

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE

Repercussões das avaliações externas
no cotidiano das escolas públicas



Luciana Leandro da Silva
Alvaro Moreira Hypolito
Carlos Augusto de Medeiros
(Orgs.)



LUCIANA LEANDRO DA SILVA
Professora da Unidade Acadêmica
de Educação da Universidade
Federal de Campina Grande
(UFCG), área de Política e Gestão
Eduacionais. Doutora pela
Universitat Autònoma de Barcelona
(UAB).

E-mail: [luciana.leandro@professor.
ufcg.edu.br](mailto:luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR

Valdiney Veloso Gouveia

VICE-REITORA

Liana Filgueira Cavalcante



DIRETOR DO CCTA

Ulisses Carvalho da Silva

VICE-DIRETOR

Fabiana Cardoso Siqueira



CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr. José David Fernandes

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

Ulisses Carvalho da Silva

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Luciana Leandro da Silva
Álvaro Moreira Hypolito
Carlos Augusto de Medeiros
Organizadores

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO
E TRABALHO DOCENTE:
repercussões das avaliações externas
no cotidiano das escolas públicas**

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2021

Projeto gráfico: José Luiz da Silva

Capa: Rudah Silva

Bibliotecária responsável: Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

P769 Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas [recurso eletrônico] / Organização: Luciana Leandro da Silva, Álvaro Moreira Hypolito, Carlos Augusto de Medeiros. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

Recurso digital (4,24MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-159-6

1. Avaliação Educacional. 2. Avaliação - Políticas públicas. 3. Educação Pública. 4. Currículo. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Hypolito, Álvaro Moreira. III. Medeiros, Carlos Augusto de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37.091.26

Elaborado por Susiquine Ricardo Silva – CRB15/653

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB CEP 58.051-900

Site: <http://www.editoradoccta.com.br/index.html>

Fone: (83) 3216.7688

Impresso no Brasil.

Printed in Brazil.

SUMÁRIO

Prefácio	7
Introdução	11

PARTE I

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: DIMENSÕES E REPERCUSSÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS

1 – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE: repercussões das avaliações externas nas redes e escolas públicas de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS) Luciana Leandro da Silva – Carlos Augusto de Medeiros – Álvaro Moreira Hypolito	23
---	----

2 – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E DE ACCOUNTABILITY NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO PARAIBANAS Andréia Ferreira da Silva – Ângela Cristina Alves Albino.– Arlane Markely dos Santos Freire – Carmen Rossana Noberto da Costa	69
--	----

3 – UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB) Alan Nascimento Rodrigues – Luciana Leandro da Silva – Silvana Cavalcanti Leal Morais	95
---	----

4 – OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA Caroline Foggiato Ferreira – Andressa Aita Ivo	125
--	-----

5 – SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Andressa Aita Ivo – Franciele Roos da Silva Ilha151

PARTE II

GESTÃO, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

6 – GESTÃO ESCOLAR E MONITORAMENTO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE

Tatyana Almeida de Abreu Henriques – Luciana Leandro da Silva173

7– BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Simone Gonçalves da Silva – Mateus Arguelho da Cunha..199

8 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONSTRUTO DE SENTIDOS PARA O TRABALHO DOCENTE: gerencialismo, valorização e a relação teoria e prática

Deise Ramos da Rocha – Álvaro Moreira Hypolito229

9 – A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: concepções gerencialistas e de performatividade na formação de professores

Edna Coimbra da Silva – Maria Eloísa da Silva251

10 – ENEM, CERTIFICAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EJA

Simone Gonçalves da Silva – Álvaro Moreira Hypolito ..281

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES E AUTORES
.....315

Prefácio

A

Antônio Berto Machado

In Memoriam

Álvaro Moreira Hypolito

Professor Titular

Universidade Federal de Pelotas

Ao escrever o prefácio para este livro, devo mencionar o nome do meu amigo Antônio Berto Machado, amigo daqueles que não importa quanto tempo faz que não se encontra. Mesmo após muitos anos, é como se tivéssemos nos encontrado ontem. Quando fui para a UFMG fazer o Mestrado em Educação, fui acolhido por muitas pessoas, uma que me marcou para sempre foi o Berto. Além da amizade, das conversas, das discussões teóricas, havia muita afinidade, pessoal e acadêmica.

Berto escreveu dois dos artigos mais importantes sobre o trabalho na escola, a partir de uma visão crítica, que devem ser ponto de partida para quem deseja adentrar nesta área de estudos – trabalho docente e organização do trabalho escolar (1989a; 1989b). Ambos foram inspiradores para todo o meu trabalho.

O projeto de pesquisa, que origina os estudos que compõem este livro, foi iniciado com a participação do professor Berto. Com a chegada da professora Luciana Leandro da Silva à Universidade Federal de Campina Grande, após um período de pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas, foi articulada uma parceria entre nós, com a ampliação de um projeto de investigação, que passou a envolver as duas instituições e as duas equipes, agora com a reaproximação de trabalho com o Berto.

Lamentavelmente, logo no início do trabalho, tivemos a perda do querido e admirado professor Antônio Berto Machado. Continuamos a pesquisa que está em seus alinhavos finais, a qual dedicamos à sua memória, para relembrar a sua contribuição para a formação de professores e para a UFCG. Sabemos que é pouco, mas marca o nosso profundo respeito ao seu trabalho.

O que mais falar neste prefácio?

Apenas mais algumas palavras sobre o livro *"Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas"*.

A educação atual está crivada por relações políticas e econômicas neoliberais, que marcam a escola pública com políticas gerencialistas de avaliação, afetando, sobremaneira, o currículo e o trabalho docente. Os estudos trazidos neste livro tratam de processos distantes, geograficamente, porém, muito próximos em termos de conteúdo. Pelotas/RS e Campina Grande/PB apresentam políticas

municipais para suas respectivas redes de ensino, compartilhando do mesmo conteúdo, embora com características muito próprias.

Posso afirmar que o Berto comungava das mesmas ideias críticas sobre esses processos e queria, com certeza, desnudar os interesses capitalistas que subjagam nosso sistema público de educação.

REFERÊNCIAS

MACHADO, A. B. Fábrica x Escola: identidades e especificidades de uma relação – algumas reflexões. **Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis, v. 7, n.13, p. 101-115. 1989b.

MACHADO, A. B. Reflexões sobre a organização do trabalho na escola. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte-MG, n.9, p. 27-31, 1989a.

Introdução

A presente publicação visa socializar os resultados da pesquisa “Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: repercussões da Prova Brasil no cotidiano das escolas públicas de dois municípios brasileiros”, projeto realizado por meio de uma importante colaboração entre pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e que também tem o intuito de dar visibilidade a outras produções teóricas que possuem interlocução com o tema, buscando fortalecer o diálogo entre diferentes pesquisadores(as) da área.

Trata-se de um projeto que contou com financiamento do CNPq e que buscou contribuir para o avanço das pesquisas e reflexões acerca dos efeitos das políticas de avaliação externa no currículo e no trabalho docente. As mudanças ocorridas nos últimos anos no campo da Avaliação Externa trouxeram a necessidade de atualizar alguns dos objetivos inicialmente propostos, não ficando apenas restritos a uma análise acerca da Prova Brasil (atual Prova SAEB), mas buscando compreender as avaliações externas como parte de um movimento global de reformas, com o intuito de expandir e consolidar a racionalidade neoliberal excludente.

Nesse sentido, traz diferentes visões críticas acerca das repercussões dessas políticas de avaliação externa nas redes e escolas públicas brasileiras, buscando compreender sua complexidade e sua interlocução com as políticas globais, sem ignorar o quanto isso exerce influência na gestão e na formação docente.

Mesmo sabendo que essas questões estão intimamente relacionadas, para melhor organizar e apresentar as valiosas contribuições dos autores, os textos do livro foram divididos em duas partes: a primeira aborda temáticas relacionadas mais diretamente às Políticas de Avaliação Externa, suas dimensões e repercussões em diferentes contextos, a começar pelo texto escrito pelos organizadores deste livro, o qual traz uma síntese dos resultados da pesquisa realizada nos municípios de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS) entre 2016 e 2019. O intuito da pesquisa foi analisar as repercussões da Prova Brasil (atual Prova SAEB) no currículo e no trabalho docente, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, além de coleta de dados por meio observações e entrevistas (realizadas antes da pandemia provocada pelo COVID-19), o que permitiu constatar que ambos os municípios vêm adotando políticas próprias de avaliação com o objetivo de melhorarem seus desempenhos e sua performance no IDEB. Apesar de esse indicador numérico não traduzir a complexidade do trabalho realizado nas escolas, a busca incessante pelo alcance de metas tem aberto maior espaço de atuação para

o setor privado, algo que tem se intensificado a partir da aprovação da BNCC. A lógica gerencial também se instala mediante atividades de (con)formação continuada, para adequação das profissionais das redes e adaptação às “inovações” trazidas pelos reformadores empresariais. Os autores consideram relevante aprofundar as análises acerca da relação entre a “obsessão por resultados” e a redução dos recursos para educação, a despeito dos indicadores socioeconômicos e do aprofundamento da desigualdade, sobretudo no atual contexto de crise sanitária, política e social.

As professoras Andréia, Ângela, Arlane e Carmen Rossana analisam as políticas de avaliação externa da educação e de accountability implantadas nas redes públicas municipais de ensino paraibanas, com destaque para os usos dos resultados das avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal e para a criação de iniciativas próprias de avaliação padronizada e de mecanismos de accountability educacional. Por meio de revisão de bibliografia e da aplicação de questionário online, constataram que, na maioria dos municípios investigados, o IDEB é considerado referência de qualidade, sendo utilizado como parâmetro para as iniciativas de avaliação implantadas. Destaque também para a disseminação de princípios e práticas gerenciais no setor educacional em vários municípios e para o papel indutor, articulador e coordenador do Governo do Estado da Paraíba que, por meio do Pacto pela Aprendizagem na

Paraíba (SOMA), estimula a adoção de políticas e ações que articulam o tripé: avaliação externa da educação, monitoramento de resultados e formação de professores e gestores escolares.

Em seguida, Alan, Luciana e Silvana trazem os resultados de uma pesquisa que analisou a atuação da Fundação Lemann no município de Campina Grande, como recorte da pesquisa mais ampla que inaugura esse livro. Através de revisão bibliográfica, análise documental, observações e entrevistas, os autores constataram que o município vem se adequando à lógica gerencial e à reforma do Estado desde o início dos anos 2000, atribuindo lugar de destaque às parcerias público-privadas, em especial no campo da educação. A partir da criação de um instrumento próprio de avaliação e da necessidade de implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), observa-se o alinhamento e comprometimento cada vez maior dos gestores da rede municipal com os assessores da Fundação Lemann, relação essa que suscita vários questionamentos, pela falta de transparência na forma como os termos dessa parceria vem sendo estabelecidos.

Caroline e Andressa nos convidam a analisar os sistemas de avaliação em larga escala no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Partem do neoconservadorismo e do neoliberalismo como base propalada para a presente modernização social que, ao levarem a lógica de mercado e de valorização do priva-

do para a educação, produzem uma crise de legitimidade na escola que passa por reconfiguração de seus aspectos institucionais, simbólicos, discursivos e práticos. O texto reflete sobre o projeto ideológico moderno sustentado por essa aliança que propõe a nova gestão pública (ou gerencialismo) como modelo de gestão capaz de promover a equidade e justiça sociais. A política de avaliação nesse contexto propugna uma cultura da mensuração nas questões educacionais, sofisticando os mecanismos de controle e regulação do Estado. Com foco no PNAIC, as autoras o contextualizam no conjunto das políticas híbridas, com início e desenvolvimento nos governos democrático-populares. A rede de ensino de Santa Maria foi o recorte empírico da investigação. Ao entrevistarem professoras de escolas distintas que trabalham no Programa, a pesquisa revelou os efeitos da avaliação em larga escala sobre o trabalho docente.

Andressa e Franciele investigaram as repercussões dos sistemas de avaliação em larga escala sobre a educação física escolar. A organização do trabalho escolar que resulta das recentes reformas educacionais baseia-se em um modelo gerencialista de gestão, com ênfase em currículos centralizados, implementação de sistemas padronizados de avaliação em larga escala, política de indicadores, tudo isso resultando em precarização e flexibilização do trabalho docente. Com foco na educação física escolar, as autoras sustentam tratar-se de uma luta por espaço e valoriza-

ção no currículo escolar frente à valorização de disciplinas avaliadas nos exames externos. O discurso da educação física como disciplina complementar e de menor importância é confrontado pelo conhecimento de sua história, a partir de diferentes mecanismos, em diferentes momentos históricos. Em períodos recentes, o debate sobre sua inclusão no ENEM, bem como em processos seletivos de algumas universidades, configura-se em excelente oportunidade para a reflexão proposta. A busca pela legitimidade da disciplina na escola, nas políticas educacionais e na sociedade, em geral e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento humano precisam ser alcançados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase nas políticas de avaliação em larga escala.

A segunda parte do livro, apresenta contribuições teóricas relacionadas com a Gestão, Currículo, Formação e Trabalho Docente, começando pelo texto de Tatyana e Luciana, que tece algumas reflexões acerca das políticas de monitoramento do trabalho pedagógico, partindo de uma análise acerca das implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e observações, evidenciando que a rede municipal de Campina Grande, no intuito de melhorar os indicadores de desempenho das escolas, tem implantado políticas de avaliação e adotado

estratégias de “apoio” à gestão escolar, tais como os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), que atuariam como elo entre as escolas e a SEDUC/CG, sistematizando o trabalho realizado pelas professoras, bem como supervisionando o trabalho das gestoras. Dessa forma, se constitui como mecanismo de controle e monitoramento, buscando centralizar e padronizar a sistematização do trabalho pedagógico, alterando toda a dinâmica de trabalho na escola.

Em seguida, Simone e Mateus discutem a nova forma de articulação política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões no trabalho docente, com base nos conceitos de Rede Política e de Heterarquização (BALL, 2014), que indicam uma nova caracterização do Estado, o qual atua em conjunto com novos atores e redes, constituindo uma nova modalidade de poder público. Por meio da etnografia de rede, os autores mapeiam os principais atores dessa política, ressaltando o papel do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e da Fundação Lemann, principal articuladora e interessada nesse processo de elaboração e implementação da BNCC, assim como outros atores empresariais e governamentais, que caracterizam a chamada “nova filantropia”, desejosa por influenciar e definir “soluções” para os problemas educacionais. As reflexões permitem compreender o currículo e a avaliação como mecanismos de controle do trabalho docente, bem como desmascarar as chamadas “boas práticas”

que são constantemente estimuladas por tais redes políticas, posto que têm profunda relação com a desconfiança que se tem do trabalho realizado pelos professores e com o que é ensinado em sala de aula (APPLE, 1989).

Deise e Álvaro apresentaram um recorte de uma pesquisa mais ampla que objetiva compreender os sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública. Nesse recorte, realizaram pesquisa bibliográfica e de campo em busca dos sentidos atribuídos pelos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à formação continuada frente ao trabalho docente. Nesse percurso, buscaram desvelar o papel dessa formação para a constituição dos sujeitos professores amalgamados no princípio da universidade como instância mediadora entre a produção do conhecimento e a transformação social. As compreensões docentes acerca da formação continuada no âmbito da SEEDF revelaram a centralidade da ideia de conhecimento como motor do trabalho docente. Como produção social, o conhecimento, segundo os pesquisadores, não pode ser concebido apartado de uma realidade mais ampla, a totalidade que o atribui sentido.

As professoras Edna e Eloísa se ocuparam das concepções gerencialistas e de performatividade na formação de professores, na rede estadual de Mato Grosso. Apresentam os resultados de uma investigação bibliográfica e documental estabelecendo diálogo entre pesquisadores

do neoconservadorismo e neoliberalismo, da formação de professores e do gerencialismo e performatividade em confronto com a política pública estadual de ensino, em Mato Grosso. Nesse percurso, identificaram as interferências nas práticas pedagógicas e o estabelecimento de controle e regulação sobre o trabalho docente. Partiram da reflexão teórica mais ampla para, enfim, se debruçarem sobre as políticas educacionais do estado, desde o ano de 2007, até período mais recentes. O texto nos conduz à apreciação dos mecanismos lançados mão pelo Estado, em contínuo aperfeiçoamento sempre em direção às necessidades do modo de produção. Com isso, formação docente, identidade e trabalho docente assumem propósitos e formatos tecnicistas, gerenciais e de regulação.

Por fim, Simone e Álvaro discutem os efeitos do processo de certificação proporcionado pela aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Por meio de um estudo qualitativo, baseado em entrevistas semiestruturadas com professoras da Rede Estadual atuantes na cidade de Rio Grande (RS), revelam que a política de certificação via ENEM tem contribuído para a desvalorização docente, pelo fato de que o interesse dos estudantes na aprovação e na certificação faz com que o docente constitua sua prática pedagógica com base na proposta do ENEM. Além disso, ressaltam que esta certificação pode alterar a constituição das identidades docentes, ao exigir um determinado

tipo de profissional que elabora suas práticas pedagógicas e curriculares na formação dos estudantes jovens e adultos, de acordo com os conteúdos e os métodos e objetivos de ensino e de aprendizagem orientados e determinados pelas políticas avaliativas e curriculares.

Reiteramos nossos agradecimentos a(o)s autora(s) e também ao CNPq, pois sem a disponibilidade de financiamento público, não seria possível realizar esse percurso investigativo nem contribuir para o avanço das pesquisas na área, algo que apenas a produção de conhecimento livre e desinteressado pode proporcionar. Isso reitera o nosso compromisso e a nossa luta em defesa da ciência e da pesquisa brasileira, em especial em tempos de obscurantismo e negacionismo, escancarados pela pandemia da Covid-19, algo que torna indiscutível e imprescindível a necessidade de reforçarmos a luta em defesa da vida e do bem público, coletivo e comum.

PARTE I

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTER-
NA: DIMENSÕES E REPERCUSSÕES
EM DIFERENTES CONTEXTOS

1

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE: repercussões das avaliações externas nas redes e escolas públicas de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS)

Luciana Leandro da Silva (UFMG)
Carlos Augusto de Medeiros (UFMG)
Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)

INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação externa e em larga escala têm sido objeto de preocupação no campo das políticas educacionais há algumas décadas, no Brasil e no mundo. Um dos motivos tem sido a sua rápida propagação por diferentes países, onde estas têm se disseminado junto a outras estratégias, constituindo o que Sahlberg (2011, 2016) denominou como Movimento Global de Reforma Educacional (GERM)¹, tornando-se uma das principais tecnologias de reforma e "modernização" do Estado, a serviço da

¹ Indica-se a leitura do texto publicado em 2012, com o título: How GERM is infecting schools around the world?, disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>.

materialização e do fortalecimento de medidas neoliberais no campo da educação.

Diferentes governos, nacionais e subnacionais, têm tratado as políticas de avaliação externa como prioridade, no intuito de demonstrar sua preocupação com os resultados e publicizar o aumento dos indicadores, mesmo com os cortes no orçamento para a educação, ocorridos nos últimos anos².

Outro fator que torna essas políticas atraentes é a sua capacidade de incidir decisivamente para a alteração da organização e gestão das escolas, induzindo modificações curriculares e alterando significativamente o trabalho docente. Em tempos de capitalismo financeiro selvagem, que busca novas formas de acumulação, com disputa do fundo público, induzindo retrocessos nos direitos trabalhistas e sociais, a fim de gerar concentração de riqueza e aumento das desigualdades. Enfim, há também preocupação com as possíveis fraturas e rupturas sociais que possam ocorrer, por isso a classe política e empresarial interessa ter maior capacidade de controle sobre o que acontece no chão da escola. Para os neoliberais e neoconservadores, a padronização estimula o pensamento único, diferencia desempenhos, classifica e gera concorrência, contribuindo para a naturalização das desigualdades e para a formação de

² Vide a Emenda Constitucional 95/2016, aprovada no Brasil e outras medidas que diminuíram os recursos para a educação, sendo inversamente proporcionais à cobrança pelo alcance de metas e resultados.

consumidores conformados com a capacidade do mercado de regular as relações sociais. Eis o cerne dessa racionalidade³.

Nessa conjuntura complexa, o presente texto traz reflexões baseadas nos resultados da pesquisa⁴ realizada entre 2016 e 2020, que teve como objetivo geral analisar as repercussões da Prova Brasil na produção de currículos, práticas e subjetividades docentes no contexto das escolas municipais de Campina Grande-PB e Pelotas-RS. Assim, buscou-se detectar como um mesmo instrumento de avaliação externa, em nível nacional, poderia produzir efeitos em duas realidades distintas, considerando suas peculiaridades.

Desde o início, tratou-se de uma investigação colaborativa entre pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A escolha por tais municípios participantes da pesquisa se justifica pelo conhecimento prévio dos contextos, proximidade e (alguma) facilidade⁵ para coletar

3 Tais reflexões advêm das várias leituras que temos realizado nesse período, dentre elas, a obra de Dardot e Laval (2016), autores que compreendem o neoliberalismo como racionalidade, pois não somente opera no nível das relações políticas, sociais e econômicas, como também age e opera na própria subjetivação de seus ideais nos indivíduos.

4 Título do projeto: Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: repercussões da Prova Brasil no cotidiano das escolas públicas de dois municípios brasileiros (Chamada Universal, 01/2016 CNPq).

