas são estruturais.

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento da Professora Valéria foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil.

Na opinião de Valéria (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil não contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, *pois o objetivo da Prova Brasil é avaliar o sistema de ensino, não preocupa com a aprendizagem individual do aluno*. Valéria acredita que a ADMPB não contribui para a melhoria da qualidade, porque não avalia o aluno, ou seja, não dá para utilizar o resultado da ADMPB e verificar onde o aluno está com dificuldade nessas provas, pois a ADPB não divulga as provas e conseqüentemente também não divulga os

gabaritos impossibilitando de que cada aluno seja monitorado. Entretanto, existe certa contradição na fala de Valéria, pois ao mesmo tempo em que pensa que a ADMPB não avalia seu aluno, acredita que a ADMPB avalia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática do sistema de ensino, revelando assim, que tende a acreditar fortemente que a ADMPB confere qualidade.

Se analisarmos as questões anteriores, Valéria pouco se posiciona deixando revelar que haja problemas com suas práticas didático-pedagógicas, deixando transparecer que as dificuldades estejam sempre ligadas à questões externas. Também observamos aqui, que ao dizer que por avaliar *sistema de ensino* e não especificamente os alunos, não é de estranhar que ela não reconheça em que os resultados da Prova Brasil, possam objetivamente ajudar, enquanto indicativo de “qualidade”, pois afinal, querendo ou não um indicativo eles o são (bem ou mal).

Para ela a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática menor que a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), pois *a escola tem a preocupação em ensinar de acordo com o estilo de cada aluno e a Prova no coletivo*. Valéria repetiu o argumento da questão anterior. Sabemos que “É importante também considerarmos que se a aprendizagem acontece em processo, cada indivíduo tem seu próprio ritmo e seu próprio tempo que devem ser considerados e respeitados pelo professor” (MATO GROSSO, 2001, p. 159), mas não fica claro se é nessa perspectiva que a professora Valéria se refere.

Solicitamos a Valéria (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ela responde: *Comprometimento da escola em geral para melhorar a nota na Prova Brasil; Estímulo da coordenação nas atividades elaboradas em relação a Prova Brasil; Aceitação dos professores de outras disciplinas que a nota depende de todos*. Nessa resposta Valéria esta contradizendo o que disse anteriormente, que a ADMPB não contribui para a melhoria da qualidade porque não avalia o aluno individualmente (Q3A1) e (Q3A2). Agora ela revela preocupação com a nota e sugere o comprometimento de todos para elevar o desempenho da escola na ADMPB e assim melhorar a qualidade da Educação

Matemática. Revelando assim, uma tendência em acreditar que a ADMPB confere qualidade.

Para a professora, *orientações de como se trabalhar em sala de aula; problemas baseados no contexto do aluno; possibilidade de argumentação do aluno* são três aspectos que em sua opinião precisam ser melhorados na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Valeira concorda com o PCN, pois, “Do ponto de vista educacional, procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 21). Sugere também, que as questões sejam abertas para possibilitar a argumentação dos alunos. Assim,

“o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios” (BRASIL, 1997b, p 26).

Ao mesmo tempo em que Valéria sugere mais orientações para trabalhar melhor as questões relacionadas com a ADMPB sugere também alterações na elaboração das provas. Revelando assim, nessa questão, uma tendência a não concordar integralmente com a proposta de ADMPB.

Perguntamos a ela (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Para Valéria, *não através de prova, mais sim através do desenvolvimento da aprendizagem do aluno no dia a dia, considerando sempre o limite de cada aluno*. Valéria se refere ao que preconiza Mato Grosso (2001), em que sugere vários instrumentos e técnicas que podem ser utilizados pelo professor e pelo coletivo da escola com objetivo de envolver o próprio aluno no processo avaliativo, acompanhando passo a passo o desempenho e crescimento de cada um ou de toda a turma. Esses instrumentos são Caderno de Campo; Auto – Avaliação; Mapa Conceitual; Portfólio ou Pasta Avaliativa; Projetos; Observação; Entrevista;

Discussão Coletiva; Uso de Imagens e gravuras para reflexão coletiva; Conselho de Classe; Prova. No caso da Prova, “seus resultados não podem ser utilizados como único indicador de desempenho escolar. Em geral as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades” (p. 186). Revelando assim, novamente, uma tendência a não concordar integralmente com a proposta de ADMPB.

Para a professora (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia parcialmente o que ensina a seus alunos, justificando que: *em relação ao conteúdo parcialmente, pois me preocupo com educação geral do aluno quanto cognitivo quanto no afetivo*. Para Valéria a ADMPB, como é uma prova escrita objetiva, não dá conta de avaliar todos os conhecimentos apreendidos pelos alunos. Corroborando com Mato Grosso (2001) quando sugere que a avaliação deve ser por meio de relatórios que contemple os seguintes princípios: conteúdos de natureza cognitiva; desenvolvimento afetivo; caráter mediador; caráter evolutivo; caráter individualizado.

As três dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir de maneira positiva na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, são (Q3B7): *mais cobrança por parte do governo e menos investimento na educação; maior preocupação com resultado da Prova Brasil; alunos que não são avaliados por prova e temem realizar a Prova Brasil*. A preocupação de Valéria com os investimentos está de acordo com Saviani (2009). Pois,

Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3% (p. 38).

Isso significa diminuir de R\$ 1173,33 para R\$ 1021,28 por estudante, ou seja, uma redução de aproximadamente 13% no investimento de cada aluno.

As falas de Valéria expressam certa preocupação com a prioridade em focar na ADMPB, de certa forma pesquisas já constataram (SANTOS, 2004) que professores que priorizam as avaliações padronizadas, como Prova Brasil, Enem e Saeb deixam de trabalhar aspectos importantes para a formação integral do sujeito. E novamente Valéria se refere ao temor dos alunos ao serem avaliados pela ADMPB. Conforme já comentamos em (Q3A6).

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B nossa aproximação ao pensamento da Professora Valéria foi através do questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Valéria (Q3C1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos, não alterou, pois *antes da implantação da avaliação a minha metodologia já era trabalhar com desempenho individual de cada aluno*. Em (Q3B1), justifica dizendo que não altera porque *“...o objetivo da Prova Brasil é avaliar o sistema de ensino, não preocupa com a aprendizagem individual do aluno”* e em (Q3B2), que seu trabalho é superior porque *“a escola tem a preocupação em ensinar de acordo com o estilo de cada aluno e a Prova no coletivo”*. Entretanto, em (Q3B3) considera importante o *“comprometimento da escola em geral para melhorar a nota na Prova Brasil; estímulo da coordenação nas atividades elaboradas em relação a Prova Brasil; aceitação dos professores de outras disciplinas que a nota depende de todos”*. Revelando assim, que está preocupada com os resultados de seus alunos na ADMPB. Nesse sentido, Valéria tende a acreditar fortemente que a ADMPB confere qualidade.

A professora também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil*, e justifica: *pois, dependendo do ponto de vista que se pretende avaliar, podemos avaliar o aluno ou o ensino*. Para Valéria, tanto o ensino

quanto a aprendizagem de seus alunos estão ligados a proposta da Prova Brasil. Revelando assim, conceber a ADMPB como aferidora de qualidade.

Os três aspectos que Valéria considera (Q3C3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *considerar sempre o meio que vive; Limite e tempo de cada um; estilo de aprendizagem*. Novamente Valéria corrobora com os PCNs, que diz, “A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade” (BRASIL, 1997a, p. 54). Quanto ao estilo de aprendizagem “é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender” (BRASIL, 1997a, p. 48).

Quanto ao limite de tempo de cada um Valéria corrobora com Mato Grosso (2001) em que “A escola organizada em Ciclos de Formação possibilita espaço e tempo para se estabelecer o relacionamento interpessoal, realizar a observação do ritmo característico de cada educando, o seu conhecimento prévio e o percurso de sua aprendizagem” (p. 25).

Segundo a professora na (Q3C4), *disciplina; aceitação de atividades; interesse*, são aspectos que seus alunos precisariam melhorar para ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Sabemos que são diversos aspectos que causam indisciplina e desinteresse dos alunos. Entretanto, nessa resposta Valéria revela que sua prática educativa tende a não despertar o interesse de seus alunos por suas aulas, provocando a não aceitação das atividades e conseqüentemente a indisciplina dos mesmos. Deste modo, pela primeira vez a professora parece admitir falhas e/ou aspectos em sua prática que necessitam ser mudados. Nesse sentido,

“é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera (BRASIL, 1997a, p. 66).

Talvez a falta de interesse dos alunos seja pelo motivo da falta de um ensino de qualidade que propõe uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, “que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p. 27)

Para a professora (Q3C5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade é *maior investimento na área da Educação como um todo, quanto nos profissionais (mais capacitação, incentivo, investimento financeiro para as escolas); Investimento não só na área de Matemática, mas para todas as disciplinas, acredito que o aluno não aprende só Matemática, mas o conjunto de disciplina, se a Matemática melhorar é porque o processo ensino-aprendizagem também melhora*. Essa resposta é evasiva e não responde nossa pergunta. Não fala dos aspectos pedagógicos. Revelando assim, certo despreparo de Valéria para discutir essa questão.

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem “...*muito mais...*” do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois *os alunos tem uma sabedoria muito elevada, se considerar a idade de cada um, pois não só ensino como aprendo muito com eles*. Entretanto, ela não conseguiu justificar esse “...*muito mais...*”. Lembrando que, nesse sentido, na (Q3A6), já comentamos sobre a contradição existente entre o que diz Valéria e o que diz a ADMPB.

Solicitamos ainda (Q3C7) que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Para Valéria, *possibilidade de argumentar; contradições no processo de avaliação por relatório do dia a dia do aluno em sala e depois uma prova para avaliar a escola, fica complicado na cabeça deles*, são a maiores dificuldades.

Valéria atribui a uma das dificuldades dos alunos na estratégia de argumentação, assunto já tratado em (Q3B4), quando fala das questões da ADMPB ser fechadas, impossibilitando o aluno de registrar sua argumentação, gerando

contradição entre a avaliação realizada pela escola e a ADMPB. Revelando novamente não concordar integralmente com a proposta da ADMPB.

d) concepções da Professora Valéria expressas na entrevista

A entrevista com a professora Valéria aconteceu no dia 25/02/2011 com duração de 28 minutos, subdividida em 39 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

Ao perguntar à Valéria como avalia a Prova Brasil? Ela responde (F1) *em relação ao aluno, como eles pedem para gente ter avaliado de uma maneira em sala de aula e vem com essa prova para os alunos escrever é um pouco complicado. Porque o aluno, como tem que ter muita leitura para responder, muito conhecimento, e o aluno quando chega para fazer Prova Brasil, ele não gosta muito de ler. Eles não têm nem vontade de pegar a prova e fazer a leitura da prova. Marcar a alternativa que tem que marcar, pronto e acabado. Eles não estão nem ai, faz uma prova como se fosse uma provinha do dia-a-dia, que não tem relevância nenhuma.*

Essas falas expressam que seus alunos apresentam certa dificuldade de leitura, o que conseqüentemente dificulta a leitura da Prova Brasil.

Quando indagada sobre a validade do instrumento Prova Brasil a professora acredita ser complicado, (F3) *porque eu acho que cada escola é uma realidade. Eu acho que eles deveriam fazer é a elaborar a Prova Brasil de acordo com a realidade de cada aluno. Entendeu? Porque muitas vezes tem aluno que não consegue transpor o conhecimento através da escrita, mas sim na prática (concreto).* Nessas falas, Valéria expressa certa preocupação com os termos utilizado na Prova Brasil, pois dependendo da realidade em que o aluno vive certos termos são desconhecidos. Por exemplo, o termo “perímetro” em algumas regiões do Brasil não faz parte da realidade dos alunos, para esses alunos, perímetro é conhecido como “contorno”. Essa é uma questão, que em nosso entendimento, deve ser discutida, pois ao mesmo tempo em que necessitamos adequar a avaliação à realidade do

aluno, também devemos pensar sobre a importância de o aluno ampliar seu conhecimento sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas em um determinado conceito matemático dependendo de suas experiências e conhecimentos prévios.

Ao ser questionada sobre o que seria essa *prática* Valéria exemplifica dizendo: *(F4) por exemplo, eu tenho alguns alunos, que na hora de realizar essas continhas, as quatro operações, muitas vezes não querem ler, fazer as leituras dos probleminha, mas quando você está fazendo uma pergunta oral pra eles, eles respondem, e aí quando está vivenciando o dia-a-dia fazendo alguma operação de compra essas coisas, eles tem mais facilidade para resolver, dá um resultado com mais certeza. Por exemplo, fazer uma compra para mãe. Então eles já sabem que tão mexendo com dinheiro e vão lá e dão a resposta certinho. E na sala de aula eu acho que é muito complicado.* Revelando assim, sua dificuldade em considerar e utilizar os conhecimentos prévios de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem matemática. O que pode dificultar a aquisição do processo de leitura matemática e o gosto de ler matematicamente de seus alunos.

Em outro fragmento as falas de Valéria expressam que ela acredita que a avaliação que faz de seus alunos também revela qualidade, pois como trabalha num *(F5) sistema de educação que é por ciclo, julga bastante a capacidade do aluno, do que ele era um, dois anos atrás e o que ele é hoje. Então se eu vejo que ele teve algum rendimento, se ele melhorou bastante, mesmo que ele não esteja assim....., em condições de freqüenta tal turma, mas eu sei que ele avançou bastante nesse processo..., a minha avaliação é essa. Aprovo. (F6) Por exemplo, se eu tenho aluno na quinta série, que ele não sabe tabuada, não sabe as quatro operações e eu vejo que ele no final do ano ele aprendeu a tabuada, se ele sabe o jeitinho de dar a resposta, e consegue fazer as operações certinhas, não que ele esteja, assim.....100% ele vai , eu sou uma das pessoas que mais faz a avaliação continuada com o aluno.* Nessas falas a professora expressa atitudes positivas para a melhoria da qualidade, pois considera o avanço do próprio aluno, o seu parâmetro avaliativo é o próprio aluno. Se o aluno não sabia a tabuada e as quatro operações e chegou ao final do ano sabendo, Valéria então, já considera um avanço e assim promove-o.

Quando apresentamos a Valéria, a nossa análise documental com os

resultados da Prova Brasil e os Resultados da Escola, em que se constata uma discrepância entre o que diz a Prova Brasil (a *maioria* dos alunos está com bom resultado) e o que diz a professora (a *minoría* dos alunos está com bom resultado) para que justifique tal discrepância, ela responde: (F8) *então, a Prova Brasil vem de dois em dois anos para avaliar e é uma prova só, um dia só, não estava presente no dia-a-dia dos alunos. Como eu disse antes, que eu faço essa comparação dos alunos com o processo avaliativo contínuo. E a Prova Brasil vem com um prova só e avalia os alunos.* Essa fala da professora revela que o trabalho objetivando preparar o aluno para a Prova Brasil *não estava presente no dia-a-dia dos alunos* nos anos de 2005 e 2007 e, além disso, a sua avaliação se dá no processo e não somente por meio de uma prova. Percebe-se nessas falas, que ao mesmo tempo em que diz avaliar o aluno no processo parece dizer que, agora, prepara seus alunos para a Prova Brasil.

Para esclarecer melhor essa questão, perguntamos a Valéria se a Prova Brasil avalia o mesmo conteúdo que trabalha com seus alunos, e ela responde: (F9) *então, é... em termos né? Porque a Prova Brasil vem para avaliar apenas português e matemática, e eu procuro avaliar o aluno como um todo, como uma pessoa né? Sabendo, por exemplo, que ele tem dificuldade, mas que ele é um aluno esforçado tem condições, de aprender de uma maneira diferente. É dessa forma que eu avalio, nós temos vários alunos que se você for colocar uma prova na frente dele, ele vai tremer na base e não vai resolver nada. E se você tiver lá uma prova e ele não ficar pressionando com certeza ele sai melhor no resultado.*

Novamente a professora se posiciona de duas maneiras, pois diz *avaliar o aluno como um todo, como uma pessoa* respeitando sua *dificuldade* e sabendo que ele, *tem condições, de aprender de uma maneira diferente*. No entanto *se você for colocar uma prova na frente dele, ele vai tremer na base e não vai resolver nada. E se você tiver lá uma prova e ele não ficar pressionando com certeza ele sai melhor no resultado*. Revelando assim, que o seu pensar está ligado ao desenvolvimento integral do aluno, que para avaliar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos por meio da Prova Brasil é necessário desenvolver um trabalho mais amplo, sem pressionar os alunos.

Para assegurar nossa resposta, perguntamos a Valéria, se a Escola Arara-

azul tem debatido sobre a qualidade da educação, e ela responde: (F11) *bom...éééé.....(risos.....) Em algumas formações continuada a nossa coordenação e o conjunto de professores fazem sim esse debate.* Então questionamos: que assuntos são debatidos? Ela diz: (F12) *pois é, esse ano agora ficou mais complicado pra gente debater a qualidade porque agora tem esta enturmação. Que fala que determinado aluno com uma determinada idade, deve estar na fase determinada. Por exemplo, nos temos alunos que fizeram matrícula na 5ª série e teve que ir para 8ª série, então isso é muito complicado. Porque ai não tem como avaliar a qualidade.* E perguntamos: por quê? Ela responde: (F13) *é muito difícil.* Questionamos novamente: por que pensa que agora está mais difícil de avaliar a qualidade? Ela diz: (F14) *porque a maioria desses alunos que vieram pra cá com defasagem de idade não eram nossos alunos ano passado. Entendeu? E ainda nós estamos no começo do ano, nós estamos revendo nosso projeto, como que a gente vai poder trabalhar para melhorar a qualidade dos alunos.*

Essas falas expressam a dificuldade enfrentada por Valéria para avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Pois, como a maioria desses alunos, que tem dificuldade, veio de outra rede ou de outras escolas, avaliar o que o aluno já sabe e como ele aprende se torna mais complicado, é necessário um tempo maior.

É acertada a atitude da professora quando diz que é difícil avaliar *porque a maioria desses alunos que vieram pra cá com defasagem de idade não eram nossos alunos ano passado.* Pois como está iniciando o ano letivo é necessário reavaliarem seus projetos para *poder trabalhar para melhorar a qualidade dos alunos.* Não será possível avaliar a qualidade dos alunos que estão chegando somente por meio de uma prova escrita, será necessário um tempo maior de convivência.

Perguntamos a Valéria, porque estavam enturmado os alunos por idade? Ela disse (F15) *não saber, pois infelizmente eu, o que eu já ouvi falar aí é que não tem nenhuma explicação que eu chego a compreender. Entendeu? Eu acho assim que tem que ser 9 anos da Escola Ciclada e que os alunos tem que terminar o 9º ano com 14 anos, mas assim...não tenho nenhuma idéia não, e também não procurei saber.* Essas falas revelam certa discordância da professora com a organização das turmas por idade. Assim como uma atitude passiva, pois diz não ter nenhuma idéia

dos motivos que levaram a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a tomar essa decisão e, além disso, nem procurou saber.

Quando indagada sobre o que pensa da enturmação por idade? Ela diz: (F16) *assim...eu não recrimino, não recrimino porque eu convivo com uma pessoa, um menino, ele tem 16 anos e ele faz o sétimo ano, só em escola particular, e ele sempre reprova, para ele passar para série seguinte na escola particular ele sempre reprova um ano. Se ele está na 5ª série esse ano ele reprova e no próximo ano que ele passa. Mas quando você conversa com ele, ele sabe muito mais do que qualquer pessoa que terminou o 9º ano. Então a vivência dele revela muitas coisas. Entendeu? Mais do que uma pessoa que está lá no 9º ano. Principalmente quando se fala em cálculos, ele compreender o mundo real. A realidade.* Nessas falas Valéria expressa uma concepção mais adequado à filosofia da Escola Organizada em Ciclos, em que não é recomendado um aluno com dezesseis anos de idade, que já passou da adolescência, estar estudando junto com alunos de dez anos de idade que se encontra na pré-adolescência (MATO GROSSO, 2001).

Outra questão que nos interessa saber está relacionada ao livro didático utilizado pela professora, pois no questionário ela diz (Q3A2) que o livro que utiliza não está adequado à proposta da ADMPB. E na entrevista ela confirma dizendo: (F31) *não está mesmo, principalmente as atividades, que são distantes da realidade, eu não sei se é porque o livro que trabalhávamos já fazia três anos que estava na escola. E eu estou vendo que o livro que veio, por nossa escolha, ainda está longe da Prova Brasil.* Nessa fala Valéria revela certa preocupação em preparar os alunos para a ADMPB, pois acredita que esta atende a realidade dos alunos.

Então perguntamos: por que você está preocupada em que o livro esteja mais próximo da proposta da Prova Brasil? E Valéria responde: (F32) *porque é o principal recurso que a gente tem. Entendeu? Então esse ano nós recebemos o livro, só que me parece que não foi a primeira opção que veio, porque a gente tem duas ou três opções, então veio um livro que eu não sei se é de boa qualidade. Em relação ao conteúdo.* Revelando assim que seu processo de ensinar tende a ser *livresco*, pronto e acabado.

Quando questionamos, se um livro de qualidade deve atender o solicitado na

Prova Brasil? Valéria diz: *(F33) com certeza.* : E nós afirmamos: então você está preocupada com os resultados da Prova Brasil. Ela responde: *(F34) com certeza.*

Eu indago-a novamente dizendo: mas se você diz que o seu trabalho baseado nos princípios da Escola Ciclada tem mais qualidade que a proposta da Prova Brasil. Por que está preocupada com a Prova Brasil? E ela explica: é *(F35) por que a gente é cobrado pela Prova Brasil. (F36) Porque o nome da escola que está em jogo. Então se eu sou o professor da escola é meu nome que está em jogo.* Diz *(F37) se adaptar para atender a Prova Brasil porque (F37) não tem alternativa.* Pois se a escola tiver baixo desempenho *(F38) os professores são bastante cobrados porque tem que melhorar o índice da Prova Brasil e aí a gente fica preocupado porque fica o nome da escola e nós queremos mostrar que de certa forma que agente tá preocupado que nossa escola tenha um bom desenvolvimento.* Essa preocupação da professora pode levá-la a priorizar a Matriz de Referência da Prova Brasil, que é apenas uma parte da proposta curricular de Matemática em detrimento da proposta curricular da escola, que deve ampliar as possibilidades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem de Matemática. Diante dessa situação, podemos dizer que Valéria tende a uma cidadania passiva.

Ainda sobre a Prova Brasil Valeira diz: *(F39) se a gente é cobrado dessa forma a gente tem que tentar atender... é a cobrança. Então a gente faz de tudo porque o aluno teve a Prova Brasil o ano passado e nos tiramos dinheiro para fazer apostila para os nossos alunos, arrecadamos, a diretora nos ajudou para gente poder fazer algumas simulação da Prova Brasil, então de qualquer forma a gente fica preocupado, com os alunos.* Nessas falas a professora expressa fortemente a preocupação em preparar os seus alunos para a ADMPB, como é uma determinação superior ela *tem que tentar atender, pois é a cobrança.*

Quando solicitamos que elencasse aspectos que pensa ser importante para a melhoria do sistema educacional Valéria diz: *(F20) o sistema em geral, eu penso que pelo menos o número de aluno. Eu acho que trabalhar com matemática com menos alunos é melhor. Porque aqui na escola nós temos algumas turmas no período matutino que tem 42 alunos.* Para ela o número ideal seria *(F21) no máximo 16 alunos por sala.* Sabemos que o número de alunos influencia no pedagógico, porem, reduzir o número de alunos por turma também não garante por si só a

melhoria da qualidade.

Sobre a gestão da escola Valéria afirma: (F22) *em relação à gestão, ela faz um bom trabalho, não tem nada que reclamar, e o conselho então pelo que eu vejo assim do tempo de estado que eu trabalhei. O conselho sempre está presente, qualquer parte da burocracia essas coisas da escola ele é bastante eficaz.* Para a professora a gestão cumpre o seu papel, no entanto deixa transparecer que o conselho deliberativo, consultivo e deliberativo da escola não participa das discussões pedagógicas, pois marca sua presença apenas nas atividades burocráticas. O que não é recomendado para se ter uma gestão democrática e de qualidade.

Ao se referir aos professores Valéria acredita que é necessário (F23) *mais grupo de estudo de determinada área, por exemplo, os professores de matemática. Sugere (F23) que o Cefapro elabore estudo, estudo mesmo de teorias e práticas. (F24) teorias sobre educação, (F24) fazer uma comparação das idéias, de como é, de como foi a educação e qual é a diferença que é hoje, é estudo mesmo. E sobre oficinas, aqui na escola esse ano nós vamos fazer um projeto para conseguir fundos, recursos para livros que tem oficinas, jogos esse tipo de coisa. Pois esse recurso aqui na escola nós não temos.* Parece que a professora se equivoca quando fala sobre teoria e prática. Para ela teoria e prática estão separadas, teoria é estudar filosofia da educação e prática são as oficinas. Nesse sentido, concordamos com D`Ambrosio (1996) que o grande desafio para educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Para ele,

Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática (p. 80).

Nesse sentido o autor sugere que se trabalhe com a pesquisa como princípio educativo. Pois “Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e

prática deve se dar no presente, na ação, na própria prática. E isso nos permite conceituar pesquisa como o elo entre teoria e prática (p. 80). Nesse entendimento “Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas. A aceitação desses pressupostos conduz à dinâmica que caracteriza a geração e a organização do conhecimento” (p. 81).

Em relação aos pais Valéria pensa que (F26) *precisa melhorar muito, como eu já disse antes falta de responsabilidade com os filhos. Os filhos dão conta de resolver muitas atividades, mas não resolvem e revelam muita coisa para gente que acontece em casa por falta de responsabilidade dos pais, falta de educar mesmo.* Como já dissemos antes também, o pai deve fazer o acompanhamento de pai, ensinar matemática escolar é função do(a) professor(a) que trabalha com essa disciplina. Não devemos confundir os papéis.

e) consideração sobre as concepções da Professora Valéria

As análises dos dados nos revelam que o pensar de Valéria sobre ensino, avaliação e aprendizagem transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e de Cidadania Passiva, pois, em alguns momentos, acredita que a avaliação que faz de seus alunos confere qualidade e em outros concebe a Prova Brasil como aferidora de qualidade. No entanto, quando Valéria fala sobre seu fazer revela que suas ações docentes tendem para a promoção da Cidadania Passiva,

O mesmo pode-se dizer quando a professora relaciona a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola ao afirmar que ensina matemática com a mesma qualidade proposta pela Prova Brasil, embora, durante a coleta de dados a professora, por vezes, contradiga esta sua posição dizendo que não concordar que a prova Brasil revele qualidade.

Há um ir e vir exposto nas falas de Valéria que revela uma contradição

entre o pensar e seu fazer, pois, ora diz fazer de acordo com o que a Prova Brasil irá pedir, para assim obter sucesso e por concordar que esta é aferidora da qualidade da aprendizagem, ora diz fazer o que o sistema impõe, do qual ela não vê como não atender e em outros momentos a professora nos diz ser a avaliação que ela faz de seus alunos a que confere qualidade. A falta de debate e reflexão sobre o tema qualidade do ensino e da aprendizagem parece não permitir maior clareza da professora sobre sua práxis docente.

Valéria aborda aspectos importantes para o processo de ensino e aprendizagem matemática de qualidade, e ao mesmo tempo valoriza aspectos ligados a um processo de ensino e aprendizagem matemática, considerado ultrapassado.

Embora para ela um ensino de matemática de qualidade deve considerar os aspectos históricos da Matemática, os conteúdos que os alunos necessitam no seu dia a dia, diz que ensina, com um modelo de exercícios repetitivos enfatizando a memorização e o faz por que é obrigada por conta dos resultados que são divulgados pelo Ideb como aferidor de qualidade o que expõe a escola para comunidade. Assim, percebe-se que, o pensamento de Valéria sobre o processo de ensino e aprendizagem matemática também transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e Cidadania Passiva. No entanto suas ações docentes, expressas em suas falas, revelam uma tendência para Cidadania Passiva, centrando sua maior preocupação no treinamento dos alunos para se saírem bem nas provas.

5.4.2.4. Consideração sobre as concepções das professoras da Escola Arara-azul

Os dados impressos nos documentos da escola e os obtidos no portal do Inep sobre a aprendizagem matemática dos alunos expressam uma diferença

significativa entre a qualidade aferida pela escola e a qualidade aferida pela Prova Brasil, enquanto, a escola aprova em *massa* e com alto aproveitamento, a Prova Brasil nos mostra que *minoría* desses mesmos alunos está com um bom resultado.

As professoras, sujeitos da nossa pesquisa, que atuam na escola Arara-azul, revelam que esta se organiza para responder a nota da Prova Brasil, com a finalidade de cumprir com as metas do Ideb previstas pelo sistema. A escola centraliza todas as suas atividades para atender ao sistema, não questionando se este modelo promove ou não qualidade de aprendizagem e que qualidade é esta. As reuniões promovidas pela escola, para debater a qualidade, envolvem toda a comunidade que se mobiliza centrando sua preocupação no resultado da Prova Brasil. A direção e coordenação da escola cobram dos professores e alunos, o cumprimento das metas do Ideb, sobre pena de serem avaliados negativamente pela comunidade.

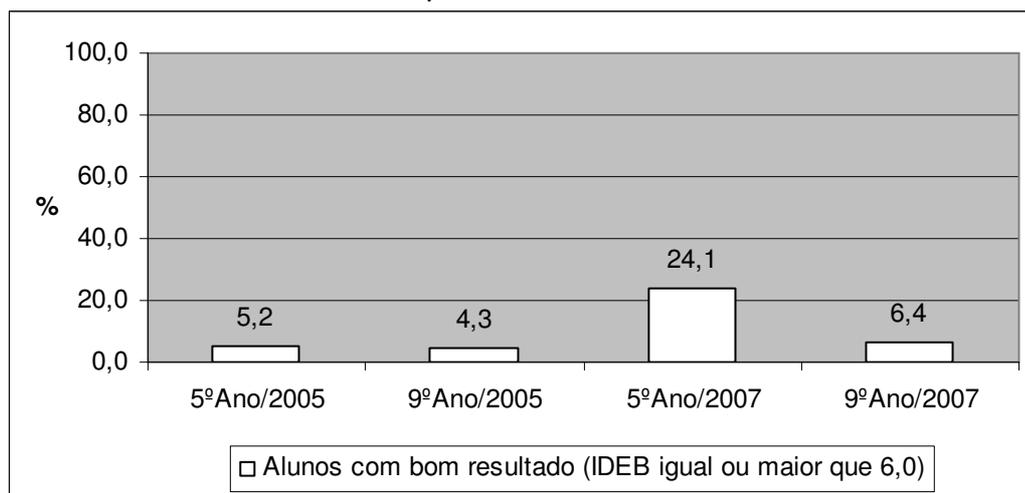
Esse processo interfere na qualidade da educação e no processo de ensino e de aprendizagem matemática, pois, centra sua maior preocupação em treinamento dos alunos para se saírem bem nas provas/testes, do que na organização de um trabalho que vise a formação integral dos alunos e a aprendizagem que seja de fato significativa. O ensino da matemática está ligado a um modelo de exercícios repetitivos enfatizando a memorização em detrimento de um ensino que prioriza a investigação. Assim, parece-nos que a escola, pelas ações de seus dirigentes e professores, concebe a qualidade como a expressa na Prova Brasil, que entendemos ser promotora da cidadania passiva.

5.4.3. ESCOLA CURICACA

Na Curicaca temos a professora Bete que leciona no 5º ano e o professor Cardoso que leciona no 9º ano, ambos tiveram suas turmas avaliadas pela Prova Brasil em 2005 e 2007.

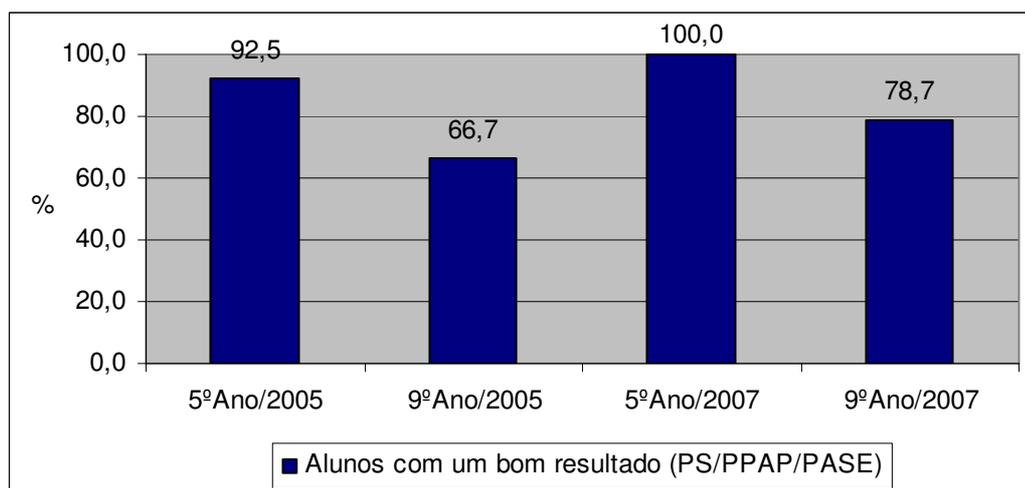
Nos gráficos 5 e 6 apresentamos os resultados avaliativos de matemática, obtidos pela Escola Curicaca nos anos de 2005 e 2007 na avaliação de desempenho Prova Brasil e na avaliação realizada pela escola.

Gráfico 5: Resultado avaliativo de matemática da escola Curicaca na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 6: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Curicaca



Fonte: Secretaria da escola Curicaca

No quadro 35 apresentamos os resultados do rendimento, Prova Brasil e Ideb obtidos pela Escola Curicaca nos anos de 2005, 2007 e 2009 e as metas para seu Ideb até 2021.

Quadro 35: Rendimento, Prova Brasil e Ideb da Escola Curicaca
(2005 a 2021)

Ano	Rendimento (em %)			Nota Prova Brasil Matemática			IDEB Aferido			Metas IDEB							
	05	07	09	05	07	09	05	07	09	07	09	11	13	15	17	19	21
5º	93	97	100	172	193	231	3,9	4,8	6,1	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8	6,1
9º	65	85	91	233	236	234	2,7	3,7	4,2	2,8	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8

Fonte: BRASIL, 2010d

5.4.3.1. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA CURICACA

Buscando compreender as concepções dos professores a respeito da qualidade em educação e do processo de ensino e de aprendizagem matemática no contexto da Educação Básica, analisamos a seguir as falas dos(as) professores(as), expressas nos questionários Q3A, relacionado à qualidade do ensino da matemática; Q3B, que trata da qualidade do resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil; Q3C, que busca saber sobre a qualidade da avaliação escolar. Para o aprofundamento da análise também analisamos as suas falas expressas nas entrevistas.

5.4.3.2. Professora Bete

A professora Bete tem 43 anos. No ano 1992 concluiu o curso de Pedagogia na Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2000 concluiu a especialização – Planejamento Educacional pela Salgado de Oliveira. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 20 anos na carreira de professora e esses foram integralmente trabalhados na Escola Curicaca com alunos dos anos iniciais. Afirmou que “*Gosta de lecionar a disciplina de Matemática*” (Anexo II). Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da Professora Bete foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos

interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada a professora Bete foi para saber como ela vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ela nos diz que: *creio que deva ter melhorado, pois os resultados da Prova Brasil indicam que sim*. Para ela melhorou a qualidade do ensino, fazendo referência aos resultados da ADMPB, revelando assim uma tendência a crer que a ADMPB define a qualidade do ensino de matemática.

Bete nos diz que ensina Matemática com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *pois quando recebemos os alunos estes já vem com defasagem nos conteúdos tornando-se quase impossível cumprir toda proposta*. Como a professora Bete leciona no 5º ano afirma que seus alunos chegam defasados, não ficou claro se é dos anos anteriores ou de outras escolas ou as duas coisas, e por isso ensina matemática com uma qualidade inferior ao que propõe a Matriz de habilidades da ADMPB. Assim, tende novamente a acreditar que a ADMPB determina a qualidade do ensino de matemática, pois seu trabalho com a matemática tem qualidade inferior porque seus alunos não acompanham e por isso ela não dá conta de cumprir com toda a proposta da ADMPB. O seu trabalho fica prejudicado pela defasagem dos alunos.

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Bete nos diz: *é preciso: domínio do conteúdo, domínio de metodologia adequada, que haja exploração de recursos pedagógicos como apoio na exposição de conteúdos*. Concordamos com a professora Bete, para se ter um ensino de matemática de qualidade é necessário que o professor domine os conteúdos matemáticos e as metodologias adequadas para ensinar tais conteúdos.

Solicitamos que Bete citasse três aspectos que, segundo ela, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Para ela estes aspectos seriam: *eu melhoraria: domínio do conteúdo, domínio de metodologia adequada, exploração de recursos pedagógicos como apoio na exposição de conteúdos*. A professora Bete revela em sua resposta que tem

dificuldade em dominar os conteúdos matemáticos e as metodologias adequadas para ensinar os conteúdos matemáticos com melhor qualidade.

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Bete responde: *um ensino onde o professor tivesse: domínio do conteúdo, domínio de metodologia adequada, exploração de recursos pedagógicos como apoio na exposição de conteúdos*. Novamente a professora Bete remete a questão da qualidade do ensino da matemática ao domínio que o professor deve ter dos conteúdos e das metodologias adequadas.

Na (Q3A6) a professora nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é igual a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: *pois procuramos atender o que é solicitado na Prova Brasil*. Nesse caso a professora Bete revela que seu trabalho com a matemática está pautado na proposta da ADMPB.

Para Bete (Q3A7) a *falta de domínio de conteúdo; metodologias inadequadas; aulas que não despertam interesse*, são dificuldades que ela encontra para ensinar Matemática com qualidade. A professora deixa-nos a idéia de que ela não domina os conteúdos e metodologias do ensino da matemática e por essa razão suas aulas não despertam interesse.

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento da Professora Bete foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da Prova Brasil.

Na opinião de Bete (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, pois *desperta ou pelo menos deveria despertar nos professores e conseqüentemente nos alunos maior interesse em estudo voltado as habilidades e*

competência da Matemática no que é proposto para a melhoria e o desempenho dos alunos e o ensino de modo geral. Percebe-se que a professora Bete acredita fortemente que a ADMPB contribui para a melhoria da qualidade, pois desperta nela maior interesse com o desempenho de seus alunos. Para ela, melhora “o *desempenho dos alunos e o ensino de modo geral*” evidenciando que acredita que por meio da ADMPB melhora inclusive a qualidade do ensino de modo geral.

Para ela a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática menor que a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), pois *a matriz de habilidades da Prova Brasil é elaborada e proposta unicamente voltada para a Matemática propriamente dita de forma fragmentada e a escola já consegue trabalhar a Matemática de forma integrada às outras disciplinas.* Essa resposta está em contradição com a resposta do (Q3A6) do bloco anterior, onde a professora Bete afirma que sua proposta de ensino de matemática é igual “*pois procuramos atender o que é solicitado na Prova Brasil*”. Agora a professora Bete diz que a proposta de matemática da escola é superior a proposta da ADMPB porque a escola trabalha com a matemática de forma integrada, como propõe Darsie (2001). Pois,

Uma visita a história da matemática nos revelará o caráter interdisciplinar de sua construção. A matemática não surgiu aleatoriamente, mas foi coletivamente construída por necessidades impostas ao homem pelas situações do seu cotidiano. As situações cotidianas, as quais exigem do homem uma solução não apareceram e não aparecem fragmentadas ou separadas. Tais situações sempre trazem consigo a totalidade e complexidade da realidade de onde surgem. Nesse sentido podemos dizer que, nenhum campo de conhecimento dá conta sozinho de explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade (p. 156).

Nesse sentido a professora Bete revela uma tendência para a concepção de avaliação em matemática que possibilita o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Solicitamos a Bete (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ela responde: *melhor atenção aos professores e alunos das séries iniciais com formação continuada e específica; investimento nas escolas*

com laboratórios de Matemática para as séries iniciais. Bete acredita que os resultados da ADMPB está mostrando que ela necessita de formação continuada específica para trabalhar melhor com a matemática, assim como de implantação, na escola onde trabalha, de laboratório de matemática específico para os anos iniciais.

Para a professora, *a partir das séries iniciais fazer um trabalho já pensando no desempenho dos alunos na avaliação da Prova Brasil desenvolvendo raciocínio lógico dos alunos; no dia da avaliação da prova deveria fazer parte dos trabalhos e aplicar a prova profissionais da própria escola para que os alunos sintan-se fazendo parte do processo; no momento da prova que sejam profissionais comprometidos, não pessoas que deixam as crianças tensas e amedrontadas pro certas exigências desnecessárias,* são três aspectos que em sua opinião precisam ser melhoradas na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Nessa resposta podemos perceber o quanto a professora Bete está fortemente envolvida com a ADPB, reforça a necessidade de atacar o problema da qualidade do ensino de matemática desde os primeiros anos de escolaridade por meio de provas, como já faz a Provinha Brasil. Também faz uma denuncia de que os profissionais que aplicam a ADPB aos seus alunos não estão preparados para lidar com crianças e que isso influencia no resultado.

Concordamos que a aplicação de provas escritas contribui na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática, desde que se tenha clareza de seus limites. Pois “seus resultados não podem ser utilizados como único indicador de desempenho escolar. Em geral as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades” (MATO GROSSO, 2001, p. 186). Essa é uma questão preocupante. Pois, nesse caso, de utilizar os resultados da ADPB como único indicador, pode ser arriscado. Pois, (SANTOS, 2004) ela não revela aspectos importantes que ocorrem no cotidiano escolar e o professor, imerso nessa cultura avaliativa, tende a mudar sua agenda, deixa de atender a proposta curricular pensada pela escola como um todo, para atender o solicitado na Prova Brasil que é apenas uma parte da proposta curricular de Matemática.

Perguntamos a ela (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Para

Bete é trabalhar as habilidades e competências dos materiais enviados, pois percebo que a avaliação de desempenho da Matemática está voltada para resultados. Lembramos que estes materiais que a professora se refere são os manuais enviados pelo Mec as escolas com exemplos de questões que preparam para a prova. Para o Mec “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6). Nesse sentido a professora Bete deixa claro, para melhorar a qualidade da Educação Matemática é preciso que a escola trabalhe conforme as orientações da Prova Brasil, para melhorar o desempenho dos alunos e professores, ou seja, para prepará-los para atender o que é cobrado na ADMPB. Tende a conceber a avaliação como produto e não como processo. Para Bete, Qualidade na Educação Matemática é sinônimo de ADMPB.

Para a professora (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia integralmente o que ensina a seus alunos, justificando que: *as habilidades e competências são as mesmas priorizando o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos*. Novamente a professora Bete fala de priorizar “...o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos” revelando assim, uma tendência de que todo o seu trabalho com a matemática esteja voltado somente para atender ao que propõe a ADMPB.

As três dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem são (Q3B7) *não preocupar só com resultados, mas sim na qualidade do desempenho do aluno; exclusão de alunos com dificuldades*. Nessa resposta a professora Bete manifesta uma posição oposta às duas respostas anteriores, em que tende a defender a ADMPB como definidora de qualidade. Agora ela coloca como dificuldade de avançar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o excesso de preocupação somente com a preparação de alunos para se saírem bem nos resultados da ADMPB em detrimento de um trabalho interdisciplinar que possibilite a inclusão de todos os alunos na aquisição de conhecimento que dê conta de explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade, como sinaliza Mato Grosso (2001).

Assim, o nosso pensamento sobre a atitude de ensinar da professora Bete, de supervalorizar uma proposta pedagógica baseado em treinamento para se sair bem nas provas/testes, é de que ela revela uma concepção de qualidade de educação que tende para o modelo da “Cidadania Passiva”. Em nenhum momento a professora Bete deixou transparecer em suas falas, sobre os resultados da Prova Brasil, a preocupação com a qualidade da educação como processo de transformação do homem e do mundo, conforme aponta Paulo Freire. Mas sim, que devemos preparar nossos alunos para as provas porque seremos avaliados pela ADMPB.

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B nossa aproximação ao pensamento da Professora Bete foi através do questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Bete (Q3A1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil pensa que a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos melhorou, devido ao *compromisso e o trabalho realizado por nós professores e pelo resultado que as turmas obtiveram na última²⁰ avaliação*. Ao mesmo tempo em que ela afirma que a melhora não está diretamente relacionada com a ADMPB, mas sim, com o compromisso dos professores, ela se reporta aos resultados dos alunos na ADMPB como comprovação de melhora na qualidade, revelando assim, uma concepção que tende a acreditar que a ADMPB é a definidora de qualidade no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

A professora também diz (Q3A2) que seus alunos aprendem Matemática, *com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois apresentam a competência assimilando o que*

²⁰ No dia em que coletei esses dados tinha uma enorme faixa na entrada da escola parabenizando os profissionais e alunos da escola pela melhora na qualidade baseando-se nos resultados do Ideb/2009.

aprenderam. Baseando-se na resposta anterior, acreditamos que a professora Bete se refere à média de 231 na nota de matemática dos anos iniciais da ADMPB de 2009 em que contribuiu para a construção da média 6,1 do Ideb. Em 2005 a média do Ideb da escola Curicaca era 3,9 e sua meta²¹ para 2021 é exatamente a média 6,1 que já atingiu em 2009.

Podemos perceber, no quadro 35, que nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Curicaca os dois fatores que compõe o Ideb avançaram: o rendimento (índice de aprovação) que era de 93% em 2005 e 97% em 2007 alcançou o nível máximo de 100% em 2009, ou seja, nos cinco primeiros anos desse nível não há mais reprovação/retenção e nem distorção idade/série/ano; e o desempenho dos alunos em matemática na ADMPB que era de 172,11 em 2005 e 192,94 em 2007 atingindo 231,45 em 2009. Assim, o Ideb que era 3,9 em 2005 e 4,8 em 2007 atingiu 6,1 em 2009. Por essa razão, a escola comemorou com muita festa e faixa.

Os três aspectos que Bete considera (Q3A3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *aulas motivadas; trabalhar o lúdico; despertar o interesse da turma*. Nesses aspectos a professora Bete corrobora com os PCNs, que diz,

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p. 27).

Quanto ao lúdico corrobora com Mato Grosso (2001), em que “o jogo pode ser um elemento importante pelo qual a criança aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender” (p. 157).

²¹ Ver quadro 35.

Segundo a professora na (Q3A4), *envolver a família no processo; despertar nos alunos o raciocínio lógico voltado para o seu cotidiano; assiduidade* são aspectos que seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Bete se refere à necessidade de os alunos melhorarem o caráter informativo da matemática. Pois,

o trabalho com a matemática na escola deve considerar o seu caráter informativo, relativo a utilidade do conhecimento matemático no contexto social (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 155).

Outro aspecto que acredita que seus alunos precisam melhorar está relacionado à compreensão dos alunos sobre a importância de envolverem seus pais no processo educativo. Assim como, procurar não faltar às atividades educativas.

Na verdade se resume em *“despertar nos alunos o raciocínio lógico”* para se saírem bem na ADMPB, *assiduidade* dos alunos e o envolvimento da *família*. De certa forma Bete também está responsabilizando a família pelo processo educativo de seus filhos, mas não aponta no que sua prática contribuiria na busca desta qualidade.

Para a professora (Q5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade é a *que o indivíduo consiga relacionar a teoria com a prática*. Concordamos com a professora Bete, pois o grande desafio para educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Para D`Ambrosio (1996),

Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática (p. 80).

Nesse sentido o autor sugere que se trabalhe com a pesquisa como principio educativo. Pois “Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e prática deve se dar no presente, na ação, na própria prática. E isso nos permite

conceituar pesquisa como o elo entre teoria e prática” (p. 80). Nesse entendimento “Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas. A aceitação desses pressupostos conduz à dinâmica que caracteriza a geração e a organização do conhecimento” (p. 81).

Em sua opinião, (Q3A6), seus alunos revelam que sabem mais do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois *existem empecilhos no momento da realização da prova, pela tensão que passam no momento*. A professora Bete indica que trabalha para além do solicitado na prova, mas não questiona esta sua observação, não diz o que trabalha além e com que objetivo. Ao invés disso remete certa dúvida e atribui culpa ao descaso do ensino aos problemas na hora da aplicação da prova, como já disse em (Q4) do bloco anterior. Bete revela certa imaturidade, despreparo para a discussão destas questões. Pois, a análise dos dados dos gráficos 5 e 6 revelam que a professora Bete diz que a *maioria* (92,5% em 2005 e 100% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática e a ADMPB diz que a *minoría* (5,2% em 2005 e 24,1% em 2007) desses mesmos alunos está com bom resultado em matemática.

Solicitamos ainda (Q7) que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Entretanto, Bete diz: *não percebemos dificuldade nesse sentido*. Talvez seja pelo fato da escola Curicaca já ter atingido a meta para 2021 conforme quadro 35. Nesse caso, tende a sentir-se satisfeita com o trabalho realizado. Revelando assim, uma tendência em acreditar fortemente que a ADMPB define a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática.

d) concepções da Professora Bete expressas na entrevista

A entrevista com a professora Bete aconteceu no dia 28/02/2011 com duração de 19 minutos, subdividida em 26 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

A primeira pergunta feita à Bete é como ela avalia a Prova Brasil? Ela responde: (F1) *Olha, eu achei válida a Prova Brasil, os conteúdos. Também não sei se foi porque a gente trabalhou muito bem os conteúdos e estávamos preparando os nossos alunos, mas...eu achei que os conteúdos foram em cima do que agente trabalhou.* Essas falas da professora tendem a expressar o seu contentamento com os resultados da ADMPB aferido no quinto ano na Escola Curicaca no ano de 2009. Conforme já abordado no (Q3C2) em que a Escola Curicaca já atingiu em 2009 a meta do Ideb para 2021. Confirmando suas falas expressas nos questionários: sua prioridade no processo de ensino e aprendizagem matemática é preparar os seus alunos conforme as orientações da Prova Brasil por meio da metodologia de resolução de problemas “do livro”.

Treina-se o que está no livro e depois se aplica um prova para testar se memorizaram o que estava nele. Por essa razão, Bete afirma *que os conteúdos foram em cima do que agente trabalhou.* Essa é uma concepção de qualidade da educação como produto.

Para a professora a ADMPB é um instrumento válido para aferir qualidade de aprendizagem em matemática dos seus alunos, (F2) *principalmente na matemática, assim a gente sabe se está trabalhando ou não, e os conteúdos geralmente são conteúdos básicos mesmo da série.* Revelando novamente que concebe a ADMPB como aferidora de qualidade. Para ela, os resultados dizem se ela está ou não trabalhando a matemática.

Perguntamos a Bete, se a aprovação que faz de seus alunos revela qualidade de aprendizagem destes? E ela responde: (F3) *(risos)...creio que não, porque hoje o aluno não reprova. O aluno já passa automático, (F4) porque hoje não tem reprovação. A Escola Ciclada até o ano passado, ano retrasado ainda podia reter no final de cada ciclo, agora não existe mais reprovação, ele tem que ficar acompanhando. Eu achei que a Escola Ciclada diminuiu muito a reprovação, por que hoje, por exemplo, se fosse reprovar ficariam dois, no máximo três alunos, que agente vê que não tinha condições de passar. Mas.....é automático. A gente tem que fazer o que pode na sala de aula para o aluno passar com o mínimo de deficiência.*

As falas dos (F3 e F4) tendem a expressar um pensamento de que não

reprovando seus alunos, não garante melhor qualidade.

Para aprofundar nossa análise perguntamos a ela sobre o que pensa da progressão automática? E Bete responde: *(F5) também concordo, eu sou a favor da Escola Ciclada, a enturmação depende da fase, da idade do aluno.* As falas estão bem confusas, pois ora diz que a aprovação que faz de seus alunos (F3) não revela qualidade, e por vezes diz que é a favor desse sistema que não reprova.

Quando apresentamos a Bete, a nossa análise documental com os resultados da Prova Brasil e os Resultados da Escola, em que se constata uma discrepância entre o que diz a Prova Brasil (a *minoría* dos alunos está com bom resultado) e o que diz a professora (a *maioría* dos alunos está com bom resultado) para que justifique tal discrepância, ela responde: *(F6) aqui você não incluiu 2009, porque em 2009 nós ficamos em primeiro lugar aqui na escola, nós alcançamos o nível para 2021. Foi a mais alta da cidade.* Percebe-se uma empolgação de Bete com os excelentes resultados no Ideb. Expressando fortemente uma tendência em conceber a ADMPB como aferidora de qualidade. Pois, os dados que ela apresenta confere.

Realmente a professora tem razão, não temos os dados estratificados de 2009, para proceder essa análise, pois o Mec ainda não divulgou. Estamos nos referindo aos resultados de 2005 e 2007.

Ao indagar Bete novamente sobre a discrepância ela responde: *(F7) eu fico com o segundo (Escola Ciclada).* Nesse momento a professora concebe a avaliação feita por ela no sistema ciclado como a melhor forma de aferir a qualidade. Novamente os dados revelam as contradições já comentadas nos (F3 e F4). Entretanto agora a professora justifica dizendo: *(F8) é por que aí Daltron. Eu vejo assim..., é o trabalho para Prova Brasil, se você trabalhar o conteúdo, porque eu acredito que esse nível baixo que saiu no passado, foi por que faltou empenho, faltou trabalho, em 2009 a gente alcançou o primeiro lugar, a gente trabalhou...então pra mim....2009 e agora 2011 eu acho que é trabalhar...trabalhar os conteúdos, trabalhar o aluno, você alcança.....a nota.*

Essas falas de Bete procedem, pois em 2005 não teve orientação nenhuma sobre a Prova Brasil, em 2007 teve algumas orientações apenas no portal do MEC.

Já em 2009 foi distribuído às escolas de todo o Brasil, os manuais com todas as informações relacionadas aos aspectos pedagógicos e técnicos para se alcançar um bom resultado na Prova Brasil (BRASIL, 2009).

Nessas falas do (F8) fica a impressão de que a professora acredita na qualidade da Escola Ciclada porque foi nela que conseguiu já atingir a meta do IDEB para 2021. Bete não argumenta dizendo que a Escola Ciclada é melhor porque avalia no processo e de que a organização das turmas e, do processo de ensino e de aprendizagem obedece às fases de desenvolvimento humano. Ao invés disso ela remete o baixo desempenho da escola nos anos anteriores a falta de “trabalho” da escola, ou seja, a falta de preparação para a Prova Brasil.

Para aprofundarmos nessa questão fizemos a seguinte pergunta a Bete: então em sua opinião a sua avaliação revela maior qualidade que a Prova Brasil? E assim respondeu: *(F9) é, a escola cobra muito a aprendizagem. Agora mesmo já fizemos até reunião para esse ano, sobre a Prova Brasil. A diretora já reuniu até os pais, professores que estão com a Prova Brasil para gente elevar o nível, não deixar cair o nível da Prova Brasil. É notório a mobilização de toda a comunidade escolar para atender o solicitado na proposta da Prova Brasil e de que a professora acredita que a aprovação de seus alunos revela maior qualidade devido aos resultados da Prova Brasil e não pelo motivo de trabalhar a formação integral do aluno. Revelando certa contradição.*

No (F18) Bete explicita dizendo: *agora, hoje, a gente já está mais inteirado dessa Prova Brasil, mais no início a gente não sabia como que era, como que trabalhava, hoje a gente já visa desde o primeiro ano, trabalhar já em cima da prova. Porque você sabe que cada ano impar vem a Prova Brasil aí. Então tem que estar preparando os alunos desde lá. Mais em cima de leitura, entendimento, a matemática, as quatro operações, geometria, probleminha, então a gente vai trabalhando muito em cima disso, da Prova Brasil. Como a diretora passou esse ano, os professores que pegaram as séries iniciais ela colocou muito isso.*

Novamente percebe-se que toda a Escola Curicaca está mobilizada para a preparação intensiva dos alunos para se saírem bem nesses testes da Prova Brasil para que o Ideb não caia e continue subindo. Revelando assim, uma forte tendência

para o modelo da “Cidadania Passiva” em que todo o processo de ensino e aprendizagem prioriza a Avaliação Reguladora do Estado. Nesse sentido a qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem matemática atua como um filtro social. Essa é uma idéia de qualidade excludente, pois como não tem oportunidade para todos, seleciona-se os “melhores” por meio de estratégias classificatórias. Será que a “qualidade de vida” no sentido amplo desse termo, de todos os envolvidos com essa escola, melhorou na mesma proporção em que melhorou a média de seu Ideb?

Em outro fragmento da entrevista perguntamos a Bete: em sua opinião o que precisa melhorar, no sistema, para que se alcance a qualidade de ensino e de aprendizagem desejada? *(F12) olha, em primeiro lugar o que eu acho que precisa melhorar muito, que a gente percebe até desse trabalho que a gente está fazendo aqui na escola, seria em primeiro lugar nosso salário né? Por que eu acho que o professor não deveria trabalhar em duas ou mais escolas para dar aula, trabalhar dois períodos em sala de aula, não havia necessidade, se ela tivesse um emprego, por exemplo, que o salário dela desse para ela sobreviver com uma escola só dando aula, num período só em sala, daí teria mais tempo para desenvolver um bom trabalho com os alunos. Entendeu? Mas hoje não, você vê que a maioria dos professores tem de pegar aulas ou outro serviço.*

Nessas falas a professora expressa apenas aspectos técnicos e financeiros. O que sem dúvida nenhuma não deixam de ser importante. Entretanto, os aspectos pedagógicos, como o fortalecimento da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, para que de fato, melhore a qualidade de vida das pessoas, não é mencionado. Revelando assim, que esse fortalecimento tende a não ser uma prioridade para Bete. Expressando certa dúvida, em qual proposta a professora realmente acredita que revela maior qualidade: na proposta dos ciclos ou na proposta da Prova Brasil?

O que realmente fica explícito é o seu apego com a proposta da Prova Brasil, pois sugere aumento de salário pelo *trabalho que está fazendo na escola*. Deixando transparecer que está se referindo à nota do Ideb.

Indagada sobre o que pensa ser necessário melhorar a gestão da escola

Curicaca para que tenha uma educação de maior qualidade, Bete diz: (F13) *olha... aqui na escola tudo o que a gente pede, tudo o que a diretora, os coordenadores pedem, é o trabalho em cima da aprendizagem dos alunos. Tudo a gente tem para melhorar o ensino, tanto no pedagógico, como na estrutura, aqui tem tudo para trabalhar. Muitas vezes, falta o tempo como já te falei, para trabalhar melhor. Ter essa hora atividade para os professores, principalmente nós das séries iniciais, a maioria são professores temporários. Então, eles só têm um período para trabalhar, eles não têm como trabalhar a hora atividade, fica difícil pra eles. Então eu acho que falta um pouco de tempo para trabalhar melhor esses alunos.* Realmente, no sentido de apenas preparar alunos para a Prova Brasil a escola tem quase tudo. Falta somente mais tempo para prepará-los melhor.

Para treinar alunos a fazer provas e preencher gabaritos, basta um professor em cada sala com o material adequado para tal. E isso a escola disponibiliza. Portanto, nesse sentido, não falta quase nada. Pois Bete atribui a melhora na qualidade (F19) *ao trabalho, e a escola que apoiou, nós fizemos muito simulado, a coordenação trabalhou junto com nós do 5º ano, em cima do simulado. As atividades todas que a gente pegava, porque vem o material todo da Prova Brasil, e foi, fizemos simuladinho e muita gente, o erro que cometeu nas avaliações anteriores, que a gente percebeu no simuladinho, é que os alunos não sabiam preencher o gabarito, então nós trabalhamos muito gabarito. O simuladinho pra eles aprenderem a passar para o gabarito. Preencher o gabarito. Então, isso ai ajudou muito. Porque muitas vezes o aluno acertava lá na prova, mas, na hora de preencher o gabarito errava, daí a gente percebeu que vinha muitos erros assim. Então trabalhou com simulado, antes da Prova Brasil e gabarito e com conteúdo.*

É louvável a preocupação da professora com a melhora na qualidade da educação, desde que não se atenha, em todo o tempo disponível, para o processo de ensino e da aprendizagem matemática, somente preparando alunos com base no material da Prova Brasil sugerido pelo Mec. Pois outros aspectos da matemática também precisam ser explorados.

Para aprofundar ainda mais a nossa análise perguntamos novamente se Bete acredita que os resultados da Prova Brasil aferem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem matemática. E ela diz: (F23) *Eu acredito. E melhora muito,*

porque eu acho que a gente hoje se preocupa com a matemática, antes muitas vezes principalmente a parte de geometria, a gente deixava lá....para o final do ano, se a gente tivesse tempo de trabalhar a gente trabalhava se não ... hoje não, se vê que a gente percebe que os alunos tem que saber sobre isso. Então a gente já se preocupa em trabalhar isso desde o início. Já os problemas baseados no cotidiano do aluno, muito probleminha, fazer com que o aluno... interprete, tenha noção, entende, tenha entendimento do texto. Não é só saber ler, tem que compreender o que ele leu.

Em relação ao cotidiano (F25) *eu acho que o material da geometria, ajudou muito, para gente trabalhar. Como por exemplo, os sólidos geométricos, isso ai é o dia-a-dia deles, Eles pesquisam, vão atrás, os alunos compreendem hoje né.*

Nessas falas não ficou muito claro para nós, o que são esses *problemas baseados no cotidiano do aluno*. Perguntamos a Bete se tem muito conteúdo do cotidiano na proposta da Prova Brasil do quinto ano? E ela esclarece: (F24) *sim. Os conteúdos da Prova Brasil mesmo, eu achei muito bom, pois tem menos textos do que no cotidiano deles, que é o livro didático, que são aqueles textos enormes. Lá (na Prova Brasil) os textos são ótimos, são muitas variedades de textos, gêneros textuais variados e bem compreensíveis*. Percebe-se então, que para a professora, o cotidiano de seus alunos é *o livro didático* e não o mundo matematizado, em que os alunos vivem, no qual desenvolvem processo de aprendizagem, como aponta Darsie (2001).