5 Mesmo estando mais próximo, fisicamente das redes, não foi tão simples ter acesso às informações, devido às resistências, em especial, por parte de funcionários ligados mais diretamente às Secretarias de Educação. Em alguns casos, havia a recomendação tácita de não fornecer informações acerca das políticas conduzidas

dados. Outros fatores que permitiram justificar a escolha e a comparação dessas localidades se referem aos tipos de municípios interioranos de médio porte, com papel importante na dinâmica econômica de cada um de seus estados e tendo demonstrado forte preocupação com sua inserção nas políticas mais amplas, com destaque para as avaliações nacionais, o que fez com que cada um deles desenvolvessem estratégias para alcançar as metas e resultados esperados, buscando obter lugar de destaque por seu desempenho e performance.

A pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, sem se furtar, contudo, à análise quantitativa, quando necessária, com base na complementaridade entre essas abordagens. Buscou-se tecer uma análise crítica acerca dos efeitos das políticas de avaliação externa sobre os sujeitos e suas práticas, considerando também as contribuições da educação comparada, em uma perspectiva histórica (FRANCO, 2000).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com técnicas de coleta de dados como observações e entrevistas semiestruturadas – realizadas antes do evento da pandemia mundial da Covid-19, assim declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. Essas entrevistas privilegiaram professoras e gestoras nos diferentes contextos da investigação.

pelas redes, até mesmo para as próprias professoras e profissionais das redes.

No início de 2019, com as mudanças impostas pelo neoliberalismo ao cenário nacional, ocorreram alterações significativas nas políticas educacionais, entre elas, a própria política de avaliação, com a extinção da nomenclatura "Prova Brasil", que passou a ser denominada apenas como Prova SAEB. Assim, no último período, temos sido desafiados a atualizar os objetivos e os dados coletados ao longo da pesquisa, de modo a manter seu objeto principal (políticas de avaliação, currículo e trabalho docente), buscando, ao mesmo tempo, ampliar nossas leituras e perspectivas, incorporando novas categorias que foram emergindo ao longo dessa trajetória, como: neoconservadorismo, empresariamento, (con) formação e monitoramento do trabalho docente.

O advento da pandemia mundial da Covid-19 escancarou os problemas estruturais que o país já enfrentava e deixou ainda mais evidente o caráter neotecnicista que tem guiado as políticas educacionais no Brasil e no mundo. Em especial, as políticas de avaliação externa, pois, mesmo com as mudanças ocorridas no calendário dos exames, devido às dificuldades de aplicação, estas continuam no centro das preocupações, especialmente em muitos dos documentos e discursos que apelam para a continuidade das aulas, da forma que for possível, com o propósito de garantir os "direitos de aprendizagem", previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶. Mesmo que isso não

⁶ Faz-se referência aos pareceres do Conselho Nacional de Educação, publicados em 2020, os quais visam a continuidade do calendário

seja colocado de forma explícita, a simulação de normalidade e as tentativas de dar seguimento ao ano letivo sem uma reflexão mais profunda acerca da realidade contribui para minimizar a gravidade da pandemia e, ao mesmo tempo, naturalizar a precarização e a redução da função social e dos sentidos da educação.

Nesse momento, vale dizer que o texto está subdividido em quatro seções, além desta *Introdução e das Considerações Finais*. Na primeira seção, Contextualização das políticas educacionais nos municípios pesquisados, busca-se apresentar um panorama dos municípios, a partir dos dados socioeconômicos e educacionais, levantados ao longo da pesquisa. Em seguida, destaca-se a segunda seção, Avaliações externas como elementos centrais da agenda educacional global. A seguir, na terceira seção, há uma reflexão acerca das Políticas de Avaliação e Currículo: alinhamento e (con)formação dos/as profissionais da educação nos municípios, em que se apresenta uma análise mais detalhada sobre as políticas de avaliação e currículo nos municípios e escolas pesquisadas. Por fim, na quarta e última seção, destacam-se críticas sobre as tendências de empresariamento da gestão e da formação para o monitoramento do trabalho docente, elementos que emergiram a partir dos resultados da pesquisa.

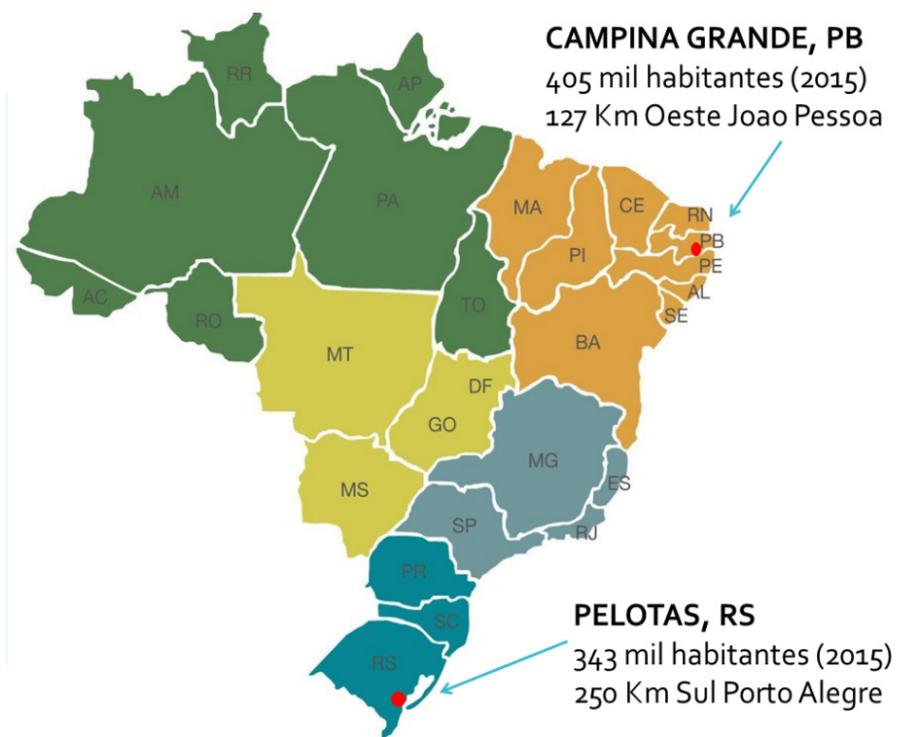
letivo, bem como ao documento do Center for American Progress (CAP), o qual é comentado por Freitas (2020).

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

O município de Campina Grande está situado na região oriental do Planalto da Borborema, no agreste paraibano, a 127 km da capital, João Pessoa. Trata-se do segundo município mais populoso do estado, com 411.807 habitantes, segundo as projeções do IBGE para 2020⁷. É um dos polos industriais e tecnológicos da região nordeste, cujo desenvolvimento econômico, no início do século XX, se deu basicamente pelo cultivo do algodão, que ficou conhecido como o “ouro branco”, já que atraía milhares de pessoas para a cidade. Atualmente, o município conta com um forte setor de serviços, comércio e tecnologias, além de importantes indústrias de calçado, o que contribui para que 95% da população resida na zona urbana.

⁷ Estimativas disponíveis na plataforma IBGE Cidades: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html>

Figura 1 – Localização dos municípios pesquisados



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

O município de Pelotas está localizado na região do pampa gaúcho, região sul/sudeste do estado do Rio Grande do Sul, a 250 km da capital, Porto Alegre. Trata-se da terceira maior cidade do estado, com uma população de 343.132 habitantes, segundo as estimativas do IBGE para 2020⁸.

A economia da cidade de Pelotas esteve assentada na indústria alimentícia, em especial, do doce e na produção agrícola de fruticultura. Atualmente, sua economia está

⁸ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/pelotas.html>

mais atrelada ao setor de serviços, comércio, tecnologias, serviços públicos, saúde e educação, com 92% da população residente na zona urbana.

Para mensurar os dados socioeconômicos e educacionais dos municípios em questão, destacamos a tabela a seguir:

Tabela 1 – Dados socioeconômicos e educacionais dos municípios de Campina Grande/PB e Pelotas/RS

	CAMPINA GRANDE/PB	PELOTAS/RS
Ano de instalação	1788	1830
População*	385.213	328.275
Densidade demográfica (hab/km ²)	648,31	203,89
IDHM**	0,720	0,739
Coefficiente de GINI	0,58	0,54
PIB per capita (R\$)***	22.583,86	25.884,35
Esperança de vida ao nascer	73,7	75,6
Mortalidade infantil (por mil nascidos vivos)****	13,55	9,98
População maior de 25 anos com Ensino Fundamental incompleto ou analfabetos	14,6%	5%
População maior de 25 anos com ensino superior completo	12,7%	13,5%

Fonte: IBGE, 2021 (Legenda: * Segundo o último Censo 2010; ** Ano de 2010; *** Ano de 2018; **** Ano de 2017)

Observa-se que Campina Grande é um município mais antigo e mais populoso, ainda assim, possui algumas desvantagens com relação a Pelotas, especialmente no que diz respeito à renda per capita, mortalidade infantil e

porcentagem da população maior de 25 anos com Ensino Fundamental incompleto e/ou analfabetos.

Com relação ao IDHM, Campina Grande ocupa a 1301^a posição e Pelotas ocupa a 795^a entre os 5.570 municípios brasileiros. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul) e o menor é 0,418 (Melgaço). Ambos se situam numa mesma faixa, considerada com alto padrão de desenvolvimento; mesmo assim, as desigualdades sociais persistem, sendo estas mais evidentes em Campina Grande, como demonstra o coeficiente GINI, apresentado na tabela, o qual é usado para medir o grau de concentração de renda. Esse coeficiente aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, em que uma só pessoa detém toda a renda do lugar.

Com relação aos dados mais recentes das redes públicas municipais de educação, Pelotas conta com 89 escolas de educação infantil e ensino fundamental, sendo que uma delas também oferece vagas no ensino médio. Em 2019, as matrículas eram da ordem de 32.863 e o município contava com 3.179 professores.

A rede municipal de ensino de Campina Grande possui 147 unidades educacionais, cinco a menos que em 2013, com cerca de 32 mil matrículas, que abrangem desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental. Para atender a esse contingente, o município conta com 1417

professores, segundo os dados de 2019, disponibilizados pela Seduc.

Tabela 2 – Número de escolas, matrículas e professores das redes municipais de educação – Anos 2013 e 2019.

	Pelotas		Campina Grande	
	2013	2019	2013	2019
Escolas	88	89	152	147
Matrículas	21.467	32.863	29.760	31.831
Professores	2.759	3.179	2.356	1.417
Funcionários	-	1.559	2.078	-

Fontes: Iunes (2014), Pelotas (2020), Seduc/CG (2020).

A tabela mostra a dimensão das duas redes municipais, implicadas neste estudo: as redes possuem número similar de matrículas, com aumento significativo das matrículas em Pelotas, entre 2013 e 2019. Campina Grande obteve pequena redução na quantidade de escolas, fenômeno que pode ser atribuído ao fechamento e nucleamento de algumas escolas do campo nos últimos anos, possuindo maior concentração de matrículas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Pelotas possui grande parte das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, atendendo, inclusive, um número significativo de matrículas no ensino médio, de modo que isso explica, em parte, o fato de possuir maior quantitativo de professores.

No ano de 2013, em Campina Grande, do total de professores que trabalhavam na rede, 1867 eram efetivos e 489 eram prestadores de serviço, o que correspondia a

21% do quadro. Situação mais grave ocorria com os funcionários: no total, eram 2.078 funcionários, dos quais 1.195 efetivos e 883 prestadores, ou seja, 42,5%. A rede contava ainda com 242 técnicos efetivos (psicólogos, assistentes sociais, entre outros.). Em 2019, os dados fornecidos pelo Inep demonstram que o número de docentes da rede reduziu significativamente para 1417, dos quais 814 são efetivos e 659 possuem contrato temporário⁹. Não conseguimos os dados mais recentes acerca do número de funcionários por vínculo empregatício em ambos os municípios.

Outro dado bastante considerado pelas redes, como parâmetro para medir e comparar escolas e municípios, é o IDEB, que cruza dois elementos: desempenho dos estudantes, em provas de Português e Matemática, e rendimento, entendido como a média das taxas de aprovação. O MEC/Inep apostou fortemente na difusão desse indicador, criado sob influência dos reformadores empresariais, o qual acabou caindo no senso comum como sinônimo de qualidade do ensino sem que houvesse uma discussão mais profunda acerca de “qual qualidade” seria esta ou acerca dos limites de tais indicadores. Mesmo assim, trazemos um quadro comparativo das performances dos dois municípios pesquisados no IDEB, já que este acaba servin-

⁹ Os dados do Inep, fornecidos por uma funcionária da Seduc, revelam que há ainda 18 docentes com contrato CLT e outros 6 terceirizados.

do como instrumento balizador para a tomada de decisão nas redes.

Tabela 3 – IDEB observado e metas projetadas entre 2005 e 2019 nos municípios pesquisados.

Municípios		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Campina Grande	IDEB Obs.	3.1	3.3	3.8	4.2	4.3	4.7	5.2	5.5
	Meta Proj.		3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	5.1	5.4
Pelotas	IDEB Obs.	3.6	3.6	4.0	4.5	3.9	4.8	5.2	5.3
	Meta Proj.		3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6

Fonte: MEC/Inep.

Destacamos em negrito os valores que indicam que o IDEB observado alcançou ou ultrapassou as metas projetadas. Nota-se que em todas as edições do IDEB, Campina Grande conseguiu alcançar as metas, enquanto Pelotas apenas obteve esse desempenho em duas ocasiões. É importante notar que as metas projetadas para os municípios são diferentes, pois levam em consideração indicadores socioeconômicos da região, ainda que o objetivo seja alcançar a média 6,0 no IDEB até 2022 em todas as localidades, sob o discurso de redução das desigualdades educacionais.

Ainda que em algumas edições o IDEB observado em Pelotas tenha sido igual ou maior que em Campina Grande, Pelotas não conseguiu alcançar suas metas projetadas na maioria das vezes, o que coloca a cidade paraibana em aparente vantagem. Porém, a pesquisa mais ampla, no interior desses municípios, revela que essa questão é muito mais complexa e que essa simples comparação diz pouco

acerca da realidade educacional, haja vista que, em muitos casos, cria-se toda uma política de treinamento para a prova, o que não condiz com a busca de uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Todas essas peculiaridades das redes municipais, seu contexto, seus dados socioeconômicos e educacionais servem apenas para situar e mapear algumas das dinâmicas, limites e possibilidades da análise acerca das políticas de avaliação. Obviamente, são lugares com uma história própria e peculiar, além de estarem situados em regiões muito diferentes e desiguais, o que complexifica o trabalho de comparação. Por isso, é preciso levar em consideração esses aspectos, para que seja possível uma compreensão mais ampla acerca das repercussões das políticas de avaliação em larga escala, no currículo e no trabalho docente.

AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CENTRO DA AGENDA EDUCACIONAL GLOBAL

Desde que iniciamos nossos estudos acerca das políticas de avaliação externa e em larga escala, temos afirmado a necessidade de analisá-las em conjunto com os processos de reforma mais amplos, o que implica considerar os processos de reestruturação produtiva que se intensificaram a partir dos anos 1970 e que induziram mudanças no papel do Estado, o qual passou a adotar o modelo pós-burocrático de regulação como política hegemônica (SILVA; HYPOLITO, 2018).

Esses novos modos de regulação, adotados pelo Estado como parte da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), pressupõem a “modernização” das estratégias de governo, que passa a adotar um modo de funcionamento, pautado na concorrência do modelo empresarial, inclusive, com forte presença dos administradores do setor privado a frente desse processo.

No entanto, apenas o argumento de falência e de incapacidade de o Estado gerir a coisa pública e da necessidade de entrega total ao mercado, buscando sua privatização irrestrita, não seria capaz de gerar ampla adesão da sociedade, tendo em vista as resistências que surgiram em diferentes partes do mundo.

Dessa forma, progressivamente foi sendo forjado um senso comum, um modismo¹⁰, que já não mais colocava público e privado em campos opostos, mas como parceiros, afinal, o “bem público” não precisaria ser apenas uma obrigação do Estado, tendo em vista que a burocracia estatal poderia ser um empecilho para a prestação de serviços, de forma ágil e eficiente.

Essa reorganização em torno da NGP traria consigo a necessidade de limitar os custos com pessoal, rompen-

¹⁰ A construção desse senso comum ou modismo ocorreu sob os auspícios da social democracia e da chamada Terceira via, que contou com muitos mentores intelectuais, como Anthony Giddens, bem como outros consultores denominados *think tanks*. Recomenda-se a leitura desse interessante artigo de Bourdieu e Wacquant (2000), publicado originalmente em francês, com o título *Le nouvelle vulgate planeteire* em que tratam desse novo imperialismo simbólico, que busca se apropriar de bandeiras e de lutas progressistas, esvaziando-as de seu sentido transformador.

do ou enfraquecendo algumas conquistas, como carreira e estabilidade, elementos que poderiam induzir desvios e comportamentos lenientes, o que exigiria maior controle e vigilância sobre estes. Nesse sentido,

o postulado da conduta inerentemente interesseira dos agentes públicos leva a reforma dos meios de controlá-los e guiá-los. Essa vigilância que tomou o aspecto concreto e difuso de uma avaliação contábil de todos os atos dos agentes públicos e dos usuários é o princípio implícito da reforma do setor público, que é apresentada como a única possível (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 300).

Assim, adotando a lógica empresarial da concorrência e tratando de garantir a satisfação dos cidadãos-clientes, aos quais deveria ser garantida a liberdade de escolher e, ao mesmo tempo, a sensação de decidir, participar, acompanhar e controlar o funcionamento desses serviços, comparando desempenhos e a qualidade destes. Com isso, a lógica da auditoria vai se instalando e aquilo que, em um primeiro momento, parecia hostil, reaparece como útil e necessário para o bem-estar de todos.

Para Dardot e Laval (2016), por meio da nova gestão pública, a avaliação se instala como tecnologia de controle, capaz de aumentar o comprometimento dos agentes públicos com o trabalho e com a obtenção de resultados:

Essa mensuração do desempenho tornou-se a tecnologia elementar das relações de poder nos serviços públicos, uma verdadeira obsessão pelo

controle dos agentes, uma fonte de burocratização e inflação normativa consideráveis... cada indivíduo deve ser seu próprio supervisor, mantendo atualizadas a contabilidade de seus resultados e a adequação às metas que lhe forma atribuídas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 314-315)

De acordo com Verger, Fontdevila e Parcerisa (2019), as avaliações nacionais em larga escala (ANLE) se constituem como instrumentos de governança regulatória, os quais têm se espalhado mais rapidamente pelos sistemas educacionais mundo afora, devido à influência de organismos internacionais, como a OCDE. Além disso, servem como dispositivo de coleta de dados e como "componente intrínseco de sistemas de Accountability/prestação de contas Baseada em Testes (ABT)" (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 17).

No Brasil, as políticas de avaliação externa assumiram centralidade no campo da educação, pautadas nas exigências da eficiência e eficácia dos resultados. Nessa perspectiva, o uso das avaliações em larga escala¹¹ tem sido incorporado pelos sistemas de ensino, como modelo de aferição e controle da qualidade educacional, induzindo as

¹¹ Os mecanismos de avaliação em larga escala e os índices de desempenho fazem parte das atribuições de metas e objetivos estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n. 10.172/2001, que, em seu art. 4º, atribuiu à União a implantação do Sistema Nacional de Avaliação e estabeleceu os mecanismos de controle e avaliação das metas, que foi reiterado e ampliado no plano em vigência, PNE (2014-2024), Lei n. 13.005/2014.

escolas e os sistemas de ensino a adotarem uma lógica de funcionamento, pautada na empresa capitalista.

Desse modo, não é por acaso que as avaliações externas passaram a ser um potente mecanismo de regulação, adotado por agências internacionais, como Banco Mundial e OCDE¹², e por governos nacionais e subnacionais. Ao tratar da trajetória das políticas de avaliação externa no contexto brasileiro, Werle (2011)¹³ ressalta o papel dos organismos internacionais, em especial, do Banco Mundial, que, com sua política de empréstimos focalizados e condicionados, pressionou para que as políticas de avaliação fossem criadas e se expandissem, especificamente, ao longo dos anos 1990.

É importante lembrar que, mesmo antes da oficialização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, o Estado do Ceará já havia criado seu próprio sistema de avaliação, conhecido como Spaece (1992), justamente por influência dessas medidas focalizadas. Portanto, observa-se uma interlocução complexa entre dinâmicas e processos globais e locais, mostrando que as políticas

12 Faz-se referência ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); um exame comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE, que oferece informações sobre o desempenho de jovens de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências. O Brasil participa desse exame desde o ano 2000, quando foi inaugurado.

13 De acordo com a autora, no ano de 1988, são ensaiadas as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira, que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. Nesse período, o MEC realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep), nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte.

de avaliação em larga escala tendem a se constituir como políticas transnacionais¹⁴.

Vale salientar que o avanço da racionalidade neoliberal e gerencial no Brasil não rompe com a cultura patrimonialista, mas, em alguns casos, tende a reforçá-la, contribuindo para a consolidação de um processo de modernização conservadora (APPLE, 2003) ao estilo brasileiro, que se instala com aparentes inovações, para legitimar e manter mais vivas e ativas as velhas práticas clientelistas e familiares. Freitas (2018) retoma esse debate, ressaltando o papel dos reformadores empresariais nesse processo de ascensão de uma nova direita com seus velhos ideais.