Percebe-se que anterior a implantação da Prova Brasil a professora não tinha muita preocupação com a Matemática. No entanto, convém lembrar, que na proposta de Matemática da Escola Ciclada de Mato Grosso, para o 5º ano, Darsie (2001) sugere que se trabalhe com os aspectos Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações, Tratamento da Informação, que são as sub-áreas importantes da matemática e que devem ser trabalhadas em espiral, por meio de um trabalho interdisciplinar, para que não aconteça esse processo de ensinar/estudar matemática compartimentado como se um aspecto não tivesse nada a ver com outro (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001).

As orientações da Prova Brasil, para o 5º ano, encaminhada às escolas traz

cada aspecto separado, primeiro apresenta Espaço e Forma, que trata de conhecimentos geométricos, em seguida Grandezas e Medidas, Números e Operações e finalmente Tratamento da Informação. O que nos remete a pensar, que a preocupação de Bete em agora trabalhar a com a geometria, pode não ser porque a geometria está organizada no início do material, mas sim, porque é aferido e divulgado um resultado, o nome dela, da Escola Curicaca e dos alunos está em jogo. E sendo assim, “obriga-o” a trabalhar todos os aspectos. Pois tanto os PCNs como a proposta da Escola Ciclada, orienta que se trabalhem todos esses aspectos.

Para Bete, o seu trabalho com a matemática (F21) *é em cima das orientações da Prova Brasil. (F22) agora eu não posso saber se os outros professores estão trabalhando nesse nível né? Mas que a diretora pede para eles trabalhar pensando na Prova Brasil, visando é....como eu disse anteriormente, pela Prova Brasil sim. Mas nós desde o início do ano, até a reunião com os pais para passar que esse ano é ano da Prova Brasil...e pedindo a colaboração dos pais para incentivar a gente, já fez isso na primeira semana de aula. A gente só não quer deixar cair a nota. A gente está com 6,25 não sei ...em 2009 e a gente só não quer deixar cair. Elevar mais ainda o nível nosso. E acredito que agente vai conseguir.* Revelando assim, o seu contentamento com a qualidade que a Prova Brasil afere. Assim como, sua preocupação em não deixar cair à nota da escola aferida pela Prova Brasil, pois a sua concepção de qualidade de processo de ensino e aprendizagem matemática está fortemente ligada ao que propõe a ADMPB.

Quando questionada sobre o que pensa ser necessário melhorar nos pais para que melhore a qualidade da educação, a professora responde: (F14) *é trabalhar né? Reunir com os pais, com a escola e principalmente com a matemática, que cobra aí tabuada, é a colaboração dos pais.* É claro que a participação dos pais ou responsáveis é fundamental para que se tenha uma educação de qualidade, entretanto, o pai deve fazer o acompanhamento de pai, ensinar matemática escolar é função do(a) professor(a) que trabalha com essa disciplina. Não devemos confundir os papéis.

Quanto aos alunos Bete pensa que (F15) *falta interesse. Precisa melhorar, se esforçar mais, ter o acompanhamento familiar, mas geralmente a gente percebe que os alunos que tem mais dificuldade são aqueles que.... bom tá na família, como*

se diz... não tem acompanhamento dos pais, é uma criança apática na sala de aula, e quando você vai ter uma reunião ai...se vê claro. Nessas falas a professora tende a expressar uma visão inatista, em que cada ser humano já traz consigo características genéticas que ele herdou dos pais e avós. Pois quando acontecem as reuniões de pais ou responsáveis Bete percebe o problema do aluno apenas observando e analisando o perfil ou atitudes dos pais e/ou avós.

Para finalizar, perguntamos a Bete: qual é a sua sugestão para melhorar a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem de matemática dos alunos? E ela diz: *(F20) eu já nem sei mais, eu acho que depende de cada um de nós. Para melhorar a qualidade eu vejo assim... tem professores.....e tem professores.....eu não tenho dificuldade. De quando eu trabalho, olha que eu já tenho 20 anos de sala de aula, pra falar a verdade pra você que eu peguei uma sala difícil, que não dei conta, nunca peguei. Isso eu acho que esta em nós professores. Pode melhorar tudo aqui, mas se não melhorar o professores na sala de aula se não mudar o nosso método de trabalhar não tem como melhorar a qualidade. Porque eu ainda acho que cabe muito a nós professores, do esforço de cada um de nós.*

No entendimento de Bete, pode melhorar tudo, mas se não melhorar o professor não tem como melhorar a qualidade. Se quisermos melhorar a qualidade na concepção da Prova Brasil, basta priorizar a qualificação dos professores para tal e esses conceberem a Prova Brasil como aferidora de qualidade. Entretanto, se a concepção de qualidade do(a) professor(a) estiver fortemente ligada à Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, as prioridades se ampliam.

Apesar de Bete afirmar que *(F26) hoje estamos trabalhando mais a matemática depois da implantação da Prova Brasil*, que é um ponto positivo. O que nos preocupa, é a forte tendência do processo de desconstrução de um sistema educacional de qualidade, organizado em ciclos de formação humana, que está sendo construído coletivamente, em detrimento de um sistema de qualidade educacional proposto pelo movimento “Todos pela Educação”. Que segundo Saviani (2009), esse “todos”, de onde partiu a idéia, é um pequeno grupo de empresários que estão “preocupados” com a “qualidade” da educação básica brasileira.

Como já foi dito no (Q3B4). Essa é uma questão preocupante. Pois, nesse

caso, de utilizar os resultados da ADPB como único indicador de qualidade, pode ser arriscado, (SANTOS, 2004) aspectos importantes do currículo da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana tendem a serem abandonadas pelo professor em detrimento do que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de desempenho. Essa é uma idéia de educação (D`AMBRÓSIO, 1996) como treinamento de indivíduos para executar tarefas específicas, capacitados para a execução de trabalhos de rotina.

Nesse sentido, pensamos em um processo de ensino e aprendizagem matemática que não priorize apenas a resolução de problemas do livro didático. Mas que por meio de sua dimensão interdisciplinar, contribui com o processo de explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade (DARSIE, 2001).

e) consideração sobre as concepções da Professora Bete

Ao nos debruçarmos sobre os dados de Bete, podemos constatar que o seu pensamento sobre a qualidade do ensino, avaliação e aprendizagem transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva. Ao mesmo tempo em que analisa os resultados e acredita que a Prova Brasil confere qualidade, imprime dúvida em sua validade por avaliar somente Matemática e Língua Portuguesa, o que para ela, impossibilita um processo educativo interdisciplinar.

Já em suas práticas, anunciadas em suas falas são reveladoras de uma qualidade que tende para a qualidade da Cidadania Passiva. Bete diz atender o solicitado pelo sistema, priorizar a preparação dos alunos para testes e provas, porque confere qualidade a Prova Brasil.

Quando a professora relaciona a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola, o seu posicionamento se repete. Pois ora pensa que a aprovação que faz de seus alunos não revela qualidade por causa da não retenção e ora pensa que a Escola Ciclada imprime qualidade por conta do conhecimento expressos pelos alunos promovidos e também pelo próprio resultado apresentado no Ideb da Escola Curicaca. Todavia diz

trabalhar para atender o solicitado na Prova Brasil.

Quanto à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática constata-se nos questionários que a professora expressa aspectos importantes, como por exemplo, relacionar a teoria e prática; despertar no aluno o interesse em estudar conteúdos ligados ao seu cotidiano por meio da interdisciplinaridade. Entretanto, na entrevista, imprime trabalhar priorizando as orientações da Prova Brasil, substituindo o material que utilizava, argumentando que os textos em que trabalhava eram muito longos, e que os da Prova Brasil são mais objetivos. O que concebe a avaliação em matemática, como resultado. Revelando assim, contradições entre o que pensa e o que faz no processo de ensino e de aprendizagem matemática.

Os dados revelam que todos os segmentos da escola Curicaca estão fortemente mobilizados em torno do cumprimento das metas do Ideb, fato pelo qual acreditamos estar influenciando na decisão da professora em priorizar as orientações proposta pela Prova Brasil sob pena de não conseguir atingir tais metas. Atingir essas metas também parece ser um desejo da professora.

Ainda que os dados expressem que o pensamento de Bete sobre o processo de ensino e de aprendizagem matemática, também transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva imprime que o seu fazer tende para a qualidade da Cidadania Passiva.

5.4.3.3. Professor Cardoso

O professor Cardoso tem 52 anos. No ano 1990 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2003 concluiu a especialização – Educação Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. É efetivo, trabalha 30 horas/semanais, tem 20 anos na carreira de professor e desses 10 foram integralmente trabalhados na Escola Curicaca com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Afirmou que *“me identifico com a Matemática e gosto de*

lecionar nessa disciplina” (Anexo II). Não trabalha em outras escolas e nem exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da Professor Cardoso foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada ao professor Cardoso foi para saber como ele vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ele nos diz que: não alterou, pois *com a implantação em 2005 ainda não é possível avaliar, no meu ver, se a qualidade do ensino melhorou*. Para Cardoso a qualidade do ensino da matemática continua igual, mas não diz o porquê. Com uma justificativa evasiva simplesmente diz que “...*ainda não é possível avaliar...*”. Revelando assim, certa dúvida sobre a validade da ADMPB para aferir qualidade.

Ao analisarmos (no quadro 35) os resultados da ADMPB dos alunos do 9º ano da Escola Curicaca, constatamos que não avançou (233/2005; 236/2007; 234/2009). A melhora nos Idebs se deve ao avanço no rendimento, ou seja, aumentou o índice de aprovação da escola (65%/2005; 85%/2007; 91%/2009) conforme já constatado nos trabalhos de Ricaldes e Darsie (2009, 2009a, 2009b). Para se ter uma idéia, se a escola Curicaca continuar com as mesmas proficiências que tem hoje na ADPB e aprovar todos (rendimento de 100%) os alunos dos anos finais do ensino fundamental, seu Ideb tende a média 4,6. A meta da Escola Curicaca para 2021 é conseguir atingir a média 4,8 para seu Ideb. Isso significa que, aprovando todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental não será necessário grande esforço nas proficiências para atingir a meta prevista para a escola em 2021.

Cardoso nos diz que ensina Matemática com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e

justifica: *acredito que ensinamos Matemática na mesma qualidade, pois adotamos a matriz de habilidade da avaliação no nosso planejamento e com isso o nosso ensino é voltado basicamente na resolução de problemas. Com essa postura de ensinagem, acreditamos que estamos fazendo um ensino na mesma qualidade.* Cardoso revela nessa resposta, uma tendência em adotar a proposta da ADMPB como definidora de ensino de qualidade. Como sabemos a idéia de resolução de problemas da ADMPB é com base em avaliação com questões objetivas fechadas, entre quatro alternativas uma é a correta. Nesse sentido, caracteriza um modelo de ensino “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39). Diferentemente da resolução de problemas como desencadeadora e norteadora do ensino e da aprendizagem da matemática proposta por Mato Grosso (2001) em que,

Problema é toda situação matematizável na qual a partir de relações e operações entre elementos conhecidos (conhecimentos prévios) seja possível deduzir elementos desconhecidos. Podemos dizer que um problema matemático é uma situação que demanda uma seqüência de ações e operações pra a sua resolução. Isto significa que a solução não está posta a priori, mas que, no entanto existe a possibilidade de construí-la (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 159).

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Cardoso nos diz: *uma boa estrutura escolar (apoio pedagógico, espaço para reforço, materiais disponíveis); professores motivados com uma formação geral e específica ampla; participação dos pais no processo, uma vez que os pais acompanham o desenvolvimento do aluno passa a ser mais efetivo.* Concordamos com o professor Cardoso, estrutura física e pedagógica, participação dos pais ou responsáveis no processo de ensino é fundamental, mas a motivação do professor com formação geral e específica permanente é extremamente importante para a melhoria da qualidade.

Solicitamos que Cardoso citasse três aspectos que, segundo ele, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade

(Q3A4). Para ele estes aspectos seriam: *melhorar o tempo disponível para uso da tecnologia e informática; criação de um espaço (laboratório para experiência e campo; fazer maior interação entre as disciplinas oferecidas por áreas de conhecimento*. Cardoso refere-se a três pontos fundamentais, utilizar mais e melhor as tecnologias, cria espaço para experiências laboratoriais e investigação de campo, assim como materializar a interdisciplinaridade. Pois, existem materiais eletrônicos para repasse de conhecimento, inclusive de matemática. Assim,

Certamente, vão substituir o clássico professor particular, se ele apenas “ensinava”. Todas as dificuldades que os alunos têm na escola podem ser tratadas detalhadamente, com engenho e arte, em vídeos, disquetes, disco-laser, circuitos internos de televisão etc., podendo recorrer a tais aparatos a todo momento. Até certo ponto, não seria preciso “decorar”, porque a eletrônica disponível substitui a memorização. Trata-se, então, de “fazer matemática”, ou seja, desvendar a estrutura lógica, refazer com as próprias mãos, aplicar e reconstruir o conhecimento, descobrir fórmulas alternativas, e assim por diante, se possível sempre em ambiente lúdico (DEMO, 2007, p.41).

Quanto aos aspectos metodológicos de investigação de campo Cardoso corrobora com Mato Grosso (2001) que sugere Projetos de Trabalho, Projetos Integrados e Temas Geradores em que conseqüentemente proporcionam a materialidade da interdisciplinaridade no sentido de explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade.

Podemos dizer que nessa resposta o professor Cardoso revela fortemente uma visão holística de Educação Matemática.

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Cardoso responde: *um ensino de qualidade em Matemática é aquele que proporciona ferramentas mentais para que os estudantes possam elaborar soluções para problemas. Um ensino de qualidade é aquele que deve partir do geral para o específico e neste caminho poder agregar conhecimento de maneira que se possa formar um estudante capaz de buscar recursos e dar respostas em situações reais*. É importante proporcionar ferramentas mentais para os estudantes elaborarem soluções para problemas, mas é um equívoco de Cardoso dizer que um ensino de qualidade é aquele que parte “...do geral para o

específico...”. Pois o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotsky: 1989, p. 46). O conceito, enquanto forma (de um conteúdo), é plasmado no significado das palavras; e enquanto processo é a generalização. Generalizar é estabelecer significado às coisas do mundo e do viver humanos. Neste processo, o pensamento e o agir (a práxis) sintetizam impressões desordenadas, estabelecem relações entre o geral e o particular (e vice-versa), distinguem e agrupam objetos/fenômenos, examinam “elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (Vygotsky: 1989: p. 55), estabelecem relações lógicas e abstratas entre os fenômenos, articulam análise à síntese, forma ao conteúdo, imediato ao mediado (COUTO, 2009).

Na (Q3A6) o professor nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é inferior a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: *só é inferior pela quantidade de descritores da Prova Brasil*. Cardoso associa apenas aspectos quantitativos ao pensar que sua proposta de avaliar é inferior a proposta da ADMPB, ou seja, não dá conta de avaliar todos os descritores exigidos pela ADMPB porque não consegue preparar os alunos para a totalidade do que é exigido na Prova Brasil.

Para Cardoso a (Q3A7) *maior interação entre informática, ou seja, dispor de espaço e programas para atingir todos alunos; maior interação com outros professores - desenvolver técnicas e formas de ensinar; diminuição ou pouca carga horária principalmente no Ensino Médio*, são dificuldades que ele encontra para ensinar Matemática com qualidade. Cardoso refere-se novamente em pontos importantes como o acesso a informática educativa para todos, pois “Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação” (D`AMBROSIO, 1996, p. 80). Da mesma forma não dá pra realizar um trabalho interdisciplinar sem a integração com outros professores. Com a ampliação do número de disciplinas e a redução da carga horária de outras, torna-se mais necessário ainda essa integração. Deixa-nos a idéia de que ela não tem problemas

para ensinar, o problema é estrutural, ou seja, não existe recurso didático suficiente para atingir todos os alunos e a carga horária de matemática também é insuficiente.

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento do Professor Cardoso foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil.

Na opinião de Cardoso (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, pois *vai aos poucos forçar uma tomada de consciência de todos envolvidos no ensino aprendizagem (alunos, pais, professores)*. Nessa resposta Cardoso revela uma tendência a se encontrar dentro da estratégia gerencial de controle abordada por Castro (2009), em que a avaliação da qualidade por indicadores de desempenho, constitui-se em uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga os estados e municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional. Para a autora, esse modelo de políticas públicas traz implícita uma maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores e isso significa o uso de estratégias que envolvam a efetiva participação dos cidadãos na cobrança por serviços de qualidade.

É importante a colocação do professor Cardoso de que temos que tomar consciência que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática precisa melhorar. Entretanto, *“forçar uma tomada de consciência”* para a melhoria da qualidade da educação por meio da ADMPB pode ser arriscado. Pois, a (MORAES, PIROLA e ALMEIDA, 2010) Matriz de Referência da Prova Brasil contempla apenas parte do que se espera da proposta pedagógica de Matemática e, o excesso de preocupação em cumprir com a sugestão dessa matriz (SANTOS, 2004) pode interferir nas questões relacionadas a formação integral do educando.

No entendimento de Cardoso, a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática igual a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), pois *a proposta da escola foi elaborada com os mesmos temas da Matriz de Habilidades permitindo de certa forma a integração entre as disciplinas*. Para ele, o planejamento do ensino de matemática de sua escola, em relação aos temas selecionados, está de acordo com a matriz da ADMPB, porém com uma diferença: propõe trabalhar de forma integrada entre as outras disciplinas, conforme propõe Darsie (2001), em que “a atividade interdisciplinar na escola pede ser desenvolvida a partir de centros de interesse, projeto integrados ou temas geradores, mas pode resultar também de fatos ou acontecimentos atuais significativos para os alunos” (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 157).

Solicitamos a Cardoso (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ele responde: *professores comprometidos; maior investimento em ciências; manter a motivação para que os alunos tenham maior confiança*. Embora Cardoso cite *professores comprometidos; maior investimento em ciências* a idéia que tende a prevalecer é de que se deve *manter a motivação*²² *para que os alunos tenham maior confiança* para continuarem se preparando para a Prova Brasil.

Para o professor, *fazer uma avaliação dos professores do Ensino Fundamental - para incentivar a maioria a voltar a estudar; priorizar questões de raciocínio lógico* são três aspectos que em sua opinião precisam ser melhoradas na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Concordamos com o professor Cardoso, necessitamos mesmo de ser avaliados e ter incentivo para estudar permanentemente se quisermos melhorar a qualidade da educação. Entretanto, não concordamos de ser avaliados ou ter que estudar coisas do tipo “treinar somente para aprender/ensinar questões de raciocínio lógico” ou “somente coisas que caem na ADMPB”. Educação Matemática para nós é mais que isso, é também

²² Acreditamos que seja motivado pelos bons resultados que a escola apresenta no Ideb, conforme quadro 35.

desenvolver habilidades matemáticas que contribua para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Perguntamos a ele (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Para Cardoso, *teria que ser uma avaliação escola por escola, uma avaliação a nível nacional verifica os resultados mínimos exigidos para se comparar a países com um bom desempenho educacional. Como é impossível uma avaliação em cada lugar, que a avaliação se prenda exclusivamente na Matriz de Habilidades (colocando algumas questões não objetivas na avaliação)*. Cardoso pensa que, para se avaliar as especificidades de cada escola seria necessária uma avaliação que tivesse questões subjetivas na avaliação, mas, por vezes, se prende “...exclusivamente na Matriz de Habilidades...” da ADMPB, em que “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6). Assim os aspectos formativos da matemática, “que diz respeito as contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano” (DARSIE, in MATO GROSSO, 2001, p. 155) ficariam prejudicados. Além dos problemas sobre a Matriz Curricular abordado por (MORAES, PIROLA e ALMEIDA, 2010) já comentados na análise de Bete.

Para o professor (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia parcialmente o que você ensina a seus alunos, justificando que: *uma vez que a matriz de habilidades é a mesma creio que a avaliação tem priorizado integralmente o que é ensinado*. Revelando assim, uma tendência a se pautar somente nas orientações da ADMPB em seu planejamento avaliativo. Acreditando fortemente que a ADMPB confere qualidade.

As três dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem são: (Q7) *preocupação constante de manter o índice alcançado e melhorá-lo; manter a motivação nos alunos, preparando-os nos anos pares para a avaliação; inclusão de alunos com dificuldades*. Cardoso revela conhecer os índices da Escola Curicaca e está preocupado em mantê-los e ou melhorá-los. Revela também que seus alunos estão motivados pelo fato de a escola estar avançando no

Ideb, conforme já foi mencionado anteriormente. Sugere também que a escola prepare os alunos permanentemente para a ADPB e não somente nos anos ímpares em que a escola é avaliada. Assim como, preparar alunos com dificuldade para que não prejudiquem a nota da escola. Revelando assim uma forte tendência em se pautar nos resultados da ADMPB para aferir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática.

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B nossa aproximação ao pensamento do Professor Cardoso foi através do questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Cardoso pensa que (Q3C1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos, melhorou, *acredito que ainda seja pouco tempo para saber se a qualidade melhorou ou não*. Novamente Cardoso diz não saber se a qualidade da aprendizagem de matemática de seus alunos melhorou, não deixa claro o por quê, mas acredita que ainda é cedo para afirmar que a qualidade da aprendizagem de seus alunos melhorou. Com uma resposta evasiva afirma que “...*ainda seja pouco tempo para saber se a qualidade melhorou ou não...*”. Revelando assim, certa dúvida. Como já foi dito em (Q3A1), a Escola Curicaca, no 9º Ano, não avançou as notas da ADMPB, conforme constatamos nos dados apresentados no quadro 35. Entretanto Cardoso não faz referência a esses resultados.

O professor também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois embora a escola tenha uma boa proposta de aprendizagem, os alunos ainda não conseguem em minha opinião aprender com a qualidade desejada*. Lembrando que em (Q6), do primeiro bloco, ele afirmou que “*Nossa proposta de avaliação só é inferior pela quantidade de descritores da Prova Brasil*”, talvez seja por essa razão que pensa que seus alunos aprendem matemática

com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da ADMPB. Nesse sentido Cardoso tende a acreditar que a ADMPB é a definidora de qualidade.

Os três aspectos que Cardoso considera (Q3C3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem (escola, comunidade); ambiente escolar agradável; ter a sua disposição tempo e materiais de ensino atraentes*. Todos os aspectos citados pelo professor Cardoso são importantes, mas talvez o mais importante fosse ter professores qualificados, pois não adianta envolver a comunidade, ter ambiente agradável, tempo e materiais atraentes se o professor não está qualificado.

Segundo o professor na (Q3C4), *mais atenção; participação no processo; objetivos* são aspectos que seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Cardoso revela ter dificuldade em prender a atenção de seus alunos, em fazer com que participem do processo educativo e tenham mais objetivos.

Para o professor (Q3C5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade seria *uma aprendizagem integrada, ou seja, colocar a Matemática efetivamente como um elo de formação humana, na ligação entre a ciência e conhecimento geral. Uma aprendizagem de qualidade é aquela que irá fornecer ferramentas para que os alunos sejam capazes de enfrentar problemas e resolvê-los, ou pelo menos procurar meios para resolvê-los*. Nessa resposta Cardoso está de acordo com Darsie (2001) em que “o trabalho com a matemática na escola deve considerar o seu caráter informal, relativo a utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, que diz respeito as contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano” (DARSIE, in MATO GROSSO, 2001, p. 155). Revelando assim que conhece aspectos importantes para uma Educação Matemática de qualidade.

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem exatamente o que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois *de alguma forma sabemos que as avaliações não revelam totalmente a verdade, porém*

creio que os resultados mostraram apenas o que sabem, revelando assim uma tendência em acreditar na ADMPB como definidora de qualidade.

Ao analisar os dados dos gráficos 5 e 6 constatamos que existe uma contradição, pois o professor Cardoso diz que a *maioria* (66,7% em 2005 e 78,7% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática e a ADMPB diz que a *minoría* (4,3% em 2005 e 6,4% em 2007) desses mesmos alunos está com bom resultado em matemática.

Solicitamos ainda (Q3C7) que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Mas Cardoso, *não sabe se a implantação da avaliação pode interferir na qualidade de aprendizagem*. Apenas *Crê que melhorou*, contradizendo o que respondeu em (Q1) em que disse que ainda não era possível perceber se melhorou ou não a qualidade da aprendizagem de seus alunos após a implantação da ADMPB.

d) concepções do Professor Cardoso expressas na entrevista

A entrevista com o professor Cardoso aconteceu no dia 28/02/2011 com duração de 24 minutos, subdividida em 33 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala do próprio professor.

A primeira pergunta feita à Cardoso é como ele avalia a Prova Brasil? Ele responde: *(F1) bom, a Prova Brasil é...essa oficial que determina a qualidade da escola básica né? Do ensino fundamental. Eu avalio como um instrumento importante, porque...você tem um parâmetro de educação. Os resultados é que são triste né? os resultados são muito baixo*. Nessas falas, o professor expressa uma idéia de que acredita fortemente que a Prova Brasil afere qualidade. Diferentemente de Bete, Cardoso não está contente com os resultados.

Como se constata no quadro 35, apesar do Ideb dos anos finais do ensino

fundamental ter avançado de 2,7 em 2005 para 4,2 em 2009, devido ao índice de aprovação que saltou de 65% em 2005 para 91% em 2009. As médias de Matemática praticamente não se alteraram, pois passou de 233 em 2005 para 234 em 2009. O que parece preocupar Cardoso.

Para aprofundarmos essa questão, perguntamos ao professor: você avalia a Prova Brasil como um instrumento válido para aferir qualidade de aprendizagem em matemática dos seus alunos? Ele diz: *(F2) não sei, é difícil explicar isso né? Porque às vezes o aluno na sala de aula não mostra aquilo que a gente procura fazer para que ele saiba, mas aí na Prova Brasil ele se dá bem, e outros casos é ao contrário, o aluno que é muito bom na sala de aula e no dia da prova sai mal, por vários fatores. Eu não sei se é o melhor instrumento não, para medir. Aliás, eu não sei nem se prova é instrumento de medir conhecimento de verdade.* Percebe-se certa contradição de Cardoso, pois depois de dizer no (F1), que a ADMPB *determina a qualidade* e que *os resultados é que são triste*, agora expressa certa dúvida na qualidade aferida pela ADMPB.

Então, perguntamos ao professor se a aprovação que faz dos seus alunos revela qualidade de aprendizagem destes? E Cardoso responde: *(F3), pois é, também é um outro fator bem subjetivo, atualmente esses alunos..., bem não se reprova ninguém, a gente avalia se o aluno tem capacidade de continuar...de uma forma que seria o ideal e o restante a gente avalia que eles vão pra frente mas com problemas, ou seja, precisaria de um acompanhamento pedagógico. Então (risos...) a minha avaliação, não sei se ela é uma avaliação..., é muito complicado, é subjetivo.* Nesses dados, o professor expressa certa dúvida sobre a qualidade em que revela a aprovação de seus alunos. Afirma *que eles vão pra frente mas com problemas*, mas não diz quais problemas.

Quando apresentamos a Cardoso, a nossa análise documental com os resultados da Prova Brasil e os Resultados da Escola, em que se constata uma discrepância entre o que diz a Prova Brasil (a *minoría* dos alunos está com bom resultado) e o que diz o professor (a *maioría* dos alunos está com bom resultado) para que justifique tal discrepância, ele responde: *(F4) é porque a avaliação da escola não é mais numérica, a avaliação da escola, ela é feita através do relatório de atividade da disciplina, então o relatório só vai determinar se o aluno é capaz ou não*

é capaz, mas isso não vai reprovar esse aluno. Essas falas expressam que esse professor percebe certa diferença entre os resultados da Prova Brasil e o resultado da avaliação que ele faz de seus alunos. Para ele, essas avaliações avaliam coisas diferentes, e por isso não dá para comparar esses resultados.

Para o professor, *(F5) o sistema educacional do Estado de Mato Grosso, em ciclo de formação humana, está propondo que no final do ensino fundamental, o aluno não seja reprovado, ele seja encaminhado para o ensino médio. O sistema argumenta que a reprovação faz mais mal do que você deixar o aluno ir para frente sem conhecimento.* Realmente, no ponto de vista econômico, a reprovação faz um mal terrível para o sistema, quando analisamos o indicador de qualidade Ideb, isso fica evidente. Pois, como o Ideb é obtido por meio do produto entre o fluxo escolar e a proficiência do aluno, quando o índice de reprovação é alto, o Ideb tende a ser baixo, tendo em vista que o fluxo escolar é o fator que mais influenciou até o momento.

Analisando o Ideb podemos perceber um detalhe curioso no fator rendimento (aprovação, reprovação e abandono). É um conceito de qualidade da educação que abomina a reprovação, pois, se um aluno estiver no nono ano, com quatro anos de defasagem idade/série, seu Ideb cai em 50%, ou seja, somente será bom para o sistema se não houver distorção idade/série. Nessa perspectiva não basta somente os alunos saírem bem nas provas, mas passar pelo sistema sem reprovação e na idade certa é o fator determinante para o sucesso dessa qualidade. Para Fernandes (2007), presidente do Inep, “o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (p.16). Fica claro que a aprovação é prioridade e a pontuação no teste padronizado fica em segundo plano. Essa prioridade significa economia de recursos financeiros, pois cada vez que se retém um aluno em um ano, significa gastar com ele de novo no outro ano.

No ponto de vista da formação humana, não dá para dizer o que é pior, se é reprovar o aluno porque não “sabe” ou se é promovê-lo sem o conhecimento, no sentido amplo desse termo, o que não significa simplesmente se sair bem em provas/testes. Pois essas são duas formas muito cruéis de exclusão social.

Quando indagado se concorda com a aprovação automática, Cardoso responde: *(F6) não concordo e a gente tem vários problemas, um é com a enturmação né? Estou com uma turma de 30 alunos do 9º ano que tem 13 alunos com problemas de enturmação, quer dizer, vieram do 7º ano direto pro 9º ano, e em alguns casos do 6º ano direto pro 9º ano. Então é uma coisa assim, preocupante pra gente, nós estamos baixando a qualidade, em nome de aprovação. Não sei qual é a solução ideal que seria para esse caso.* Esses dados revelam certo descontentamento do professor com a aprovação automática, assim como, certa preocupação com a “qualidade”.

Então perguntamos ao professor: o que fazer, nesse caso, para melhorar a qualidade? E ele responde: *(F7) Bem nós vamos ter duas coisa esse ano, uma já tem uma programação de reforço visando a Prova Brasil, e uma programação que agente vai fazer com os professores aqui da escola, pra ajudar esses alunos com muita dificuldade, de leitura e de escrita desse aluno que saiu do 6º ano pro 9º ano. Ele não tem problema só de matemática, são problemas gerais. Então aqui a gente tem que se desdobrar para fazer um reforço especial para estes alunos.* Consideramos importantes as colocações do professor. Percebe-se que a Escola Curicaca está preocupada em preparar os alunos para a ADMPB, entretanto, também está preocupada com as defasagens de outros conhecimentos de seus alunos não contemplados na Prova Brasil.

Para Cardoso, essa enturmação por idade é preocupante, *(F8) porque a gente precisa pelo menos manter esse índice que a gente conseguiu em 2009. Eu acho que com esse processo de enturmação desde vários anos, a gente acaba tendo alunos com capacidade aquém do que é esperado para quem está no 9º ano e aí a gente tem que preocupar em ensinar como resolver alguns, alguns.....exercícios, alguns problemas, sem recorrer a tanta fórmula, exemplo das Prova Brasil, que são exercícios que requer mais um raciocínio rápido, sem exigência de muita fórmula, mas é um exercício de acompanhamento mesmo.* Nessas falas o professor expressa preocupação apenas com melhora na ADMPB que é fundamental para melhorar o Ideb. Nada é mencionado sobre os aspectos gerais e/ou sobre aspectos ligados à formação humana. O que revela uma maior

preocupação do professor com os resultados da Prova Brasil.

Cardoso argumenta, que essa sua preocupação é (F9) *por que em 2005 nós ficamos abaixo do que era esperado, então nós tivemos inclusive que refazer nosso projeto de... como é que chama? Projeto de Recurso da Escola. E ai quando você fica abaixo do índice esperado, a gente tem que investi muito mais em atividade pedagógicas, para atender essa questão da Prova Brasil, para poder sempre chegar num nível maior.* Ficando evidente, a extrema preocupação do professor, com o cumprimento das metas estabelecidas para o Ideb da Escola Curicaca.

Ao questionar o professor do por que a escola tomou a decisão de enturmar por idade no ano de 2011, ele esclarece: (F14) *essa decisão vem do projeto de ciclo instalado desde 2000 e esse ano é o final dos ciclos, esse projeto seja concluído. O que mais nos preocupa aqui é que a gente recebe alunos que vem de outros sistemas que não é o sistema de ciclos. É o aluno que vem de outro Estado, de outro Município, que não usa o mesmo sistema, e ele vem com a idade fora da idade/turma então automaticamente o sistema estabelecido pela escola, pela, pelo Estado, promove esse aluno.* Nessas falas não dá para compreender a posição de Cardoso. Pois diz que os sistemas são diferentes, mas não diz qual pensa ser melhor.

Para aprofundarmos nessa questão, perguntamos ao professor: então o senhor acredita que a Prova Brasil afere qualidade? E o professor diz: (F10) *(risos....) ela mede, ela pretende medir qualidade né? É um negócio complicado a Prova Brasil, mas é...um índice né? Uma medida né? Ela mede qualidade dos alunos e ainda mede determinados aspectos e os outros aspectos que são medidos que a gente não percebe. Eu sei que são medidos outras coisas, na escola, tempo de professor, se o professor é formado, tem várias outras coisas que ajudam nesses índices, mas a nível de conhecimento, eu acho que é o que a Prova Brasil faz é medir.* Cardoso expressa nessas falas, uma forte tendência em conceber a ADMPB como aferidora de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática.

Quando questionado em relação ao foco que a escola tem debatido sobre a

qualidade, o professor diz: nosso foco é (F12) *em português e matemática da Prova Brasil. De certa maneira se tenta trabalhar de forma mais interdisciplinarmente possível, mas quando chega o momento da decisão a medida da qualidade é Português e Matemática no ensino fundamental. Então, essas coisas precisam ficar bem claras ...* E continua dizendo: (F13) *eu não concordo plenamente, mas eu acho que assim..., se as questões fossem bem mais abrangente, talvez ficaria um pouco melhor com a realidade. Propor algumas questões mais amplas.* Novamente os dados expressam fortemente o desejo do professor de alcançar os indicadores estabelecidos pelo Ideb. Pois *se tenta trabalhar de forma mais interdisciplinarmente possível, mas quando chega o momento da decisão a medida da qualidade é Português e Matemática.*

Então perguntamos à Cardoso: em sua opinião, qual é a qualidade desejada para seus alunos? (F27) *pois é, a qualidade desejada é a pressão que se coloca em cima das escolas para que se alcance o índice da Prova Brasil. Cada ano um número tal. Então essa é a pressão. É que, por exemplo, no ensino nas últimas séries do primeiro ciclo, do segundo ciclo, eles vem com o mesmo professor, que faz a mesma coisa, quando chega no final do terceiro ciclo, esses alunos além de ter mudado a quantidade de disciplina e tudo, mudo também de professor e mesmo que lá onde foi avaliado no quinto ano, e agora no oitavão, vai ter alguns agora que vão ser avaliados na oitava e que estavam na quinta. Talvez ele não vá mostrar o mesmo rendimento. Então os índices que se espera deles é muito grande? A expectativa que se coloca, a escola, a sociedade, e a comunidade escolar coloca em cima dos alunos que vão fazer a Prova Brasil é muito grande.* Mais uma vez, o professor expressa fortemente conceber a ADMPB como aferidora de qualidade.

Para aprofundarmos novamente essa questão fizemos o seguinte questionamento: professor, você fala no questionário (Q3A1), que ainda não é possível avaliar a qualidade depois da implantação da Prova Brasil. Por quê? Ele responde: (F28) *não, assim....2005 não tinha ainda condição, porque eu acho que tem que se avaliar muita coisa, desde o espaço físico, formação de professor, formação do aluno, PPP, muitas coisas. Mas é obvio que agente avançou, está*

melhorando, em vários pontos, mas assim, é complicado dizer que a qualidade melhorou, e também é complicado porque que parâmetro a gente iria usar? Hoje eu até mudaria a minha fala, por que não tem condição de avaliar, porque eu não tenho condição de saber que parâmetro, por onde eu avaliaria. Porque há tanto tempo a gente não usa mais o sistema de seriado, então com é que eu vou avaliar? Então eu só tenho que avaliar em cima da Prova Brasil. A gente está subindo de índice, está melhorando nosso índice, então a gente é avaliado com uma nota melhor. Mas eu não sei se isso é real, se é bom... Nessas falas o professor Cardoso expressa fortemente uma tendência para a concepção de qualidade baseados nos princípios da Escola Organizada em Séries. Pois, há tanto tempo a gente não usa mais o sistema de seriado, então com é que eu vou avaliar? Mesmo não sabendo, se isso é real, é na Prova Brasil que pauta a sua avaliação do processo de ensino e de aprendizagem matemática, porque ela apresenta uma nota.

Para Cardoso, (F30) *os alunos que saem melhor na Prova Brasil são os mesmos que saem melhor nas olimpíadas brasileiras de escolas públicas, por exemplo, aqui você mantém 5% dos alunos...quando você faz uma nota de corte mínimo. E eu tenho observado nesses anos anteriores que quando chega ao final do ciclo, a média que a gente tem por sala é 5% por cento de alunos com conhecimento compatível com a série, (F31) o restante não está... não consegue acompanhar. Isso não significa que ele não saiba (risos...) significa que ele não está interessado pode ser. Mais é um negócio assim difícil de avaliar. Essa Prova Brasil é complicada e a avaliação da escola também.* A estimativa do professor se aproxima dos resultados do gráfico 5, em que a ADMPB diz que são apenas 4,3% em 2005 e 6,4% em 2007 dos seus alunos que estão com bom resultado. O que nos leva a crer que Cardoso tende a conceber a ADMPB como aferidora de qualidade.

Ao questionar a opinião do professor, sobre o que precisa melhorar no sistema, para que se alcance a qualidade de ensino e de aprendizagem desejada? Ele diz: (F16) *eu acho que o que precisa melhorar são condições de trabalho e de ensino, essas coisas, algumas coisas básicas mesmo, como material, espaço disponível pra trabalhar com esses alunos, essas coisas é o que mais precisa melhorar, porque eu acredito que o aluno com 14 anos, que é o ideal que o sistema*

propõe para sair do 9º ano, seja capaz de resolver questões muito até....exposição bem difícil se ele tivesse tempo suficiente para estar treinando isso e sendo orientado. Para Cardoso é necessário disponibilizar mais espaço, tempo e materiais para estar treinando mais os alunos, expressando mais uma vez, apenas questões ligadas a ADMPB.

Indagado sobre o que pensa ser necessário melhorar a gestão da escola Curicaca para que tenha uma educação de maior qualidade, Cardoso responde: *(F17) aqui na forma de gestão da escola é interessante, você é bastante, é... você é ouvido né? Pelo sistema. Então eu acho que também não é o formato ideal de gestão de uma escola mais eu acho que é o bastante nesse momento, atende as necessidades. Teve melhora, mas eu não saberia explicar agora uma melhora.* Para o professor a gestão atende as necessidades. Para ele, esse não um modelo de gestão ideal, mas também não soube explicar, que modelo seria ideal. Revelando certa insegurança para falar dessa questão.

Quanto aos professores, na visão de Cardoso, seria necessário melhorar a formação, pois *(F18) eu acho que professor tem que estar constantemente em formação. Não tem jeito. Mesmo que ele não participe de um curso oficial, promovido pelo Estado, pelo Município, pela Universidade, mas ele tem que ter um livro pra ele ler alguma coisa para estar se atualizando, conversando com os colegas de alguma forma ele tem que estar atualizando.* Realmente o professor tem razão, ser educador não é um dom, é uma profissão, portanto, é necessário aprender permanentemente qual é a melhor forma de educar. No entanto, é necessário também, ter clareza da educação que queremos.

Quando questionado sobre o que pensa ser necessário melhorar nos pais para que melhore a qualidade da educação, o professor diz: *(F20) que os pais não deveriam concordar com a enturmação, ou se caso acontecesse a enturmação deveria ser um processo de acompanhamento diferenciado. Um outro tipo de acompanhamento, não somente esse de encher de aluno na sala e a gente se dispor com aula de reforço em outro período. Essa seria (F21) a participação deles, junto com os filhos né?* Para Cardoso, os pais deveriam se mobilizar contra a enturmação por idade, cobrando um tratamento diferenciado aos seus filhos, mas não diz que tratamento diferenciado é esse. Demonstrando mais uma vez o seu

descontentamento com a enturmação por idade.

Quanto aos alunos Cardoso pensa que *(F19) eles precisam de ajuda, e ajuda dos pais eu acho, é a família que tem que estar resolvendo essa situação, vendo o que está acontecendo com o aluno, se eu fosse pai, por exemplo, eu não queria que meu filho fora da idade passasse duas séries, por que é muita dificuldade para o ensino, de entrosamento e etc., então pais que são parte principal desse processo.* Revelando fortemente a sua preocupação com a enturmação por idade, se por um lado é importante que os alunos de mesma idade estudem em uma mesma turma, por outro, alunos com muita dificuldade, por não ter tido as mesmas oportunidades que os demais, não terão facilidade para acompanhar o processo sem que se faça um trabalho individualizado, respeitando os conhecimentos e experiências prévias de cada educando. É nesse sentido, que Cardoso sugere a cobrança dos pais por melhor qualidade aos seus filhos.

e) consideração sobre as concepções do Professor Cardoso

Da análise dos dados de Cardoso, constatou-se que o seu pensar em relação à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, assim como Bete, transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva. Concebe a Prova Brasil como aferidora de qualidade, acredita que os resultados dela revelam apenas o que os alunos sabem. Em outros momentos não sabe se a Prova Brasil confere qualidade.

Ao afinarmos o nosso olhar sobre a sua prática docente, expressas nos dados, verificou-se que sua prioridade está em atender o solicitado na Prova Brasil, entretanto, tende a exercer um processo de ensino e de aprendizagem que transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa. Porém com maior tendência para a Cidadania Passiva.

Quando Cardoso relaciona a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola há certa instabilidade em seu pensar. Concebe ora sim ora não a Prova Brasil como aferidora

de qualidade. Considera-a um instrumento importante como um parâmetro de qualidade da educação e ao mesmo tempo acredita numa avaliação individualizada por escola. E ainda imprime dúvida se a aprovação que faz de seus alunos revela ou não qualidade. Nesse sentido o seu pensamento transita entre o modelo de qualidade da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa.

Os dados do professor também revelam, que o advento da enturmação por idade fez escola tomar duas posições distintas: prepara seus alunos para alcançar o sucesso na Prova Brasil e imprimir força tarefa em todas as áreas, para corrigir as defasagens de aprendizagem dos alunos que ingressam com dificuldade ao sistema. O que nos parece ser uma atitude acertada, pois atende ao solicitado do sistema e dos segmentos em geral e continua fortalecendo a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana. No entanto, o fazer de Cardoso tende ao modelo de qualidade da Cidadania Passiva. Pois reclama da enturmação por idade por não possibilitar uma sala homogênea e conseqüentemente também uma avaliação de qualidade. Para ele quando chega o momento da decisão a medida da qualidade é Português e Matemática aferida pela Prova Brasil.

Quanto ao processo de ensino e de aprendizagem matemática os dados expressam certa semelhança. Cardoso concebe um ensino de qualidade em Matemática aquele que proporciona ferramentas mentais para que os estudantes possam elaborar soluções para problemas, capaz de buscar recursos e dar respostas em situações reais, por meio de aprendizagem integrada, colocar a Matemática efetivamente como um elo de formação humana. Em outros momentos pensa que o aluno não tem qualidade porque os resultados da Prova Brasil são tristes. O que revela ora pensar como Escola Ciclada e ora como Escola Seriada. Nesse sentido o seu pensamento transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva.

Nas suas ações docentes, o que tende a se materializar está ligado à proposta da Prova Brasil, preparar os alunos para se saírem bem nas provas, resolver problemas repetitivos e mecânicos sugeridos pelo material da Prova Brasil ou similar. Em partes é porque acredita que a Prova Brasil afere qualidade e por outro lado é devido à pressão que sofre por parte do sistema como um todo e da comunidade para que atinja a metas estabelecidas para o Ideb. Dessa forma, o seu

fazer sobre o processo de ensino e de aprendizagem matemática tende para o modelo de qualidade da Cidadania Passiva.

5.4.2.4. Consideração sobre as concepções das Professoras da Escola Curicaca

Os dados impressos nos documentos da escola e os obtidos no portal do Inep sobre a aprendizagem matemática dos alunos, assim como as demais escolas, expressam uma diferença significativa entre a qualidade aferida pela escola e a qualidade aferida pela Prova Brasil, enquanto, a escola Curicaca promove grande parte de seus alunos e com aprendizagem consideravelmente satisfatória, a Prova Brasil enfatiza que pequena parcela desses mesmos alunos se destaca em aprendizagem matemática.

Há certa evidência nos dados expressos pela Bete e também pelo Cardoso de que o objetivo principal do processo educativo da Escola Curicaca está ligado ao cumprimento das metas estabelecidas pelo Ideb. Ora por pressão do sistema como um todo e por vezes ser um desejo dos profissionais e demais envolvidos com a escola, assim como da própria comunidade. Não havendo questionamentos, por parte de nenhum segmento, relacionado à validade desse indicador como definidor de qualidade.

Constata-se também, que com o advento da enturmação por idade a escola toma duas posições distintas: prepara seus alunos para alcançar o sucesso na Prova Brasil e imprime força tarefa em todas as áreas, para corrigir as defasagens de aprendizagem dos alunos que ingressam com dificuldade ao sistema. O que nos parece ser, nesse momento, uma atitude coerente, pois atende ao solicitado do sistema e dos segmentos em geral e continua fortalecendo a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana. Evidenciando que na prática, os dados revelam que, em geral, a concepção de qualidade dos profissionais da Escola Curicaca transita

entre o modelos da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa.

O fato da substituição do material didático pedagógico favorece para o ensino da matemática ligado a um modelo de exercícios repetitivos enfatizando a memorização em detrimento de um ensino que prioriza a investigação. Pois esse processo de mudança de material pedagógico revelado nos dados, tende a mudar a qualidade da prática pedagógica dos (as) professores (as).

A Matriz de Referência de Avaliação Prova Brasil, não deve ser utilizada como referência para elaboração do plano de ensino do professor, pois essa não contempla integralmente as competências e habilidades necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem matemática dos alunos do ensino fundamental, cabendo à Matriz Curricular da escola essa função (MORAES, PIROLA e ALMEIDA, 2010).

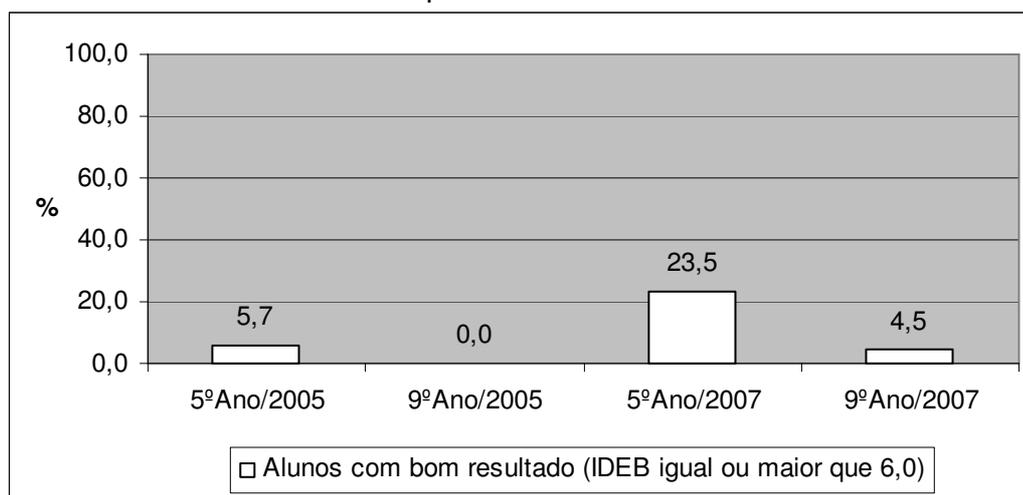
Sendo assim, enquanto qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática, os dados inferem que, embora o pensamento dos (as) professores (as) transite entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva, a suas práticas tendem para a concepção de qualidade da Cidadania Passiva. Pois centram o seu fazer em preparação dos alunos para se saírem bem nas provas/testes, ficando para um segundo plano a organização de um trabalho que vise à formação integral dos alunos em que a aprendizagem seja de fato significativa.

5.4.4. ESCOLA BEIJA-FLOR

Na Beija-flor temos o professor Pedro que leciona no 5º ano e a professora Silvana que leciona no 9º ano, ambos tiveram suas turmas avaliadas pela Prova Brasil em 2005 e 2007.

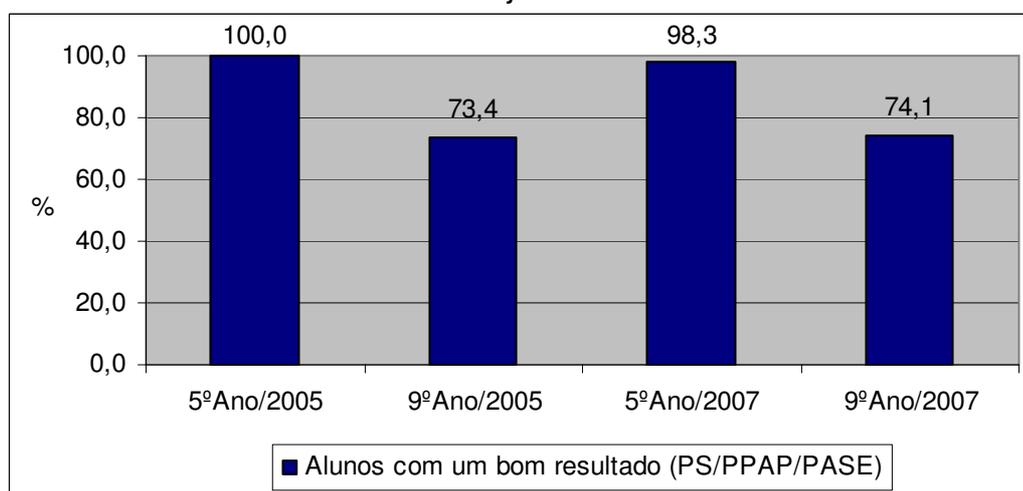
Nos gráficos 7 e 8 apresentamos os resultados avaliativos de matemática, obtidos pela Escola Beija-flor nos anos de 2005 e 2007 na avaliação de desempenho Prova Brasil e na avaliação realizada pela escola.

Gráfico 7: Resultado avaliativo de matemática da escola Beija-flor na avaliação de desempenho “Prova Brasil”



Fonte: Brasil/2008

Gráfico 8: Resultado avaliativo de matemática na avaliação realizada pela escola Beija-flor



Fonte: Secretaria da escola Beija-flor

No quadro 36 apresentamos os resultados do rendimento, Prova Brasil e Ideb obtidos pela Escola Beija-flor nos anos de 2005, 2007 e 2009 e as metas para seu Ideb até 2021.

Quadro 36: Rendimento, Prova Brasil e Ideb da Escola Beija-flor
(2005 a 2021)

Ano	Rendimento (em %)			Nota Prova Brasil Matemática			IDEB Aferido			Metas IDEB							
	05	07	09	05	07	09	05	07	09	07	09	11	13	15	17	19	21
5º	90	97	99	162	204	189	3,7	4,9	4,5	3,8	4,1	4,6	4,8	5,1	5,4	5,7	6,0
9º	66	88	93	227	223	230	2,6	3,5	4,1	2,6	2,8	3,0	3,4	3,8	4,1	4,3	4,6

Fonte: BRASIL, 2010d.

5.4.4.1. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA BEIJA-FROR

Buscando compreender as concepções dos professores a respeito da qualidade em educação e do processo de ensino e de aprendizagem matemática no contexto da Educação Básica, analisamos a seguir as falas dos(as) professores(as), expressas nos questionários Q3A, relacionado à qualidade do ensino da matemática; Q3B, que trata da qualidade do resultado da avaliação de desempenho Prova Brasil; Q3C, que busca saber sobre a qualidade da avaliação escolar. Para o aprofundamento da análise também analisamos as suas falas expressas nas entrevistas.

5.4.4.2. Professor Pedro

O professor Pedro tem 47 anos. No ano 2002 concluiu o curso de Pedagogia na UNEMAT/Cáceres-MT. Em 2007 concluiu o Mestrado em Educação pela UFMT na cidade de Cuiabá-MT. É efetivo, trabalha 30 horas/semanais, tem 08 anos na carreira de professor e desses 4 foram integralmente trabalhados na Escola Beija-flor com alunos dos anos iniciais. Atualmente trabalha com uma turma do quinto ano.

Ao responder ao questionário de caracterização do professor (Anexo II), assim se expressou: *“Gosto de lecionar a disciplina de Matemática”*.

Ele também trabalha em outras escolas na zona rural. Não exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento do Professor Pedro foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada ao professor Pedro foi para saber como ele vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ele nos diz que: *não alterou, pois não considero que o fato da implantação avaliativa tenha influenciado na qualidade, sempre trabalhei observando os valores conceituais, procedimentais e atitudinais que possam levar à aprendizagem.* Para ele, a ADMPB não avalia integralmente os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Concordamos com o professor Pedro, pois o MEC quando trata da ADMPB afirma que “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6).

Os Conteúdos Atitudinais são aqueles que dizem respeito ao estado sócio-afetivo e à disposição mental ou cognitiva, organizada pela experiência, para agir/reagir num determinado contexto. E esta experiência é eminentemente social, manifestando-se através dos princípios de convivência democrática revelados pelos direitos e suas exigências e pelas atitudes de respeito ou não aos direitos, desejos e interesses dos outros, concretizadas nas relações com as pessoas, meio ambiente, animais e situações. Enfim, são os conteúdos que expressam ações éticas, valores e princípios, na vida de homens, mulheres, sociedades, comunidades e grupos, com base no princípio de reciprocidade (MATO GROSSO, 2001).

Os Conteúdos Procedimentais dizem respeito às ações concretas que revelam um sentido crescente de autonomia e criatividade na realização das tarefas de aprendizagem, à medida em que os educandos dominam diferentes instrumentos. Não dizem respeito somente aos procedimentos cognitivos, mas também, àqueles aspectos referentes ao manejo físico-concreto de elementos e situações, por exemplo, o manejo das ferramentas escolares (lápiz, caderno, giz,

computadores, etc), os movimentos corporais nos espaços escolares, o domínio dos meios de comunicação social, etc (MATO GROSSO, 2001).

Nesse sentido, os Conteúdos Atitudinais e Procedimentais são praticamente impossíveis de se avaliar numa prova objetiva escrita como é o caso da ADMPB.

Pedro nos diz que ensina Matemática com mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *considerando os erros e acertos dos alunos (descritores/competência e habilidades)*. Essa fala de Pedro revela um ensino pautado na proposta da ADMPB, pois afirma ensinar com a mesma qualidade da ADMPB considerando os erros e acertos dos alunos nas questões elaboradas conforme os descritores, competência e habilidades propostas na ADMPB. Nesse sentido, entendemos que para o professor Pedro a ADMPB afere qualidade.

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Pedro nos diz: *na escolha da metodologia da resolução de problemas; pela opção da construção dos conceitos auxiliares por materiais didáticos auxiliares; na proposta de um ensino que leve em consideração os aspectos sociais dos sujeitos envolvidos no processo*. Não ficou claro que *conceitos e matérias auxiliares* são essas. Entretanto nessa fala Pedro corrobora com Darsie (2001) em que a Educação Matemática deve considerar a matemática como uma atividade humana, portanto de caráter histórico-social. Pois sabemos que “A matemática é uma atividade criadora do homem, que surgiu da necessidade de analisar quantitativamente fenômenos naturais e sociais e para resolver situações problemas impostas pelo dia-a-dia (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 155). Assim, compreendemos que esta fala indique uma perspectiva no sentido de uma cidadania ativa.

Solicitamos que Pedro citasse três aspectos que, segundo ele, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Para ele estes aspectos seriam: *aprimorar o trabalho visando e valorizando os aspectos interdisciplinares; na valorização (maior envolvimento) no sentido de conhecer melhor o aluno, da observação de suas atitudes e de suas formas de aprender; na utilização de situações concretas que o aluno vivencia no cotidiano*.

Todos os aspectos elencados por Pedro são de suma importância para a Educação Matemática. Pois,

As situações cotidianas, as quais exigem do homem uma solução, não apareceram e não aparecem fragmentadas. Tais situações sempre trazem consigo a totalidade e complexidade da realidade de onde surgem. Nesse sentido podemos dizer que, nenhum campo do conhecimento dá conta sozinho de explicar ou compreender as múltiplas relações que constituem a realidade (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 156).

Pedro demonstra, nesta sua resposta, uma concepção bastante adequada a Educação Matemática, ao referir-se em estar atento constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos, “...*conhecer melhor o aluno, da observação de suas atitudes e de suas formas de aprender...*” é compreender “como as crianças se desenvolvem, ou como as crianças aprendem. Assim, a preocupação passa a ser como organizar a aprendizagem” (DARSIE, 1999, p. 19-20). Essa postura do professor nos indica que ele compreende aspectos relevantes para a aprendizagem significativa de seus alunos.

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Pedro responde: *um ensino no sentido de medição do processo de aprendizagem do aluno, favorecido por um ambiente organizado (sala de aula); na seleção de conteúdos e situações-problema que possibilite o desenvolvimento de novos conceitos, procedimentos e atitudes; no fornecimento de informações que o aluno não tenha condições de obter sozinho no preparo de texto e materiais didáticos variados com o intuito de tornar instrumentos desencadeadores e/ou facilitadores da aprendizagem; socialização das diferentes idéias e o respeito entre opiniões diversos; um planejamento que considere as necessidades e as peculiaridades de cada grupo de alunos, levando-se em consideração um processo avaliativo processual e contínuo, realizado a cada momento da interação professor-aluno e aluno-aluno.* Nessa fala o professor Pedro revela uma visão holística de Educação Matemática, em que o professor é o mediador “...*do processo de aprendizagem do aluno...*”, que favorece “...*um ambiente organizado...*”, que seleciona “...*conteúdos e situações-problema que possibilite o desenvolvimento de novos conceitos, procedimentos e atitudes...*”, que

fornece “...informações que o aluno não tenha condições de obter sozinho no preparo de texto e materiais didáticos variados com o intuito de tornar instrumentos desencadeadores e/ou facilitadores da aprendizagem...” que socializa as “...diferentes idéias e o respeito entre opiniões diversos...”, que planeja considerando “...as necessidades e as peculiaridades de cada grupo de alunos, levando-se em consideração um processo avaliativo processual e contínuo, realizado a cada momento da interação professor-aluno e aluno-aluno”.

Observamos um processo ensino-aprendizagem centrado na “ensinagem”, que toma o professor como agente operante e o aluno como agente passivo no projeto Educativo. Desta forma os dados revelam uma perspectiva tradicional de conceber as aprendizagem, como direcionadas e organizadas unilateralmente, onde o professor é o detentor do conhecimento.

Na (Q3A6) o professor nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é igual a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: pois *é pautada nos princípios do reconhecimento da aprendizagem dos alunos pelos erros e acertos, da competência e habilidade levando-se em consideração os alunos como sujeitos críticos*. Percebe-se que Pedro acredita que sua proposta de avaliação é igual a proposta da ADMPB, que se pauta “...nos princípios do reconhecimento da aprendizagem dos alunos pelos erros e acertos, da competência e habilidade...” repetindo sua fala do (Q3A2). Afirma ainda, que considera os seus “...alunos como sujeitos críticos..”. Sobretudo, confere a avaliação da prova Brasil o caráter indicativo de qualidade no processo ensino-aprendizagem em Matemática.

Lembramos também, que ao analisar os gráficos 7 e 8 constatamos uma certa discrepância nos dados. Pois, enquanto o professor Pedro diz que a *maioria* (100% em 2005 e 98,3% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática a ADMPB diz que é a *minoría* (5,7% em 2005 e 23,5% em 2007) desses mesmos alunos está com um bom resultado em matemática.

Na opinião de Pedro, na (Q3A7) *diagnosticar com precisão o nível de conhecimentos prévios que as crianças trazem de sua vivência dentro e fora da escola, em razão das turmas serem demasiadamente grandes (muitos alunos);*

mudar nos alunos a concepção de que o ensino de Matemática é também ferramenta e aplicação em outras áreas do conhecimento não somente o exercício de memorização é como jogo lúdico e linguagem para a comunicação e a interpretação da realidade; planejamento interdisciplinar em todos os níveis do ensino e nas diversas áreas do conhecimento. são limitações que ele encontra para ensinar Matemática com qualidade. Diagnosticar os conhecimentos prévios de seus alunos e trabalhar interdisciplinarmente são aspectos importantes propostos por Darsie (2001) e que em nosso entendimento, deve sim, ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento do Professor Pedro foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da ADMPB.

Na opinião de Pedro (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, pois *a avaliação institui parâmetros que possibilitam a avaliação de desempenho dos alunos valorizando suas capacidades de observação, reflexão e julgamento, considerando os erros e acertos, ou seja, que transcenda a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita.* Pedro parece estar equivocado, pois na ADMPB “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6). Não possibilita avaliar a *reflexão e julgamento* do aluno, e também não considera *o erro* no processo de ensino e aprendizagem, pois a nota é aferida com base nos acertos das questões.