Ao longo de seus 25 anos de existência, o Saeb passou por uma série de reformulações e ampliações; a mais significativa ocorreu em 2005, com a criação da Prova Brasil, como instrumento censitário, com o objetivo de avaliar habilidades de leitura (português) e de resolução de problemas (matemática) em abrangência universal a todos os alunos do 5º. e do 9º. ano do Ensino Fundamental. Isso permitiu a criação do IDEB, que, de acordo com o MEC, trata-se de um indicador objetivo de qualidade, calculado a partir do cruzamento dos dados referentes ao desempenho dos alunos na Prova Brasil, com os dados de rendimento escolar (aprovação, repetência e evasão).

É preciso ressaltar que a criação desse índice se deu sob forte influência do Movimento Todos pela Educação,

¹⁴ Para uma discussão mais ampla acerca do conceito de transnacionalização, recomendamos a leitura de Silva (2013, 2017).

constituído por empresários de diferentes setores, que se organizam, para controlar a agenda educacional do país (MARTINS, 2016). Isso ocorre concomitantemente à aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do pacto que o governo brasileiro firma com o empresariado, incorporando a agenda destes como política de Estado, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Assim, a constituição de um Estado Avaliador e dessa obsessão avaliativa (AFONSO, 2005; 2009) se dá por intermédio direto desses setores da economia, que passaram a enxergar na educação um importante mercado para a venda de produtos, tais como: materiais didáticos, pacotes formativos, softwares, consultorias etc. Tudo em nome da tão desejada melhoria da qualidade educacional, algo que ninguém poderia se opor.

No entanto, não há uma discussão mais profunda sobre qual qualidade seria essa, nem se os testes de português e de matemática seriam suficientes para aferir a totalidade do trabalho realizado pela escola; portanto, entende-se que há um reducionismo do papel da escola e uma instrumentalização da educação, para que esta abarque a formação do trabalhador, apto e competente, para as demandas do mercado de trabalho.

O que mais sobressai é a forte responsabilização e o uso desses resultados para promover ou condenar profissionais no chão da escola, especialmente buscando "cul-

pados" para o possível fracasso das políticas, por meio da comparação, do ranqueamento e da meritocracia. Bonamino e Sousa (2012) tratam acerca das três gerações de avaliações externas no Brasil e consideram que, conforme o uso dos resultados, a terceira geração é a mais intensa, por induzir a criação de sistemas subnacionais de avaliação, como é o caso dos municípios aqui pesquisados.

Desde o golpe brasileiro de 2016, que permitiu que em 2019 pudesse ascender ao poder um governo neoliberal e neoconservador, vivemos inúmeros retrocessos e rupturas no campo das políticas sociais e educacionais, mas é interessante notar como a política de avaliação e currículo, bem como as reformas do Ensino Médio e da BNCC perduraram e se fortaleceram. O Saeb passou por uma nova reestruturação, para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC se torna a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral (BRASIL, 2019).

Mesmo que várias pesquisas¹⁵ apontem os limites e impactos negativos dessa política de avaliação – estreitamento curricular, redução da educação ao treinamento para os testes, responsabilização de professores e gestores, competição entre escolas, segregação e aumento na desigualdade, existência de fraudes, autointensificação do

¹⁵ Para citar apenas algumas: Freitas (2007, 2014); Silva; Rodrigues (2013); Silva, Hypolito (2018), entre outras.

trabalho docente entre outros – o número de estados e municípios que aderiram e/ou criaram seus próprios sistemas de avaliação tem se expandido continuamente: praticamente todos os Estados brasileiros¹⁶ possuem sistemas próprios e cerca da metade dos municípios do país¹⁷ já criaram ou pretendem criar sistemas de avaliação. Isso indica que as iniciativas de avaliação em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais.

Assim, no Brasil e no mundo, as políticas de avaliação externa em larga escala foram se aprimorando e se tornando uma das principais tecnologias de governo da educação, que perdurou e se aprimorou independentemente da orientação dos partidos políticos que assumiram os governos, reorientando a atuação do Estado e, ao mesmo tempo, imprimindo uma lógica individual, competitiva e privatizante, tal qual propõe a racionalidade neoliberal.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: alinhamento e (con) formação dos/as profissionais da educação nos municípios

No âmbito dos dois municípios pesquisados, observa-se a criação de sistemas de avaliação externa, elaborados em nível das secretarias municipais: em Campina

16 Um levantamento realizado em 2011 apontou a existência de iniciativas de avaliação em larga escala em 19 estados brasileiros (BROOKE; CUNHA, 2011).

17 Segundo levantamento de Bauer, Sousa, Horta Neto e Valle (2017), de um total de 5.570 municípios, 1.573 possuem avaliações próprias e 905 declararam pretender criar alguma avaliação.

Grande, desde 2015, vem sendo implementado o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) e, em Pelotas, identificou-se que, desde 2017, vem sendo aplicada a Avaliação Municipal.

De 2015 a 2018, a única base legal para o Sama foi o Plano Municipal de Educação (Lei 6.050/2015), que, em sua meta 5, evidenciava o interesse da rede municipal em melhorar o desempenho nas avaliações externas e em monitorar as escolas, sem oferecer maior detalhamento¹⁸. Em 2018, publicou-se a Matriz de Referência do Sama, que afirmou que este “tem como referência o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para cada ano e etapa de ensino, no âmbito da garantia do direito de aprender dos alunos, no Ensino Fundamental” (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 1), como previsto na BNCC, compreendendo três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. “Essas três dimensões são pertinentes, pois estabelecem o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa” (SEDUC, 2018, p. 1).

A Matriz de Referência do Sama foi elaborada por uma comissão constituída no âmbito da Seduc/CG¹⁹ e dis-

18 As pesquisas que realizamos tinham o intuito de conhecer mais a fundo o funcionamento do SAMA, algo que está no trabalho de Costa (2020), em que se constatou a ausência de uma regulamentação mais clara acerca desse sistema, pois não se sabe quais séries/anos serão avaliados a cada ano, nem a quantidade de avaliações anuais, gerando algumas incertezas entre as profissionais da rede.

19 Constituída pela gerente de avaliação, formadoras e técnicos da

crimina conhecimentos e competências a serem avaliados, dentro das áreas de língua portuguesa e matemática – com foco na resolução de problemas. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. As provas do SAMA são elaboradas por uma equipe de professores e de técnicos ligados à Seduc. A prova possui 40 questões, divididas em blocos de 10, sendo dois blocos para questões de Língua Portuguesa e dois blocos para questões de Matemática. A aplicação costuma acontecer no início e no final do ano e, mesmo prevista para ser aplicada em todos os anos do Ensino Fundamental, observa-se que apenas algumas turmas são avaliadas, a depender do cronograma das avaliações nacionais. Tem funcionado como preparação e treinamento para o SAEB. A intenção inicial era que se tornasse um instrumento das escolas, podendo até mesmo substituir as avaliações periódicas, elaboradas pelas professoras (SILVA; HYPOLITO, 2017).

Em Pelotas, a Avaliação Municipal vem sendo aplicada desde 2017, conforme os documentos que tivemos acesso. No final de 2017, o Departamento de Políticas Educacionais da Smed enviou para as equipes diretivas das escolas municipais um correio eletrônico com orientações acerca da "nova avaliação externa", com os cadernos e descritores a serem utilizados pelos professores. Naquele ano, foram avaliados os alunos do 1º, 3º e 7º anos e foram priorizados os mesmos descritores das provas anteriores,

rede.

já que estas vinham sendo aplicadas trimestralmente. A mensagem solicitava que os professores trabalhassem com os descritores em sala de aula e dizia que estes poderiam utilizar tal instrumento na avaliação que realizam periodicamente.

Desde então, a Smed tem noticiado a importância da Avaliação Municipal, que consiste na aplicação de provas elaboradas pelas supervisoras de ensino da Smed em parceria com alguns professores da rede, que avaliam conhecimentos nas áreas de Português e Matemática. O exame possui 30 questões (15 de cada disciplina) e seu conteúdo se baseia na matriz de referência e descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Participam alunos das escolas urbanas e rurais, matriculados no 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos, nos mesmos anos em que ocorrem as avaliações nacionais²⁰, configurando-se como um treinamento para esses exames. Segundo reportagem publicada pela Smed,

o exame busca criar uma política efetiva, que incentive o trabalho com a utilização dos descritores, incentivar o trabalho com a adoção de novas metodologias e, conseqüentemente, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²¹.

20 No SAEB, estavam previstas as seguintes avaliações: Provinha Brasil (2º ano), Avaliação Nacional de Alfabetização (3º ano) e a Prova Brasil (5º e 9º anos). Desde 2018 tem havido maior pressão com relação ao adiantamento do processo de alfabetização, o que justificaria a aplicação de provas aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

21 <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/provas-da-avaliacao-municipal-sao-aplicadas>

Em março de 2019, a diretora de ensino da Secretaria de Educação e Desporto (Smed) afirmou que: “É mais uma ferramenta para o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos educandários”²². Assim, a partir dos resultados da avaliação, busca-se redirecionar e intervir no trabalho realizado por professoras e gestoras.

Em 2020, após a divulgação dos resultados do IDEB 2019, várias matérias destacaram a melhoria dos resultados do IDEB no município²³. A diretora de ensino afirma que o resultado poderia ter sido melhor, se não fossem as chuvas que impediram muitos alunos de frequentarem as aulas por um longo período. Isso remete ao que apontamos em estudos anteriores (SILVA; HYPOLITO, 2018; SILVA; MEDEIROS, 2019), que os fatores contextuais são desconsiderados, o que faz com que o IDEB não seja capaz de expressar a complexidade do trabalho realizado pela escola e por seus profissionais.

A Avaliação Municipal é apontada pelo secretário de educação como um dos fatores que contribuíram para esse aumento do IDEB, pois apontaria as fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o realinhamento do trabalho, conforme o que foi constatado em cada escola.

22 <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/mais-de-10-mil-alunos-do-municipio-sao-avaliados-em-portugues-e-matematica>

23 <https://ru.ucpel.edu.br/2020/09/pelotas-conquista-melhor-resultado-no-IDEB-desde-2015/> e <https://www.diariopopular.com.br/geral/ranking-do-IDEB-indica-destaques-em-pelotas-154692/>

Esse estímulo para a criação da Avaliação Municipal veio acompanhado da preocupação com a implementação da BNCC no município. A formação continuada das professoras e demais profissionais da educação foi a principal estratégia utilizada pela Smed, especialmente para que a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) passassem a fazer parte do dia a dia das escolas.

Esses eventos formativos levaram o nome de “Dia D”. O primeiro ocorreu em 12 de abril de 2019, momento em que foi distribuído um documento de 16 páginas para as equipes gestoras das escolas, tratando acerca das competências gerais da educação básica, presentes na BNCC. O documento admite que o foco nas competências não é algo novo, mas remete às décadas finais do século XX e tem sido adotado nas avaliações internacionais, como o PISA, coordenado pela OCDE, demonstrando seu alinhamento com essas políticas mais amplas.

Chama atenção os temas e estratégias utilizados nessa formação: *Design Thinking (DT)*, Pedagogia de Projetos e Aprender fazendo, que revelam a concepção construtivista, que ampara as propostas. O DT é definido como ideias e *insights* para abordar problemas, relacionados a futuras aquisições de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. O documento cita Spagnolo (2017), que considera esta uma metodologia criativa e prática, que possui cinco fases: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. Ao final desse processo, cobra-se

um relatório das equipes das escolas para saber “sobre os problemas, as soluções, as testagens e principalmente, definir quais competências gerais da Educação Básica e de que forma elas foram incorporadas ao projeto de Design Thinking” (SPAGNOLO, 2017, p.15).

O problema dessas “receitas” é que, além de não serem uma novidade, pois remontam às políticas em vigor há mais de 30 anos no campo da educação, tiram o foco das reais necessidades das escolas e, ao desconsiderarem ou questionarem as origens dos problemas, despolitizam a escola e o trabalho realizado por suas/seus profissionais. Além disso, seguem a lógica instrumental e tecnicista, típica do planejamento estratégico, utilizado pelas empresas para formação de “recursos humanos”.

Em 2020, a Smed lançou o Documento Orientador Municipal, com cerca de 1200 páginas, visando à implementação da BNCC no município. Esse documento passa a ser o centro do planejamento das escolas, buscando intervir diretamente no realinhamento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) das escolas (DOM, 2020). Ainda durante a discussão acerca do DOM, a Smed enviou um modelo de regimento e também uma nova grade curricular, a ser implantada a partir de 2020, com a diminuição do número de aulas semanais de algumas disciplinas, como Educação Física (nos anos iniciais e finais do EF) e redução das disciplinas de História, Geografia e Ciências e consequente aumento das aulas de Português, Matemática

e Inglês (nos anos finais do EF). Isso mostra que o município tem se adequadado ao que preconizam as políticas educativas nos últimos anos, como a Reforma do EM e a BNCC.

Todo processo de adaptação à BNCC, que vem ocorrendo em Campina Grande, tem a ver com o engajamento de várias profissionais da rede no Movimento pela Base, o qual foi impulsionado com amplo patrocínio da Fundação Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020). Entende-se que foi por meio desses encontros que a Lemann passou a fazer parte da agenda educacional no município, estando presente em vários eventos formativos, direcionados às profissionais da rede, desde 2015²⁴. Observou-se que a formação continuada também tem sido uma estratégia central, para que todo esse processo de adaptação pudesse se materializar na rede pública.

Portanto, evidencia-se que em ambos os municípios houve a necessidade de (con) formação das profissionais como estratégia para a adequação e para o alinhamento das escolas ao que preconizam as políticas educacionais implementadas, muitas vezes, sem o devido diálogo com a comunidade educativa. Desse modo, para que a lógica

²⁴ A ex-Secretária de Educação, exonerada após suspeitas de fraudes no processo de aquisição da merenda escolar no município, Iolanda Barbosa, foi representante da UNDIME-PB e participou de inúmeros eventos relacionados à BNCC, como a sessão ocorrida na Câmara dos Deputados em 2015, ao lado de representantes do Movimento pela Base. Para maiores informações: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/especialistas-debatem-a-base-na-comissao-de-educacao-da-camara-dos-deputados/>

gerencialista adentre as salas de aula, além das avaliações externas e da definição de conteúdos prioritários, muitas vezes é preciso recorrer à formação continuada das profissionais da rede, para que essas definições estejam incorporadas em suas práticas, de modo que possam legitimar e materializar essas "inovações", advindas principalmente do setor empresarial; em muitos casos, por meio da assessoria mais direta dos reformadores empresariais, como nos municípios que estamos abordando aqui.

EMPRESARIAMENTO DA FORMAÇÃO E MONITORAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Em ambos os municípios pesquisados, observou-se a predominância da lógica gerencial nos modos de funcionamento e organização das redes públicas de educação, além da participação direta de empresas atuando no suporte às ações das secretarias, seja por meio da oferta de cursos de formação, de pacotes educacionais e também na condução de projetos junto às gestões municipais.

No caso de Campina Grande, nota-se que a gestão pública tem estado bastante aberta e articulada ao setor privado, pelo menos, desde o início dos anos 2000, quando a reforma do estado atingiu a lógica de funcionamento da Seduc, criando as gerências de ensino, avaliação e projetos²⁵. A partir dessa reestruturação interna, outros

²⁵ Lei Complementar nº 015, de 26 de dezembro de 2002, que estabelece organização administrativa do Poder Executivo e também define as "gerências" ligadas às secretarias municipais, estabelecendo suas atividades.

projetos com empresas passaram a ser implantados, como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Alpargatas e Camargo Correa, um desses denominado Sistema de Gestão Integrado (SGI), o qual buscava intervir diretamente na gestão escolar, o que demonstra o aprofundamento do gerencialismo na rede (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016).

Em 2016, é iniciada a parceria com a Fundação Lemann, por iniciativa do próprio município, que participou de um edital nacional, tendo sido selecionado para o curso Gestão para a Aprendizagem (GPA), voltado para a formação das equipes gestoras de todas as escolas do município²⁶.

Segundo o Relatório Anual de 2016, o Programa GPA teria duração de dois a três anos e atuaria, de forma integrada, em quatro níveis dentro da rede, até conseguir chegar à sala de aula: 1. Lideranças pedagógicas da Secretaria; 2. Técnicos da Secretaria, que realizam o acompanhamento pedagógico das escolas da rede; 3. Formadores da Secretaria, que atuam com a formação dos professores da rede; 4. Gestores Escolares, entendidos como os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede. O referido programa oferecia desde apoio personalizado para identificar desafios e oportunidades da rede, desenhando ações com as secretarias de educação, até formações em

²⁶ As informações recolhidas no início da pesquisa revelam que a intenção era trabalhar apenas com as escolas com baixo IDEB e depois houve a decisão de abarcar todas as escolas da rede, tendo em vista o baixo custo de ampliação de um curso majoritariamente oferecido a distância (SILVA; HYPOLITO, 2017).

gestão pedagógica, para coordenadores e diretores das escolas, bem como para formadores das próprias redes.

Toda a linguagem e materiais utilizados estavam inspirados na perspectiva de gestão gerencial-empresarial, o que podia ser observado pelos discursos, terminologias e materiais utilizados, baseados nos princípios da gestão estratégica e de resultados, amplamente difundida no mundo dos negócios.

Por meio dessas ações formativas, a Lemann influenciou a criação dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), em 2017, os quais foram regulamentados em 2019, com o nome de Suporte Pedagógico, responsável pelo monitoramento dos resultados do Sama, sendo uma espécie de extensão da Seduc, presente mais diretamente nas escolas. O GAP é formado por uma técnica da Seduc (em geral, supervisora ou orientadora pedagógica) e pela dupla gestora²⁷ da escola. O que se sabe, pelas observações realizadas, é que o GAP organiza uma espécie de devolutiva dos resultados das provas: em uma tabela, também chamada de Planilha Pedagógica, que é levada ao conhecimento da dupla gestora, que se encarrega de repassar para as professoras as orientações necessárias para se fazer o planejamento estratégico e sanar as dificuldades diagnosticadas por meio do SAMA.

²⁷ Além da gestora, destaca-se a presença de outra profissional de apoio, que atue na escola, com a finalidade de acompanhar e assegurar o cumprimento das metas, mas não encontramos nenhum documento que regulamente essa questão.

Constata-se que, apesar da Lemann ter uma atuação formativa e de assessoria mais voltada para as gestoras e equipe técnico-pedagógica da Seduc, há a intenção de se fazer chegar às salas de aula toda essa lógica, por meio de estratégias de suporte, acompanhamento e monitoramento. Mesmo após a finalização do curso GPA, a Fundação continua atuando no município, por meio do Programa Formar e por meio da prestação de serviços de assessoria e consultoria, possuindo um canal direto de comunicação com a Secretaria de Educação.

No caso de Pelotas, essas parcerias da Smed, com a iniciativa privada, remontam ao ano de 2014, quando o Instituto Falconi foi contratado pela Prefeitura de Pelotas por um valor de R\$ 2,148 milhões, para “avaliar a situação e qualidade da educação no município, bem como implantar novas práticas de gestão que ampliassem a qualidade do ensino” — mais concretamente, elevar o IDEB. O contrato, contudo, não foi submetido à análise do Conselho Municipal de Educação.

Isso gerou indignação na comunidade educacional, que se organizou e conseguiu pressionar para que a prefeitura recuasse do contrato. Em 2015, a Câmara Municipal de Pelotas (RS) exigiu explicações do prefeito Eduardo Leite (PSDB) a respeito de um termo de parceria assinado, em 2013, com a Comunitas, para implantar um programa de desenvolvimento sustentável: “Mesmo com o contrato cancelado pelo Tribunal de Justiça do Estado (TJE), em ja-

neiro de 2015, a Prefeitura de Pelotas mantém o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S/A, conhecido como Grupo Falconi, atuando na administração municipal"²⁸. Isso quer dizer que, mesmo que a comunidade tenha sustado o processo, a gestão municipal continuou trabalhando com uma perspectiva gerencial.

A Comunitas se apresenta como "organização da sociedade civil que fomenta e fortalece um pacto coletivo entre setores para o desenvolvimento sustentável do País"²⁹. Com relação aos Projetos existentes em Pelotas (RS), o site menciona o Pacto Pelotas pela Paz, iniciativa da prefeitura, com parceria do Programa Juntos e da Open Society Foundations, que reúne um conjunto de estratégias desenvolvidas para redução da criminalidade a partir de ações com a articulação e engajamento de todos os setores da sociedade. Segundo avaliação da própria Organização Social (OS), o projeto já apresenta resultados que podem ser observados por meio da redução gradual dos indicadores de criminalidade, dois anos após a sua implementação.

Essas parcerias têm suscitado reações, pois costumam não respeitar o rito processual previsto, no sentido de garantir a lisura e a transparência do processo público de contratação, com editais abertos, ampla concorrência, menor custo, entre outros. Acabam sendo realizadas sem

²⁸ Informações coletadas através de uma matéria jornalística, divulgada no site da ADUSP. <https://www.adusp.org.br/index.php/denuncia/2670-quem-sao-os-dirigentes-da-comunitas>

²⁹ Fonte: <https://www.comunitas.org/#quem-somos>

licitação e, não raramente, são negociadas de modo sigiloso, implicando na contratação de “parceiros técnicos”, designados pela OS. Isso abre caminho à tutela do poder público, por visões e rotinas de viés empresarial, o que demonstra a lógica gerencialista, que acaba sendo veiculada por meio dessas práticas.

Vale ressaltar que a Comunitas lançou em 2016 a “Cartilha de Equilíbrio Fiscal – Diagnóstico da Folha de Pagamento”, como orientação para prefeituras e a bibliografia utilizada cita relatórios da empresa e dois livros do consultor Vicente Falconi, que é conhecido por sugerir processos de reestruturação que incluem drásticos cortes de pessoal, recomendações que foram acatadas pelos governos de diferentes estados³⁰.