Para ele a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática igual a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), pois *com a implantação dos “Ciclos de Aprendizagem” muito se avançou no processo educacional. As propostas na*

qualidade do ensino e da aprendizagem estão sendo construídas coletivamente. Percebo que a matriz de habilidade da avaliação da P.B, tem observado e acompanhado essas mudanças. Em partes Pedro comete um engano ao afirmar que a proposta de matemática da Escola Ciclada de Mato Grosso é semelhante a proposta de matemática da ADMPB, pois a resolução de problemas de matemática da ADMPB está baseada em problemas prontos e acabados, diferentemente da resolução de problemas como desencadeadora e norteadora do ensino e da aprendizagem da matemática da proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso, em que,

Problema é toda situação matematizável na qual a partir de relações e operações entre elementos conhecidos (conhecimentos prévios) seja possível deduzir elementos desconhecidos. Podemos dizer que um problema matemático é uma situação que demanda uma seqüência de ações e operações pra a sua resolução. Isto significa que a solução não está posta a priori, mas que, no entanto existe a possibilidade de construí-la (DARSIE, in. MATO GROSSO, 2001, p. 159).

Solicitamos a Pedro (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ele respondeu: *valorizar que aprender é adquirir conhecimentos e habilidades para solucionar problemas do cotidiano; as experiências das crianças na escola deva transcender o mundo das letras; que o professor tem papel relevante nesse processo e precisa ter consciência disso.* Pedro acredita que por meio da ADMPB o aluno adquire *conhecimentos e habilidades para solucionar problemas do cotidiano* e com isso *transcender o mundo das letras* concebendo assim, a ADMPB como aferidora de qualidade. Observamos na fala de Pedro o destaque a uma visão pragmática relacionada ao ensino da matemática. O professor entende que o contexto da aprendizagem matemática se encontra somente no nível do “cotidiano” do educando, não destacando que a própria atividade em que se dá o contato com a matemática, pode ser considerada como o contexto de sua aplicação, haja vista que nem sempre podemos observar a aplicabilidade direta do que se está aprendendo em matemática.

Para o professor, *que as avaliações propostas contemplem os aspectos culturais dos grupos na sua singularidade; que não valorize somente a aprendizagem sistemática individual, mas as coletivas e ocasionais; que não seja uma avaliação quantitativa e sim diagnóstica*, são três aspectos que em sua opinião precisam ser melhoradas na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Neste ponto o professor parece destacar que não acredita que a ADMPB afere integralmente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Concordamos que a aplicação de provas escritas contribui na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática, entretanto estamos certo que de modo limitado e temos que ter clareza disso. Pois “seus resultados não podem ser utilizados como único indicador de desempenho escolar. Em geral as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades” (MATO GROSSO, 2001, p. 186).

Essa é uma questão preocupante. Pois, nesse caso, de utilizar os resultados da ADPB como único indicador, uma vez que “Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas” (SANTOS, 2004, p. 1153). Para o autor, “Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (p. 1153).

Perguntamos a ele (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Para Pedro *como já foi dito anteriormente, deve ser um processo que valorize que aprender é adquirir conhecimentos e habilidades para solucionar problemas do cotidiano. Que considere as experiências das crianças, transcendendo a mera capacidade de ler e escrever*. Pedro repete a resposta de (Q3), bloco B, em que parece conceber a ADMPB com definidora de qualidade. Entretanto ele não nos aponta como seria essa avaliação, ou sua organização enquanto instrumento avaliativo, que possa dar conta de ser um indicativo de qualidade.

Para o professor (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia parcialmente o que ensina a seus alunos, justificando que: *a avaliação deve considerar os aspectos emocionais dos alunos* conforme já mencionado na (Q3A1).

Para Pedro (Q3B7), *não há dificuldades a ser consideradas* após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que interfiram na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, concorda que a ADMPB afere qualidade.

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B nossa aproximação ao pensamento do Professor Pedro foi através do questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Pedro (Q3C1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil pensa que a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos melhorou, pois *a avaliação de desempenho da Prova Brasil não é um processo objetivando quantificar. Considero como instrumento diagnóstico das propostas educacionais implantadas, pautadas na postura do professor frente aos novos desafios na tarefa de educar. Penso que estamos avançando.* Entretanto está equivocado quando diz que a ADMPB *não é um processo objetivando quantificar*, conforme constata-se no quadro 36 os alunos de sua escola obtiveram as seguintes médias de desempenho em matemática: 162 em 2005, 204 em 2007 e 189 em 2009. Também podemos quantificar a quantidade de alunos que estão com um bom desempenho segundo a ADMPB. Pois, a análise dos dados dos gráficos 7 e 8 revelam que o professor Pedro diz que a *maioria* (100% em 2005 e 98,3% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática e a ADMPB diz que a *minoría* (5,7% em 2005 e 23,5% em 2007) desses mesmos alunos está com bom resultado em matemática.

O professor também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois percebo como educador que tenho que valorizar as capacidades dos alunos, considerando os erros e acertos e as diferenças culturais existentes no grupo. Essa valorização sempre foi considerada na prática cotidiana com meus alunos.* Pedro corrobora com os PCNs, que diz,

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p. 27).

Entretanto, parece estar equivocado ao pensar que a ADMPB propõe essa qualidade. Pois como já dissemos (Q3B1), a ADMPB considera os acertos das questões e as provas são elaboradas em nível nacional e não considera as *diferenças culturais existente no grupo.*

Os três aspectos que Pedro considera (Q3C3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *conhecer as aptidões e deficiências de cada aluno; aproveitar os momentos favoráveis à aprendizagem dos alunos, individual e coletivamente; aprimorar os domínios dos conhecimentos técnicos da disciplina.* Pedro demonstra, novamente, uma concepção bastante adequada a Educação Matemática, conforme já demonstrado em (Q3A4).

Segundo o professor na (Q3C4), *subsídios materiais (físico e tecnológico) de apoio ao professor e ao alcance dos alunos; maior envolvimento dos segmentos (escola/família/comunidade); maior tempo de permanência na escola,* são aspectos que seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Pedro fala de aspectos físicos, tecnológicos, envolvimento e tempo. Não aponta a necessidade de melhora em nenhum aspecto pedagógico.

Para o professor (Q3C5) uma aprendizagem de Matemática de qualidade *seria uma aprendizagem significativa que possibilite a análise e a síntese por parte dos alunos, construída nessas habilidades e respeitando as capacidades individuais, a singularidade de cada um dos que pertencem ao grupo*. Pedro se refere novamente nas habilidades da ADMPB como possibilitadora de aprendizagem significativa e que respeita as capacidades individuais dos alunos ou grupos.

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem menos do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois as *questões avaliativas aplicadas muitas vezes ou em sua maioria, não contempla a realidade dos alunos*. Nessa resposta Pedro concebe a ADMPB como definidora de qualidade, pois os resultados desta revelam que o conhecimento de seus alunos é inferior ao que propõe a ADMPB. Conforme já foi dito em (Q3C1), existe uma contradição nesse sentido, pois enquanto Pedro diz que a *maioria* (100% em 2005 e 98,3% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática e a ADMPB diz que a *minoridade* (5,7% em 2005 e 23,5% em 2007) desses mesmos alunos está com bom resultado em matemática.

Solicitamos ainda (Q3C7) que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Entretanto, Pedro diz: *não há dificuldade* nesse sentido.

De maneira geral Pedro diz que a proposta da ADMPB e a da escola são iguais (Q3A2) e (Q3B2); os alunos aprendem com a mesma qualidade (Q3C2); não vê dificuldade que possam interferir na qualidade. Entretanto, há discrepância nos resultados (Q3C6).

d) concepções do Professor Pedro expressas na entrevista

A entrevista com o professor Pedro aconteceu no dia 01/03/2011 com duração de 14 minutos, subdividida em 22 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e

depois transcrita, conforme a fala do próprio professor.

Ao perguntar a Pedro como avalia a Prova Brasil? Ele responde: *(F1) a Prova Brasil eu avalio como um instrumento a mais que nós temos para observar o desempenho dos alunos, no dia-a-dia. Para o professor, a ADMPB aferi qualidade, mas não é o único instrumento utilizado por ele para aferir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos.*

Para aprofundarmos nessa questão perguntamos ao professor se considera Prova Brasil como um instrumento válido para aferir qualidade de aprendizagem em matemática dos seus alunos? Ele responde: *(F2) eu não quero garantir assim, que ele venha para aferir realmente qualidade da aprendizagem dos alunos, porque existe um mundo muito distante entre quem elabora a prova, na realidade vamos dizer assim, quem está elaborando e de repente com a questão regional nossa, cultural. Então muitas vezes ela serve como referencial sim, mas muitas vezes ela não contempla ao todo com a avaliação. Ao mesmo tempo em que Pedro concebe a ADMPB como aferidora de qualidade, também coloca dúvidas em sua validade.*

Quando questionado, se a aprovação que faz de seus alunos revela qualidade? O professor diz: *(F3) a questão não é da aprovação, mas sim da promoção que o aluno consegue obter e aí como nós estamos trabalhando com o ciclo, existe possibilidade de você estar dando continuidade em atender as dificuldades que esse aluno apresenta no decorrer do ciclo. Essas falas de Pedro expressam a idéia de que não existe reprovação, o aluno sempre é promovido, o que muda de um aluno para o outro é seu estágio de desenvolvimento, seu nível de dificuldade.*

No seu entendimento, *(F5) não é que nós temos que promover os alunos, os alunos que se promovem, automaticamente são eles é que são capazes de dizer, do que eles são capazes de desempenhar. Nesse sentido, Pedro entende que o docente é um mediador, que observa, analisa e propõem atividades adequadas as potencialidades de aprendizagens de cada aluno. Revelando assim, aspectos importantes para um processo educativo de qualidade.*

Ao apresentarmos a Pedro, a nossa análise documental com os resultados da Prova Brasil e os Resultados da Escola, em que se constata uma discrepância

entre o que diz a Prova Brasil (a *minoría* dos alunos está com bom resultado) e o que diz o professor (a *maioría* dos alunos está com bom resultado) para que justifique tal discrepância, ele responde: *(F6) esses parâmetros ai de repente eles são....né (exitação)?... eu não vejo a aproximação, com relação a isso pois é justamente como eu já falei pra você, de repente as questões que estão na Prova Brasil, muitas vezes não condizem com a realidade dos nossos alunos. Então está sendo elaborado de uma forma muito globalizada, sem atender realmente a questão cultural ou regional dos nossos alunos. Não digo todas as questões, algumas questões.*

Para esclarecer melhor sobre essa questão perguntamos ao professor: qual resultado acredita expressar qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática? *(F7) eu acredito que seja o que a escola apresenta. Pois, (F8) sem dúvida. É justamente como já falamos anteriormente, com relação à promoção. Ai a gente vê a habilidade e a competência do aluno. Então, nós não valorizamos somente a questão cognitiva, mas a afetiva e de repente, o desenvolvimento é geral do aluno.*

Na visão de Pedro, é a avaliação que ele faz dos seus alunos a que expressa qualidade, pois essa possibilita avaliar o aluno de forma mais abrangente. Salienta ainda, que na formação continuada que acontece na escola Beija-flor *(F9) nós fazemos sempre a reflexão justamente dessas questões, e o foco é (F10) principalmente com relação à educação de qualidade.* Revelando assim, a preocupação do professor com a importância do debate sobre a qualidade do processo educativo, levando em consideração as experiências e os conhecimentos prévios do aluno.

O professor acredita que em nível de sistema educacional *(F11) já avançamos bastante, estamos conquistando muitas melhorias. Mas é preciso mais, se nós formos analisar cada ponto tem muita coisa a se melhorar. Principalmente com a valorização do profissional, com a infra-estrutura das escolas, que são os espaços físicos, de repente até proposta da educação integral, todos esses são fatores que precisam ser melhorados, mas a educação tem que acompanhar algumas mudanças da contemporaneidade, da nossa sociedade seus valores, então isso precisa de uma reflexão cotidiana.* Todos os aspectos elencados pelo professor

são importantes para melhorar a qualidade, mas o que nos parece urgente é a necessidade de *acompanhar algumas mudanças da contemporaneidade, da nossa sociedade, seus valores*, o que não se materializa, se todos os segmentos educacionais, não se empenhar numa ação/reflexão/ação permanente sobre qualidade

Pedro considera como um dos avanços do sistema (F12) *justamente a questão das avaliações*. Para ele, *através dessas avaliações nós podemos estar tomando como referência o que é que está sendo avaliado, de que forma está sendo avaliado e todo esse processo de avaliar*. Entretanto, diz ser necessário avaliar *com novos encaminhamentos e não só estar valorizando os erros e acertos do aluno, mas a questão das habilidades e competências do aluno*, de forma mais significativa.

Essas falas revelam que o professor considera importante alguns aspectos da ADMPB, pensa servir como referência sobre o processo avaliativo, pois o professor percebe sobre o que e o como é avaliado pela Prova Brasil. No entanto, acredita que é necessário melhorar essa avaliação, levando em consideração também as habilidades e competências do aluno e não somente os conteúdos conceituais por meio de uma prova escrita objetiva. O que significa que Pedro concebe, em partes, que a ADMPB confere qualidade.

Perguntamos ao professor: sua proposta de ensino está de acordo com a proposta da Prova Brasil? Ele responde: (F20) *Sem dúvida*. Para aprofundar essa questão, perguntamos ao professor se considera a Prova Brasil como um avanço? Ele diz: (F13) *É, mas não digo assim só a questão da prova em si como avaliação, mas de repente das diretrizes que estão aí e que nós temos que estar estudando, conhecendo e valorizando também. Porque eu vejo a prova em si como um mero instrumento, para você ter os índices de desempenho, mas de repente o maior desafio da educação hoje é de valorizar o aluno dentro da suas habilidades que consegue desempenhar dentro e fora da sala de aula*. Percebe-se novamente que Pedro considera importante as diretrizes da ADMPB, para que o professor possa perceber em quais conteúdos conceituais da própria matemática está com dificuldades. Todavia pensa que o maior desafio no processo de ensino e de aprendizagem matemática, é considerar e utilizar as experiências e os

conhecimentos prévios dos alunos como aponta Darsie (2001).

Quando perguntado ao professor o que fazer para superar esse desafio? Ele responde: *(F15) Eu acho que é questão de ter mais tempo para poder estar conhecendo essa realidade, seria a questão da formação, da qualificação, formação continuada.* Na visão de Pedro, é necessário permanente qualificação e tempo para que o professor colete e analise os aspectos ligados à realidade do aluno. O que demonstra que o professor concebe a qualidade como dinâmica e inacabada.

Ao questionar sobre o que pensa ser necessário melhorar nos alunos? Ele diz: *(F16) o mesmo que venho dizendo... eu acredito que se nós levarmos em consideração esses aspectos (qualificação dos professores sobre os conhecimentos prévios e experiências dos alunos) que eu já citei, com certeza, causará um resultado satisfatório.* No pensamento de Pedro, a melhora na qualidade dos alunos está ligada à qualificação dos professores. Sendo assim, para melhorar a aprendizagem é necessário melhorar o ensino. Pois Pedro não atribuía dificuldade aos alunos e sim ao professor. O que confirma a sua concepção, de que é o aluno que se promove e o professor necessita de conhecimento pedagógico que propicie a mediação com qualidade. Revelando assim, aspectos importantes para o desenvolvimento da Cidadania Ativa.

Logo em seguida, ao ser indagado sobre o que pensa ser necessário melhorar nos pais ou responsáveis? Pedro Responde: *é (F17) a mesma situação, porque ai a gente, a escola de repente estará sendo um instrumento para poder dar resposta dentro da comunidade e fora da comunidade.* Para o professor, um trabalho que considera e utiliza os conhecimentos prévios e experiências dos alunos, possibilita conhecer o contexto em que o aluno está inserido e por meio de aspectos ligados a participação dos pais ou responsáveis permite a melhora na qualidade da aprendizagem de seus filhos. O que revela uma concepção de professor pesquisador, pois nessas falas expressa uma metodologia de ensino e de aprendizagem investigativa.

Ao ser questionado sobre o que pensa dos avanços e dificuldades dos segmentos envolvidos com a escola? Ele diz: *(F18) eu não acredito que seja difícil de avançar, acredito que dentro das estratégias montadas, através dos estudos, que*

buscamos, trazendo para as instituições é que a gente vai perceber em quais aspectos que estamos avançando e quais precisam ser melhorados. Então eu vejo assim, que não temos que priorizar nenhum nem outro e nem mesmo achar que de repente um está devendo ao outro. Acredito que a partir de estratégias, vamos dizer assim de forma geral para todos os segmentos, aí que a gente vai conseguir realmente um avanço. Nessas falas, Pedro pensa que todos os segmentos são responsáveis pela qualidade, e assim, todos devem avançar. Revelando assim, uma atitude que propicia uma qualidade da educação para o desenvolvimento da Cidadania Ativa em que a qualidade almejada pela escola é definida pelos seus pares.

Ainda sobre os avanços e dificuldades para avançar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, Pedro esclarece: *(F19) Infelizmente o que a gente não tem hoje são os laboratórios e um tempo maior da permanência desse aluno na escola. Não que eu esteja contra ou a favor da educação integral, mas de repente seria uma forma de estarmos experimentando porque nós temos que experimentar. E de repente isso aí serviria como um instrumento a mais para poder alcançar essa educação de qualidade. Porque até mesmo a permanência desses alunos na escola, com certeza estaríamos atendendo de forma mais significativa.* Novamente o professor expressa uma atitude investigativa. Para ele, mesmo não sabendo se tal medida melhora ou não a qualidade, nós devemos experimentá-la.

Para melhorar a qualidade, Pedro acredita que devemos levar em consideração a formação dos alunos como sujeitos críticos, pois ele entende que *(F22) a educação matemática promove transformação. É nisso que nos temos prioridade e não só em reprodução.* Então ele tem que ser capaz de analisar, de correlacionar o que está aprendendo, e com aquilo que ele está colocando ou aquilo que ele vivenciar no dia-a-dia. Revelando novamente uma concepção de qualidade para o desenvolvimento da Cidadania Ativa.

e) consideração sobre as concepções do Professor Pedro

Sobre a análise dos dados de Pedro, infere-se que, pensa serem aspectos importantes para desencadear aprendizagem com qualidade, os conteúdos

conceituais, procedimentais e atitudinais; os erros e acertos dos alunos; os aspectos sociais dos sujeitos; a interdisciplinaridade; a compreensão de como o aluno aprende; as situações concretas que o aluno vivencia no cotidiano; e o aluno como sujeito crítico. No entanto, acredita que esses aspectos estão contemplados na proposta da Prova Brasil. Expressando assim, que o seu pensamento sobre a qualidade do ensino, avaliação e aprendizagem transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva. Os dados são reveladores que igualmente acontece com o seu fazer docente. Baseia-se pelo material da Prova Brasil e em outros materiais/estratégias que possibilita considerar/utilizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos.

O mesmo acontece quando relaciona os resultados da Prova Brasil com o processo avaliativo que desenvolve com seus alunos. Pensa na avaliação como processo, por considerar e utilizar estratégias e materiais didáticos diversificados; valorizar a capacidade de observação, reflexão e julgamento; considerar os erros e acertos, transcendendo a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, todavia pensa que a avaliação Prova Brasil institui parâmetros que possibilitam a avaliar a qualidade dos alunos. E ainda pensa que sua proposta é semelhante a da Prova Brasil; que esta avalia parcialmente o que ensina para seu aluno; e que seus alunos sabem menos do que apresenta os resultados da Prova Brasil. O que não é diferente na sua prática docente, uma vez que utiliza o material da Prova Brasil como parâmetro e concomitantemente faz uma avaliação processual que não se aproxima com esta.

No processo de ensino e de aprendizagem matemática os dados expressam novamente essa recorrência. Pedro pensa que a educação matemática promove transformação, mas também que o material da Prova Brasil é uma alternativa a mais. Ora utiliza o material sugerido pela Prova Brasil, com atividades matemáticas repetitivas que prioriza a memorização e, por vezes, materiais diversos que considerar aspectos importantes no processo de ensino e de aprendizagem matemática, que a Prova Brasil não contempla.

Pedro acredita que para melhorar a qualidade é necessário que todos os segmentos envolvidos com a educação avancem. Se existe problemas, temos que investigar as causas e não procurar culpados.

Percebe-se então, um ir e vir no pensamento e na ação docente de Pedro, os dados expressam que o pensar e o fazer do professor transitam constantemente entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva.

5.4.4.3. Professora Silvana

A professora Silvana tem 38 anos. No ano 1995 concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Unemat/Cáceres-MT. No ano de 2003 concluiu a especialização – Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - Universo na cidade de Cáceres-MT. É efetiva, trabalha 30 horas/semanais, tem 07 anos na carreira de professor e desses, 05 foram integralmente trabalhados na Escola Beija-Flor com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Atualmente trabalha com quatro turmas do primeiro e segundo segmento da EJA no noturno, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. Quando respondeu o questionário de caracterização do professor (Anexo II), respondeu: *“Sempre me identifiquei com a Matemática e gosto de lecionar nessa disciplina”*. Ela, também desempenha a função de professora em outras escolas, mas não exerce outra profissão.

a) qualidade do ensino de matemática

A nossa primeira aproximação ao pensamento da Professora Silvana foi através do questionário Q3A contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade do ensino de matemática.

A primeira questão apresentada a professora Silvana foi para saber como ele vê a qualidade do ensino de Matemática após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil e ele nos diz que: *melhorou, pois o professor deve elaborar métodos de ensino susceptível a garantir uma atitude positiva em relação a Matemática; encorajar os alunos a desenvolverem e atualizarem seus conhecimentos; definir as capacidades e competências, que para o professor é um*

desafio. Silvana fala da elaboração de métodos de ensino que garantam uma atitude positiva, mas não diz que métodos são esses. Parece estar preocupada com a Matriz de habilidades da ADMPB ao referir-se às “competências”, elenca dificuldades para os professores no estabelecimento das mesmas, mas não apresenta em que sentido se daria essas dificuldades. Sobretudo, sua resposta nos revela que a professora concebe que com a implantação desse instrumento avaliativo a “qualidade” urge como consequência imediata.

Ao analisarmos (no quadro 36) os resultados da ADMPB dos alunos do 9º ano da Escola Beija-flor, constatamos que não avançou (227/2005; 223/2007; 2230/2009). A melhora nos Idebs se deve ao avanço no rendimento, ou seja, aumentou o índice de aprovação da escola (66%/2005; 88%/2007; 93%/2009) conforme já constatado nos trabalhos de Ricaldes e Darsie (2009, 2009a, 2009b). Para se ter uma idéia, se a escola Beija-flor continuar com as mesmas proficiências que tem hoje na ADPB e aprovar todos (rendimento de 100%) os alunos dos anos finais do ensino fundamental, seu Ideb tende a média 4,4. superior a meta (4,3) da Escola Beija-flor para 2019. Isso significa que, aprovando todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental não será necessário grande esforço nas proficiências para atingir a meta (4,6) prevista para a escola em 2021.

Silvana nos diz que ensina Matemática com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil (Q3A2) e justifica: *Já é complicado cumprir a matriz, ensinar eficazmente é necessário dispor de em conjunto de instrumento e estratégias para a realização do ensino-aprendizagem*. Mais uma vez Silvana expressa utilizar a Matriz de Referência da ADMPB como parâmetro para o trabalho com a Matemática.

Quando solicitamos para citar três aspectos que considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade (Q3A3) Silvana nos diz: *sólida formação em Matemática que dê acesso a competências de: análise, lógica, raciocínio*. Silvana está de acordo com a proposta da ADMPB. Pois, “...*acesso a competência de: análise, lógica, raciocínio*” são palavras que aparece constantemente no documento que orienta aos professores. No descritor da ADMPB que orienta Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas, exemplifica que,

“É recomendável que a criança realize percursos, depois os desenhe, e compare seus desenhos (espaço bidimensional) com os caminhos percorridos. Em uma avaliação em que os itens são apresentados em forma de teste, essas etapas iniciais são “queimadas”, e à criança já é apresentado um desenho para que ela analise um esquema, um croquis, um mapa, um guia de ruas” (BRASIL, 2009, p. 22).

Para o Mec “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6).

Solicitamos que Silvana citasse três aspectos que, segundo ela, melhoraria a sua prática docente para ter um ensino de Matemática de melhor qualidade (Q3A4). Para ela estes aspectos seriam: *temas atuais de investigação; conhecer as necessidades dos alunos; disponibilidade para esclarecer dúvidas*. Todos os pontos tocados pela professora Silvana são relevantes. Entretanto não ficou claro de que “*temas atuais de investigação...*” está falando, quais seriam as “*...necessidades dos alunos...*” que quer conhecer e quais “*...dúvidas...*”, tão pouco sobre quais quer esclarecer.

Na (Q3A5) perguntamos: Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade? Ao que Silvana responde: *implicação teórico-metodológico de uma proposta de formação de conceitos, compreensão do educador como mediador do processo de construção do conhecimento, exercitando a capacidade de pensar e buscar soluções. Através de ações, inventando e descobrindo relações, estruturando o seu pensamento lógico-matemático*. Silvana está de acordo com Miguel (2010) em que acredita que “Talvez a principal implicação de uma proposta de formação de conceitos em Matemática seja a compreensão do educador como mediador do processo de construção do conhecimento, criando situações pedagógicas para que a criança exercite a capacidade de buscar soluções para os problemas apresentados” (p. 4), revelando assim, aspectos importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Na (Q3A6) a professora nos diz que sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática é igual a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil, justificando: *Procurando conduzir os alunos à exploração de idéias e estabelecer*

relações entre fatos e conceitos de modo a incorporar os contextos do cotidiano. Silvana fala de aspectos importantes como “...estabelecer relações entre fatos e conceitos de modo a incorporar os contextos do cotidiano”. Entretanto, nos gráficos 7 e 8 constatamos discrepância nas proposta de avaliação em matemática, pois enquanto a professora Silvana diz que a *maioria* (73,4% em 2005 e 74,1% em 2007) de seus alunos está com um bom resultado em matemática a ADMPB diz que é a *minoría* (0% em 2005 e 4,5% em 2007) desses mesmos alunos está com um bom resultado em matemática.

Para Silvana (Q3A7) a: *estimular o interesse e espírito crítico dos alunos; tempo para o professor preparar melhor as aulas; propor elementos de estudos em tempo oportuno para os alunos,* são dificuldades que ela encontra para ensinar Matemática com qualidade. Nessas afirmações a professora Silvana deixa claro que tem dificuldade em estimular o interesse e espírito crítico de seus alunos, que falta tempo para preparar melhor suas aulas, pelo fato de trabalhar em outras escolas, e com isso não consegue propor elementos de estudo em tempo para seus alunos.

b) resultados da Prova Brasil

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3A nossa aproximação ao pensamento da Professora Silvana foi através do questionário Q3B contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa saber sobre a qualidade dos resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil.

Na opinião de Silvana (Q3B1), a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática, pois *há uma conscientização da realidade de cada escola, avaliando a qualidade do ensino oferecido. Definindo ações voltadas ao aprimoramento da educação.* Percebe-se que Silvana acredita que os resultados da ADMPB expressam a real qualidade de cada escola. Concordamos que a aplicação de provas escritas contribui na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da

matemática, desde que se tenha clareza de seus limites. Pois “seus resultados não podem ser utilizados como único indicador de desempenho escolar.

“Em geral as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades” (MATO GROSSO, 2001, p. 186). Essa é uma questão preocupante. Pois, nesse caso, de utilizar como único indicador, “Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas” (SANTOS, 2004, p. 1153). Para o autor, “Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (p. 1153).

Para ela a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática maior que a proposta elaborada pela escola. (Q3B2), pois tem *foco na matriz: resolução de problemas significativos, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento*. Essas falas revelam que a professora tende a eleger a Matriz de Referência da Prova Brasil como parâmetro para o ensino da Matemática.

Para se avaliar o educando, para conhecê-lo melhor (quem ele é, o que ele sabe e como ele pensa) um dos caminhos potencialmente significativos é propor situações verdadeiramente problemáticas, ou seja, resolução de problemas contextualizados na realidade do estudante, de maneira a torná-los provocativos ao ponto de despertar a curiosidade, o interesse de quem irá resolvê-los. Tais problemas, em alguns momentos são propostos pelo professor e, em outros, são propostos pelos próprios estudantes, o que sugere uma relação mais comunicativa entre educador e educandos, cujo fundamento está em proporcionar certas afinidades a serem percebidas por intermédio do diálogo (HOFFMANN, 2001).

Solicitamos a Silvana (Q3B3) que citasse três aspectos que considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade. Ela responde: *o professor passa a fazer uma reflexão sobre sua prática escolar, o processo de construção dos conhecimentos dos*

estudantes e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas. Silvana diz refletir sobre sua prática de avaliar a “...*construção dos conhecimentos...*” de seus alunos, levando em consideração o “...*desenvolvimento das habilidades...*” e “...*competências...*” “...*exigidas...*” pela Matriz de habilidades da ADMPB. Revelando mais uma vez que concebe a ADMPB como definidora de qualidade.

Para a professora, *professores bem formados, bons materiais didáticos e comprometimento com a aprendizagem dos alunos; maior apoio financeiro; adotar medidas que superem as deficiências detectadas* são três aspectos que em sua opinião precisam ser melhoradas na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática (Q3B4). Silvana foca sua preocupação em preparar os professores e aumentar os recursos para atender o solicitado na ADMPB. Para ela, a ADMPB em si não precisa melhorar nada, revelando assim que concebe a ADMPB como a definidora de qualidade no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Perguntamos a ela (Q3B5) como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade? Silvana se absteve de responder, argumentando verbalmente, na hora de entregar o questionário, que não está preparada para discutir essa questão. Revela saber aspectos importantes para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Q3A5), mas aqui não consegue pensar na avaliação de qualidade o que parece contraditório.

Para a professora (Q3B6) a avaliação de desempenho Prova Brasil avalia parcialmente o que você ensina a seus alunos, justificando que: *a Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas e essenciais, diferentemente das provas em sala-de-aula. Não avalia o aluno individualmente.* Para Silvana a ADMPB avalia *competências básicas e essenciais* e a avaliação que ela faz com seus alunos não avalia essas competências. Para ela, se divulgasse o resultado individual do aluno como faz o Enem avaliaria integralmente. Revelando mais uma vez, que concebe a ADMPB como a definidora de qualidade.

As três dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, são: (Q3B7) *a Prova Brasil fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais, identificando maiores fragilidades no desempenho escolar, mas até agora ainda não aconteceu nenhuma medida para suprir as deficiências detectadas*. Novamente Silvana concebe a ADMPB como aferidora de qualidade. Entretanto, pensa que até o momento (agosto/2010) nenhuma ação foi realizada para superar as dificuldades reveladas nos resultados da ADMPB. Conforme já foi dito em (Q1), bloco A, realmente constata-se dificuldade em avançar a proficiência da ADMPB da Escola Beija-flor (227 em 2005, 223 em 2007 e 230 em 2009).

c) resultados da avaliação escolar

Depois de decorrido aproximadamente uma semana do recolhimento do questionário Q3B nossa aproximação ao pensamento da Professora Silvana foi através do questionário Q3C contendo sete questões semi-abertas onde nos interessa analisar como a professora concebe os resultados da avaliação escolar.