Essa questão da política de pessoal também estava presente quando a Lemann ministrou o curso Gestão para a Aprendizagem, em Campina Grande, pois uma das condições para que o município estivesse apto a participar do edital era justamente a possibilidade de remanejamento de sua equipe³¹. Isso também foi observado durante uma das

30 A matéria publicada pela ADUSP revela ainda que o então governador Aécio Neves (PSDB) contratou a Falconi para adotar o “choque de gestão” em Minas Gerais. O ex-governador paulista Geraldo Alckmin (PSDB) solicitou os serviços do consultor “para ajudar na tarefa de redução de custos” em 2011, bem como o prefeito Reni Pereira (PSB), de Foz do Iguaçu (PR), acusado de corrupção e peculato, também contratou a Falconi, sem licitação, para executar um projeto de “modernização da gestão”, por R\$ 4,1 milhões. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/denuncia/2670-quem-sao-os-dirigentes-da-comunitas>.

31 Os demais critérios era ter no mínimo dez escolas urbanas com ensino fundamental; ter um quadro estável de gestores pedagógicos e possibilidade de remanejar sua equipe (SILVA;

sessões presenciais da formação oferecida pela Lemann, quando algumas diretoras trataram acerca das resistências de docentes na hora de implementar as “inovações” (tais como o GAP, as Planilhas Pedagógicas, entre outras), sugeridas pelo curso, e sobre a dificuldade de trabalhar em equipe nas escolas, devido à resistência de algumas professoras em acolher as demandas e exigências advindas desses cursos. Diante de tal comentário, a formadora da Elos sustentou que era preciso ter tranquilidade para lidar com isso e que, se a professora não deseja trabalhar daquele modo, há muitas outras escolas onde ela possa trabalhar (SILVA; HYPOLITO, 2017).

Sabe-se que Lemann e Comunitas são organizações parceiras, que possuem muitos aspectos em comum, em vários projetos, como demonstram suas páginas na internet³². A Lemann também está presente em Pelotas, por meio do projeto Khan Academy, uma plataforma de ensino de matemática adotada, desde 2014, pela rede municipal e que inclui diferentes ações de formação com as profissionais da rede³³.

HYPOLITO, 2017).

32 Alguns exemplos: <https://www.comunitas.org/tag/fundacao-lemann/> <https://www.facebook.com/fundacaolemann/videos/645646249315208>

33 O Khan Academy é uma plataforma de ensino gratuita, utilizada em diversos países e, no caso do Brasil, é a Fundação Lemann que dá assistência técnica para as escolas e instituições que aderem a essa metodologia. Em Pelotas, ela é utilizada especificamente para o ensino de matemática nas escolas municipais. Fonte: <http://www.pelotas.com.br/noticia/khan-academy-incentiva-ensino-da-matematica-nas-escolas-municipais>

Assim, um aspecto comum aos dois municípios é a marcada presença de empresas na gestão e na formação dos profissionais da educação, as quais prestam diferentes serviços de assessoria, para "sanar os problemas" que estas apresentem, seja para o alcance de metas e de resultados nas avaliações, seja para a implantação da BNCC. Nota-se a tentativa de alinhar formação, gestão, currículo e monitoramento do trabalho docente, estreitando a autonomia das escolas e restringindo o trabalho das equipes diretivas ao cumprimento de metas e resultados. Mesmo que ambas as redes possuam regulamentação para eleição de diretoras, observou-se que as demandas gerenciais ocupam a maior parte do tempo e impedem a efetivação da gestão democrática.

Apesar de todas as pressões e tentativas de controle e monitoramento do trabalho desenvolvido nas escolas, por meio dos resultados das avaliações, podem-se constatar vozes dissonantes, que revelam a importância das resistências e que a luta pela gestão democrática segue ativa e necessária: em ambos os municípios conhecemos professoras e gestoras que questionam e reconhecem os limites das avaliações externas e que buscam colocar como prioridade as demandas e necessidades das comunidades, buscando efetivar uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que faça sentido na vida das pessoas e das comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa reforçam a estreita relação entre as políticas de avaliação externa e o processo de reordenamento do papel do Estado, para se adequar à racionalidade neoliberal e neoconservadora, constituindo-se como instrumento e tecnologia da reforma, por meio da qual se materializa a lógica de mercado, fincada na competição e na meritocracia. Considera-se que tem ocorrido um processo de "modernização conservadora", na medida em que há uma tendência de perpetuação da política hegemônica.

Constatou-se que as avaliações externas são parte de uma agenda global, em estreita conexão com as políticas de currículo, posto que induzem práticas curriculares com foco nas competências e descritores cobrados nos testes, as quais também induzem uma formação enxuta e tecnicista, de acordo com as demandas do mercado de trabalho, reduzindo também as possibilidades de atuação das escolas e de seus profissionais.

A partir da pesquisa de campo, realizada nos municípios de Campina Grande/PB e de Pelotas/RS, vimos que, mesmo se tratando de realidades singulares, ao estarem submetidas à mesma política nacional de avaliação (SAEB, IDEB), as redes e escolas vêm sendo pressionadas, para que haja maior alinhamento de todo o trabalho e organização escolar em torno da melhoria dos resultados nas

avaliações externas. Assim mesmo, foi possível encontrar diferentes reações, de acordo com os contextos e sujeitos implicados nesse processo: o município de Campina Grande abraçou fortemente a política nacional de avaliação, enquanto em Pelotas, a implicação dos profissionais e sua aproximação com as universidades públicas, conforme se evidenciou no início da presente pesquisa, outorgava maior possibilidade de exercício da autonomia, quadro este que vem se alterando desde 2018, diante dos sinais que a administração municipal vem dando, no sentido de intensificar a cobrança de resultados nessas avaliações.

Ambos os municípios vêm adotando políticas próprias de avaliação, com o objetivo de melhorarem seus desempenhos e sua *performance* no IDEB. Apesar das limitações desse indicador numérico, incapaz de traduzir a realidade e a complexidade do trabalho das escolas e dos profissionais, essa busca incessante pelo alcance de metas tem aberto maior espaço de atuação para o setor privado, o qual atua na prestação de serviços de assessoria, com destaque para a Fundação Lemann³⁴. Observou-se, também, que esse processo tem se acirrado a partir da aprovação da BNCC, que induz o alinhamento das políticas de gestão, avaliação e currículo, com a necessária adequação das escolas e profissionais aos padrões por ela impostos,

³⁴ A esse respeito, ler o interessante artigo publicado na revista *Currículo sem Fronteiras*, com o título: *O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil* (TARLAU; MOELLER, 2020).

reduzindo os espaços de autonomia e consolidação da gestão democrática nas escolas.

Em ambos os municípios, a lógica gerencial vem se instalando, mediante insistentes atividades de (con) formação continuada, que costumam ser realizadas com a finalidade de adequar as profissionais das redes e fazer com que incorporem e naturalizem as “inovações” trazidas pelos reformadores empresariais. Ressalta-se que, muitas vezes, as tais inovações remontam a políticas em vigor há mais de três décadas no campo da educação, tirando o foco das reais necessidades das escolas e desvalorizando o trabalho realizado por seus/suas profissionais.

Os termos dessas parcerias, estabelecidas entre as secretarias e as empresas, nem sempre são colocados de forma transparente para toda a população e, muitas vezes, o rito próprio de contratação, por parte da administração pública, é ignorado, o que levanta questionamentos sobre a possibilidade de alimentação de velhas práticas clientelistas de favorecimento político, típicas do patrimonialismo. Dessa forma, considera-se relevante aprofundar as análises dos contratos de assessoria e prestação de serviço, que possam estar dando sustentação a essas parcerias público-privadas nas redes.

Observou-se que a criação de sistemas de avaliação próprios, por parte dos municípios, bem como as formas materiais e simbólicas de premiação, *ranqueamento* e de competição, reforçam a prevalência de uma lógica de *accounta-*

bility, baseada na responsabilização individual das escolas e profissionais pelos fracassos do sistema, ignorando outros aspectos contextuais e as condições socioeconômicas.

Chama atenção que os municípios tenham criado sistemas próprios de avaliação, acirrando a cobrança por resultados e instituindo políticas que demandariam maior investimento e pessoal, em um momento de profundos cortes e redução do orçamento da educação. Por isso, considera-se relevante aprofundar as análises dessa relação entre a "obsessão por resultados" e a redução dos recursos para a educação, a despeito dos indicadores socioeconômicos e do aprofundamento da desigualdade, sobretudo no atual contexto de crise sanitária, política e social.

Em tempos de pandemia, retomar as lutas pelo direito à educação e por condições de trabalho dignas e adequadas, que garantam segurança, saúde e a realização de um trabalho mais significativo para todos, se tornou um imperativo. Outra disputa necessária é pelo cumprimento do princípio da gestão democrática, que vem sendo atropelado pelo gerencialismo. Isso se revelou através das dificuldades que enfrentamos para obtenção dos dados, bem como pela desconfiança que alguns profissionais manifestam com relação à presença de pesquisadores nas escolas e secretarias de educação, algo que vem se acirrando desde que institutos e empresas assumiram lugar de destaque na condução das políticas educacionais nas redes.

Por fim, ressalta-se a importância de as universidades estarem mais próximas às escolas, fortalecendo estas e seus/suas profissionais, os/as quais realizam cotidianamente um trabalho de relevância social e, por isso, tão disputado por diferentes setores da sociedade. Como instituições públicas, precisam estar juntas e se fortalecerem na construção de currículos mais sintonizados com a realidade e na valorização do trabalho das professoras como profissionais com plena capacidade de exercer a autonomia e a autoria de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n.13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *ContraPontos*, Itajaí, v.7, n.1, p.11-22, 2007.

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BAUER, A. *et al.* Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. IBGE. **Portal do Governo Brasileiro**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Relatório final. Belo Horizonte: Game/UFMG Fundação Victor Civita, 2011.

CAMPINA GRANDE. Matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama). Seduc, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educ. Soc., Campinas*, v. 21, n.72, p.197-230, 2000.

FREITAS, L. C. de. **A fé nas avaliações**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/29/a-fe-nas-avaliacoes/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FREITAS, L. C. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Caxambu/MG. Anais da ANPED... Caxambu:

GT 5, ANPED, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-dimensao-normativa-pedagogica-e-educativa>. Acesso em: 13 jun. 2019.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cartilha Saeb (2019)**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsG-MAMkW1/document/id/6734620. Acesso em: 09 out. 2019.

IUNES, N. P. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas**. Tese de Doutorado. Pelotas: UFPel, 2014.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

PELOTAS. Documento Orientador Municipal (DOM). Mimeo. **Secretaria Municipal de Educação (Smed)**. Acesso em: 21 out. 2020.

RODRIGUES, M. M.; OLIVEIRA, M. M. **Trajetória do gerencialismo na rede pública municipal de Campina Grande - PB**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712075178101472992308981.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAHLBERG, P. **How GERM is infecting schools around the world?** Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Acesso em: 20 set. 2020.

SAHLBERG, P. **The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling.** In: MUNDY, K. *et al.* (eds). **The Handbook of Global Education Policy.** Chichester, UK: Wiley Blackwell, 2016, p.128-144.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York and London: Teachers College Press, 2011.

SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Orgs). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais.** Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

SILVA, L. L.; MEDEIROS, C. A. **Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: Algumas reflexões acerca dos impactos das Avaliações Externas no cotidiano das escolas públicas.** In: **10º Encontro Redestrado. Autonomia do Trabalho Docente: Caminhos para sua organização político-pedagógica.** Recife, PE: Redestrado, 2019.

SILVA, L. L.; HYPOLITO, Á. M. **Avaliação, Estado e Regulação: Repercussões da Prova Brasil na (Con)Formação dos Profissionais e no Gerencialismo nas Escolas.** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives*, v. 26, p. 1-27. 2018.

SILVA, L. L. **Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios.** *Educ Pesquisa*, v. 43, p. 113-126. 2017.

SILVA, L. L.; HYPOLITO, Á. M. Regulação pública, lógica privada: repercussões da Prova Brasil na gestão e no currículo escolar em Campina Grande (PB). In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Democracia em risco**. São Luís, MA, 2017.

SILVA, L. L. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal. *Educ. Soc. (Impresso)*, v. 34, p. 247-263. 2013.

SPAGNOLO, C. A. **A formação continuada de professores: o Design Thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.20, n.2, p. 553-603. 2020.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. Reformando a governança através de instrumentos de políticas públicas: como e em que medida padrões, testes e *accountability* na educação se espalham no mundo. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes estaduais de ensino da região Nordeste**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 15-58.

WERLE, F. O. C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa. n. 27, set., p. 159-179. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

2

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E DE *ACCOUNTABILITY* NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO PARAIBANAS

Andréia Ferreira da Silva (UFCG)

Ângela Cristina Alves Albino (UFPB)

Arlane Markely dos Santos Freire (SME/Crato/CE)

Carmen Rossana Noberto da Costa (SEECT/PB)

INTRODUÇÃO

O texto analisa as políticas de avaliação externa da educação e de *accountability*, implantadas nas redes públicas municipais de ensino paraibanas, participantes da pesquisa: Avaliação externa e *accountability* na educação básica: políticas e desdobramentos nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba.

A investigação, realizada no período de 2017 a 2019, foi desenvolvida por docentes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da educação básica pública, mestrandos do

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPG) e alunos de graduação, integrantes do Grupo de Estudos em Política e Gestão Educacional no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Políticas Educacionais da Universidade Federal de Campina Grande (LEPPE/UFPG).

O presente artigo, considerando os dados coletados na pesquisa, examina as políticas de avaliação externa da educação básica, implantadas no Brasil, com maior ênfase na educação municipal, a partir da década de 1990, fundadas na lógica da responsabilização e da prestação de contas, bem como examinando a instituição de tais medidas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba¹.

A implantação de iniciativas de avaliação externa da educação básica e de diferenciadas medidas de *accountability* na área da educação vem se expandindo nas redes estaduais e municipais de ensino de todo o país, a partir dos anos finais do século XX. De acordo com Afonso (2009), o conceito de *accountability* articula três dimensões: a avaliação externa, a prestação de contas e a responsabilização.

¹ A análise inicial dos dados gerados na pesquisa *Avaliação externa e accountability na educação básica: políticas e desdobramentos nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba* foi apresentada no Painel Temático *Accountability em educação no contexto de políticas de regulação por resultados: configuração e experiências em estados brasileiros*, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em outubro de 2019 na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói. Integraram o Painel o professor Elton Luiz Nardi (Unoesc) e as professoras Andréia Ferreira da Silva (UFPG) e Ana Lúcia Felix dos Santos (UFPE).

Segundo Bauer et al (2015), tais iniciativas parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais² e vêm se consolidando como instrumento de gestão educacional nos municípios brasileiros. Os autores identificaram algumas tendências no desenvolvimento dessas políticas no país: a criação de propostas próprias de avaliação da educação oferecida pelos municípios; a adesão às iniciativas federais e estaduais, bem como uma correspondência entre a ampliação de tais iniciativas no âmbito municipal e as ações do Ministério da Educação, relativas à avaliação em larga escala e à criação de um índice para medir a qualidade da educação no país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essas tendências revelam que os municípios têm aderido às políticas de avaliação externa da educação básica, através da ampliação de tais iniciativas nessas redes de ensino e do caráter indutor do Governo Federal e de governos estaduais, no processo de instituição dessas medidas nos níveis subnacionais.

A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões problematizadoras: como as redes municipais de ensino do estado da Paraíba vêm utilizando os resultados das avaliações externas, realizadas pelo Governo Federal? Os mu-

² A pesquisa, realizada por Bauer *et al.* (2015), abarca os seguintes objetivos: mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala, em desenvolvimento nos municípios brasileiros. Participaram da pesquisa, desenvolvida por meio da realização de um survey, com a aplicação de um questionário online, 4.309 municípios.

nicípios vêm criando iniciativas próprias de avaliação de suas escolas e sistemas? Tais políticas vêm implantando mecanismos de *accountability* educacional? Como estão organizadas tais iniciativas?

Considerando o exposto, o artigo apresenta as políticas de avaliação externa e de *accountability* educacional, adotadas nas redes municipais de educação básica, do estado da Paraíba, que participaram da pesquisa, com destaque para os usos dos resultados das avaliações externas, aplicadas pelo Governo Federal, e para a criação de iniciativas próprias de avaliação padronizada e de mecanismos de *accountability* educacional.

O estudo foi realizado por meio da revisão de bibliografia e da aplicação de questionário on-line. O estudo bibliográfico considerou a produção que analisa as propostas oriundas do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relativas à avaliação externa e aos processos de implantação das políticas de avaliação externa e de *accountability* no país. Também foram utilizadas informações disponibilizadas nos sites de municípios integrantes da investigação, além de jornais e blogs informativos.

Os questionários, disponibilizados na *Plataforma Google Forms*, foram aplicados aos gestores das secretarias municipais de educação paraibanas. Dos 223 municípios que compõem o estado, 127 responderam ao instrumento de coleta de dados, totalizando 57%. 70% dos questioná-

rios foram respondidos pelo/a secretário/a de educação ou pelo/a secretário/a adjunto/a e 26% por outro funcionário da secretaria de educação.

A pesquisa contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Paraíba (UNDIME/PB) na divulgação da investigação e na mobilização dos secretários para responderem os questionários on-line. Integrantes do grupo de pesquisa participaram de três reuniões gerais da UNDIME/PB, para apresentar a investigação e para agradecer ao apoio recebido.

O texto expõe, primeiramente, uma caracterização geral do estado da Paraíba e de sua educação, com a indicação dos principais desafios educacionais do estado, considerando informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em seguida, analisa a organização da educação nos municípios investigados, tendo como referência dados obtidos no questionário on-line. A seguir, examina como os municípios paraibanos vêm utilizando os resultados do IDEB; a adesão à política de avaliação externa do Governo do Estado, implantada no ano de 2017, e a criação de iniciativas próprias de avaliação externa, de prestação de contas e de responsabilização. Por fim, expõe as considerações finais.

O trabalho visa contribuir para o alargamento da compreensão dessas iniciativas no estado da Paraíba, um dos estados com um dos menores índices socioeconômicos do país e com grandes desafios no setor educacional.

CARACTERIZAÇÃO GERAL E EDUCACIONAL DO ESTADO DA PARAÍBA: realidade e desafios

O estado da Paraíba, situado a leste da região Nordeste do país, possui uma área de 56.468,435 km², sendo equivalente a 0,66% do território nacional. 76,23% dos municípios se encontram em área de desertificação, concentrando mais de 2 milhões de habitantes, mais da metade de sua população. No ano de 2020, o IBGE apontava que o estado em questão abrangia uma população estimada de 4.018.127 de pessoas (BRASIL, 2020).

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (PNUD, 2013), no estado da Paraíba, o percentual de pessoas extremamente pobres era, em 1990, de 41,18%, passou para 25,17% em 2000, e foi reduzido para 13,39% em 2010. Apesar desse decréscimo, tal índice era mais que o dobro da média nacional, que, em 2010, era de 6,62%. De acordo com Silva, Freire e Costa (2018), o Estado da Paraíba se posiciona abaixo dos indicadores sociais nacionais, consistindo em um dos estados mais pobres do país, a despeito da elevação de vários indicadores nas duas últimas décadas.

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), na Paraíba, em 2019, 53,2% da população de 25 anos ou mais não possuía instrução ou contava apenas com o ensino fundamental incompleto. A taxa de analfabetismo, entre as pessoas de 15 anos, era de 16,1%, 508 mil pessoas, a segunda maior do país. Segundo o IBGE, a porcentagem paraibana de analfabetos, nessa faixa etária, foi maior que a média nacional, de 6,6%, e a média do Nordeste, com 13,9% (G1 PARAÍBA, 2020).

Conforme o INEP (2020a), a Paraíba possuía, em 2019, um total de 4.881 escolas, sendo que 3.260 integravam as redes municipais; 939 consistiam em instituições privadas; 656 faziam parte da rede estadual de ensino e 26 eram instituições federais de ensino, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de escolas por dependência administrativa na Paraíba (2019)

Escolas – Paraíba (2019)						
Dependência Administrativa	Etapa e Modalidade de Ensino					Total de escolas
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	
Rede Federal	2	1	19	23	6	26
Rede Estadual	10	458	445	77	461	656
Rede Municipal	2.611	2647	3	2	993	3.260
Instituições Privadas	844	859	172	30	13	939
Total						4.881

Fonte: Inep (2020a).

Em 2019, o número de matrículas na Educação Básica, nessas unidades escolares, compreendeu o total de quase um milhão de estudantes, 990.349 alunos (INEP, 2020b). A distribuição da matrícula por dependência administrativa, etapa da educação básica e modalidades – Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas na educação básica paraibana (2019)

Dependência Administrativa	Etapas e Modalidade de Ensino						Total
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	
		Anos Iniciais	Anos Finais				
Rede Federal	201	154	0	6.745	10.690	409	18.199
Rede Estadual	271	21.555	67.672	107.639	14.900	50.429	262.466
Rede Municipal	112.209	206.844	133.039	358	330	61.587	514.367
Instituições Privadas	47.184	76.822	42.573	20.716	7.337	685	195.317
TOTAL	159.865	548.659		135.458	33.257	113.110	990.349

Fonte: Inep (2020b).

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, em 2019, o estado da Paraíba contava 159.865 matrículas, assim distribuídas: 112.681 (70,18%) nas redes públicas, sendo 112.209 nas redes municipais de ensino e somente 201 matrículas nas redes federal (0,12%) e 271 na estadual (0,17%), além de 47.184 (29,51%) em instituições privadas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2019, o estado possuía 548.659 alunos matriculados, com 339.883 matrículas (61,94%) nas redes municipais de ensino,

119.395 em escolas privadas (21,76%) e somente 89.227 matrículas na rede estadual (16,26%). A rede federal contava com 154 alunos nessa etapa (0,02%). Vale dizer que 74,84% das matrículas, dos anos iniciais do ensino fundamental, estavam nas redes públicas de ensino. Nos anos finais do ensino fundamental, de um total de 243.284 matrículas, os municípios registraram 133.039 (54,68%) matrículas, a rede estadual 67.672 (27,81%) e as escolas privadas 42.573 (17,49%) (INEP, 2020b). Observa-se que, nessa etapa, 82,5% das matrículas estavam concentradas nas redes públicas de ensino e que a presença da rede estadual é maior que na fase anterior.

No Ensino Médio, no ano de 2019, 93,81% da oferta pública foi realizada pela rede estadual, 5,87% em escolas federais e 0,31% pelas redes municipais de ensino. Nessa etapa da educação básica, a matrícula está concentrada em áreas urbanas, com 96,49% das matrículas. As escolas privadas se situam apenas nas cidades, respondendo por 15,29% das matrículas (INEP, 2020b). De acordo com Silva et al (2019a), na Paraíba, existe uma restrição do direito ao ensino médio aos adolescentes e jovens que vivem no campo, visto que a oferta dessa etapa da educação básica está, em quase sua totalidade, na zona urbana.

No que se refere à organização da educação nos municípios investigados, dos 127 municípios que participaram do estudo, 56,7% afirmaram possuir sistema próprio de ensino. 95,3% assinalaram possuir Conselho Muni-

pal de Educação (CME) em funcionamento. Em relação ao cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, 96,1% dos respondentes asseveraram cumpri-la, no entanto, apenas 52,9% indicaram realizar o pagamento das horas atividades, que corresponde à destinação de 1/3 da carga horária para atividades sem o contato com os alunos. 88,4% afirmaram pagar o valor do Piso, de acordo com o estabelecido anualmente pelo Governo Federal (SILVA; FREIRE; COSTA, 2018). Pelo exposto, a implantação da Lei do Piso ainda não foi concretizada totalmente nos municípios paraibanos, principalmente no que se refere ao pagamento das horas atividades, pois, aproximadamente, metade dos municípios informou descumprir a lei.

Ao considerar a gestão das iniciativas de avaliação externa, 70% dos municípios, que participaram da pesquisa, informaram mudanças na organização das secretarias de educação após a instituição do IDEB. As principais mudanças apontadas foram: 1) a elaboração de planejamento estratégico, visando à elevação do IDEB (84,3%), referindo-se, principalmente, ao Plano de Ações Articuladas (PAR); 2) a realização de visitas periódicas às escolas da rede, para a discussão dos resultados das avaliações e o acompanhamento dos resultados do IDEB (83,1%); 3) a realização do acompanhamento diferenciado das escolas com baixo desempenho no IDEB (77,2%); 4) a criação de

um setor específico para o acompanhamento do desempenho das escolas (10%).

Os dados revelam que a preocupação com o monitoramento dos resultados nas avaliações externas está presente nas secretarias de educação dos municípios investigados e que tal ênfase altera os processos de organização e gestão da educação municipal, mesmo que não tenha conduzido à criação de setores específicos para a realização de tal tarefa e que não tenha realizado processos de contratação de profissionais para tal finalidade.

MUNICÍPIOS PARAIBANOS: IDEB, políticas de avaliação externa e iniciativas de *accountability*

Em relação aos resultados do IDEB, 98,4% das secretarias de educação informaram que realizam atividades para a preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil. A aplicação de testes simulados foi apontada por quase a totalidade das secretarias (93,5%). A mobilização dos docentes, diretores e alunos acerca da importância da Prova foi apresentada por mais de 80% dos gestores, revelando a busca da persuasão e do comprometimento dos envolvidos para um bom resultado.

Nesse sentido, 73,4% dos respondentes expuseram a realização do treinamento dos alunos para o preenchimento de gabarito das provas e a priorização do conteúdo de português e matemática nas séries avaliadas. Tais estratégias foram identificadas em pesquisas que analisam

os desdobramentos das políticas de avaliação nas escolas públicas brasileiras e paraibanas, como em: Bauer et al (2015); Bonamino e Sousa (2012); Chirinéia (2010); Sousa (2008); Silva, Gonçalves e Nascimento (2015), como também em Silva e Rodrigues (2013).

A Secretaria da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba (SECT/PB) criou, no ano de 2017, o Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), que consiste em um Pacto entre o Governo do Estado e os municípios, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. De acordo com Silva *et al* (2019b), o SOMA utiliza a proposta do Governo Federal, da realização de pactos entre os entes federados, para o alcance de objetivos e metas, com a definição de condicionalidades bem delimitadas, como ocorreu no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007).

O SOMA³, de acordo com a Lei que o instituiu, visa o fomento, nos anos iniciais do ensino fundamental, de condições necessárias para que todos os estudantes paraibanos cheguem ao 5º ano com pleno domínio das competências de cálculo, leitura e escrita, adequados a sua idade e ano de escolaridade e, nos anos finais do ensino fundamental, a correção do déficit de aprendizagem, possibili-

3 Segundo a Portaria nº 1267/2017, que regulamenta o Soma, as ações do Programa compreendem os seguintes eixos: I – alfabetização e letramento; II – superação de déficit de aprendizagem; III – formação continuada; IV – eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; V – direitos de aprendizagem; VI – princípio de equidade; VII – regime de colaboração entre entes federados (PARAÍBA, 2017b, art. 5º).

tando aos estudantes as competências e habilidades necessárias para o ingresso no ensino médio (PARAÍBA, 2017a).

Este Programa é constituído pelas seguintes ações: implantação do Sistema de Gestão e Informação (SABER)⁴; implantação de programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores, sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)⁵; formação de professores alfabetizadores, sob a responsabilidade das universidades públicas do estado; distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; Avaliação de Desempenho de Estudantes da Rede Pública – avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º ano e avaliações somativas para os estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade do CAEd; e monitoramento das Ações de Alfabetização e Letramento (PARAÍBA, 2017b). Pelo exposto, o SOMA articula as iniciativas de avaliação, de monitoramento e de formação dos profissionais da educação.

Os municípios paraibanos aderiram ao Pacto por meio de parceria realizada nos “Termos de Doação de Objetos” e no Termo de Compromisso de “Adesão das Redes

⁴ O Saber é uma plataforma para o apoio e o acompanhamento da situação das escolas da rede estadual de ensino paraibana. A plataforma disponibiliza indicadores da educação do estado da Paraíba, bem como de diferentes localidades, país, regiões, estados, municípios e escolas, permitindo a comparação de dados de indicadores, através de uma ferramenta visual (PARAÍBA, 2020).

⁵ Criado em 2012, o CAEd/UFJF é o responsável pelo “Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando IDEPB”, desenvolvendo ações de planejamento, elaboração, correção, divulgação dos resultados e oferta de cursos de formação continuada para técnicos e gestores da SEE/PB e para docentes.

Municipais de Ensino ao Programa SOMA". Dos 223 municípios paraibanos, 219 assentiram ao Pacto em 2017. A adesão permitiu ao município o recebimento, por parte do Governo do estado, de ônibus escolares, kits de mesas e cadeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, de 6 a 8 anos, e laboratórios de informática para os anos iniciais e finais do ensino fundamental (PARAÍBA, 2017).

Faz-se necessário destacar que 92,1% dos gestores municipais informaram ter aderido à política de avaliação da educação básica do SOMA. Desse modo, quase a totalidade dos municípios integra o sistema de avaliação do ensino fundamental, sob a responsabilidade do governo do estado, que integra o Pacto, contribuindo para a expansão e o fortalecimento de tais iniciativas nos municípios, disseminando uma cultura da avaliação externa e do monitoramento dos resultados nas escolas municipais paraibanas.

A "parceria" do Governo do Estado da Paraíba com o CAEd, que é o responsável por várias ações do SOMA e pelo Sistema Avaliando o IDEPB, entre outros institutos e empresas privadas que atuam na rede estadual de ensino, em diferentes iniciativas, revela o fortalecimento de processos de privatização da educação no estado.

Segundo Adrião (2018), tais processos, no país, envolvem três dimensões: da gestão da educação, no âmbito das redes de ensino e no âmbito das escolas públicas; da

oferta educacional; do currículo. A dimensão do currículo se refere à “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar” (ADRIÃO, 2018, p. 20). Integram, também, essa dimensão os processos de verificação da aprendizagem, da definição dos desenhos e das matrizes curriculares, bem como dos sistemas de avaliação e de monitoramento dos resultados.

No que se refere à criação de sistemas próprios de avaliação do ensino fundamental, 34,6% dos respondentes, 44 municípios, registraram que utilizam instrumentos próprios de avaliação para o ensino fundamental e 30,7% indicaram que não os possuem. 33,1% informaram que não contam com sistema ou iniciativa própria, mas pretendem implantá-la.

Os dados demonstram que 67,8% das secretarias de educação, que participaram da pesquisa, adotam ou concordam com a criação de iniciativas próprias de avaliação. Tal dado é um pouco superior aos observados no país, por Bauer et al (2015), pois, dos 4.309 municípios participantes do estudo, 1.573 municípios informaram possuir avaliações próprias (37%) e 905 (21%) declararam pretender implantar alguma avaliação, totalizando 58%. Além do exposto, dos municípios que informaram ter iniciativa própria de avaliação, 88,6% revelaram que utilizam as Matrizes de Referência da Prova Brasil como base na definição dos conteúdos dos testes aplicados.

Na avaliação própria do ensino fundamental, criada pelos municípios, 65,9%, 29 municípios informaram não ter vinculado aos resultados obtidos a concessão de premiação. Por sua vez, 22,7% dos municípios, 10, afirmaram ter definido tal concessão e 11,4%, 5 municípios, não estabeleceram bonificação, mas informaram que pretendem vir a concedê-la, o que sinaliza para a expansão de tais iniciativas. A premiação a ser concedida, apontada pelos entrevistados, consiste no pagamento de bonificação financeira a todos os profissionais da escola e bonificação paga somente aos docentes. Também foi indicada a divulgação dos nomes das escolas com os melhores resultados, que consistiria numa premiação simbólica, e a doação de equipamentos, tais como tablets, computadores e celulares para as escolas com os melhores resultados.

De acordo Bauer e Horta Neto (2018), com base em dados do ano de 2015, no estado da Paraíba, 60 municípios realizavam algum tipo de avaliação de suas redes de ensino. Destes, somente em 10 municípios (16,7%) dos que integraram a pesquisa, tal avaliação própria era regulamentada. Essa tendência foi identificada em todos os estados do país, o que levou os autores a afirmarem a suposição de "que a legitimação da avaliação enquanto instrumento de política educacional antecede sua regulamentação" (BAUER; HORTA NETO, 2018, p. 65).

Na presente pesquisa, no que se refere às medidas de responsabilização, 10,2% dos respondentes – 13 mu-

nicípios – informaram a criação de bônus para professores, conforme os resultados do IDEB; no entanto, somente 1,6% deles, dois municípios, Areal e Mari, informaram ter aprovado legislação própria, que articula as iniciativas de avaliação externa e de responsabilização.

Dos 44 municípios que indicaram ter iniciativa própria de avaliação, 42 apontaram alguma medida adotada, porém, considerando o registro inadequado ou incompleto da resposta ou a impossibilidade de sua compreensão, algumas das respostas não puderam ser consideradas.

Apesar dos limites apontados, foi observado que os municípios, participantes da pesquisa, desenvolvem variadas ações ou sistemas de avaliação externa do ensino fundamental e, mais especificamente, da alfabetização.

No estudo, foram identificadas as seguintes iniciativas: Programa de Vivências e Aprendizagens Remigense (PROVAR), no município de Remígio (2017); a PROVA Paulista, no município de Paulista; a PROVA Belém, em Belém; o Programa Rota do Saber em Alhandra (2017); Avaliação Municipal da Alfabetização em Itaporanga (AMA) (2017); a Prova Bananeiras (2017); o Sistema Municipal de Avaliação Pedagógica em Santa Luzia (2016); a Avaliação Municipal de Pitimbu (2018); a Simulação Riachoantoniense (2017), de Riacho de Santo Antônio; a Prova Municipal de Riacho dos Cavalos; Diagnóstico de Verificação da Aprendizagem, em São João do Tigre (2014); Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, em Juazeirinho (2017); a Prova

Municipal, em Juarez Távora (2014); a Avaliação Provi-
nha Municipal, em São Miguel de Taipu (2013); a Avalia-
ção Municipal da Alfabetização (AMA), em Água Branca
(2011); a Avaliação Municipal da Alfabetização (AMA), em
Barra de Santana (2015); a Avaliação Municipal de Desem-
penho, de Cacimba de Dentro (2017); Avaliação Municipal
de Aprendizagem Ingaense (AMEA), do município de Ingá
(2015) e Prova Diagnóstica (PROVAD), em São José do Sa-
bugi (2017).

Algumas dessas iniciativas parecem ser mais articu-
ladas, relacionando diferentes medidas; outras parecem se
referir somente à aplicação de simulados. Em muitos mu-
nicípios, a medida está voltada unicamente para a avalia-
ção da alfabetização. Nota-se que a maioria das iniciativas
foi criada a partir de 2015, apontando o aumento dessas
medidas nos últimos anos, tendo como referência, em vá-
rios municípios, definições constantes nos planos municí-
pais de educação. Atualmente, esta pesquisa se detém na
investigação dessas iniciativas.

Nessa medida, 77,3% dos respondentes – 34 municí-
pios – informaram ainda que a responsável pela realização
das ações de avaliação do município é a própria secretaria
de educação e 18,2% – oito municípios – indicaram que é
uma empresa privada de assessoria educacional, revelan-
do a atuação do setor privado nos sistemas de avaliação do
estado.

Foi observado ainda que 52% dos respondentes se expressaram favoráveis à instituição de iniciativas de premiação para as escolas, conforme os resultados dos estudantes nos testes, como estratégia adequada para a melhoria da qualidade do ensino. Tal posicionamento revela a aceitação de proposições relativas ao “quase-mercado” em educação entre os gestores municipais entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que as políticas de avaliação externa da educação básica, adotadas pelos municípios paraibanos, que integraram a investigação, no geral, estão alinhadas às orientações definidas no nível nacional: ênfase nas iniciativas de avaliação externa e a instituição de formas de prestação de contas e de responsabilização em menor número.

Os dados evidenciam experiências paraibanas de disseminação de princípios e de práticas gerenciais no setor educacional, por meio da implantação das seguintes medidas: elaboração de planejamento estratégico; monitoramento dos resultados do IDEB; realização de visitas periódicas às escolas da rede, para o acompanhamento dos resultados dos alunos nos testes externos; comprometimento dos gestores escolares e docentes, bem como dos próprios estudantes, com as metas, entre outros.

Apesar do discurso de “modernização da educação”, que envolve tais medidas, coexistem graves problemas

educacionais no estado, que revelam desigualdades sociais e educacionais, permanecendo o “atraso” na garantia do direito à educação.

O estado da Paraíba é caracterizado ainda por altas taxas de analfabetismo, revelando baixa matrícula no ensino médio e na educação infantil, considerando-se as médias nacionais; além disso, destaca-se a ausência de infraestrutura adequada e de recursos didático-pedagógicos na maioria das escolas públicas paraibanas.

Em relação às políticas de valorização dos profissionais da educação, muitos municípios ainda não cumprem sequer as definições relativas à implantação do Piso Salarial Profissional Nacional e protelam a realização de concurso público para a contratação de profissionais da educação, entre outros. Desse modo, observa-se que a implantação do gerencialismo convive com situações de carência institucional e, também, de permanência de traços patrimonialistas na gestão de redes municipais de ensino, como aponta o estudo de Cordeiro (2019), entre outros.

A pesquisa revelou que o IDEB é uma referência de qualidade da educação para a maioria dos municípios investigados e, como tal, é utilizado como parâmetro para as iniciativas de avaliação da educação implantadas, que, no geral, seguem as matrizes de referência da Prova Brasil.

Destaca-se a importância que o SOMA vem assumindo na educação municipal paraibana, considerando a adesão de quase todos os municípios e o conjunto de ações de

envolve. Este programa, sem dúvida, amplia o papel indutor, articulador e coordenador do Governo do Estado, no que se refere à educação municipal, por meio da adoção de políticas e ações que articulam o tripé: avaliação externa da educação, monitoramento de resultados e formação de professores e gestores escolares.

O presente artigo, ao analisar as medidas de avaliação externa adotadas, associadas ou não às medidas de responsabilização e de prestação de contas, além dos usos de seus resultados, contribui para a compreensão dos desafios existentes para a garantia do direito à educação nas redes municipais de ensino paraibanas, em um processo em curso, que envolve diferentes instâncias governamentais, bem como a sociedade e os sujeitos educativos, marcado por processos de privatização e de culpabilização dos profissionais da educação, pelos baixos resultados das escolas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll8iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2020.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível

em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/57>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3207>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso. Relatório final – resultados do survey. v. I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes?p_p_id=101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=2&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_delta=6&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_keywords=&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_advancedSearch=false&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_andOperator=true&p_r_p_564233524_categoryId=408630&p_r_p_564233524_resetCur=false&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_cur=3. Acesso em: 10 maio. 2020.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002289282>. Acesso em: 19 set. 2020.

CHIRINÉA, A. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CORDEIRO, M. V. V. A institucionalização do princípio de gestão democrática na rede municipal de ensino de São Vicente do Seridó/PB no período de 1997-2017. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/b/bd/Dissertacao_mValquiria.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

G1 PARAÍBA. Na PB, 53% das pessoas com mais de 25 anos não concluíram o ensino fundamental, diz IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/07/15/na-pb-53percent-das-pessoas-com-mais-de-25-anos-nao-concluíram-o-ensino-fundamental-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Paraíba. Panorama – População. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Educação 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 5 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Catálogo das Escolas – 2019. 2020a. Brasília. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCen>

so%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A-lsica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Lista%20das%20scolas&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=1hm572lj7n8sjuic6mlqb-4fv8q&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3Asf156n9k0qs70741. Acesso em: 27 maio. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. 2020b. Brasília. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PARAÍBA. **Saber**. 2020. Disponível em: <<http://saber.pb.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1267**, de 21 de setembro de 2017. Regulamenta o funcionamento do SOMA – Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. 2017b. Disponível em: <http://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2017/setembro/diario-oficial-22-09-2017.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PARAÍBA. **Decreto nº 37.234**, de 14 de fevereiro de 2017, que cria o Soma – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. 2017a. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-15-02-2017.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, A. F. *et al.* A política educacional para a educação básica no Estado da Paraíba: análise preliminar do Governo 2019-2022. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Brasília: ANPAE, 2019a, v. 1, p. 94-111. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, A. F.; FREIRE, A. M. S.; COSTA, R. V. Anais... XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPEd. 2018. **Qualidade da educação na ótica de gestores das secretarias municipais de educação do estado da Paraíba.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3911-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

SILVA, A. F. *et al.* A política educacional para a educação básica no Estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019a, v. 1, p. 255-300.

SILVA, A. F.; GONÇALVES, E.; NASCIMENTO, M. R. As iniciativas federais de avaliação externa da educação básica e seus desdobramentos nas políticas e nas práticas adotadas em uma escola municipal do agreste paraibano. In: SILVA, A. F. da (Org.). **Educação básica: políticas de avaliação externa e outros temas.** João Pessoa: Ideia, 2015, p. 19-39.

SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. Desdobramentos do IDEB em escolas municipais do estado da Paraíba: a visão

de docentes e gestores. In: SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Orgs.). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba. Campina Grande: Editora da UFG-EDUFG, 2013, p. 117-144.

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

3

UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB)

Alan Nascimento Rodrigues (UFMG)
Luciana Leandro da Silva (UFMG)
Silvana Cavalcanti Leal Moraes (UFMG)

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla¹, que constatou a crescente atuação de instituições privadas na educação pública, que buscam justificar suas ações, afirmando a necessidade de aumentar os índices educacionais e alcançar as metas instituídas para a melhoria da qualidade da educação municipal. No caso específico de Campina Grande (CG), tal atuação se revela por meio de diferentes parcerias, instituídas nos últimos anos e, mais

¹ Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: repercussões da Prova Brasil no cotidiano das escolas públicas de dois municípios brasileiros, realizada com financiamento do CNPq, da qual resulta a presente publicação.

recentemente, por meio da presença da Fundação Lemann na formação das equipes gestoras da rede municipal².

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados e considerações a partir da análise documental e das observações realizadas em diferentes momentos formativos, organizados pela Seduc, sobre a atuação da Fundação Lemann na rede municipal de CG. Buscamos compreender como ocorre a relação entre o público e o privado na educação pública municipal, partindo do pressuposto de que as avaliações externas ampliam o espaço de atuação/intervenção do setor privado na educação pública, já que as empresas e fundações prometem "ajudar" as redes e escolas a alcançarem melhor desempenho no IDEB.