Para Silvana (Q3C1) após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil pensa que a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos, melhorou, *professores estão mais comprometidos no processo de construção do conhecimento*. Silvana atribui a melhora ao seu trabalho. Não ficou claro, mas se ela se refere à melhora nos resultados da ADMPB está equivocada, pois como já foi dito em (Q3A1) e em (Q3B7), as notas do 9º ano da Escola Beija-flor na ADMPB não melhorou significativamente nas três avaliações realizadas, saltou de 227 em 2005 para 230 em 2009, numa escala de zero a 500 essa variação significa que praticamente não se alterou o resultado. O que se alterou significativamente foi o rendimento da escola, pois seu índice de aprovação saltou de 66% em 2005 para 93% em 2009, o fator que mais contribuiu para que seu Ideb saltasse de 2,6 em 2005 para 4,1 em 2009 (Meta esperada para a escola em 2017). Conforme já constatado por Ricaldes e Darsie (2009, 2009a, 2009b).

A professora também diz (Q3C2) que seus alunos aprendem Matemática, *com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois a carga horária é insuficiente para que se trabalhe o que propõe a matriz.* Em (Q6), bloco A, Silvana afirma que sua proposta de avaliação é igual a proposta da ADMPB e agora afirma que seus alunos aprendem com uma qualidade inferior ao que propõe a Matriz de habilidade da ADMPB porque o tempo é pouco para preparar os seus alunos. Não se refere ao conteúdo e metodologia, revelando novamente que concebe a ADMPB como definidora de qualidade. Entretanto, conforme já foi dito em (Q3A6), os dados dos gráficos 7 e 8 revelam que existe contradição entre os resultados da ADMPB e os resultados avaliados pela escola. Pois, enquanto Silvana diz que a *maioria* de seus alunos está com um bom desempenho a ADMPB diz que a *minoría* desses mesmos alunos está com bom desempenho.

Os três aspectos que Silvana considera (Q3C3) importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade são: *aumento da carga horária; materiais didáticos adequados; laboratório de Matemática e número reduzido de alunos em sala de aula.* Nenhum dos aspectos está relacionado à sua prática, dois aspectos são quantitativos, relacionados a número de horas trabalhadas e de alunos em sala. Outro relacionado à falta de um laboratório de matemática.

Segundo a professora na (Q3C4), *capacidade de interpretação; raciocínio lógico - exercitar, disciplina de estudos,* são aspectos que seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade. Percebe-se a ênfase de Silvana em exercitar o raciocínio dos alunos. Pois, “A elaboração dos itens ou questões levou em conta as duas principais finalidades da Matemática, quais sejam sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p. 6). Revelando mais uma vez sua tendência em conceber a ADMPB como definidora da qualidade do processo de ensino e aprendizagem matemática.

Perguntamos para a professora (Q3C5) o que seria uma aprendizagem de Matemática de qualidade? E mais uma vez a professora Silvana se absteve de responder uma questão, argumentando verbalmente, na hora de entregar o questionário, que não está preparada para discuti-la. Revela compreender aspectos

importantes para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Q3A5), mas aqui não consegue pensar na aprendizagem de qualidade o que parece contraditório.

Em sua opinião, (Q3C6), seus alunos revelam que sabem mais do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil, pois *Já ouvi depoimentos de alunos dizendo que não leram algumas questões, simplesmente marcaram qualquer uma das alternativas. Para os alunos é indiferente o resultado, pois eles sabem que basta ter freqüência no ano letivo que irão ser aprovados para série seguinte.* Há uma contradição de Silvana com (Q3A6), em que afirmam que sua proposta é igual a proposta da ADMPB e em (Q3C2), em que afirmam que seus alunos aprendem menos do que propõe a Matriz de habilidade da ADMPB. Em nenhum momento discutiu a metodologia e os conteúdos das avaliações. Em vez disso, quando diz “...pois eles sabem que basta ter freqüência no ano letivo que irão ser aprovados para série seguinte”, coloca a culpa na Escola Ciclada.

Solicitamos ainda (Q3C7) que citasse três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática. Silvana acredita que seus alunos não apresentam *nenhuma* dificuldade, revelando novamente que concebe a ADMPB como definidora de qualidade do processo de ensino e aprendizagem matemática.

d) concepções da Professora Silvana expressas na entrevista

A entrevista com a professora Silvana aconteceu no dia 28/03/2011 com duração de 23 minutos, subdividida em 38 fragmentos, dos quais lançaremos mão à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

A primeira pergunta feita a Silvana foi como avalia a Prova Brasil? Ela responde: *(F1) eu avalio como boa. Ela não seria ótima, ela é boa.* O que revela que a professora tende a conceber a Prova Brasil como aferidora de qualidade. Entretanto, quando procuramos saber se considera a Prova Brasil como um

instrumento válido para aferir qualidade de aprendizagem em matemática dos seus alunos? Ela não mantém a mesma posição. Para ela, a Prova Brasil afere em partes a qualidade, *(F2) pois a gente não consegue avaliar num todo, mais eu acredito que dá para medi sim, se grande parte dos alunos, se eles conseguiram. Porque é uma seqüência que vem sendo trabalhada com eles, até que eles cheguem lá na 8ª série, no 9º ano, e deu que eles conseguiram é porque aprenderam.*

Para Silvana, se seus alunos chegam ao nono ano é porque aprenderam. Então perguntamos a ela: a aprovação dos alunos feita por você revela qualidade de aprendizagem destes? Ela diz: *(F3) alguns sim, mas a maioria não.* Então indagamos: por quê? Ela responde: *(F4) eu acredito assim, pelo sistema, o governo coloca para gente que não pode ter retenção, e a gente não tem um apoio para estar dando reforço, dando suporte para aqueles alunos que tem dificuldade. O que acontece, o aluno vem sendo aprovado sem o mínimo de conhecimento, aí ele sabe que não vai ser retido, não vai ser reprovado, que ninguém vai barrar ele, e aí a maioria já não liga mesmo, não está nem aí, vem pra escola mesmo por não ter outra coisa pra fazer. Mas a gente fica feliz porque a gente consegue atingir uma minoria que vai pra frente, que ele aprendeu, que consegue levar esse conhecimento que adquiriu adiante.*

Nessas falas a professora tende a revelar uma concepção de qualidade excludente, pois fica feliz com uma minoria de alunos que conseguem aprender com qualidade. Atribui o problema de a maioria não conseguir aprender com qualidade a implantação da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, dizendo que a mesma não permite reprovar, entendendo que o fato de não se ter uma prova e/ou uma nota para obrigar os alunos a estudar, a maioria deles não se interessam mesmo e *(F23) que não adianta preparar e fazer aquela aula e chegar lá na sala os alunos se encontrarem assim...a maioria desinteressado. Não é todos, mas sempre acha uma meia dúzia ali que é bem interessado, eu acho que é isso que faz valer, que deixa a gente feliz.*

Quando questionada por que não pode reter o aluno? Ela diz: *(F33) nãããooo....(risos....) você sabe o que é um sistema né? O que é o governo né? Que ele impõe....chega no final do ano a sala tem 30 alunos e ai só pode reter dois alunos. ...ele (o sistema) já chega e já impõe que você não pode reter aluno. Então*

há todo um conselho...né! e ai vai... ele teve dificuldade...muita dificuldade com matemática.....mas lá em ciências e história ele conseguiu avançar” , então agente faz toda essa leitura, “ele não conseguiu avançar em matemática, mas ele conseguiu avançar nas outras disciplinas, então por que reter esse aluno?”, e ai agente entra num consenso. Realmente, ele não conseguiu avançar em matemática, mas ele conseguiu avançar nas outras disciplinas. Nas outras áreas ele conseguiu um progresso. Então não é justo reter esse aluno por conta de uma disciplina. Né? Silvana revela contradições nessas falas, ao mesmo tempo em que afirma que a reprovação é uma imposição do sistema, pensa não ser justo reter um aluno por conta de uma disciplina.

Para aprofundar nessa questão, perguntamos: a aprovação em si não revela qualidade? Ela diz: *(F5) não. A aprovação em si mesmo não revela. Ali muita coisa é maquiada. E eu acredito que não, isso não... , a gente não..., não tem praticamente retenção.* Silvana deixa claro. A aprovação que faz de seus alunos não revela qualidade e novamente infere essa má qualidade à Escola Ciclada. Pois *(F6) o aluno, ele é aprovado mais ele não tem o conhecimento para que ele de fato seja aprovado. Não tem total conhecimento que ele deveria ter, o mínimo de conhecimento, na disciplina de matemática para ele ser aprovado. Daí agente tem que dá toda aquela maquiagem né? Que ele conseguiu, que ele foi capaz (risos...).* Percebe-se nessas falas que o problema é exclusivamente do aluno, a professora não tem dificuldades em ensinar.

Ao ser indagada se concorda com a aprovação de seus alunos, mesmo não sabendo algumas coisas? Ela responde: *(F34) é uma questão assim muito difícil, porque cada caso é um caso, né? E ai você tem que investigar...estar ali...por dentro de cada aluno, de cada....situação, o que aconteceu e por que? Mas eu acho assim: primeiro, mais aula de matemática....professores de reforço num horário oposto.* Silvana destaca aspectos importantes como investigar as causas das dificuldades de cada aluno, entretanto, para ela o maior problema está ligado ao número reduzido de aulas de matemática por turma e a não existência de aulas de reforço no horário oposto.

Para Silvana *(F7) ...percebe realmente quem é o aluno que aprende, quem é o aluno que busca e quem é o aluno que está ali alienado, sem o mínimo de*

conhecimento. Eu falo isso porque um aluno que está na 8ª série, ele não sabe uma tabuada simples, fazer uma multiplicaçãozinha ali simples, ele fica perdido, ele não sabe. E a gente depara com muitas crianças assim. E o que falta mais é uma aula de reforço, alguém para estar mais próximo daquele aluno pra ajudar, ...né?, e você sabe que a gente vai para sala de aula que tem 30 alunos e não dá para lá na 8ª série estar revendo coisa lá de 5ª série. Hoje mesmo na 8ª série estava ensinando a fazer divisão. Até falei “oh, vou ensinar só hoje, porque não pode ficar sem, vocês já tinham que saber”. Mas só que o aluno fica prejudicado. A professora ensina, se o aluno não aprende o problema é dele. Revelando assim uma concepção de escola organizada em séries, em que as dificuldades de anos anteriores não são de responsabilidade dos anos posteriores.

Se o aluno não aprende é culpa dele ou do sistema que não organiza as aulas de reforço. Mesmo sabendo do prejuízo que causa ao aluno que tem dificuldade a professora pensa que também não pode prejudicar os que já sabem. Deixando a entender que suas aulas são padronizadas, para atender certo nível de conteúdo. São os alunos que devem se adequar a proposta da professora e não a professora se adequar as necessidades dos alunos.

Ao apresentarmos a Silvana, a nossa análise documental com os resultados da Prova Brasil e os Resultados da Escola, em que se constata uma discrepância entre o que diz a Prova Brasil (a *minoría* dos alunos está com bom resultado) e o que diz a professora (a *maioría* dos alunos está com bom resultado) para que justifique tal discrepância, ela responde: *(F8) a Prova Brasil ela é uma prova assim..., que mostra realmente como é que estão os alunos dentro da sala de aula. E os resultados da escola ela é um pouco maquiado, não é bem verdade, não é o que mostra no resultado.* Para a professora quem afere a qualidade é a Prova Brasil e não a avaliação que faz de seus alunos.

Para reconfirmar, perguntamos novamente: mas quem consegue aferir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática? A Prova Brasil ou a avaliação de matemática que você faz de seus alunos? Ela diz: *(F9) a Prova Brasil consegue, e a escola eu acredito que não. O da escola ele é um pouco maquiado, muitos alunos são aprovados para séries seguintes, mas eles não têm a total capacidade para serem aprovados. Mas pelo motivo de que a escola não pode...*

não pode ter... número de retenção, né. Então muitos alunos são aprovados. Revelando fortemente uma tendência para o modelo de qualidade da Cidadania Passiva. Pois expressa não acredita que o seu trabalho revela qualidade. Entretanto acredita que não culpada, mas sim a Escola Ciclada que não permite reprovar.

Para Silvana para melhorar a qualidade precisaria de (F35) mais aulas...professores mais disponíveis pra trabalhar no reforço...eu acredito que é por ai engraçado que esse ano que eu estou com alunos da 8ª série (risos....) já estou preocupada com a Prova Brasil (risos.....) e eu...já estou procurando o que vai caí na Prova Brasil, o que vai ser cobrado para eu estar trabalhando com os meus alunos, então eu acho que vai de cada professor. Só que agente, eu já analisei, as duas turmas de 8ª série....o perfil de cada...aluno e eu me deparei com um turma que o nível é bem....(risos.....) desanimador e a outra já está na média, assim eu vou conseguir um avanço, com eles. Essas falas expressam a idéia de organização das turmas em “fracas” e “fortes”, o que revela uma concepção de avaliação classificatória.

Perguntamos a professora: por que está tão preocupada em preparar seus alunos para a Prova Brasil? Ela diz: (F36) por causa (risos....) que vai aparecer a nota lá....né? e assim os professores de matemática são cobrados né? O que a gente fez. O que a gente está trabalhando, por que o aluno não conseguiu o mínimo alii...? E é uma preocupação que eu particularmente tenho de querer que a nota aumente, dessa última...e agora. Que a nota aumente, então eu trabalho assim para preparar. É tipo assim..., você prepara eles para a Prova Brasil....entendeu? Eu procuro...eu vou procurar o que vai cair na prova e vou trabalhar em cima do que vai caí na prova.

Percebe-se nessas falas que o fazer de Silvana está ligado à preparação dos alunos para se saírem bem na Prova Brasil. O que revela novamente uma forte tendência para um processo de ensino e de aprendizagem matemática livresco, que prioriza a memorização por meio de atividades repetitivas.

Ao questionar a professora se a escola prepara seus alunos para a Prova Brasil permanentemente ou somente no ano em que a escola é avaliada? Ela responde? (F37) depende do professor... mas deveria, né? Eu acho que deveria

também não só deixar para quando chegar no 9º ano, mas preparar no 6º, no 7º no 8º e até...porque eles fazem no 5º ano, e é uma seqüência, se eles não fazem lá no 6º, 7º, 8º daí só vai aumentando o grau de dificuldade e quando chegar no 9º ano a dificuldade vai ser muito maior. Concebendo novamente a Prova Brasil como aferidora de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática.

Perguntamos então: por que os alunos têm dificuldades? Ela responde: *(F11) o que pesa muito é o envolvimento e o interesse do aluno. Ele não acha a matemática interessante, ele questiona “por que tenho que aprender matemática?” e “por que tenho que aprender equação do segundo grau?”, “pra que vou usar esse, esse conteúdo?”. Então eu acho que é o interesse mesmo do aluno, a maioria vem desinteressado. Para ela, o problema está no aluno que é desinteressado e não da professora que não responde o seu questionamento. Pois o aluno não é desinteressado (F12) só pela matemática. Eu acredito que nas outras disciplinas também, pois, quando a gente conversa com os outros professores eles também dizem isso. O aluno quando é desinteressado em matemática, quando a gente faz o conselho de classe a gente percebe que ele é desinteressado em todas as disciplinas. Então eu vejo que o problema não é a professora da disciplina. São eles mesmos. Néé...? Atribuindo assim, a responsabilidade pela falta de qualidade ao aluno. Para ela, essa é uma constatação feita por vários professores da escola que lecionam em suas turmas.*

Quando questionada sobre o que pensa ser necessário melhorar no sistema para que se alcance a qualidade de ensino e de aprendizagem desejada? Ela diz: *(F13) a primeira coisa eu acho que seria é dar suporte para o professor e qualificar o professor, né? ...porque a gente vem sobrecarregada e chegam às coisas imposta. Você tem que fazer acontecer e aí vai de cada um né? Eu quero o melhor, eu quero o resultado da minha turma, então eu vou correr atrás, eu vou buscar. Mas a gente vai sempre sozinho, sem apoio de ninguém, tem o apoio da direção, da coordenação, mas eu digo assim que não tem aquele apoio, um maior apoio para os professores*

Como não ficou claro o tipo de qualificação e apoio, que coisas impostas? a que Silvana se refere, questionamos novamente: o que tem sido imposto para o professor da matemática? Ela responde: *(F14) uai...chega na escola...este ano tem*

Prova Brasil....então eu já sei que eu vou ter que trabalhar, preparar os alunos para que eles consigam uma média, pois a que teve no passado não cair, ela tem que elevar. Porque essa é uma proposta da escola. Essas falas expressam que a proposta da escola é elevar o a nota do Ideb e o objetivo no ensino da matemática é preparar os alunos para que consigam um bom desempenho. Por essa razão, a direção e coordenação “impõem” a ela que prepare seus alunos.

Na opinião de Silvana (F15) *a escola quer o melhor para os alunos. É aí a gente, os professores tem que se virá e dá conta. Mas para isso (F17) eu acho que deveria ter qualificação para os professores.* No entanto, para a professora essa qualificação deveria ser (F18) *focando o que é cobrado na Prova Brasil. Eu acho assim...deveria dar apoio para que o professor conseguisse trabalhar realmente como é cobrado na Prova Brasil.* Esse apoio seria (F19) *de material, laboratório de informática, eu acredito até que mais....nas aulas...* O que revela mais uma vez que Silvana concebe a Prova Brasil como aferidora de qualidade e por essa razão solicita mais qualificação para os professores para que possam preparar melhor os alunos para se saírem bem na Prova Brasil.

Para Silvana, *os alunos gostam do computador, gostam de mexer, mas a matemática mesmo não é atrativa pra eles. Eles querem ir para o computador, eles querem é mexer em outras coisas. Então eu levo, mas eles não acham interessante o conteúdo trabalhado ali. Porque é um conteúdo que muitas vezes tem que fazer um raciocínio, tem que fazer um cálculo. E eles não conseguem. Então pra eles não é tão atrativo.* Novamente atribui o problema da não aprendizagem aos alunos e não se reporta a sua dificuldade em trabalhar com as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem matemática.

Então perguntamos: qual será a causa desse desinteresse pela matemática? Ela diz: (F24) *ah...não sei..., as vezes questão familiar. Vem com muito problema de casa, não é interessante, dificuldade com a matemática, já desde as séries iniciais, e isso vai criando distanciamento deles porque se ele não conseguem ... ele tem dificuldade lá do início, quando ele chega lá na 8ª série ele já está totalmente desestimulado, desinteressado, porque ele já coloco na cabeça dele “eu não consigo aprender matemática”, é o que a maioria dos alunos fala.* Silvana imprime nessas falas uma concepção de matemática como produto, a matemática pronta e acabada,

a-histórica. Somente os poucos inteligentes conseguem decifrá-la. Além disso, atribui a dificuldade dos alunos a família que não tem interesse pela qualidade da aprendizagem dos filhos desde as séries iniciais.

Nesse sentido, a professora acredita que os pais precisam melhorar para que melhore a qualidade da aprendizagem de seus filhos. Pois (F25) *eu acho que os pais..., eles são assim de total importância. Só que os alunos, a maioria não tem apoio dos pais, os pais trabalham não tem tempo, não sabem, as vezes são menos instruídos que eles, assim não tem nem como ajudá-los, na questão de tarefas, essas coisas.* Para Silvana, a maioria dos pais não dá orientação pedagógica para seus filhos, e por essa razão apresenta dificuldade na escola. Parece que a professora está invertendo os papéis, a tarefa de ensinar a matemática da escola é do professor, o compromisso do pai é de garantir a assiduidade e de acompanhar o desenvolvimento de seu filho dentro do que lhe compete como pai. Ensinar matemática escolar é obrigação do professor.

No pensar de Silvana o maior problema para avançar a qualidade está nos pais. Para ela (F28) *os pais há aquele distanciamento, por que a criança já está numa fase pré adolescente e os pais acha que já consegue se virá sozinho, então deixa eles tocarem sozinho as coisas da escola. Não tem aquela cobrança... já deixa mesmo a criança que na 8ª série já está com 13, 14 anos, já deixa por conta dele mesmo.* Novamente a professora se reporta a falta de qualidade ao não comprometimento dos pais em ajudar os filhos nas atividades pedagógicas que envolvem a matemática. como já foi dito, esse é um compromisso dos (as) professores (as) que lecionam essa disciplina.

Para a professora é importante conhecer as necessidades dos alunos, (F31) *pois cada aluno tem uma família e hoje em dia a família é muito desestruturada, é, eu acho que é importante a gente conhecer cada aluno, como é que ele veio, como é que eles vivem, com quem que eles vivem, por que ele é daquele jeito, por que ele não consegue aprender. Eu acho que tudo isso é válido pra gente estar trabalhando com a criança.* Silvana deixa transparecer nessas falas que a importância de conhecer a realidade do aluno é para compreender por que ele não aprende e não para considerar e utilizar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem matemática.

No entendimento de Silvana, os alunos têm muitas dificuldades, *(F29) primeiro porque se ele não tem um conhecimento básico....o que acontece, ele vai chegar lá e vai estar desinteressado. Eu vou explicar algo que ele não consegue compreender, eu vou estar explicando um probleminha e ele não vai ter a total compreensão do que eu estou falando. Então eu acho que isso aí já, é bem...é tipo uma bola de neve, ele tem dificuldade e a dificuldade só vai aumentando. E aí vai causando o desinteresse, eu acredito que seja isso. Porque quando a gente tem dificuldade numa coisa a gente costuma a se desinteressar. Igual eu sempre falo pra eles né? Para os guri, para os alunos “quem gosta de jogar bola?”. Aí muitos se levantam, aí eu pergunto “o que você faz?”, “...eu jogo bola, vou treinando, treinando”, aí eu falo “a matemática é a mesma coisa, você tem que ir lá exercitar, exercitar, e uma hora você ficar craque”.*

Essas falas revelam um ensino mecânico, por meio de atividades repetitivas. Assim como uma concepção de escola seriada, se o aluno não está calibrado para aquela série não vai acompanhar, pois a professora não pode voltar o conteúdo sob pena de prejudicar os alunos que já sabem. Nesse caso, para a professora, a dificuldade é somente do aluno. Essa é uma visão de qualidade excludente. Revelando assim, que o pensar e o fazer de Silvana tende para uma concepção de qualidade da educação para o desenvolvimento da Cidadania Passiva.

e) consideração sobre as concepções da Professora Silvana

Com relação à análise dos dados de Silvana, constata-nos que ela, pensa em aspectos importantes para o processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, como por exemplo, trabalhar com temas atuais de investigação; conhecer as necessidades dos alunos; ser educador como mediador do processo de construção do conhecimento. No entanto, pensa que a proposta da Prova Brasil é a que deve ser seguida, por conta da cobrança dos resultados e porque também acredita que esta afere a qualidade. Essas falas demonstram que o seu pensar transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva.

Os dados revelam ainda, que sua prática docente, tende para concepção de qualidade da Cidadania Passiva, pois fica feliz ao promover da minoria de seus alunos com conhecimento e não concorda em superar dificuldades de alunos com “defasagem” de conteúdo. Para Silvana, se a maioria dos seus alunos não aprendeu na época certa o problema é somente deles, não prejudica a minoria em detrimento de uma maioria que diz não ter interesse em estudar e nem acompanhamento dos pais ou responsáveis em seus estudos.

No pensar de Silvana, a Prova Brasil afere a qualidade, pois detecta as deficiências dos alunos e, o(a) professor(a) passa a refletir sobre a prática, interferindo positivamente na aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, assim como, no comprometimento dos(as) professores(as). Para a professora, seus alunos sabem mais do que revelam os resultados da Prova Brasil, não porque conhecem outras coisas, mas sim, porque não valorizam a Prova Brasil por saberem que não dependem dela para serem promovidos. Atribuindo certa culpa à Escola Ciclada, que para ela, não revela qualidade, uma vez que promove seus alunos sem o conhecimento necessário. No seu entendimento, a Prova Brasil mede as competências básicas da matemática, já a avaliação que faz de seus alunos não imprime qualidade. Essas falas revelam que, quando Silvana relaciona os resultados da Prova Brasil com os resultados da avaliação que faz de seus alunos, tanto o seu pensar quanto o seu fazer docente, tende para a concepção de qualidade da Cidadania Passiva.

O mesmo acontece com o pensar e fazer docente de Silvana sobre o processo de ensino e de aprendizagem matemática. Os dados são reveladores de uma tendência da professora para a concepção de qualidade da Cidadania Passiva. Ela pensa que a Matriz de Referência da Prova Brasil afere qualidade e é nela que pauta seu ensino. Na prática, os dados expressam que tende a priorizar a preparação de seus alunos por meio de atividades mecânicas e repetitivas e não se refere às outras dimensões da matemática consideradas importantes para o desenvolvimento humano.

De modo geral, as falas de Silvana revelam transitar entre as duas perspectivas, porém tende fortemente para a concepção de qualidade da Cidadania Passiva.

5.4.4.4. Consideração sobre as concepções das Professoras da Escola Beija-flor

Os dados impressos nos documentos da escola e os obtidos no portal do Inep sobre a aprendizagem matemática dos alunos revelam uma discrepância entre a qualidade aferida pela escola e a qualidade aferida pela Prova Brasil, enquanto, a escola Beija-flor promove grande parcela de seus alunos e com aprendizagem consideravelmente satisfatória, a Prova Brasil ressalta que pequena parte desses mesmos alunos se sobressai em aprendizagem matemática.

Tanto no pensar quanto no fazer docente, destaca-se diferenças entre os (as) professores(as). O pensar e o fazer de Pedro, que é professor do 5º ano; mestre em educação; trabalha em outras escolas públicas na zona rural; participa de movimentos sociais, transita entre as concepções de qualidade da Cidadania Ativa e da Cidadania Passiva. Enquanto o pensar e o fazer docente de Silvana, que é professora do 9º ano; especialista em educação; trabalha em outras escolas particulares, tende para a concepção de qualidade da Cidadania Passiva. O que revela, uma tendência em não existir diálogo sobre qualidade, entre esses(as) professores(as).

O que é comum entre os(as) professores(as) é a preocupação em preparar os alunos para a Prova Brasil, apesar do nível de preocupação também diferir, enquanto Silvana expressa fortemente uma preocupação com a avaliação como produto em que a Prova Brasil é a única aferidora de qualidade, Pedro revela entender a avaliação como processo, pois para ele a Prova Brasil é apenas mais um instrumento.

A partir dos dados podemos inferir que, apesar da escola toda estar utilizando a proposta da Prova Brasil como parâmetro de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem matemática, os anos iniciais tende a estar organizado a partir da concepção da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, enquanto os anos finais tende a uma organização calcada na concepção da Escola Seriada.

5.4.5. CONSIDERAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES PRESENTES NAS FALAS DOS OITO PROFESSORES

Ao encerramos a análise e triangulação individual dos oito sujeitos, optamos por elaborar o quadro 37, que apresentamos a seguir. Nesse, expomos, resumidamente, a partir das informações colhidas através dos instrumentos que elaboramos para este trabalho, e de nosso esforço interpretativo, indicações à perspectiva da Cidadania Ativa e/ou Cidadania Passiva em relação às concepções de qualidade de Educação e de ensino e aprendizagem em Matemática.

Quadro 37: **Tendência** das concepções presentes nas falas dos professores em relação à qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem em Matemática

Escola	Sujeito	Tendências das concepções	
		Qualidade da educação	Qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Matemática
Garça-branca	MARA	Cidadania Passiva	Cidadania Passiva
Garça-branca	VERA	Cidadania Passiva	Cidadania Passiva
Arara-azul	ROSE	Cidadania Ativa	Cidadania Ativa
Arara-azul	VALÉRIA	Cidadania Passiva	Cidadania Passiva
Curicaca	BETE	Cidadania Passiva	Cidadania Passiva
Curicaca	CARDOSO	Cidadania Passiva	Cidadania Passiva
Beija-flor	PEDRO	Cidadania Ativa	Cidadania Ativa
Beija-flor	SILVANA	Cidadania Passiva	Cidadania Passiva

De modo geral os dados revelam que *dois* sujeitos da pesquisa transitam entre as perspectivas da qualidade da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa. Contudo com tendência para a perspectiva qualidade da Cidadania Ativa. *Seis* sujeitos transitam entre as duas perspectivas, no entanto, com tendência para a perspectiva de qualidade da Cidadania Passiva. Sendo assim, ao analisar o *grupo* de oito professores constatamos que, quando relacionam o resultado da Prova Brasil com a promoção que fazem de seus alunos, os dados revelam que, em geral, os sujeitos da pesquisa transitam entre as perspectivas da qualidade da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa. Entretanto com tendência para a perspectiva qualidade da Cidadania Passiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpretar concepções de qualidade expressas nas falas dos(as) professores(as) de Matemática dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, ao relacionarem os resultados da Prova Brasil e da promoção que fazem de seus alunos, exigiu-nos exercício reflexivo minucioso e a investigação constante na literatura de referencial teórico e trabalhos que tomaram esse mesmo sentido. Desta forma, o desafio permanente foi a busca de suporte para uma análise que nos conduzisse a uma aproximação com o pensamento de nossos sujeitos, indicativos de uma perspectiva às concepções ligadas ao que chamamos de Cidadania Ativa e/ou Cidadania Passiva em relação ao ensino, avaliação e aprendizagem em Matemática, que pudessem ser desvendada na contextura dos dados coletados.

Esse nosso foco de interesse intenciona oportunizar mais um espaço para o debate dos educadores sobre a qualidade da educação e do processo de ensino e de aprendizagem em matemática.

Acreditamos que as concepções nos orientam para processos e modos de pensar, bem como manifestam na tomada de decisões desses profissionais em variados momentos. E concordamos com Nespor (apud THOMPSON, 1992, p.129) quando ele alega que “para se entender o ensino do ponto de vista dos educadores, temos que compreender as concepções com as quais eles definem seu trabalho”.

De mesmo modo, junto ao esforço de interpretar essas concepções também buscamos compreender as inferências dessas nos modos como concebem a qualidade da educação e do processo de ensino e de aprendizagem em matemática quando se relaciona os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil e da promoção de alunos dos professores de Matemática.

Os dados coletados foram analisados e interpretados a partir de duas categorias que elegemos, relacionadas às questões da qualidade da educação e do processo de ensino e de aprendizagem em Matemática, tomadas como: Concepções da Cidadania Ativa e Concepções da Cidadania Passiva. Assim, reunimos dentro dessas duas perspectivas características de base teóricas, filosóficas e epistemológicas, de modo a direcionar nossa análise. Acreditamos que

essas perspectivas estejam sempre a comparecer, em graus maiores ou menores, nos modos como os docentes organizam e operacionalizam seu trabalho didático-pedagógico.

Sobretudo, nossa intenção é não criar rótulos e nem sermos inflexíveis em relação aos posicionamentos dos sujeitos desta pesquisa. Considerando que buscamos tão somente compreender a forma com que as concepções se manifestam nas suas falas.

Desse modo, estamos cientes da natureza dinâmica e complexa do pensar e do agir humano e como defendemos uma qualidade na perspectiva da Cidadania Ativa sabemos que a própria função docente, está em constante transformação e desenvolvimento, num processo de elaboração contínuo. Neste sentido, não há como conceber os sujeitos como “tipos ideais”, ou como “puros”, mas, entendemos que isso não se torna um obstáculo na análise de tendências que possam ressaltar de suas falas.