A relevância deste tema está em sua atualidade e se justifica pelo protagonismo que as instituições privadas, em parceria com o poder público, vêm assumindo na elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil. Elas estão diretamente ligadas à sistematização das políticas de avaliação, que visam o alcance de metas colocadas para as diferentes redes e escolas. Apesar de haver um vasto repertório de estudos sobre a temática em nível nacional, nota-se que, no âmbito local, faltam estudos mais específicos sobre como tais parcerias vêm se efetivando nas redes municipais de ensino. O presente estudo poderá, portanto, contribuir com o avanço das pesquisas na

² Referimo-nos ao curso de Gestão para a Aprendizagem, iniciado em 2016, na Rede Municipal de Campina Grande.

área, ao tecer algumas reflexões acerca dos efeitos dessas parcerias na gestão, no currículo e no trabalho docente.

As relações entre público e privado vêm se reconfigurando, ou seja, são redefinidas de tal modo que as fronteiras entre um e outro estão cada vez mais tênues e opacas, afetando a organização e o funcionamento das instituições educativas. Nesse sentido, é mister questionar: de que modo a lógica do setor privado vem se manifestando na rede pública? Em que medida os resultados das avaliações externas justificam o estabelecimento de parcerias entre público e privado na educação municipal de Campina Grande? Como a parceria com a Fundação Lemann tem influenciado na reordenação do currículo e do trabalho docente na rede?

Com a finalidade de trazer algumas considerações sobre essas e outras questões, que dizem respeito à atuação da iniciativa privada na rede pública municipal de CG, o presente artigo está dividido em três partes: no primeiro momento, apresentamos nosso referencial teórico, em que alguns autores discutem sobre o lugar das parcerias público-privadas nacionais no contexto dos interesses internacionais de aprofundamento das políticas capitalistas globais e seus desdobramentos na educação; no segundo momento, indicaremos como as políticas educacionais municipais reverberam a lógica do setor privado na educação e, por fim, apresentaremos considerações sobre nossas observações.

A RAZÃO NEOLIBERAL-EMPRESARIAL E A CULTURA DA AVALIAÇÃO

Estudos têm indicado que, a partir dos anos de 1980, o setor privado tem assumido vários papéis na agenda do debate educacional (BONAMINO; SOUZA, 2002; BONAMINO, 2003; ARAÚJO, 2015, entre outros). Os motivos para esse novo momento da educação estão relacionados às estratégias que visam à modernização do capitalismo brasileiro, voltando-se para os interesses do mercado internacional.

Nesse sentido, segundo Silva (2016), bem como Silva e Hypolito (2017), a partir das reformas políticas e econômicas, empreendidas na década de 1990, no Brasil, podem-se observar profundas modificações no campo educativo, com grandes repercussões sobre o sistema educacional como um todo e, de modo particular, sobre o trabalho docente, a gestão escolar e o currículo. Em decorrência disso, diversas pesquisas têm sido realizadas (PERONI, 2000, 2018; OLIVEIRA, 2004, 2007; HYPOLITO, 2019, 2010; RODRIGUES; SILVA, 2013, entre outras) sobre as repercussões das reformas neoliberais e da presença mínima do Estado no campo das políticas sociais, nos sistemas de ensino, partindo da compreensão de que as políticas educacionais não são apenas influenciadas pelas mudanças estruturais no sistema capitalista, mas são parte constitutiva delas.

Segundo Freitas (2018), tais mudanças ocorridas em relação ao Estado estão diretamente associadas à incorporação do neoliberalismo como política dos estados nacionais. O que, para ele, significa a ascensão ao poder da chamada “nova direita”, que combina o interesse de volta ao liberalismo clássico, do liberalismo econômico irrestrito e selvagem (darwinismo social), com o desapareço à democracia. Isso, porque, neste novo momento do capital, a democracia não é vista como um fim, mas como um meio para garantia do livre mercado, podendo até deixar de existir, caso se coloque no caminho da acumulação individual, da livre competição e dos direitos individuais.

Para Dardot e Laval (2016, p. 7), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas opera segundo mecanismos normativos, que “[...] influencia(m) o mundo inteiro, estabelecendo a lógica do capital por todas as relações sociais em todas as esferas da vida”. Para os autores, o neoliberalismo não somente opera no nível das relações políticas, sociais e econômicas, mas age e opera na própria subjetivação de seus ideais nos indivíduos. Mais do que gerar danos às esferas sociais e organizações democráticas, o neoliberalismo vai ao limite do que pode como projeto.

Conforme os autores em questão, “[...] não podemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem

desembocar em movimentos reacionários ou até neofascistas" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

Dessa forma, compreendê-lo significa analisar suas diferentes formas e reformulações, enquanto busca superar crises engendradas pelo próprio sistema capitalista. Seu caráter sistêmico implica compreender a natureza do seu projeto político e social, que vem se impondo nas diferentes políticas dos Estados desde os anos 1930 (DARDOT; LAVAL, 2016). Segundo os autores, essa lógica se apresenta com formas próprias de conceber a democracia, com forte apelo à proteção da propriedade privada frente a qualquer invocação referente aos direitos universais do ser humano; por seu caráter incontrolável, impositivo e que não reconhece autocorreção, tem levado à destruição da cultura democrática, nos fazendo entrar na era pós-democrática. Com isso,

O sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, atores financeiros e grandes organismos econômicos mundiais formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje, a relação de forças pen- de inegavelmente a favor desse bloco oligárquico (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 8).

Com base nesses autores, essa forma de organização implica em mudanças não somente políticas e sociais, mas também subjetivas: a ação coletiva fica cada vez mais

frágil, as relações são fundamentalmente pautadas pelas competições, devido à baixa oferta de trabalho. Assim, os indivíduos são submetidos a níveis diários de competição interindividual.

A coletividade, como forma de luta contra o sistema neoliberal, com a ideia de que o indivíduo resolverá sozinho as questões de trabalho, torna-se frágil. Em meio a isso, ocorre o desmonte das formas de luta coletiva: sindicatos, centros acadêmicos, partidos políticos, levando ao enfraquecimento das representações democráticas e, com isso, leva-se junto a democracia.

Desse modo, na educação, é compreensível o fortalecimento de iniciativas, como o Escola sem Partido, que exclui, paranoicamente, qualquer perspectiva de educação democratizante, "abraçando" um conservadorismo obscuro, que insiste em chamar de "comunismo" qualquer ideia que defenda interesses da população pelo Estado, de modo a "flertar" com o fascismo e o darwinismo social (FREITAS, 2018, p. 28). Conforme o mesmo autor,

É esta visão social que também embasa as 'soluções' propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma 'empresa', as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como uma 'empresa', os

processos educativos têm que ser 'padronizados' e submetidos a 'controle.' (FREITAS, 2018, p. 28-29).

De acordo com Peroni (2000), no processo de reforma do papel do Estado brasileiro nos anos 1990, já estavam previstas algumas estratégias, que visavam à diminuição das responsabilidades do Estado sobre as políticas sociais, permitindo a entrada de novos atores nesse campo, como a privatização, a publicização e a terceirização, as quais se caracterizam pela transferência de atribuições do Estado para a iniciativa privada ou para a chamada "sociedade civil", intensificando as chamadas Parcerias Público-privadas (PPP) na educação. Institui-se, assim, uma lógica na educação, em que o Estado se assume, predominantemente, com caráter avaliador, empenhado em criar metas e medir resultados, abrindo mão da participação direta na elaboração de planos que visem à melhoria social e do processo educativo.

Retomando o próprio Freitas (2018), a educação é concebida não como um direito, mas como um "serviço" que se adquire e que, por isso, o Estado não teria maiores obrigações, cabendo ao setor privado essa responsabilidade, resultando, assim, em maior controle político da escola, que, agora, como 'empresa' deve rezar sobre os parâmetros padronizados da base nacional curricular, assim como temer os ataques do escola sem partido; bem como o realinhamento às demandas de órgão internacionais

(coordenado pela OCDE), que visa a inserção dos países nacionais na lógica de mercado mundial (FREITAS, 2018, p. 29).

Como resultado desse processo de reorientação do Estado e, conseqüentemente, da educação no contexto econômico mundial, no ano 2000, o Brasil passa a integrar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Program for International Student Assessment - PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja avaliação é aplicada a cada três anos, o que indica interesse do país em ocupar um lugar privilegiado no sistema econômico global, algo que o obriga a mostrar certos avanços por meio de suas estatísticas educacionais (SILVA, 2016; RODRIGUES; SILVA, 2018).

Conforme Martins (2016), é com o discurso hegemônico de recolocação da educação como fundamental para o desenvolvimento do país – o que deverá se tornar competitivo internacionalmente – que o capitalismo contemporâneo vem influenciando a educação com reformas, com a desculpa da “modernização” da educação. Isso acaba por aparelhar a educação ao projeto de desenvolvimento econômico, atrelando-a às mudanças e ocorrências internacionais (MARTINS, 2016). Segundo a mesma autora, as reformas ocorridas no campo educacional, a partir da década de 1990 no Brasil, apresentaram à educação uma nova dinâmica, chamada de “administração gerencial”.

Os grupos empresariais atuam em rede a partir de alianças com o poder público, buscando, entre outras ações, influenciar nas políticas públicas, voltadas para o âmbito educacional (MARTINS, 2016). Entre as justificativas para a atuação das organizações empresariais está a preocupação com a baixa classificação das escolas brasileiras em exames internacionais (PISA), podendo afetar o desenvolvimento do país e o seu crescimento econômico. Nesse sentido, a atuação desses grupos recorre ao discurso da garantia do direito à aprendizagem, pautada em um determinado padrão de qualidade, baseado no mercado. É nesse contexto que surgem grupos empresariais, que atuam na educação pública e vão criar o movimento Todos Pela Educação³.

Assim, entendemos que as avaliações externas, em larga escala, têm cumprindo um papel importante no âmbito dessa reestruturação do Estado e, conseqüentemente, vêm modificando o caráter mais crítico e reflexivo da educação brasileira. É nesse sentido que avaliações como a Prova Brasil (atual SAEB) cumprem, desde a ampliação e reordenação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, em 2005⁴, um papel significativo, legitimando o ca-

3 "O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação." Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/> Acesso em: 10 ago. 2019.

4 Em 2005, o SAEB passa a ser composto por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também

ráter avaliador do Estado e a atuação de diferentes atores empresariais na educação.

A intensificação dessa cultura de avaliação e de auditoria externa indica transformações mais profundas, que incidem “[...] sobre o desempenho e performance dos alunos, exercendo maior controle sobre os resultados, aumentando a responsabilização das escolas e, consequentemente, do(a)s professore(a)s pela qualidade do ensino ofertado” (SILVA, 2016, p. 6).

Um exemplo disso seria a concepção de professor, veiculada nos diferentes meios de comunicação, não somente no campo educacional, assim como o próprio modo como o professor acaba se resignificando, para se adequar ao que está posto nos diferentes discursos que circundam seu ambiente de trabalho. É assim que as organizações privadas e o empresariado têm se organizado historicamente, para influenciar o currículo, a gestão e o trabalho docente nas escolas, de modo a (con)formar, desde cedo, o trabalhador desejado/adaptado às exigências do mercado.

chamada de Prova Brasil. Em 2013, foi criada a terceira avaliação nacional, que passa a compor o Saeb, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) . Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013.

SOBRE A LÓGICA GERENCIALISTA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE

O município de Campina Grande tem buscado se adequar ao sedutor discurso da "modernização", seguindo o processo de reforma do Estado, ocorrido a partir dos anos 1990 em âmbito nacional e que permitiu que o modelo neoliberal e gerencial se impusesse como norma na gestão pública. Isso se evidencia, por exemplo, por meio da aprovação da Lei Complementar nº 015, de 26 de dezembro de 2002, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e também define como "gerências" as secretarias municipais, estabelecendo suas atividades (OLIVEIRA, 2018, p. 59).

Nesse sentido, a mudança efetuada pela Prefeitura Municipal de Campina Grande não significa apenas uma mudança de nomenclaturas, mas indica o estabelecimento de outro modo de olhar e de tratar da coisa pública. A referida lei complementar significa, pois, a transposição da lógica empresarial para o setor público.

A partir dessa reestruturação interna, outros projetos passam a ser implantados em parceria com institutos e empresas, como: o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alpargatas/Camargo Correa (desde 2009), dentre outras que evidenciam o aprofundamento do gerencialismo na rede (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016).

Em 2013, fora aprovada uma lei com objetivo de implementar o modelo de gestão pactuada, modelo este que coloca nas mãos de Organizações Sociais (OSs) a administração de setores do serviço público. Isso revela o interesse da iniciativa privada na educação pública da PMCG e, embora a referida lei não tenha entrado em vigor, por ter encontrado resistência de diferentes setores sindicais e da sociedade civil, observa-se que PMCG é bastante hospitaleira com relação às parcerias empresariais em diferentes setores, tais como: no setor de transporte público, em que consórcios empresariais comandam e ditam os rumos do sistema de transporte público do município e o sistema de abastecimento de água da cidade, que está sendo entregue a uma concessionária privada, o que impediria a Companhia de Água e Esgotos da Paraíba (CAGEPA) de continuar gerenciando o mesmo.

No que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG), a lógica empresarial incide mais fortemente ainda, já que mecanismos gerencialistas têm sido adotados tanto pela SEDUC quanto pelas empresas parceiras, que têm livre trânsito pelas escolas, impondo “pacotes” prontos do que realizar em sala de aula, cabendo aos/às professores/as, muitas vezes, o papel de meros executores de atividades, devendo seguir à risca cronogramas e conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas.

Nessa medida, é possível observarmos a efetivação do modelo empresarial na educação municipal, passando pela gestão, controle e cobranças feitas aos/às professores/as, como efeito da Nova Gestão Pública, que apela para o controle dos resultados como elemento para garantia da eficiência.

Além disso, a Câmara Municipal aprovou em abril de 2013 a Lei Complementar nº 72, que instituiu o 14º salário, uma premiação para as escolas que alcançassem as metas do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Assim, espera-se que os/as professores/as invistam maior esforço para a obtenção de resultados, evidenciando o lugar das avaliações externas como estratégia de controle do currículo e do trabalho docente, pois os/as professores/as são impelidos a trabalhar pelo cumprimento de metas, pelo resultado da bonificação no contracheque.

Dessa forma, são questões que afetam não somente a realização do trabalho em sala de aula, quando se emprega uma lógica repetitiva sobre como realizar os descritores, mas também acaba-se criando e fundamentando uma concepção gerencialista de educação, de escola e de professor. Privilegia-se a criatividade, mas uma criatividade prática, limitada, esperando que os alunos saibam responder a situações muito circunscritas ao que se exigirá deles mais adiante no mercado de trabalho, isso porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê uma sequência de conteúdos que serão cobrados nas avaliações e, mesmo

havendo teoricamente algum espaço para temas flexíveis, a maior parte do tempo é dedicada ao alcance das metas, de modo a elevar o IDEB e, possivelmente, repercutir em alguma premiação, mesmo sabendo que isso não significa ganho salarial real para a categoria.

Na seara da influência das avaliações externas nas escolas, assim como resultado dessa busca da SEDUC/CG pelas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a câmara municipal aprovou, em 2013, a Lei nº 5.372, do dia 3 de dezembro, que torna obrigatória a divulgação, em local visível e acessível pelas escolas municipais, as notas no IDEB.

Em 2015, é criado o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA), como constava no Plano Municipal de Educação (PNE) – Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015. No plano, consta que a referida avaliação deverá ter por parâmetro a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Aprendizagem (estratégia 5.4, da meta 5), devendo avaliar, com objetivos de traçar estratégias para melhorar a qualidade do ensino dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental (estratégia 5.3, da meta 5).

Desse modo, é possível perceber que essa concepção de educação, centrada em metas, índices e gestão da sala de aula e que se coloca discursivamente como sinônimo de qualidade (nas falas e documentos das instituições privadas) é amplamente divulgada entre os professores da rede municipal. É cada vez mais evidente o alinhamento dos

discursos dos/as professores/as, dos gestores àquilo que é apregoado pelos chamados “consultores”. Isso pode reverberar práticas reducionistas do currículo escolar, que acabam tendo que se limitar aos descritores exigidos pelas avaliações externas.

Na educação pública, Ball (2014) salienta que as instituições privadas podem oferecer a venda de políticas no varejo. Isso implica em consultoria, treinamento e apoio às organizações públicas objetivando a melhoria no nível de ensino e aprendizagem. Desse modo, a mudança não é brusca, mas silenciosa com foco numa mudança cultural. As mudanças vão ocorrendo paulatinamente, mediante parcerias com empresas de consultoria, que impõem uma abordagem sistemática, para criarem uma cultura também sistemática de educação.

Dentre as parcerias realizadas pela Seduc/CG⁵, que imprimem um direcionamento gerencialista, mediante a oferta das mais diversas atividades (consultorias, cursos de formação, assessorias), há aquela pela qual atua a Fundação Lemann desde 2016.

⁵ Vale mencionar algumas outras parcerias que ocorrem ou já ocorreram na rede, como o Instituto Ayrton Senna (desde 2002), Instituto Alpargatas (2006), Camargo Correia (desde 2009) e Instituto C&A (2009 – 2010).

A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE

A chamada busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas redes e escolas nem sempre vem acompanhada de uma discussão mais profunda sobre “qual qualidade” seria a mais adequada e necessária para determinada realidade, ficando, muitas vezes, circunscrita ao alcance de metas e resultados em avaliações externas. No entanto, acaba sendo útil para justificar a adoção de estratégias que permitam elevar os indicadores educacionais, como forma de tentar demonstrar o esforço e o compromisso dos gestores públicos pela área, mesmo sabendo dos limites próprios desses indicadores, que revelam muito pouco acerca da qualidade do trabalho realizado pela escola e por seus profissionais.

Assim como vem ocorrendo em outras redes estaduais e municipais de educação pelo país, a Secretaria de Educação de Campina Grande também se viu impelida a adotar ações e estratégias para conseguir as melhorias almejadas. Além das várias estratégias mencionadas anteriormente, no segundo semestre de 2016, a Seduc resolveu concorrer a um Edital aberto pela Fundação Lemann, que tinha como objetivo selecionar Redes Públicas de Ensino, para participarem do Programa Gestão para a Aprendizagem. Esse programa foi reformulado com foco na formação e no suporte “de ponta a ponta”, ou seja, de forma

articulada, sistêmica, integrando as práticas das Secretarias de Educação aos resultados das salas de aula, para que possam trabalhar alinhados por um mesmo objetivo e com foco total na qualidade da aprendizagem dos alunos (RELATÓRIO ANUAL, 2016).

O Edital de Seleção do Programa Gestão da Aprendizagem de 2016 esclarece que o Programa tem como foco apoiar as redes a alcançarem altos resultados de aprendizagem, promovendo uma educação de excelência para todos os alunos; além disso, após a seleção, as redes selecionadas receberiam, por parte do Programa, as seguintes soluções educacionais: **a)** Consultoria em Gestão Pedagógica, destinada à liderança pedagógica da Secretaria, e equipe técnica responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas, com o "objetivo de desenvolver diretrizes estratégicas, rotinas e instrumentos gerenciais, com foco nos resultados de aprendizagens". Vale dizer que o trabalho da consultoria tem como eixos norteadores: "diagnósticos, elaboração e implementação do plano de ação da secretaria e avaliação"; **b)** Formação continuada de Gestores Escolares e Técnicos Pedagógicos da Rede: que tem por objetivo a atuação das equipes, sendo pautadas pela gestão estratégica, com foco em resultados na aprendizagem dos alunos; **c)** Formação de Professores destinada aos profissionais da Secretaria de Educação, responsáveis pela formação dos professores, com o objetivo de prepará-los para liderarem as formações presenciais com os professores da rede para

a atuação em gestão da sala de aula, com a perspectiva de aprimoramento da prática docente.

As redes selecionadas assumem o compromisso de celebrarem um termo de parceria; designarem uma equipe na Secretaria para coordenar as ações do programa e acompanhar os resultados; garantirem as condições para a realização de encontros presenciais e assegurarem condições para a realização das atividades pedagógicas do Programa.

Segundo Dardot e Laval (2016), essa nova forma de gestão pública utiliza exaustivamente uma tecnologia de controle, por meio de avaliações generalizadas, com o objetivo de aumentar o controle sobre os agentes públicos, aumentar o seu comprometimento com o trabalho e a obtenção de resultados “contabilizados como empresa privada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315). Ainda segundo os autores,

A avaliação é um processo de normatização que leva os indivíduos a adaptar-se aos novos critérios de desempenho e qualidade, a respeitar novos procedimentos que com frequência são tão formais quanto regras burocráticas clássicas. No entanto, diferente destas últimas, os novos critérios podem atingir o “coração do ofício”, seu significado social, os valores sobre os quais repousa [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p.315).

A cultura gerencial e os novos mecanismos de controle “desenvolvem novas percepções das tarefas que de-

vem ser cumpridas, novas relações com o trabalho e com o outro” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 316). Conforme os autores, essa nova forma de gestão pública “introduz modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada, e embaralha as missões do serviço público, alinhando-as formalmente a uma produção do setor privado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 317).

A partir da parceria firmada com a Fundação Lemann, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande passou a contar com o suporte de especialistas e consultores, que atuam como parceiros na elaboração de diretrizes estratégicas para a gestão pedagógica das secretarias, na elaboração de diagnósticos sobre os principais desafios e oportunidades da rede e, a partir do diagnóstico, apoio na elaboração e monitoramento dos planos de ação implementados pela Secretaria de Educação e avaliação, além de oferecer formações para a equipe de liderança e para a equipe técnica.

Em 2018, o Formar substituiu o Gestão para a Aprendizagem, havendo, assim, uma nova nomenclatura, mas com as mesmas concepções, os mesmos formatos sistêmicos, de ações e de questões de abrangência, dentre outros.

Faz-se necessário destacar que a implantação dessa parceria na rede municipal de educação ocorreu e teve continuidade sem consulta pública ou discussão prévia com a comunidade escolar; nenhuma ação foi realizada no

sentido de levar os profissionais da educação a conhecerem a proposta, os termos e condições previstos no Edital, para que pudessem se posicionar a respeito da parceria. A decisão de participar do processo seletivo e, posteriormente, da implantação e continuidade da parceria aconteceram apenas no *locus* decisório da secretaria de educação, decorrendo, assim, de uma escolha política, centralizada.

A gestão democrática, prevista como um direito constitucional e um princípio da educação, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), não foi contemplada no Edital de Seleção do Programa. Ao contrário, é verificável que a Fundação Lemann imprimiu ao referido Programa uma lógica da gestão empresarial, na medida em que aspectos de controle técnico na elaboração e monitoramento contínuo de planos de ações e metas, nas rotinas de trabalho, na avaliação de desempenho e de resultados, próprios dos processos gerenciais de empresas privadas são adotados. A gestão pedagógica da rede é considerada sob a ótica da administração empresarial e claramente assumida pela Fundação Lemann no Edital.

Como se sabe, a participação em processo seletivo implica no conhecimento e na aceitação tácita de todos os termos e condições estabelecidas em Edital e na concordância e anuência com os princípios e valores atrelados, assim como a celebração do Termo da Parceria implica no compromisso formal do cumprimento das exigências do

Programa, caso contrário, haveria o cancelamento deste, conforme condições previstas no edital.

Todos esses fatos nos sugerem a existência de um alinhamento da rede e de um compromisso com as práticas pedagógicas previstas no Programa e que, para a Secretaria de Educação, a parceria com a Fundação Lemann tem sido relevante, estando dentre as prioridades da rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu observar que a rede municipal de Campina Grande tem tido forte aderência das parcerias com o setor privado, como reflexo do processo de reforma do Estado e de modernização, baseado na racionalidade neoliberal. Assim, a lógica gerencialista tem permeado a gestão pública municipal desde o início dos anos 2000. A cultura da avaliação vinha se instalando desde a criação do IDEB e se fortalecendo, chegando a ponto de a rede criar seu próprio instrumento de avaliação (SAMA) em 2015. Tudo isso constituiu um terreno fértil, para que a Fundação Lemann pudesse atuar.

Essa relação se iniciou oficialmente em 2016, quando o município concorreu a um edital aberto pela Lemann e foi selecionado para participar do Curso Gestão para a Aprendizagem, oferecido pela Fundação. Desde então, a Lemann vem exercendo forte influência nas políticas educacionais da rede municipal de Campina Grande, tendo escolhido como eixo de atuação a formação dos/das pro-

fissionais da rede, especialmente as equipes gestoras e os técnicos da Seduc. Tanto é assim que a continuidade dessa parceria tem se dado sob o título de Projeto Formar.

O fato de a ex-secretária de educação⁶ e outros funcionários terem participado ativamente do Movimento pela Base, pode ter sido um dos elementos centrais nessa aproximação com a empresa, pois se sabe que a Lemann foi a principal patrocinadora desse Movimento (TARLAU; MOELLER, 2020) e encontrou nessa reforma curricular um campo fértil para a expansão de seus negócios na área da educação.

A empresa atua nas frentes de currículo, avaliação, formação e acompanhamento pedagógico das escolas, de forma integrada com as lideranças pedagógicas e técnicos que realizam o acompanhamento pedagógico das escolas da rede. Além disso, a Fundação atua como formadora de formadores, tendo encontrado na formação de professores, diretores e coordenadores das escolas um campo estratégico para o alinhamento das práticas pedagógicas, previstas nos programas, tendo como justificativa a “melhoria da aprendizagem dos alunos”, integrando as práticas desenvolvidas, por todos esses segmentos, aos resultados em sala de aula.

⁶ Iolanda Barbosa foi secretária de educação de Campina Grande durante os anos de 2016-2019 e foi presidente da UNDIME-PB por dois mandatos (2016-2019), tendo participado ativamente do Movimento pela Base. Ela foi exonerada em julho de 2019, junto a outros funcionários, em função de suspeitas de participação em um esquema de desvios de recursos federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), também conhecido como Operação Famintos.

Os argumentos utilizados para justificar a atuação da Fundação no campo educacional giram em torno da melhoria da qualidade da educação e, mais especificamente, da qualidade da aprendizagem, se apropriando desses termos e de seu conteúdo em benefício de seus interesses políticos, ideológicos e concepções gerencialistas no campo da educação, muitas vezes reduzindo todo o trabalho realizado pela escola e por seus profissionais aos resultados dos testes padronizados, não permitindo um olhar mais crítico acerca da realidade educacional.

Cabe lembrar que estamos tratando de uma empresa, que pertence ao homem mais rico do país, o qual, dentre outras coisas, investe também em cervejarias. Sabe-se que a empresa faz um grande investimento quando atua nas redes de educação, patrocinando eventos, pagando palestrantes, passagens e, certamente, espera algum retorno por isso. Mesmo que não sejam divulgados os possíveis custos dessas assessorias, a rede municipal se submete a uma série de condições e logo passa a depender da empresa, que expande sua influência e sua ideologia por toda a rede, pois atua na formação de toda a equipe, como se os profissionais que nela trabalham não fossem suficientemente competentes para promoverem as melhorias necessárias.

Nesse sentido, é preciso continuar pesquisando e aprofundando as análises acerca dos possíveis contratos e custos desses serviços prestados, os quais, muitas vezes,

são realizados sem a necessária transparência. Seria interessante também desvelar os interesses por trás da preferência que o poder público tem dado a assessoria de uma fundação privada ao invés de buscar o apoio das várias instituições públicas de ensino superior, presentes no município, as quais atuam há décadas na formação de professores e demais profissionais da rede.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 1-14. 2015.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v.46, n.32, p. 9-36. 2013.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que são as metas da qualidade educacional.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/IDEB/metlas>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>, Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. O PISA e o IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeIDEB>. Acesso em: 9 nov. 2019.

BRASIL. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. O Ministro da Educação institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PENAIC, cria a Avaliação Nacional da Educação – ANA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.109, 10 jun. 2013. Seção 1, n.p.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. Rio de Janeiro, n.5, p. 254-276. 2003.

BONAMINO, A. M. C.; SOUZA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388. 2002.

CARVALHO, L. M. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação: o programa internacional de avaliação internacional. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669-683. 2016.

CURY, C. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, Brasília, [s.v]. n. 8, p. 72-85. 1998.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echarlar. São Paulo: Boi tempo, 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de ensino. **Educ. Soc.**, v. 33, n.119, p. 379-404. 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2016**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materials/temas/relatorio-anual>. Acesso em: 16 abr. 2020.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, S. J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56. 2005.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354. 2010.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; V. PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112. 2009.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v.3 n. 3, p. 19-30. 1999.

LIMA, J. A. Redes na educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181. 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, E. M. Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375. 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144. 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann.** 2018. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23, Goiânia, 2000, **Anais**, Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, [s.d.], p. 51-68. 2000.

RODRIGUES, A. N.; SILVA, L. L. **Repercussões da Prova Brasil no currículo e no trabalho docente e escolas públicas municipais de Campina Grande.** Relatório Parcial PIBIC, s,l, 2018.

RODRIGUES, M. M.; OLIVEIRA, M. M. Trajetória do Gerencialismo na rede municipal de Campina Grande - PB. **Anais do VI Encontro Norte e Nordeste de História da**

Educação (ENNHE). Natal, 2016. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712075178101472992308981.pdf. Acesso em 20 julho 2019.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. F. Política de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantações e riscos. In: RODRIGUES, M. M.; SILVA, A. F. (Orgs.). **Avaliação da Educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba**. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

SILVA, L. L.; HYPOLITO, Á. M. Regulação pública, lógica privada: repercussões da Prova Brasil na gestão e no currículo das escolas em Campina Grande (PB). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, São Luiz, 2017, **Anais**, São Luiz: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, s.d., p. 1-17. 2017.

SILVA, L. L. Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: repercussões da Prova Brasil no cotidiano das escolas públicas de dois municípios brasileiros. Projeto de Pesquisa, CNPq. Campina Grande, v. 16, n 1, [S.l, n.p] 2016.

VIEIRA, J. S. Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2014.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792. 2011.

4

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA¹

Caroline Foggiao Ferreira (UFSM)
Andressa Aita Ivo (UFSM)

INTRODUÇÃO

Os imperativos da modernização social, produzidos pelo neoliberalismo e neoconservadorismo, impuseram à educação a lógica de mercado e da valorização do privado. Tais mudanças resultaram numa crise de legitimidade, que cercou as escolas, contestando seus aspectos institucionais, simbólicos, discursivos e práticos.

A aliança entre neoliberais e neoconservadores – denominada em alguns estudos como Nova Direita (PETERS, 1994; SILVA, 2012) – representa um projeto ideológico

¹ Pesquisa financiada por Chamada Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e por Bolsa Demanda Social de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

moderno, que constrói um futuro, em termos de uma visão utópica pós-industrial, baseada na fé, na ciência, na tecnologia e na educação como os setores-chave para promoção da competitividade econômica global. Compreendemos que a agenda da Nova Direita não tem como único alvo o controle dos investimentos financeiros nas demandas sociais, pois avança, também, sobre as relações de poder que organizam o Estado e a sociedade civil.

Nessa direção, a inserção da Nova Gestão Pública (NGP) ou gerencialismo como modelo de gestão – tendo em vista, supostamente, a justiça e a equidade social – ocorre por meio da descentralização da gestão das políticas públicas e da redistribuição de responsabilidades sociais.

Sob a perspectiva foucaultiana, Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) elencam como características do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública questões, como: o uso extensivo de contrato; a redução das relações de responsabilidade; separação das funções de aconselhamento, implementação e financiamento de políticas; produção e valorização de resultados quantificáveis e desempenhos; determinação vertical dos objetivos organizacionais; e ênfase em recompensas e sanções econômicas.

Seguindo essa lógica, a legitimação de políticas avaliativas, nos domínios da gestão pública, expressa esse conjunto de ações economicamente liberais, mas socialmente conservadoras, que culmina na sofisticação dos me-

canismos de controle e de regulação do Estado, também na esfera educacional.

Testemunha-se o crescimento da cultura da mensuração (BIESTA, 2012) nas discussões educacionais, combinando políticas avaliativas com os discursos de justiça social, sob o pretexto de assegurar a qualidade educacional para todos por meio da produção de indicadores de desempenho, que permitam comparar as melhores e as piores escolas, os bons e os maus professores.

No contexto brasileiro, as avaliações em larga escala fortaleceram seu protagonismo no campo das políticas educacionais a partir da reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da sua articulação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que expandiu a produção e standardização de dados sobre o desempenho dos alunos desde o início da Educação Básica. Entendemos que nessa direção as políticas educacionais brasileiras se alinharam ao que Ball (2002) chama de “terrores da performatividade”.

Concordamos com Oliveira (2009; 2015), quando, ao analisar a atuação dos governos democrático-populares no campo social, sinaliza que, em contrapartida às políticas sociais assistencialistas, o Estado aumentou o controle e a regulação sobre a população. No caso da educação, evidencia-se que, de encontro com as políticas com discursos sobre a justiça e a igualdade social, está a ênfase direcionada à geração de índices sobre a aprendizagem, o trabalho dos professores e as condições de ensino.

É diante de tais discussões que lançamos luz sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual foi elaborado durante esse período de rupturas e continuidades complexas que marcaram os governos democrático-populares. Instituído com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Programa teve como objetivo principal promover a alfabetização das crianças do 3º ano, do Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais, até os oito anos de idade.

Para isso, direcionavam-se investimentos na formação continuada das professoras alfabetizadoras, por meio de um regime de colaboração entre os entes do poder executivo e as Instituições de Ensino Superior, constituintes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Além disso, articulada ao Programa, foi implementada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tinha como objetivo acompanhar o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Entendemos que o PNAIC faz parte de um conjunto de políticas híbridas², compostas por contradições e com-

2 Tendo em vista os estudos de Oliveira (2009), bem como Lima e Gandin (2017), a respeito do hibridismo das políticas educacionais brasileiras, entendemos que, embora os programas federais, produzidos nos governos democrático-populares tinham como objetivo a universalização e ampliação do acesso ao ensino básico e superior, a qualificação da aprendizagem, a valorização da formação inicial e continuada dos professores e a democratização do financiamento e da gestão escolar, de maneira crescente, a política educacional foi articulada aos fatores de desempenho e resultados, tanto como indicadores de qualidade quanto para proposição de novas ações, perpetuando sobre a educação os impactos do gerencialismo e da lógica de mercado.

plexidades. À luz disso, a pesquisa que originou este artigo investigou o processo de atuação do PNAIC e as repercussões no trabalho docente, no município de Santa Maria - RS. Desse estudo, emergiram tensionamentos sobre a relação das avaliações em larga escala com o PNAIC e seus desdobramentos sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras na rede municipal de Santa Maria - RS, os quais serão destacados ao longo deste artigo.

O estudo em questão, de caráter qualitativo, foi desenvolvido através de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. No primeiro momento, foram analisados documentos oficiais que compuseram a elaboração e estruturação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em específico, definiu-se como escopo da análise documental as Portarias, Resoluções, Leis e os Documentos Orientadores publicados entre 2012 a 2016, encontrados nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação e do Programa no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

No segundo momento do estudo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 13 professoras alfabetizadoras, que participaram do PNAIC ao longo das quatro primeiras edições e que atuavam em 10 escolas da rede de ensino de Santa Maria³. As escolas foram selecionadas a partir de dois critérios distintos: aquelas com crescimento

³ Salientamos que, na análise dos dados, optamos por escolher nomes fictícios para as professoras alfabetizadoras e, quanto às escolas, optamos por enumerá-las aleatoriamente.

no IDEB e no Índice de Aprendizagem⁴ (7 escolas), entre 2015 a 2017; e aquelas que apresentaram, nesse mesmo intervalo, resultados no Índice de Aprendizagem menor que a média geral das escolas municipais (3 escolas).

O tratamento dos dados foi realizado a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), de modo que foram estabelecidas sete categorias analíticas, das quais apresentaremos duas: as articulações entre as avaliações de larga escala e o PNAIC, e as repercussões das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente no contexto do PNAIC.

Inicialmente, na primeira parte do presente artigo, as discussões circundaram o contexto de influência e de produção do PNAIC, abordando as avaliações em larga escala como produtoras de discursos acerca da necessidade da alfabetização em um tempo correto e da formação continuada como um mecanismo para atingir tais metas. Na segunda parte, enfocamos o contexto da prática, sinalizando as repercussões que a inserção de tais avaliações, no contexto de atuação do PNAIC, produziram sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras.

DA ARTICULAÇÃO DO PNAIC ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: o que dizem os documentos

A Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013b), instituiu a nova configuração do Sistema de Ava-

⁴ O Índice de Aprendizagem é o componente do IDEB, que expressa o desempenho médio de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos/as estudantes do 3º ano na Provinha Brasil.

liação da Educação Básica (SAEB), com a reformulação da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), e a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Essas mudanças ilustram a ramificação das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro, legitimada durante os governos democrático-populares, através de políticas educacionais de caráter híbrido, que articulavam o controle e a regulação da qualidade educacional aos discursos de justiça e democratização da educação (LIMA; GANDIN, 2017).

Nesse período, a etapa da alfabetização recebeu especial atenção do Ministério da Educação, por se tratar do começo do processo educativo. Ao discutir a proposição de políticas para a área, o ex-ministro da Educação, Renato Ribeiro Janine, pondera que

A alfabetização na idade certa não depende só de dinheiro. O fator principal, como mostrou o Ceará [5], é o acompanhamento. É preciso acompanhar, regularmente, o aluno, para saber o que aprendeu, e também o professor, para saber o que ensinou, em dado período. No capítulo sobre o Enem, vimos que no ensino médio era crucial um professor acompanhar cada classe; lá estávamos falando sobre o final da educação básica; aqui, quando

5 Nota das autoras: Quando o ex-ministro da Educação cita o estado do Ceará, faz alusão, na verdade, ao Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em 2007, pelo governo estadual e que, por gerar resultados satisfatórios, inspirou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

falamos do início dela, da alfabetização, temos a mesma necessidade (RIBEIRO, 2018, p. 301).

Com a ANA, as avaliações em larga escala foram introduzidas no Ciclo de Alfabetização, com o objetivo de aferir o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Por um lado, a ANA se estabelece como integrante do SAEB e, por outro, como parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A ANA é também assegurada pelo primeiro artigo da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo direcionada aos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, inserindo-se no contexto de ações prioritárias, voltadas para a alfabetização. Segundo a Portaria, seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas; por isso, propõe analisar o desempenho dos/as estudantes na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, bem como as condições de escolaridade a partir da produção de dados acerca dos Indicadores de Nível Socioeconômico dos alunos e de Formação Docente.

Segundo o documento, a avaliação é anual e contempla os seguintes objetivos:

avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores

sobre as condições de oferta de ensino; e concorrer para melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2012a, p.7).

Para além disso, a ANA também foi utilizada como um mecanismo para diagnosticar inicialmente as condições de alfabetização, na intenção de delinear as ações de implementação do PNAIC e orientar as formações continuadas dos professores alfabetizadores. Tendo isso em vista, nos documentos analisados, entende-se que a avaliação não deve ser restrita à aprendizagem dos estudantes, mas, ao contrário, é preciso avaliar também aspectos constituintes do contexto educacional, os quais intervêm na aprendizagem, como: a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico.

Por isso, a Avaliação Nacional de Alfabetização é estruturada a partir dos seguintes dispositivos avaliativos:

1. Questionários: são voltados aos professores e gestores das escolas, a fim de averiguar as condições da formação dos professores, da infraestrutura das escolas, da gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras.
2. Testes de desempenho: são as provas aplicadas aos alunos, contendo 40 questões, sendo 17 objetivas, de múltipla escolha, e 3 dissertativas, no

caso da Língua Portuguesa, e 20 questões objetivas, de múltipla escolha, sobre Matemática.

3. Produção escrita: pretende avaliar as habilidades de produção textual das crianças, com ênfase em aspectos, como: a escrita das palavras, coesão e coerência textual, estrutura e organização do texto, concordância com o gênero solicitado, uso de pontuação correta, entre outros.

Os resultados dessas avaliações são divulgados através de boletins específicos, de acordo com a Instituição de Ensino, o Município e a Unidade Federativa, além de um índice nacional.

O marco teórico do Documento Base da ANA reconhece as limitações das avaliações em larga escala, por aferirem a totalidade da aprendizagem da língua portuguesa e dos códigos matemáticos, sabendo da dimensão do processo de letramento e de alfabetização, empregada no PNAIC. Contudo, reforça que os resultados obtidos nas avaliações podem "contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação de ou reformulação de políticas voltadas para esta etapa de ensino" (BRASIL, 2013a, p. 11).

O Documento também apresenta a matriz referencial da ANA, considerando que as avaliações "são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante

ensinar/aprender em nossa sociedade" (BRASIL, 2013a, p. 12). Nesse sentido, organiza matrizes que englobam os principais conhecimentos e características passíveis de análise, a fim de gerar dados sobre o processo de aprendizagem. Além disso, salienta que a seleção dos saberes também está embasada no posicionamento técnico, político e pedagógico.

Dessa forma, entende-se que o processo avaliativo envolve três dimensões articuladas entre si, mas protagonizadas por diferentes sujeitos e instituições, a saber: a avaliação de aprendizagem dos estudantes, com ênfase no trabalho do professor; a avaliação da instituição, tendo em vista a coletividade na condução do processo de aprendizagem nas escolas e, por fim, a avaliação do sistema escolar, na qual a responsabilização é direcionada ao poder público (BRASIL, 2013a).

Ao explicar a organização das matrizes referenciais, o documento salienta novamente que a dimensão discursiva, central na perspectiva do PNAIC, não é inteiramente abarcada na ANA, pois sua aplicação ocorre sobre o território nacional, cercado de especificidades. Desse modo, afirma que as habilidades referenciais para a avaliação de larga escala não devem ser assimiladas enquanto base curricular.

A matriz referencial da língua portuguesa conta com dois eixos estruturantes, sendo eles: o eixo da leitura, composto por nove habilidades, e o eixo da escrita,

composto por três habilidades. Quanto à matriz referencial da matemática, que também teve como base a Matriz Referencial da Provinha Brasil, os eixos estão organizados da seguinte forma: eixo numérico e alfabético, com 10 habilidades; eixo da geometria, com duas habilidades; eixo de grandezas e medidas, com quatro habilidades e eixo de tratamento da informação, com duas habilidades.

Em última instância, salienta-se que a ANA, ao considerar também os fatores contextuais das condições de ensino, não pretende se inserir, objetivamente, na lógica de ranqueamento escolar e competição. Todavia, quando olhamos para os efeitos da standardização e valorização dos resultados das avaliações em larga escala e, no caso da ANA, "conquanto se possa argumentar que tais sistemas por si mesmos medem somente o que já se encontra aí, seu impacto real vai muito mais longe" (BIESTA, 2018, p. 817).