Portanto, deixamos claro que nossa categorização figura como estratégia metodológica, uma formalização meramente acadêmica, de acordo com o referencial adotado, que intencionamos possa nos conduzir a interpretação das concepções de qualidade da educação e do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação em Matemática presentes nas falas dos professores e nos registros dos resultados avaliativos da aprendizagem dos alunos.

Finalizadas nossas reflexões e análises para interpretação das concepções, organizamos o quadro 37, apresentado no capítulo anterior, que traz um resumo das concepções reveladas nos dados coletados. Analisando os resultados apontados neste quadro destacamos que:

A professora Mara, apresenta em maioria de suas falas a direção de um pensamento e de um fazer docente que se volta à perspectiva de concepções de qualidade da Cidadania Passiva. O mesmo acontece ao se reportar as questões que envolvem a relação entre os resultados da Prova Brasil e a promoção que faz de seus alunos.

As falas de Vera, ao se reportar as questões quem envolvem a qualidade da educação e do processo de ensino, aprendizagem e avaliação em Matemática, transitam entre a perspectiva de qualidade da Cidadania Ativa e a perspectiva de qualidade da Cidadania Passiva, sobretudo com uma tendência maior ao pensamento da qualidade da Cidadania Passiva, e, quando relaciona o resultado da Prova Brasil com a promoção que faz de seus alunos remete à perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva.

Os dados coletados de Rose apontam para falas que também transitam, tanto em relação à qualidade da educação como do processo de ensino, aprendizagem e avaliação em Matemática, entre as duas categorias elegidas para análise das concepções. No entanto, observamos haver uma tendência no sentido de concepções de qualidade da Cidadania Ativa em sua fala. Já seu fazer se revela tendendo à perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva. Quando relaciona o resultado da Prova Brasil com a promoção que faz de seus alunos nos leva a interpretá-los que transita entre as duas concepções, entretanto o seu fazer está direcionado à perspectiva de concepções de qualidade da Cidadania Passiva.

As falas de Valéria transitam ora se apresentando dentro de uma perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa, ora na direção da perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva, tanto em relação à qualidade da educação como do processo de ensino, aprendizagem e a avaliação em Matemática, assim como quando relaciona os resultados da Prova Brasil com a promoção de seus alunos. Todavia, observamos haver uma tendência no sentido de concepções de qualidade da Cidadania Passiva. O seu fazer docente, expresso nas falas, se volta mais às concepções da qualidade da Cidadania Passiva. Os materiais utilizados por ela se configuram, na prática como preparatórios para a Prova Brasil, assumindo neste sentido uma perspectiva da Cidadania Passiva.

A professora Bete em suas falas, quando trata da qualidade da educação e do processo de ensino, aprendizagem e avaliação em matemática, e, também quando relaciona os resultados da Prova Brasil com a promoção que faz de seus alunos, se posiciona transitando entre as duas concepções, em determinado momento para a perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa e em outros instantes

se orienta na perspectiva da Cidadania Passiva. No entanto, expressa um forte tendência para a perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva.

Os dados coletados de Cardoso sobre a relação entre os resultados da Prova Brasil e a promoção que faz de seus alunos, expressam aspectos que transitam entre as duas concepções de qualidade. Contudo aponta fortemente para características da qualidade da Cidadania Passiva. O mesmo acontece quando fala das questões ligadas a qualidade da educação e do processo de ensino, aprendizagem e avaliação em matemática.

Já os dados de Pedro revelam que tanto em qualidade da educação e de processo de ensino, aprendizagem e avaliação em matemática como quando relaciona os resultados da Prova Brasil com a aprovação que faz de seus alunos, transita constantemente entre as duas concepções, contudo, tende para a perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa.

E Silvana apresenta em todas as suas falas que ao relacionar os resultados da Prova Brasil com a promoção que faz com seus alunos transita entre as duas concepções de qualidade, mas revela uma tendência para a perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva. O mesmo acontece na qualidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação em matemática.

De modo geral os dados revelam que *dois* sujeitos da pesquisa transitam entre as perspectivas da qualidade da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa. Contudo com tendência para a perspectiva qualidade da Cidadania Ativa. *Seis* sujeitos transitam entre as duas perspectivas, no entanto, com tendência para a perspectiva de qualidade da Cidadania Passiva. Sendo assim, ao analisar o *grupo* de oito professores constatamos que, quando relacionam o resultado da Prova Brasil com a promoção que fazem de seus alunos, os dados revelam que, em geral, os sujeitos da pesquisa transitam entre as perspectivas da qualidade da Cidadania Passiva e da Cidadania Ativa. Entretanto com tendência para a perspectiva qualidade da Cidadania Passiva.

Ainda tentando compreender tanto a alternância de ponto de vista presentes na falas dos sujeitos, como a presença concomitante de ambas as perspectivas diante de algumas questões, foi que aprofundamos nossa reflexão e nosso olhar em

busca de conexões, pontos de convergência ou divergência. Deste modo, em relação aos dados coletados dos oito sujeitos que participaram da pesquisa, destacamos os alguns pontos:

Primeiro: as falas dos sujeitos transitam em momentos variados, em graus maiores ou menores, em relação às questões de ensino, aprendizagem e avaliação em Matemática, ora revelando concepções de qualidade da Cidadania Passiva, ora concepções de qualidade da Cidadania Ativa. Entendemos que tal fato deixa transparecer a própria dinâmica que se constitui o processo de construção dos saberes para docência em Matemática, processos destacadamente diferentes e particulares.

Segundo: se destaca em nossa análise, principalmente pela pouca incidência nos dados coletados e/ou na constatação de um discurso vago e desarticulado, que a maioria dos sujeitos não compreendem com propriedade sobre a qualidade da educação e de processo de ensino, aprendizagem e avaliação em matemática, e assim, como se processam as aprendizagens Matemáticas numa perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa/Cidadania Passiva.

Terceiro: é recorrente para todos os sujeitos analisados estarem citando e/ou assinalando para a preocupação em atingir os indicadores Prova Brasil e IDEB, ora por serem cobrado pelo sistema e ora por concordarem com estes. Com isso também se posicionarem em relação a suas práticas no processo de ensino, aprendizagem e a avaliação em Matemática, pois todos afirmaram estar utilizando materiais direcionados a atender o solicitado na proposta da Prova Brasil.

Observamos que, em relação ao primeiro ponto, diante de determinadas questões, permeiam os pensamentos dos sujeitos, idéias divergentes e contraditórias. Assim os sujeitos apresentam em relação às mesmas questões ora uma argumentação na perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa, ora uma argumentação na direção de qualidade da Cidadania Passiva.

É assim que, por exemplo, os dados de Valéria se posicionam em determinado momento, concebendo que a Prova Brasil não afere qualidade em matemática, para ela, a qualidade deve ser aferida: *não através de prova, mas sim através do desenvolvimento da aprendizagem do aluno no dia-a-dia, considerando*

sempre o limite de cada aluno, nos levando a interpretar que ela toma a avaliação como processo no sentido de considerar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, apontando para uma concepção de qualidade da Cidadania Ativa. Já em outro momento ele se contradiz dizendo que para se ter uma Educação Matemática de qualidade é necessário: *comprometimento da escola em geral para melhorar a nota na Prova Brasil; estímulo da coordenação nas atividades elaboradas em relação a Prova Brasil; aceitação dos professores de outras disciplinas que a nota depende de todos*, o que indica conceber a avaliação como produto numa perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva.

Sobretudo, ao aprofundarmos nossa análise quando triangulamos os dados, destacamos que há sempre um sentido predominante ou que prevalece sobre o outro, à medida, em que percebemos uma argumentação mais elaborada e enfatizada à uma determinada perspectiva. Acreditamos que tal fato revela que eles atribuem um peso maior a uma determinada forma de pensar, do que a outra.

Entendemos que a ausência de entendimento, ou do conhecimento sobre determinada postura ou propositura é fator determinante na ênfase atribuída pelos sujeitos em sua argumentação. Desta forma, destacamos uma argumentação que ora se apresenta mais elaborada e consistente, ora dispersa, contraditória, vaga e superficial ao se reportarem às questões focadas.

Acreditamos que, num processo de construção dos conhecimentos para a docência e concomitantemente à estruturação das concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação em Matemática, existe a possibilidade de mudança de perspectiva à mediada que os pensamentos e idéias que o sustentam estiverem alicerçados de modo a sobreporem qualquer argumentação contrária. Entretanto, também observamos que, mesmo assim, não teremos a garantia de que mesmo tendo indicações de uma postura assumida pelo professor em sua fala, possa esta ser garantida/espelhada em sua prática, devida a complexidade da dinâmica do ambiente de espaço público de educação formal. O que ficou evidente, por exemplo, nas falas de Rose, que tem uma boa compreensão teórica e histórica sobre os pressupostos da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, mas devido à complexidade do contexto onde exerce a docência, suas práticas parecem condizer com um currículo organizado em séries.

Em relação ao segundo ponto que apontamos, embora dois dos sujeitos compareçam em todos os momentos com uma argumentação que se direciona à perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa, esta, em determinados momentos se configura imprecisa e desarticulada ao se posicionar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, de seus alunos. Para os demais sujeitos, não conseguimos identificar uma compreensão com maior propriedade sobre a qualidade da educação e do processo de ensino, aprendizagem e avaliação em matemática.

Destacamos em relação ao terceiro ponto que os professores, em questão, tendem a tomar como parâmetro para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem em Matemática a Matriz de Referência da Prova Brasil. Também notamos em suas falas tendência no fazer docente sobre o processo de ensino e de aprendizagem em matemática na perspectiva da qualidade da Cidadania Passiva. Nesse sentido o processo de ensino resume-se num processo de transmissão de informações e conteúdos, através de atividades que primam pelo exercício, repetição e treino. E, o resultado da aprendizagem é por meio da reprodução/captação dessas informações, e, do jeito que foram transmitidas. E dessa forma acreditam estar preparando os alunos para se saírem bem na Prova Brasil.

Acreditamos que ao estabelecimento de um processo educativo orientado pela qualidade da Cidadania Ativa, seja imprescindível que os sujeitos gestores/educadores desse processo conheçam primeiramente sobre a Matriz Curricular nesta mesma perspectiva.

Os dados evidenciaram que os professores compreendem aspectos importantes para melhorar a qualidade da educação e do processo de ensino e de aprendizagem em matemática na perspectiva da qualidade da Cidadania Ativa.

Argumentos como, já avançamos bastante, estamos conquistando muitas melhorias, mas é preciso mais, se nos formos analisar cada ponto tem muita coisa a se melhorar, são falas, em que o sujeito se considera parte do sistema, responsável pelos avanços e dificuldades, a qualidade é entendida como processo, dinâmica e inacabada, pois a educação tem que acompanhar algumas mudanças da contemporaneidade, da nossa sociedade, seus valores, então isso precisa de uma

reflexão cotidiana. Esses dados evidenciam no(a) professor(a) uma postura participativa, numa perspectiva (ARROYO, 1991) da educação para a cidadania conquistada, a que se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes. Nessa qualidade o povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão no processo de construção. Nesse sentido o professor se coloca como agente de sua constituição como sujeito histórico.

Podemos dizer que essas falas de nossos sujeitos expressam a qualidade (DEMO, 1996) como atributo humano, quer dizer, somente o ser humano a faz ou desfaz; é tipicamente fenômeno histórico e dialético; não é um dado, mas uma conquista.

Na qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa entendemos a idéia de educação como processo de transformação do homem e do mundo (PAULO FREIRE) e a definição de qualidade em educação é um processo histórico-social, é sempre provisória e é definida pelos seus pares (DARSIE, 2010), pois a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseiam-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (CAPOS e CRUZ, 2006). Na perspectiva da cidadania ativa, prioriza-se a avaliação como potencialidade emancipadora (BARRETO, 2001).

Nessa mesma perspectiva entendemos a cidadania ativa como “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação” (SOARES, 2004, p. 46). Uma cidadania ativa compreendida como processo, em que os cidadãos não são apenas titulares de direitos já estabelecidos e, esse processo, não se dá no vazio, pois “existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos” (45).

Enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania é entendida como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas (AFONSO, 2001), é entendida como conquista, é sustentada

pela participação, pela busca do diálogo e do bem comum.

Quando nos voltamos para a análise da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem em matemática, os dados também revelam que os sujeitos se posicionam em direção a qualidade da Cidadania Ativa. As falas dos (as) professores (as) expressam a educação matemática voltada para o cotidiano dos alunos; considerando as suas experiências e conhecimentos prévios, assim como os aspectos emocionais; a matemática como atividade interdisciplinar; considerar o erro no processo de ensino e de aprendizagem; compreender como o aluno aprende, citando como exemplo a fala: *estar sempre atento aos progressos e dificuldades dos alunos; favorecer mais aos alunos na construção do seu próprio conhecimento, sendo apenas um facilitador dessas condições; saber utilizar os possíveis erros, para mostrar que no mesmo houve em parte acertos.*

Em outro trecho, os dados do sujeito falam da *consciência de que o ensino da Matemática é importante para o seu desenvolvimento humano e social* e quando fala da Prova Brasil expressa: *eu, eu sou contra, faço porque é mandado fazer. Porque ela não mede, não mede nada, ela é de uma forma e o ciclo é outra. Não dá certo. Faço porque é obrigado a fazer, vem até material, disponível para fazer. Para o(a) professor(a) esse processo significa treinar os alunos pra fazer prova pronta e acabada. Justificando que, ano passado veio até os textos que eram para trabalhar a Prova Brasil, para treinar para fazer a Prova Brasil. E questiona: se acha que isso aí é, é, é...correto? Eu acredito que essa avaliação tinha que ser mudada, eu acho que ela vem muito direcionada, para fazer aquilo, pronto e acabo, você sabe até o que vai caí. Eu acho que está formando um bando deeeee.....* Revelando certo descontentamento com a Prova Brasil.

O que nos interessa discutir nessas falas é o entendimento de educação matemática. Para nós, educar pela matemática não é somente preparar alunos para a Prova Brasil, é (DARSIE, 2001) considerar a sua historicidade no processo de desenvolvimento humano e social, assim como as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, sua afetividade; e também por meio da interdisciplinaridade contribuir para compreender e explicar as múltiplas relações que compõe a realidade.

É claro que essa última fala expressa certo exagero em dizer que a Prova Brasil não mede nada, mas o que queremos destacar é que ao longo de nossa análise é perceptível nos dados coletados, embora com pouca incidência, que o fortalecimento da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana é possível, pois os sujeitos construíram um arcabouço teórico, tanto em qualidade da educação como em processo de ensino e de aprendizagem em matemática, que dá sustentação para prática em direção a qualidade para o desenvolvimento da cidadania ativa. Além de que, a Escola Ciclada, no sentido amplo desse termo, é uma construção da base, é um movimento social que defende a formação do homem em sua totalidade.

De todo modo, as falas dos sujeitos também expressam a qualidade da educação e do processo de ensino e de aprendizagem em matemática apontando para qualidade da Cidadania Passiva, como esta que diz: *eu tenho vários livros didáticos de vários autores, pesquiso antes em casa e levo pra eles vários, passo vários exemplos. Também utilizo o material do Eterno Aprendiz, que tem muitos exercícios interessante, levo para eles também. Tem também as questões das olimpíadas, eles mandam também as questões para a gente estar trabalhando com eles, para preparar eles. Mas trabalho de campo mesmo eu fico a desejar.* Os dados expressam um trabalho calcado em um ensino apenas livresco, com atividades mecânicas e repetitivas preparatórias para provas, concursos. A metodologia de pesquisa como princípio educativo, em suas falas, fica a desejar.

Revelam as falas dos sujeitos que um ensino que de fato afere qualidade deve *trabalhar as habilidades e competências dos materiais enviados, pois percebo que a avaliação de desempenho da Matemática está voltada para resultados.* Nesse sentido, o parâmetro de qualidade é a proposta da Prova Brasil. O que fica claro nessa fala quando diz: *olha, eu achei válida a Prova Brasil, os conteúdos. Também não sei se foi porque a gente trabalhou muito bem os conteúdos e estávamos preparando os nossos alunos, mas....eu achei que os conteúdo foram em cima do que agente trabalhou.*

Nas falas também fica evidente a extrema preocupação dos sujeitos em calcar seu trabalho na preparação dos alunos para a Prova Brasil, *a escola cobra muito a aprendizagem. Agora mesmo já fizemos até reunião para esse ano, sobre a*

Prova Brasil. A diretora já reuniu até os pais, professores que estão com a Prova Brasil para gente elevar o nível, não deixar cair o nível da Prova Brasil, os dados revelam que, são preocupações motivadas pela própria tendência da cobrança do sistema e da sociedade e por vezes porque tendem a acreditar que a Prova Brasil afere qualidade.

Em outra fala sobre o parâmetro utilizado no processo de ensino e de aprendizagem matemática diz: *é em cima das orientações da Prova Brasil. Agora eu não posso saber se os outros professores estão trabalhando nesse nível né? Mas que a diretora pede para eles trabalhar pensando na Prova Brasil, visando é....como eu disse anteriormente, pela Prova Brasil sim. Mas nós desde o início do ano, até a reunião com os pais para passar que esse ano é ano da Prova Brasil...e pedindo a colaboração dos pais para incentivar a gente, já fez isso na primeira semana de aula. A gente só não quer deixar cair a nota. A gente está com 6,25 não sei ...em 2009 e a gente só não quer deixar cair. Elevar mais ainda o nível nosso. E acredito que a gente vai conseguir.* Revelando as falas que toda a comunidade tende a estar mobilizada para atender prioritariamente ao solicitado na Prova Brasil e que os(as) professores(as), sujeitos da pesquisa, também tendem a conceber a Prova Brasil como parâmetro para aferir qualidade.

As falas de outro sujeito expressam que *a qualidade desejada é a pressão que se coloca em cima das escolas para que se alcance o índice da Prova Brasil. Cada ano um número tal. Então essa é a pressão. É que, por exemplo, no ensino nas últimas séries do primeiro ciclo, do segundo ciclo, eles vem com o mesmo professor, que faz a mesma coisa, quando chega no final do terceiro ciclo, esses alunos além de ter mudado a quantidade de disciplina e tudo, mudo também de professor e mesmo que lá onde foi avaliado no quinto ano, e agora no oitavão, vai ter alguns agora que vão ser avaliados na oitava e que estavam na quinta. Talvez ele não vá mostrar o mesmo rendimento. Então os índices que se espera deles é muito grande. A expectativa que se coloca, a escola, a sociedade, e a comunidade escolar coloca em cima dos alunos que vão fazer a Prova Brasil é muito grande. O que mostra os dados, mais uma vez, a intensa mobilização de todos em função de apresentar um resultado na Prova Brasil e Ideb.*

Quem se sacrifica mesmo é o aluno, que deveria ser o foco e, receber também uma atenção prioritária nas questões ligada às contribuições da matemática para o desenvolvimento humano, entendê-la como dinâmica e inacabada, como processo, como histórico-social-cultural.

Entendemos que essa é uma qualidade em educação para o desenvolvimento de uma cidadania passiva, (ARROYO, 1991), a educação para a cidadania outorgada, a que “se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania” (75). Uma concepção de cidadania como doação da burguesia e do Estado moderno, em que o povo comum não pode ser considerado como agente histórico. Visão de cidadania aristocrática e elitista, não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular.

Nessa perspectiva entendemos a cidadania passiva (SOARES, 2004) como “aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor” (p. 46). Em que a cidadania passiva é considerada produto, em que os cidadãos são apenas titulares de direitos já estabelecidos. Nesse sentido, a cidadania reflete a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, econômicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento (AFONSO, 2001); é entendida como concessão, é sustentada por relações paternalistas.

Na qualidade em educação apontando para cidadania passiva, a idéia de educação leva em consideração somente o resultado das provas/testes aplicadas aos alunos e o fluxo escolar, como é o caso do Ideb. Desse modo, a qualidade em educação é tida como produto, estática, a-histórica, a-social, a-temporal. Nessa perspectiva, prioriza-se a avaliação como função reguladora do Estado (BARRETO, 2001).

Os dados expressam que o ensino da matemática tende a tratar o conhecimento como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno, acrescido da concepção de que esta é uma ciência pronta e acabada. Não leva em consideração seu processo de construção como ciência (DARSIE, 1998). Esse modelo de ensino é “fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento

consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, cuja ênfase é dada às respostas certas, que devem ser repetição perfeita e integral dos livros, onde há uma resposta certa para cada questão ou problema” (DARSIE, 1998, p. 39). O professor tende a desprezar o conhecimento trazido pelo aluno. O ensino da Matemática é voltado à memorização, ao manuseio de fórmulas e algoritmos, desvinculados do cotidiano do aluno (KESLLER, 1997).

Dessa forma, a matemática se constitui em um obstáculo ao desenvolvimento da cidadania para o bem comum, atua como um filtro social obstaculiza o exercício da cidadania ativa, colabora com a construção de um cidadão passivo, à mercê de sua própria sorte (KESSLER, 1997). Nós concordamos com D`Ambrósio (1996) que,

Uma educação nesse modelo não merece ser chamada com tal. Nada mais é que um treinamento de indivíduos para executar tarefas específicas. Os objetivos são intelectualmente muito pobres. Indivíduos passando por isso talvez saiam capacitados como mão-de-obra para execução de trabalhos de rotina. Mas como será sua participação ampla numa sociedade moderna e democrática? Como fica o componente crítico, que deveria ser dominante num modelo educacional conduzido à cidadania plena? Como pensar o indivíduo na plenitude de seu ser e ao mesmo tempo integrado na sociedade? (p. 67-68).

Nesse entendimento, o aluno é tratado como um automóvel que deverá sair pronto no final da esteira de montagem, e esse é o objetivo do processo; ele vai sendo conduzido e, em cada “estação”, que em educação quer dizer em cada série, são montadas certas “partes”, isto é, motor, carroceria, rodas, que correspondem na educação a conteúdos programados; para isso o montador (professor) foi treinado para fazer aquilo no tempo determinado, isto é, seguindo métodos preestabelecidos. O análogo ao taylorismo em educação é a primazia do currículo, com seus componentes objetivos, conteúdos e métodos. Ora, assim como na linha de montagem deve-se ao final de cada estação fazer um controle, saber se o motor foi efetivamente colocado e está funcionando, no fim de cada série se faz um exame (ensino fundamental: 3º ano “Provinha Brasil”; 5º e 9º anos “Prova Brasil”). No final da esteira de montagem (ensino médio: 3º ano “Enem”) o carro deve sair andando,

isto é, outro exame para saber se ele funciona de acordo com as especificidades do mercado comprador. (D`AMBROSIO, 1996, p. 67).

A nossa aproximação nos permitiu compreender outros fatores fundamentais que interferem neste comportamento de qualidade, que acabam girando em torno do pensar e do fazer dos professores, evidenciando por vezes muitas contradições. Exemplo disso é pensar que a “falta” de qualidade da educação não é responsabilidade da gestão e dos professores e atribuir a culpa pela má qualidade da educação ao sistema, à Escola Ciclada, aos pais e alunos. O que se evidencia nas falas dos sujeitos, *a atual gestão está ótima de mais, está tudo bem, não tem nada para melhorar. E com os professores também, está tudo bem, todo mundo é responsável e está tudo ok. O que está errado é lá no governo. É implantar essas leis que atrapalha tudo. Em que os alunos por ser....por ser....como que fala....Escola Ciclada, que sabem que não reprovar, eles não tem interesse, inclusive tinha alunos na 5ª série que a escola organizava as lista dos alunos que tinham dificuldade para vir na aula de reforço e eles não vinham, aluno falava assim “pra que?” e o aluno já era repetente um ano, naquela época podia repetir um ano, ai eles falavam “pra que? eu já repeti ano passado e esse ano vou passar, então para que vir na aula de reforço?”. Eles já sabiam e não tinham interesse. Então....eu falo que é os alunos que tem que mudar, eles tem que aprender para enfrentar um concurso, um vestibular, não é só ir na escola, só para dizer que vai ser aprovado. Isso, nem todos tem essa mentalidade. E a família do mesmo jeito, tem pai que não está nem ai.*

Nas falas da maioria dos sujeitos surge essa culpabilidade ao sistema, aos pais e alunos, *os pais deveriam ser mais parceiros da gente, sabe?... Só aparecem mesmo no final do ano para saber qual vai ser a conclusão do filho dele no final do ano. Mas no dia-a-dia, ver se o filho tem tarefa ou não tem, se fez ou não fez, muitas vezes os pais não se interessam. Então se a gente tivesse mais apoio dos pais nas escolas, nos ajudando nesse ponto, do interesse do aluno, da participação, da responsabilidade, eu acho que hoje estaria melhor. É a questão mesmo da participação dos alunos. Isso é o que nos preocupa mais. Todos os outros caminham bem, mas eu acho que é o sistema que deixa o aluno assim. Eu acho, passar a mão na cabeça e dá um pouco mais de liberdade, eu acho essa a parte*

mais difícil de contornar. E se nós temos dificuldade com o aluno é porque o sistema que manda isso para a gente e nós temos que resolver. Porque se não fosse isso os alunos não dariam trabalho nenhum, porque ele teria que estar ali com a responsabilidade de cumprir com o dever dele. Percebe-se novamente que os dados expressam que todos os outros (profissionais da escola) caminham bem, o problema mesmo está no sistema, nos pais e alunos.

Essa culpabilidade nos impressiona, pois se estende ao longo de toda a análise, a partir do momento que a escola passou a ser ciclo, houve muito desinteresse, na sala de aula, entendeu? Isso para mim, como se diz, é agonizante. Eu fico apavorada, tem hora, em sala de aula, pelo desinteresse dos alunos. Porque tudo a gente recebe de cima para baixo. E o aluno com essa idéia de que agora não reprova mais, não demonstra interesse nenhum. Caiu muito a qualidade, e isso é preocupante. A gente fica preocupada e parece que não tem mais limite em sala de aula, porque você prepara a sua aula e você tenta fazer de tudo, deixar os alunos a vontade, descobrir a habilidade que ele tem, e você vê que os alunos não se interessam, não tem participação, vão para a sala de aula por ir, muitas vezes porque o pai obriga a ir. Então isso é muito preocupante. Eu penso que isso aí desvalorizou muito a educação, essa Escola Ciclada. E caiu muito, muito a questão do aprendizado. Porque o aluno hoje em dia não tem mais interesse, não tem mais compromisso com ele, com a educação dele, com o aprendizado dele. E os pais hoje transferiram tudo para a escola, então nós temos que, além de educar, também que fazer com que o aluno tenha conhecimento. Nós temos que ser pais, psicólogos, ser tudo aqui dentro da sala de aula. Então eu penso que o governo deixou muito em cima da gente, a secretaria deixa tudo em cima da gente. Isso aí para mim é desesperador, eu fico apavorada tem hora em sala de aula e sem saber como fazer o aluno demonstrar interesse.

Essas falas demonstram um grande apego a concepção de Escola Organizada em Séries, revelam um entendimento de que, se o sistema for organizado em Ciclos de Formação Humana, o professor fica totalmente sem autoridade, não tem como medir, como controlar, como punir o aluno apresentando uma nota vermelha para que os pais se interessem mais pelos seus filhos. E ainda

culpa o governo que edita leis que acabam com seu poder de fazer o aluno demonstrar interesse.

Noutra fala o sujeito afirma que a aprovação que faz de seus alunos não revela qualidade *por causa desse método, desse...sei lá...programa, da Escola Ciclada que não pode reprovar, e desse de não reprovar, atribuindo a culpa na Escola Ciclada e na enturmação por idade.* Outro professor também não concorda com a enturmação, *não concordo e a gente tem vários problemas, um é com a enturmação né? Estou com uma turma de 30 alunos do 9º ano que tem 13 alunos com problemas de enturmação, quer dizer, vieram do 7º ano direto pro 9º ano, e em alguns casos do 6º ano direto pro 9º ano. Então é uma coisa assim, preocupante pra gente, nós estamos baixando a qualidade, em nome de aprovação. Não sei qual é a solução ideal que seria para esse caso.* Percebe-se que os dados expressam certo descontentamento dos(as) professores(as) com a determinação da Secretaria de Estado de Educação de organizar as turmas por idade.

Noutra perspectiva, sobre a enturmação por idade, apontamos para o Ideb. Se a lógica for investir, economiza-se em retrabalho (reprovação/retenção) e possibilita mais investimento em educação de qualidade. Se a lógica for considerar a educação com gasto e não como investimento, insere-se o aluno no sistema por idade, apenas com a preocupação de facilitar o orçamento e gerenciamento padronizado e assim economizar cada vez mais.

Um sistema de ensino público, que recebe os impostos para prestar um serviço de qualidade, não deve culpar o próprio contribuinte pela “falta de” qualidade. Quando o sujeito culpa o sistema, não deve esquecer que faz parte dele, que é professor e no mínimo deve ter habilidade em ensinar, no sentido amplo desse termo.

Por um lado, não temos dúvida de que a enturmação por idade significa um avanço, é de suma importância para o fortalecimento da qualidade da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, desde que se dêem condições administrativa, pedagógica e financeira para avançar, pois essa é uma proposta dos ciclos e acima de tudo é uma dívida social que temos que pagar.

É louvável a preocupação da Secretaria de Estado de Educação em melhorar a qualidade da educação, assim como dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, em melhorar a qualidade da educação matemática. Entretanto pesquisas mostram (MORAES, PIROLA e ALMEIDA, 2010) que com o advento da Prova Brasil os professores tendem a substituir o uso da Matriz Curricular pela Matriz de Referência da Prova Brasil e que essa última não deve ser utilizada como única referência para elaboração do plano de ensino do professor, pois não contempla integralmente as competências e habilidades necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem em matemática dos alunos do ensino fundamental, cabendo à Matriz Curricular da escola essa função.

Muitos professores ocupam-se de contemplar em sala de aula conteúdos presentes na Matriz de Referência de Avaliação da Prova Brasil, deixando para segundo plano ou retirando muitos conteúdos presentes na Matriz Curricular, muitas vezes até por desconhecer as diferenças existentes entre elas. A Matriz de Referência da Prova Brasil é um recorte da Matriz Curricular e que ao se trabalhar apenas a Matriz de Referência, deixam de trabalhar competências e habilidades importantes, vinculadas a diversos conteúdos curriculares de Matemática (MORAES, PIROLA e ALMEIDA, 2010). O parâmetro melhor indicado para a construção da Matriz Curricular da escola deve ser os PCNs, os referenciais da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana e não a Matriz de Referência da Prova Brasil.

Em outro trabalho constata-se que (SANTOS, 2004) os professores imersos na cultura de priorizar propostas como a da Prova Brasil, perdem interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente ligados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos são direcionados, desde os primeiros anos da educação fundamental, a treinarem para alcançar bons resultados nesses testes em vez de serem educados no sentido amplo desse termo.

Ainda sobre o Ideb, conforme os dados das escolas analisadas, podemos perceber que, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, mesmo não avançando o desempenho dos alunos, é possível aumentar o Ideb de 2011 com essa correção de fluxo. Basta enturmar por idade e atingir o mesmo desempenho de 2009 na Prova Brasil que em muitos casos o Ideb dos anos finais do ensino fundamental tende para a meta de 2019 como mostramos o caso das escolas

Curicaca e Beija-flor. Nesse sentido, melhoramos apenas a qualidade da correção de fluxos.

Entretanto, não podemos nos esquecer que educação é um direito e, possuir a melhor qualidade é um direito a ter direito. Se educação é um direito essencial, “o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o *direito a ter direitos*” (BENEVIDES, 1998, p. 168, grifos no original). E nós temos o direito a ter direitos de exigir educação como investimento para a promoção humana de todos, e não como gasto em benefício de uma minoria. Nesse sentido, é necessário também, discutir a lógica da lei de responsabilidade fiscal, como pode uma mesma lei proibir investimentos na educação, precarizando o trabalho educativo e estabilizando o salário dos educadores e, ao mesmo tempo permitir aumentos exorbitantes de alguns segmentos da esfera pública? Como é o caso da câmara dos deputados e outros absurdos similares.

Pensar na educação como gasto é ter uma visão de qualidade educativa mercadológica, que distribui certificação a qualquer custo, e assim a qualidade do indivíduo é regulada pelas necessidades do mercado. Como falta emprego e sobram empregados é a lei da concorrência que regula. Pois, estudos recentes nos dizem (VIEIRA, 2008a) que o trabalhador qualificado somente é absorvido por uma pequena parte da complexidade cadeia produtiva, sendo o grosso dos trabalhadores empregados em setores na periferia do sistema, onde não se exige tanto saber assim. Nessa direção, está desmistificado o mito da qualificação profissional, principalmente para aqueles que dizem: trabalho há, só não há trabalhadores capacitados para assumir os postos existentes. É aceitável acreditar que a idéia da qualificação interessa para que sejam disseminados os valores exigidos num mercado de trabalho precarizado, segmentado e flexível.

Concordamos com Vieira (2008a) que o sistema educativo está pressionado a assumir a responsabilidade de formar o novo trabalhador para que compreenda o mundo do trabalho, as complexas relações trabalhistas e produtivas de modo a ser ativo nessa relação para que não abra mão de seus direitos de cidadão. No entanto, numa outra concepção de educação, temos aqueles que acreditam que a educação formal deva formar o sujeito para se conformar. O autor ainda nos rememora, que os trabalhadores da escola também são vítimas desse processo de precarização. Basta

verificar que a maioria dos sistemas de ensino do país funciona com seus funcionários trabalhando em regime precário. O que de certa forma favorece a fuga de cérebro do sistema educativo e conseqüentemente a profissão de educador deixa de ser atrativa.

A falta de atratividade na profissão de professor tem desencadeado investimentos por parte do governo federal em publicidade objetivando atrair profissionais para a área da educação. No entanto, essas propagandas trazem implícita a responsabilização do professor pelo desenvolvimento social e econômico de uma nação. O vídeo 2 postado no portal do Mec e também veiculado nas inserções televisivas de canais abertos, em horário nobre, por exemplo, apresenta várias cidades da Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coréia do Sul, Espanha e diz: *“Alguns países mostram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos trinta anos. Nós perguntamos as pessoas desses países: qual é na sua opinião o profissional responsável pelo desenvolvimento de um país?”* (BRASIL, 2011) e logo em seguida aparecem no vídeo as pessoas respondendo, *“é o professor, é o professor, é o professor...”* (BRASIL, 2011). Ao mesmo tempo em que parece estar levantando a auto-estima do professor também imprime certa responsabilização. Sabemos que,

A educação numa determinada qualidade tem um papel significativo para o enfrentamento das questões postas no mundo do trabalho, mas passa longe a idéia de responsabilizar a “pseudo-péssima” qualidade da educação como sendo o principal motivo para o desemprego ou pela falta de mão de obra qualificada. Que dirá culpar a (falta de) qualidade pelo baixo crescimento econômico e pela baixa produtividade e falta de competitividade (VIEIRA, 2008a, p. 51).

Essas idéias do governo brasileiro de responsabilizar o professor nos parecem um pouco contraditórias, pois Saviani (2009) deixa implícito em seu trabalho, que muito pouco do que a sociedade e os educadores pensaram para o primeiro Plano Nacional da Educação 2001/2010 foi materializado. Em vez disso o PNE foi substituído pelo PDE, uma idealização do movimento “Todos pela Educação”, pensado por um pequeno grupo de empresários e economistas objetivando priorizar o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, poderíamos dizer que os maiores responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social desse país (Brasil), não são os educadores e sim os economistas. Contudo, não vamos

cometer a mesma atitude errônea, pois temos consciência que o desenvolvimento de um país é responsabilidade de todos.

Para que possamos ter direito a ter direitos a uma educação de qualidade para todos, no sentido que estamos colocando, é necessário que a base do sistema interfira na definição das políticas públicas educacionais. No entanto,

Como é que o profissional que está na base do sistema, ou o pai, interfere na definição das políticas educacionais? Não temos um sistema de participação que possua capilaridade para o conjunto da população e, particularmente, para o conjunto da população usuária das escolas. Isso faz com que as políticas educacionais sejam quase um privilégio ou um atributo exclusivo das burocracias governamentais. Os órgãos normativos do sistema não têm participação da população, dos profissionais e dos diferentes agentes envolvidos. Teríamos de trazer a decisão das políticas educacionais mais para o conjunto da população (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Essas políticas educacionais em que as decisões ficam distante do conjunto da população acabam por sugerir o manual de como fazer educação de qualidade e o debate sobre o conteúdo e metodologia tão necessário para o desenvolvimento da qualidade na perspectiva da Cidadania Ativa praticamente inexistente. O que revelam os dados de nossa pesquisa é que o debate vira Prova Brasil e Ideb numa perspectiva da Cidadania Passiva. Ao se referir as questões de qualidade ou da não qualidade os professores em vez de buscar compreendê-la buscam atribuir culpa a alguém por esta. Reportam-se ao sistema, a falta de material na escola. A gestão não tem problemas e os professores não tem culpa e fortemente direcionam a culpa nos pais e nos alunos.

A preocupação agora, não é mais se reprova ou não reprova, mas sim, qual é a qualidade da educação que de fato queremos para nossa sociedade. É apenas aferir a capacidade cognitiva na Prova Brasil, Enem e Enad? Ou queremos mais?

Não nos resta dúvida que existem muitas contradições, e se esse debate não for feito com muita clareza nessas escolas, essas perdem o sentido do educar. A escola mais do que nunca (ALTHUSSER, 1985) se torna aparelho ideológico do Estado Interventor a favor do capitalismo e deixa de pensar na formação integral do homem para formar o trabalhador para o mercado.

Só faz sentido insistirmos em educação se for possível conseguir por meio dela um desenvolvimento pleno, e desenvolvimento pleno não significa melhores índices de alfabetização, ou melhores índices econômicos e controle da inflação, ou qualidade total na produção, ou quaisquer dos vários índices propostos por filósofos, políticos, economistas e governantes. Tudo se resume em atingirmos melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo e isso se manifesta no encontro de cada indivíduo com outros (D`AMBROSIO, 1996, p. 10).

Não é nossa intenção, imprimir nessa pesquisa, a idéia de que temos que acabar com a Prova Brasil, muito pelo contrário, pensamos na possibilidade de utilizar a alta tecnologia da informação disponível, em benefício do ensino, da aprendizagem e da avaliação, e assim emergir as categorias de qualidade da educação que nos direcione para o atendimento das necessidades expressas por um número cada vez maior de pessoas pertencentes aos mais variados setores da sociedade. E assim, de fato, contribuir para o desenvolvimento econômico e social do nosso país.

Nós defendemos uma educação que pensa na formação integral do homem, um ideal pedagógico que considere os conhecimentos diferentes, as experiências e conhecimentos prévios, assim como numa educação matemática que possibilite a construção de significados, que respeite o indivíduo. Educador de qualidade na direção da Cidadania Ativa não é o que “não sabe, reprova” e sim o que “não sabe, ensina”, pois a habilidade do professor deve ser ensinar por meio da mediação.

Um sistema educativo de qualidade na perspectiva da cidadania ativa é o que compreende o fenômeno com o olhar de todos (pais, alunos, professores, diretores, coordenadores, comunidade, Cefapros, SEDUC, universidades, Mec, empresários, economistas, entre outros). Como todo ponto de vista é a vista de um ponto, é justo que o conjunto da sociedade tenha o direito de ter direitos de definir/redefinir permanentemente o seu ideal de qualidade da educação. Se na concepção da Cidadania Ativa e/ou Cidadania Passiva, ou ainda noutra perspectiva que se deseje criar/recriar. É nessa direção que defendemos travar o debate sobre “qualidade de educação para todos”, pois pensamos no ser humano com capacidade de “criar” e não de “reproduzir” modelos.

Para finalizar, ressaltamos que em trabalhos recentes (SILVA, 2008a, PAULA, 2010) também se constata a forte tendência dos professores a atribuírem a culpa pela “falta de” qualidade ao sistema, aos pais e alunos. Nesse sentido, como proposta de continuidade desse trabalho deixamos os seguintes questionamentos: se todo ponto de vista é a vista de um ponto, o que pensam os pais sobre a qualidade da educação oferecida a seus filhos? Como os estudantes avaliam a qualidade da educação que recebem? Qual a visão da comunidade sobre a qualidade da escola?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*: tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Bernadetti – 4ª Ed- São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e Políticas Educacionais*: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001

ALMEIDA & GOMIDE. *Avaliação Reflexiva*. In.: MATO GROSSO, *Escola Ciclada de Mato Grosso*: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, sere fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001. 2ª Edição. 195p.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Gisele Gama (org): *Matemática*: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 118 p. : il.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO Nildo: *Avaliação da Educação Básica*: em busca da qualidade e eqüidade no Brasil . - Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Educação e exclusão da cidadania*. In. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzalez; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991. (Coleção pelêmicas do nosso tempo; v. 23)

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO Elba Siqueira de Sá. *A Avaliação na Educação Básica entre dois modelos*. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 5, Agosto/2001

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENEVIDES, Maria Victória. *Educação para a cidadania e em direitos humanos*. in. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: FEUSP, 1998. v. 1, p. 165-177.

BOGDAN, R. e BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo de Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORTOLOTTI, Marcelo. *Prestígio zero: pesquisa mostra que os bons alunos não querem mais seguir o magistério - um desastre para o ensino*. In. Revista Veja, Edição 2151 em 10 de fevereiro de 2010.

BORBA, Marcelo C. (Org.) ; ARAÚJO, Jussara de Lóiola (Org.) . *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1. 120 p.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* – promulgada a 16 de julho de 1934.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Mec / SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 142p. (Matemática: Ensino de primeira à quarta série. I. Título).

BRASIL. Ministério da Educação. 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)*. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC/INEP. Notícias: *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news07_11.htm, acessado em 24/04/2007

BRASIL, *Resultados da Prova Brasil e IDEB*, disponível em <http://www.inep.gov.br>, acessado em 15/08/2008

BRASIL, *Matemática: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 118 p. : il.

BRASIL. Ministério da Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345 acessado em 28 de Maio de 2010.

BRASIL.(2010a) Ministério da Educação. *Metodologia da concepção do ideb (Nota técnica)*. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br> acessado em 28 de Maio de 2010a.

BRASIL, (2010b) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Edital nº 01, de 18, de junho de 2010*. Brasília-DF.

BRASIL, (2010c) *Encarte publicado anexo à revista "ISTO É, nº 2107"* de 31/03/2010.

BRASIL.(2010d) Ministério da Educação. *Planilhas para download*. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br> acessado em 20 de Novembro de 2010d.

BRASIL, (2011) Ministério da Educação. *Publicidade: seja um professor*. Disponível em <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/> acessado em 27 de Março de 2011.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino*. In. EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Org.) *Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas*. Ijuí: Unijuí, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da Matemática*. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

CARRAHER, Terezinha. *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de, *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas*, in. ENSAIO: *Avaliação e Políticas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 297-440, jul./set. 1998. FUNDAÇÃO CESGRANRIO.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *A qualidade da educação básica e a gestão da escola*, in. FRANÇA, Magda e BEZERRA, Maura Costa (orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*.- Brasília: Leber livro, 2009. 346 p.

Cargile, J. (1995). qualities. in Honderich, T. (Ed.) (2005). *The Oxford Companion to Philosophy* (2nd ed.). Oxford

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepções?*. In. TOMASSI, de L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, PUC/SP, 2007. P. 15-39.

COUTO, Marcos Antônio Campos. *As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia*. Departamentode Geografia – FFP-UERJ/FAPERJ, 2009. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k-W2jXF-IQsJ:egal2009.easyplanners.info/area03/3071_Couto_Marcos_Antonio_Campos.doc+ensinar+do+geral+para+o+particular&cd=31&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&source=www.google.com.br , acessado em 18/11/2010.

CROSBY, Philip B. *Qualidade é investimento*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books, 1992.

_____. *Recursos Humanos*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994. Edição compacta.

_____. *Administração: teoria, processo e prática*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

_____. *Como transformar RH (de um centro de despesa) em um centro de lucro*. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHILE, *Segunda Cúpula das Américas*: Declaração de Santiago. 18-19 de abril de 1998. disponível em http://www.ftaa-alca.org/Summits/Santiago/declara_p.asp acessado em 15/05/2010.

CHILE, *Segunda Cúpula das Américas*: Plano de Ação. 18-19 de abril de 1998a. disponível em http://www.ftaa-alca.org/Summits/Santiago/plan_p.asp acessado em 15/05/2010.

DARSIE, Marta Maria Pontin. *A Arte de Ensinar e a Arte de Aprender: Um processo de Construção do Conhecimento Pedagógico em Aritmética*. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil: 1993 (Dissertação de Mestrado).

_____. *A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial*. 1998. 241f. TESE (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, São Paulo 1998.

_____. *Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem*. UNICIÊNCIAS, v. 3, 1999.

_____. *Educação Matemática*. In.: MATO GROSSO, *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2001. 2ª Edição. 195p.

_____. *O debate sobre qualidade em educação no contexto da Prova Brasil: uma pesquisa envolvendo professores de Matemática de escolas públicas de Cáceres-MT*. Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste – Uberlândia-MG, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e a Matemática*. Campinas, Summus, 1986.

_____. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Educação Matemática*. Revista de Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo. Ano 6, nº 7, Julho/1999.

_____. *Do saber Matemático ao fazer pedagógico: o desafio da educação*. 2º Encontro de Educação Matemática do Rio de Janeiro, Conferência de abertura, Macaé, RJ, 21 de outubro de 1999a. Disponível em <http://vello.sites.uol.com.br/macaee.htm>, acessado em 10 de Junho de 2010.

_____. *Paz e a necessidade de repensar a educação*. In. BOHN, Hilário I; SOUZA, Osmar de (Org.). *Faces do Saber: desafios à educação do futuro*. Florianópolis: Insular, 2002. 224p.

DEMING, W. Edwards. *Qualidade a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

_____. *Quality, productivity and competitive position*. Boston: MIT Press, 1982

DEMO, Pedro. *Um Brasil mal-educado*. – Curitiba: Champagnat, 1996. 140 p.

_____. *Educação e qualidade*. – Campinas-SP: Papirus, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasília* : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, Nº 26)

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. – 4.ed – São Paulo, Cortez, 2000 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GARVIN, David A. *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

_____. What does "product quality" really mean? *Sloan Management Review*. MIT. v.26, n.1, 1984.

GATE, Blanca Olias de Lima. *La evolucion de la gestión pública: la nueva gestión pública*. Madri: Pearson Educación, S.A. 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre. Mundo Jovem. 58º Edipucrs, 2005, 168p. (Cadernos Emejota, v. 2).

GUSSO, Divonzir A. *Medida e avaliação educacional: problemas e tendências*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 5, p. 65-76, jan./jun. 1992.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. Tradução de Antônio Negrino. – São Paulo: Summus, 1998. v. 34.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos*. Agenda for the future six years later – ICAE Report. International Council for Adults Education - ICAE. Montevideo. 2003. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/12ejaapromocaodadania.pdf> , acessado em 06/03/2010.

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. *A Evolução da Educação Básica no Brasil – Política e Organização*. In. MENESES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel de; NUNES, Ruy Afonso da Costa; et

al. *Educação Básica: políticas, legislação e gestão. Leituras.* – São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio.* Porto Alegre: Ática, 1993.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho.* Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Editora Objetiva 2001

INBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* 6ª Ed. Cortez, São Paulo, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JURAN, Joseph M. *Planejando para a qualidade.* São Paulo: Pioneira, 1990.

_____. *A qualidade desde o projeto: novos passos para o planejamento da qualidade de produtos e serviços.* São Paulo: Pioneira, 1992.

_____, Joseph M. & GRZYNA, Frank M. *Controle da qualidade-Handbook em diferentes sistemas de produção.* São Paulo: Makron Books, v. 7, 1993.

KESSLER, Maria Cristina. *Competências básicas em matemática para o exercício de uma cidadania ativa.* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação-UNISINOS, 1997.

KLUG, Marcos; MARSHALL, Isnard e Viterbo, Enio. *Gestão da qualidade.* São Paulo, 2003.

LIMA, Blanca Dias de. *La nueva gestion pública.* Madri: Peason Educacion, 2001.

MEDEIROS, Cleide Farias de. *Por uma Educação Matemática como intersubjetividade.* In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Educação Matemática.* São Paulo: Moraes, 1987. p. 13-44.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.* São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 153-167.

MICHAELIS: *moderno dicionário da língua portuguesa.* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

MIGUEL, José Carlos. *O processo de formação de conceitos em matemática: implicações pedagógicas – UNESP.* Anped (2010). GT: Educação Matemática / n.19 disponível em:

http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/processo.pdf

acessado em 30/01/2001.

MORAES, M.S.M., PIROLA, N. A., ALMEIDA, F. C., et. al. *O Pró-Letramento no Amazonas: Análise de uma das avaliações em Matemática.* Anais do I Congresso Nacional de Avaliação em Educação: I CONAVE. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2010, pp. 1 - 12.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOBRE, Sérgio Roberto. *Alguns “porquês” na História da Matemática e suas Contribuições para a Educação Matemática*. in: Caderno CEDES. História e Educação Matemática, Campinas, n. 40, p. 29-35, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. n.28 p. 5-23, jan./fev./mar./abr.2005.

PAULA, Jacqueline Borges de. *A avaliação em Matemática: concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos professores e presentes nos relatórios descritivos avaliativos da aprendizagem dos seus alunos / Dissertação (Mestrado em Educação)*. Cuiabá: UFMT/IE, 2010.

PALADINI, Edson Pacheco. *Qualidade total na prática: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Gestão da qualidade do processo: a qualidade na produção de bens e serviços*. São Paulo: Atlas, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETER, Roseméry Celeste. *A gerência de qualidade total na educação pública na compreensão de diretores e professores da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação).. Cuiabá: UFMT/IE, 2001. 158p.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá, *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 5, p. 81-84, jan./jun. 1992.

PIRSIG, J. *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos*. Caja de Ahorros Provincial de Alicante, Alicante, 1974. In. INBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª Ed. Cortez, São Paulo, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

REIS, Silvia Marina Guedes dos. *A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*. Campinas, SP: Papirus, 2006 (Série Atividades).

RICALDES, Daltron Mauricio e DARSIE, Marta Maria Pontin. *Os fatores que mais contribuíram para o avanço do IDEB no estado de Mato Grosso*. Anais da 61ª reunião da SBPC – UFAM, Manaus-AM, 2009.

_____. *Índice de desenvolvimento da educação básica e as políticas educacionais: encontros e desencontros nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa da Prova Brasil*. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC, Curitiba-PR, 2009a.

_____. *Ideb e Prova Brasil: encontros e desencontros nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa*. Anais XIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – XIII EBRAPEM – UFG, Goiânia-GO, 2009b.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. *Formação de professores na cultura do desempenho*, Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Ser/Dez. 2004.

SAVIANI, Demerval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> , acessado em 10 de Janeiro de 2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99)

SILVA, Josias Alves de Melo. *Educação matemática e exclusão social: tratamento diferenciado para realidades desiguais*. Brasília: Plano Editora, 2002.

SILVA, Vandrê Gomes da. *Por um sentido público da qualidade em educação*, (Tese: Doutorado em Educação). PPGE/USP-SP. São Paulo: s.n., 2008. 120 p. : il.

SILVA, Vandrê Gomes Da. *Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública*. In. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 541-542, set./dez. 2009.

SILVA, Maria José da, *Concepções de Matemática e de avaliação expressas nos relatórios avaliativos de professores / Dissertação (Mestrado em Educação)*. Cuiabá: UFMT/IE, 2008a. 208p.: il.

SOARES, Maria Victoria Benevides. *Cidadania e direitos humanos*. in. CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos – Petrópolis*, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In. TOMASSI, de L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 2007. P. 15-39.

SOUZA, Josimar de. *A história da matemática na concepção de professores: a (des)mistificação e a (des)alienação dos poderes e uso da matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: UFMT/IE, 2003.

SHEWHART, W.A. *The economic control of quality manufactured product*. Milwaukee: ASQC, 1981.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. *Matemática Ensino Médio*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. 1. v.

TÉBOUL, James. *Gerenciando a dinâmica da qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In. TOMASSI, de L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 2007. P. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

THOMPSON, Alba. *Teacher's Beliefs and Conceptions: a synthesis of the research*. In.: GROWS, Douglas A. *Handbook of research on mathematics teaching and learning a project of the national council of teachers of mathematics*. New York: Simon & Macmillan, 1992.

VASCONCELOS, Cláudia Cristina. *Ensino-aprendizagem da Matemática: velhos problemas, novos desafios*. Millenium online. Revista do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, n. 17, jan. 2000. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/20_ect.htm Acesso em ago. 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em Tempos de Transição*. – Brasília: Plano 2000 Leber Livro (2 edição, 2008). 251 p.

VIEIRA, Adriano. *Qualidade da Educação: subsídios para a promoção de políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP/IE, 2008a.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Gestão educacional: contextos e desafios*, in. FRANÇA, Magda e BEZERRA, Maura Costa (orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*.- Brasília: Leber livro, 2009. 346 p.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política Educacional no Brasil*. Brasília: Editora Líber Livro. 2007

VYGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, SP-SP.

VYGOTSKY, L. S. (1989a). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, SP-SP.

VASCONCELOS, Cláudia Cristina. *Ensino-aprendizagem da Matemática: velhos problemas, novos desafios*. Millenium online. Revista do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, n. 17, jan. 2000. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/20_ect.htm Acesso em ago. 2002.

ANEXOS

Anexo I – Questionário 1 sobre a caracterização da escola



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA



Mestrando: Daltron Mauricio Ricaldes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marta Maria Pontin Darsie

Solicitamos sua colaboração para responder a este questionário de caracterização, que tem por objetivo levantar informações que serão importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado. Quanto às informações obtidas, quando citadas na pesquisa, será preservado o seu anonimato. Agradecemos pelo seu tempo, atenção e pela valiosa colaboração.

QUESTIONÁRIO 1 (QCE) - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nome da escola: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Telefone(s): _____ Email da Escola: _____

Nome do (a) Diretor (a) da Escola: _____

Idade da escola: _____ N^o. total de alunos: _____ N^o. total de salas de aula: _____

N^o. total de Professores: _____

N^o. de professores que lecionam Matemática na 4^a Série (5^o Ano/II Fase do 2^o Ciclo) _____

N^o. de professores que lecionam Matemática na 8^a Série (9^o Ano/III Fase do 3^o Ciclo) _____

Turnos de funcionamento: () Matutino () Vespertino () Noturno

Tamanho da escola: () pequeno porte () médio porte () grande porte

Cáceres-MT, ___ de _____ de 2010

Anexo II – Questionário 2 sobre a caracterização do professor



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA



Mestrando: Daltron Mauricio Ricaldes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marta Maria Pontin Darsie

Professor(a), gostaríamos de contar com sua colaboração para responder a este questionário de caracterização, que tem por objetivo levantar informações que serão importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado. Quanto às informações obtidas, quando citadas na pesquisa, será preservado o seu anonimato. Agradecemos pelo seu tempo, atenção e pela valiosa colaboração.

QUESTIONÁRIO 2 (QCP) - CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

1. DADOS PESSOAIS

a) Nome completo: _____ b)

Data de nasc.: _____ c) Naturalidade: _____ d)

Situação Funcional: () Efetivo () Interino

E-mail: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

a) Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____ Cidade/Estado: _____

b) Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____ Cidade/Estado: _____

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

a) Há quantos anos você atua como professor de Matemática no Ensino Fundamental?

b) Qual o nome da(s) escola(s) em que você atualmente trabalha como professor de Matemática no Ensino Fundamental, a quanto tempo trabalha nela(s) e em que turno?

4. SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

a) Quantas horas-aulas de Matemática você ministra no Ensino Fundamental por semana?

b) Quantos alunos você tem (média) por turma? _____

c) Que motivos o levaram a atuar como professor de Matemática no Ensino Fundamental?

d) Você ministra outra disciplina além da Matemática? Qual?

e) Exerce outra profissão além de professor? Qual?

Cáceres-MT, ____ de _____ de 2010

Assinatura do professor: _____

MUITO OBRIGADO!

Anexo III – Questionário 3A sobre o ensino de Matemática



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA



Caro Professor (a)!

A sua contribuição é muito importante para a realização deste trabalho. O objetivo deste instrumento é coletar informações para a nossa pesquisa. Portanto solicitamos que responda todas as questões de forma coerente e objetiva. Caso o espaço não seja suficiente para as respostas, não tenha receio de utilizar a folha no verso. Obrigada pela sua valiosa atenção!

Daltron Maurício Ricaldes - Pesquisador

Profª Drª Marta Maria Pontin Darsie - Orientadora

QUESTIONÁRIO 3A – ENSINO DA MATEMÁTICA

1. Após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil você pensa que a qualidade do ensino de Matemática:

- a) () melhorou b () piorou c () não alterou

Justifique:

2. Em sua opinião, você ensina Matemática:

- a) () com qualidade além do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil;
b) () com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil;
c) () Com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil;

Justifique:

3. Cite três aspectos que você considera importante para se ter um ensino de Matemática de qualidade.

4. Cite três aspectos que você melhoraria em sua prática docente para se ter um ensino de Matemática de melhor qualidade.

5. Em sua opinião, o que seria um Ensino de Matemática de qualidade?

6. Em sua opinião, sua proposta de avaliação para o Ensino de Matemática:

a) é superior a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil;

b) igual a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil;

c) é inferior a proposta da avaliação de desempenho Prova Brasil;

Justifique:

7. Cite três dificuldades que você tem para ensinar Matemática com qualidade.

Data: ____/____/____.

MUITO OBRIGADO

Assinatura do(a) professor(a): _____

Anexo IV – Questionário 3B sobre a avaliação de desempenho “Prova Brasil”



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA



Caro Professor (a)!

A sua contribuição é muito importante para a realização deste trabalho. O objetivo deste instrumento é coletar informações para a nossa pesquisa. Portanto solicitamos que responda todas as questões de forma coerente e objetiva. Caso o espaço não seja suficiente para as respostas, não tenha receio de utilizar a folha no verso. Obrigada pela sua valiosa atenção!

Daltron Maurício Ricaldes - Pesquisador

Prof^a Dr^a Marta Maria Pontin Darsie - Orientadora

QUESTIONÁRIO 3B – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO “PROVA BRASIL”

1. Em sua opinião, a avaliação de desempenho Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de Matemática?

b) () sim

c) () não

Justifique:

2. Em sua opinião, a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil propõe:

d) () maior qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática do que a proposta elaborada pela escola;

e) () menor qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática do que a proposta elaborada pela escola;

f) () uma qualidade de ensino e de aprendizagem de Matemática igual a proposta elaborada pela escola.

Justifique:

3. Cite três aspectos que você considera importante na avaliação de desempenho Prova Brasil para se ter uma Educação Matemática de qualidade.

4. Cite três aspectos que em sua opinião precisam ser melhoradas na avaliação de desempenho Prova Brasil para que possa avaliar a qualidade da Educação Matemática.

5. Em sua opinião, como seria uma avaliação de desempenho de Matemática que de fato verifique uma Educação Matemática de qualidade?

6. Em sua opinião, a avaliação de desempenho Prova Brasil:

d) avalia integralmente o que você ensina a seus alunos;

e) avalia parcialmente o que você ensina a seus alunos;

f) não avalia o que você ensina a seus alunos.

Justifique:

7. Cite três dificuldades que após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, em sua opinião, pode interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Data: ____/____/____

MUITO OBRIGADO

Assinatura do(a) professor(a): _____

Anexo V – Questionário 3C sobre aprendizagem dos alunos e a relação com a avaliação de desempenho “Prova Brasil”



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA



Caro Professor (a)!

A sua contribuição é muito importante para a realização deste trabalho. O objetivo deste instrumento é coletar informações para a nossa pesquisa. Portanto solicitamos que responda todas as questões de forma coerente e objetiva. Caso o espaço não seja suficiente para as respostas, não tenha receio de utilizar a folha no verso. Obrigada pela sua valiosa atenção!

Daltron Maurício Ricaldes - Pesquisador

Prof^a Dr^a Marta Maria Pontin Darsie - Orientadora

QUESTIONÁRIO 3C – APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E A RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROVA BRASIL

1. Após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil você pensa que a qualidade da aprendizagem de Matemática dos seus alunos:

- a) () melhorou b) () piorou c) () não alterou

Justifique:

2. Em sua opinião, seus alunos aprendem Matemática:

- g) () com qualidade além do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil;
h) () com qualidade aquém do que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil;
i) () Com a mesma qualidade que propõe a Matriz de habilidade da avaliação de desempenho Prova Brasil.

Justifique:

3. Cite três aspectos que você considera importante para que seus alunos tenham uma aprendizagem de Matemática de qualidade.

4. Cite três aspectos que em sua opinião seus alunos precisariam melhorar para se ter uma aprendizagem de Matemática de qualidade.

5. Em sua opinião, o que seria uma aprendizagem de Matemática de qualidade?

6. Em sua opinião, seus alunos revelam que:

- a) () sabem mais do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil;
- b) () sabem exatamente o que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil;
- c) () sabem menos do que apresentam os resultados da avaliação de desempenho Prova Brasil.

Justifique:

7. Cite três dificuldades dos seus alunos após a implantação da avaliação de desempenho Prova Brasil, que em sua opinião, pode interferir na qualidade da aprendizagem de Matemática.

Data: ___/___/___.

MUITO OBRIGADO

Assinatura do(a) professor(a): _____

Nº	Nome do Aluno	Disciplinas							Resultado final
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
35									
36									
37									
38									
39									
40									

Resultado Final: PS=Progressão Simples

PPAP= Progressão com Plano de Apoio Pedagógico

PASE= Progressão com Apoio de Serviços Especializados

RFC= Retido no Final do Ciclo

DES= Desistente

E, para constar, eu _____ secretário(a)
Lavrei a presente Ata que vai assinada pelo Diretor do Estabelecimento.

Secretário(a)

Diretor