Ademais, cabe demarcar a compreensão de que as políticas educacionais não atuam sozinhas e ordenadamente na escola, ou seja, elas se misturam e repercutem de modo articulado sobre os sujeitos que atuam no cotidiano escolar, modificando as suas práticas e identidades e, do mesmo modo, são ressignificadas por estes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No que tange à rede municipal de Santa Maria, o estudo de Ivo (2013) evidenciou que desde 2009 a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu suas ações com

base nas avaliações em larga escala, produzindo alterações nas práticas curriculares, na responsabilização dos professores e gestores, de modo a inserir nas escolas o terror da performatividade. Portanto, faz-se necessário também apresentar as repercussões das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO PNAIC: a perspectiva das professoras alfabetizadoras

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser considerado, sob diferentes perspectivas, um marco histórico no conjunto das políticas educacionais, elaboradas na última década no Brasil. Inicialmente, destacamos a extensão das ações articuladas, em regime de colaboração entre os entes federados e as universidades públicas, que promoveram formações continuadas para as professoras alfabetizadoras e distribuíram materiais didáticos e livros infantis para as escolas públicas. Nessa primeira perspectiva, o PNAIC significou o avanço de esforços públicos, para garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

Sob a perspectiva crítica, em relação às políticas educacionais de caráter neoliberal, destacamos que a atuação do PNAIC articulou políticas discursivas e materiais no contexto da prática, as quais foram interpretadas e traduzidas como mecanismos de controle sobre a organização

das escolas, assim como sobre o trabalho e a identidade docente. Nesse viés, entendemos que a pretensão democrática de alfabetizar as crianças até os 8 anos dissimulou a operacionalização dos terrores da performatividade, principalmente sobre as professoras alfabetizadoras.

Conforme Ball (2005, p. 20), os terrores performativos derivam da necessidade de os sujeitos neoliberais saírem da fraqueza ou de um desempenho pobre e procurarem melhorar constantemente. No campo educacional, tais discursos, inerentes ao contexto de influência das políticas, são traduzidos no contexto da prática, através da "esquizofrenia de valores" (BALL, 2005, p. 21), na qual os esforços criativos e a experiência profissional são sacrificados ou instrumentalizados com a finalidade de garantir bons desempenhos e assim comprovar o profissionalismo docente, baseado em resultados e metas.

Nessa lógica, a articulação das políticas de formação do PNAIC com a Avaliação Nacional da Alfabetização sinaliza para a possível responsabilização dos docentes acerca da própria qualificação e reestruturação das práticas pedagógicas, a fim de alcançar os melhores desempenhos. Conforme sinaliza Ferreira (2019), a ANA configura uma tecnologia política performativa, na medida em que sua aplicação e a divulgação anual de seus resultados estimulavam as professoras a repensarem a própria identidade docente.

Entendemos que, a fim de garantir o crescimento nos índices de alfabetização, as formações se tornavam espaços de responsabilização das professoras, que teriam *"que ter os subsídios, para que a aprendizagem acontecesse, para que os direitos de aprendizagem fossem assegurados"* (Roberta, EMEF). Nesse viés, outras professoras relataram que, durante as formações continuadas,

Foi, foi tratado, era falado e ajudou bastante. No sentido de que as coisa que eram feitas com a orientação deles lá, eram utilizados aqui para o rendimento deles melhorar (Sônia, EMEF 6).

[...] os conteúdos que a gente estudava nos nossos materiais do PNAIC, ao meu ver, estavam em consonância com o que estava sendo exigido na provinha, bastante até (Amanda, EMEF 7).

Eu acho que sim, naquela parte da alfabetização mesmo, a questão da produção da leitura, da escrita, tinham várias possibilidades de fazer com que o professor mudasse a sua prática, para conseguir uma melhor produção na escola, eu acho que, acho que sim (Marcela, EMEF 10).

Na visão das professoras, a reorganização do processo de trabalho, proveniente das formações continuadas do PNAIC, convergia para uma "melhor produção" e o aumento do rendimento da aprendizagem nas escolas. Assim, a qualidade do próprio trabalho "é reduzida a uma 'tênue' versão do profissionalismo assente na responsabi-

lidade pelos resultados mensuráveis" (BALL, 2005, p. 22).
Sob o mesmo discurso, destacamos a fala a seguir:

[...] que eu lembro as provinhas que a gente trabalhou no PNAIC, e que se não fosse o PNAIC, a gente não trabalhava em sala de aula por vários motivos. Mas eu achei que bastante a ver, e quem realmente aproveitou, que foi trabalhar no PNAIC, que trouxe de verdade para sua sala de aula, com certeza seus alunos tiveram uma noção um pouco melhor para fazer a prova, estavam melhor preparados, com certeza. (Amanda, EMEF 7)

As repercussões do Programa nos resultados da ANA ou, posteriormente, nos do IDEB, seriam alcançadas conforme a aplicação das atividades orientadas pela formação. Porém, nas falas anteriores, intensifica-se a vontade de verdade sobre a adoção das práticas, pois inserem a perspectiva da certeza do resultado desejado, mediante a aplicação das metodologias do Programa.

Desse modo, o PNAIC funcionou como uma política de desprofissionalização e descaracterização do trabalho docente, pois a conformação dos profissionais à lógica da política de formação se insere na "visão técnica e instrumental da educação, o que requer profissionais flexíveis e adaptáveis, que abracem a causa e 'vista a camisa' da avaliação, sem a admissão de visões mais críticas/resistências" (SILVA; HYPOLITO, 2018, p. 20).

Identificamos que, imbuídas da responsabilidade de alfabetizar no tempo estipulado pela política, as profes-

ras passaram a alterar suas práticas, burlando os resultados das avaliações, através da inserção de simulados como recurso pedagógico aceitável, tanto para preparar psicologicamente as crianças quanto para adaptá-las ao formato das avaliações:

Porque, assim, eu não estava preparando os alunos, mas desde o início do ano eu venho dizendo: "gente, nós vamos fazer um trabalhinho" e fui trabalhando questões parecidas com eles. Simulados? Não sei se usa esse termo, mas fiz, fiz vários simulados, bastante, porque eu acho que era um jeito deles se sentirem seguros no momento que a prova chegasse para eles e aquilo não fosse um bicho com 7 cabeças (Tatiane, EMEF 1).

A gente até tentava assim sempre no segundo semestre já fazer tipo alguns simulados, algumas coisas assim, porque, como eram provinhas de marcar, a gente não tinha o hábito de fazer prova de marcar com os alunos pequenos, os pequenos eram muito mais dissertativo (Roberta, EMEF 2).

Para Amaro (2014), a aplicação de simulados e a adoção de metodologias ou práticas pedagógicas, com base nas avaliações, são movimentos subversivos e fraudulentos, que convertem as ações em sala de aula a um conjunto perverso, no qual o trabalho docente é reduzido à preparação de alunos, para responderem, eficientemente, às provas e o ato educativo é transformado na produção de números.

De acordo com essa perspectiva, outras professoras relataram movimentos de resistência à adoção de simulados ou às pressões impostas pela Secretaria Municipal de Educação. Ao serem questionadas sobre o impacto das avaliações na prática pedagógica, afirmaram que

Eu, [nome da professora]⁶, não tô dizendo a escola, tô dizendo que eu nunca me preocupei exatamente com essas provas, eu nunca parei para preparar meus alunos para a prova, eu trabalhava os conteúdos do meu plano de estudos, do meu plano de trabalho e que achava necessário, sempre só isso. Ainda bem que casava com o conteúdo da provinha, mas também se não casava não ficaria fixada naquela provinha. Alguns dias de preparo como se fosse o vestibular, para mim nunca foi objetivo. Não cheguei a preparar meus alunos para isso. (Amanda, EMEF 7)

Eu não ficava preocupada, porque vai ter a prova ANA, eu trabalhava sem pensar nessas avaliações. Até porque eu tenho o terceiro ano aqui agora, então não me preocupava assim com "ah lá na prova Ana vão cobrar isso", agora claro, que a gente procura sanar as dificuldades das crianças, mas não pensando especificamente na prova ANA. Não via assim, porque eu já vi escolas bem preocupadas, assim "ah a prova ANA, a gente tem que trabalhar essa questão, essa quest", mas particularmente eu nunca fiz assim essa análise da prova como sendo "aaa!" [motivo de pavor ou medo] sabe. (Marcela, EMEF 10)

⁶ Optamos por suprimir o momento de fala da professora, quando esta cita o próprio nome.

Em contrapartida, diante da indagação acerca da repercussão do PNAIC nos resultados divulgados pelos sistemas de avaliação em larga escala, as professoras exaltaram a melhoria dos índices:

Olha, nossa escola, que é uma das do município que tem o maior, o melhor índice do IDEB, eu acho que a prova ANA até é importante, né, de ser feita, para fazer essa análise. Eu acho que, de repente, para outras escolas assim que estavam com um índice mais baixo, de repente até ajudou. (Marcela, EMEF 10)

Quando eu participei da prova ANA com a minha turma, olha, eu sou muito bem, foram excelentes os resultados que eu tive. Então, eu só tenho agradecer, porque é um ganho a mais que professor tem com formação. (Claudia, EMEF 8).

A partir das narrativas das professoras alfabetizadoras, é possível observar que os desempenhos “tem uma dimensão (*status*) emocional, assim como racionalidade e objetividade” (BALL, 2002, p. 11). Por isso, quando inseridos nos espaços educacionais, promovem a legitimação de uma cultura performativa, suscitando sentimentos coletivos e individuais de orgulho e fazendo crer na qualidade dos serviços prestados.

Nesse viés, a professora Raquel se orgulha dos resultados alcançados pela escola, mas tece críticas à responsabilização no contexto do Programa:

Os nossos resultados sempre foram bons da provinha Ana. A provinha Brasil é do 5º ano, sempre deu bom aqui. O nosso IDEB sempre deu bom, é muito bom, aqui. [...] Então, não foi uma influência tão grande a formação do PNAIC em relação ao IDEB, para tu ver como o problema não era o professor, que eles botaram sempre a culpa do problema na professora, que a gente tinha que se formar, a gente tinha que receber auxílio, mas não é (Raquel, EMEF 3).

A responsabilização denunciada e a experiência de perda de poder e controle sobre as próprias práticas pedagógicas e avaliativas atravessam outras docentes, causando sentimentos de apreensão, medo, autojulgamento e frustração diante da lógica das avaliações externas:

Ah, a cobrança sempre há. Elas são necessárias, está dentro do trabalho, a gestão toda do teu fazer pedagógico é pautado em avaliações. Eu acho que não pode fugir muito disso. É claro que cobrança sempre tem, e não são poucas cobranças. [...] Claro que interferiam, a gente fica apreensiva, já que vai ter uma avaliação e tá joga todo teu trabalho, o tu fez ao longo do ano. Então, claro que o professor fica apreensivo com essas avaliações. (Claudia, EMEF 8)

Muitas vezes frustrada, porque tu busca fazer o melhor trabalho que tu pode, muitas vezes está planejando, está buscando outras alternativas e tudo mais, mas tu vê que aquele teu aluno precisava de algo mais, precisava de um acompanhamento médico, ele precisava de outros aparatos que não só o professor consegue dar, então assim muitas

vezes era frustrante de ter essa cobrança sem oferecer os meios (Sônia, EMEF 6).

Como vimos, a inserção dos sistemas de avaliação em larga escala, no contexto educacional brasileiro, decorre do processo de empréstimo de ideias políticas, de países em que o neoliberalismo já está consolidado. No entanto, alguns estudos realizados nessas nações já contestam os seus efeitos sobre o currículo, o trabalho docente e a gestão educacional, bem como questionam a necessidade ou a intencionalidade em que estão postas tais avaliações. Para Diane Ravitch, ex-secretária de educação dos Estados Unidos e responsável pela implementação da política *Nenhuma Criança Fica para Trás* (*No Child Left Behind*):

Os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores. Eles foram projetados para propósitos específicos: mensurar se os estudantes são capazes de ler e realizar operações matemáticas, e mesmo nessas tarefas eles devem ser usados com ciência de suas limitações e variabilidade. Eles não foram projetados para capturar as dimensões mais importantes da educação, para as quais nós não temos testes. (RAVITCH, 2011, p. 189)

Diante disso, concordamos com Amaro (2014) e Biesta (2018) nos apontamentos sobre a necessidade de pensar outros caminhos para as avaliações, de modo que estas sejam procedimentos e instrumentos de valorização das múltiplas dimensões educacionais e que fortale-

çam formas democráticas de responsabilidade, nas quais os sujeitos avaliados tenham poder para articular o que é a qualidade desejada. Nessas condições, pensar as avaliações como parte da educação não exime os professores e professoras de responsabilidades, mas permite que sejam parte dos processos pelos quais seus alunos e seu trabalho estão sendo avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNAIC está no bojo de políticas educacionais, marcadas por contradições, que, imbuídas por um discurso pautado na qualidade da educação, articulam pressupostos da Nova Gestão Pública com os da Gestão democrática. Com isso, não desconsideramos os avanços que o Programa proporcionou no âmbito da alfabetização e das políticas de formação continuada, todavia, trouxe consigo um emaranhado de mecanismos com efeitos danosos ao trabalho docente, especialmente, às professoras alfabetizadoras.

No que tange ao contexto de produção do Programa, constata-se que os documentos legislativos e orientadores estabelecem a articulação com as avaliações em larga escala. Nessa direção, ainda que reconheçam o semblante regulatório dessas práticas, nota-se que o PNAIC buscou atender as demandas por elevar os índices de alfabetização, legitimando, assim, a inserção das avaliações no campo educacional desde o início dos processos educativos.

Ainda que as avaliações externas não sejam o mecanismo central no PNAIC, tampouco os índices de qualidade, o Programa, por meio da ANA, de práticas reguladoras do trabalho docente, entre outras estratégias já mencionadas, reforçam e legitimam as políticas de avaliação no contexto escolar.

Tais repercussões são evidenciadas nas falas das professoras alfabetizadoras; por um lado, com relatos sobre práticas de conformação à lógica performativa, através da adoção de simulados ou assimilação acrítica das boas práticas divulgadas nas formações, mas, por outro, com falas que denotam a resistência, mesmo que não intencional, a tais imperativos reguladores.

Por fim, lançamos mão de uma perspectiva que toma as políticas educacionais brasileiras e as avaliações em larga escala como mecanismos de democratização do contexto educacional, em contrapartida ao que temos observado.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação, intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba. v. 24, n. 61, p. 109-127, set/dez. 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BALL, S. J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIESTA, G. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 63, p. 815 – 832, out/dez. 2018.

BIESTA, G. Boa Educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. v. 24, n. 147, p. 808-825, set/dez. 2012.

BRASIL, INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2013a.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013b.

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas ações e diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 jul. de 2012, Seção 1, p. 22. 2012a.

BRASIL. ANA – **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: INEP, [s. d.]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 20 ago 2014.

FERREIRA, C. F. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016**. (2019), 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2019.

IVO, A. A. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**. (2013), 273 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. 2013.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão do poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 33, n. 3, p. 729-749, set/dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul/set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre, RS: Art-Med, 2004.

PETERS, M. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **Sujeitos da Educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 211-224.

RAVICHTH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, R. J. **A Pátria Educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SILVA, L. L.; HYPOLITO, Á. M. Avaliação, Estado e regulação: repercussões da Prova Brasil na (con) formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 26, n. 10, 2018.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

5

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Andressa Aita Ivo (UFSM)
Franciele Roos da Silva Ilha (UFPel)

INTRODUÇÃO

A partir das reformas educacionais, empreendidas no Brasil na década de 1990, podemos observar profundas modificações no campo educacional, com grandes repercussões sobre o trabalho docente, a gestão escolar, o currículo e o sistema educacional como um todo. Em decorrência disso, diversas pesquisas têm sido realizadas no bojo das atuais reformas educacionais, a fim de compreender os efeitos das políticas no contexto educacional (OLIVEIRA, 2004; DAMASCENO, 2009; HYPOLITO, 2010).

Vivenciamos, portanto, uma nova organização do trabalho escolar, resultado de reformas educacionais, ba-

seadas num modelo gerencialista de gestão, com ênfase em currículos centralizados, implementação de sistemas de avaliação em larga escala para todo sistema educacional, políticas de indicadores, precarização e flexibilização do trabalho docente (GARCIA; ANADON, 2009; OLIVEIRA, 2007; SOUZA; ARCAS, 2010).

Trata-se de uma política que geralmente desconsidera as diferenças sociais, os contextos escolares e que transfere a lógica do mercado para o campo educacional. No Brasil, os sistemas de avaliação em larga escala têm ganhado cada vez mais importância nas políticas educacionais, a partir de um discurso que visa uma educação de qualidade para todos. Tal qualidade tem sido associada ao desempenho dos alunos em exames padronizados.

Do mesmo modo, o trabalho do professor passa a ser avaliado mediante os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, uma vez que a publicização dos resultados é obrigatória, pois os dados ficam disponíveis para toda sociedade, e os interessados podem acompanhar o desempenho das escolas, favorecendo os *rankings* e classificações entre as instituições de ensino.

Como apontam várias pesquisas (SOUZA; ARCAS, 2010; OLIVEIRA, 1998), nota-se que, muitas vezes, as escolas passam a trabalhar no sentido de alcançar metas pré-determinadas e a prática docente se restringe à preparação dos alunos para as avaliações externas.

Nesse contexto avaliativo e competitivo, professores têm tido suas práticas reguladas, por meio do currículo endereçado pelos exames; além disso, são levados a pensar que são os únicos responsáveis pela qualidade da educação destinada aos alunos. Em outras palavras, o sucesso ou o fracasso dos alunos é visto como um indicativo para definir se o professor é bom ou não, se o seu ensino é eficiente ou não.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala e seus efeitos, tanto no trabalho dos professores quanto no currículo escolar, podem ser pensadas como um dispositivo de poder, composto por uma rede entrelaçada de elementos heterogêneos. Tal noção de dispositivo se fundamenta no conceito *foucaultiano*, que embasa os empreendimentos teórico-metodológicos deste estudo.

Ao analisar as relações de poder na sociedade moderna, Foucault (2011) identifica dispositivos de poder nas instituições disciplinares (escola, hospital, prisões). A escola foi por ele considerada uma instituição disciplinadora de corpos, atuando por meio de técnicas e mecanismos que colocam em ação dispositivos de poder. A organização do espaço escolar, sua arquitetura, as classes são exemplos desses dispositivos na domesticação de corpos.

Contemporaneamente, os sistemas de avaliação atuam como dispositivos para controlar o processo educacional, normalizar a gestão, os currículos escolares e o trabalho docente. Os efeitos desses dispositivos de poder

são de diferentes ordens. Dessa forma, cabe refletir sobre as repercussões que tais dispositivos de poder podem gerar em determinados componentes curriculares.

Por conseguinte, é no campo temático das políticas e reformas educacionais que o presente trabalho se insere, buscando refletir sobre as repercussões dos sistemas de avaliação em larga escala na disciplina de Educação Física (EF).

Nesse sentido, o texto está organizado em três seções, que tratam, respectivamente, da avaliação denominada Prova Brasil e da ausência do componente curricular Educação Física neste exame; da inserção da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio, além do item considerações finais.

A REPERCUSSÃO DA NÃO INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROVA BRASIL

A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala, sendo desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Criada em 2005, a prova tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de exames padronizados.

Os exames são destinados aos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental e para os alunos do terceiro ano do ensino médio. Os estudantes respondem a

questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos. No ano em que o exame é realizado, as secretarias estaduais e municipais de educação, juntamente com as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas de quinto e nono ano do ensino fundamental e terceiros anos do ensino médio, recebem os cadernos Matrizes de Referência, além de temas, tópicos e descritores que serão cobrados na avaliação.

Os cadernos fornecem aos gestores e professores as informações sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação – denominados descritores – além de uma série de questões sobre língua portuguesa e matemática, ou seja, determinam o currículo.

As médias de desempenho na Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), juntamente com as taxas de rendimento escolar (aprovação e evasão). O IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. O Brasil tem como objetivo alcançar até 2021 o patamar educacional dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE¹). Isso significa aumentar a média na-

¹ Organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, na França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas, com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. Vale dizer que o Brasil participa como convidado.

cional de 4.6 para 6.0² nos anos iniciais, e de 4.0 para 6.0 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em alguns estados e municípios brasileiros, o desempenho das escolas na Prova Brasil tem servido como um sistema de incentivo para os gestores e professores que recebem bonificações de acordo com o desempenho dos alunos, a exemplo disso temos os estados do Rio Grande do Sul, Ceará e Rio de Janeiro.

A estratégia de bonificação, associada aos sistemas de avaliação em larga escala, gera diferentes efeitos sobre o trabalhador docente, bem como sobre todos os profissionais da educação, tanto na individualidade de cada sujeito quanto no aspecto coletivo. O estudo de Hypolito e Ivo (2013), que teve como foco as políticas educativas da rede municipal de ensino, mostrou como as políticas de avaliação vêm assumindo o eixo central na definição das práticas pedagógicas e curriculares das escolas. Segundo os autores,

Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma política que busca responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades (HYPOLITO; IVO, 2013, p. 376).

² Média dos países da OCDE registrada em 2009.

O cenário no qual se constituem as avaliações externas, com ênfase nos resultados, as políticas de bonificação, a competitividade e o fato de as provas abarcarem apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, produzem efeitos nos currículos escolares. Este último aspecto permite que seja reforçada a ideia de que tais disciplinas são historicamente consideradas mais importantes de serem ensinadas e aprendidas na escola do que as demais. É nesse contexto que nos detemos na disciplina de Educação Física. Trata-se de uma luta por espaço e valorização dentro do currículo escolar, visto que tal disciplina acaba sendo prejudicada, tendo sua carga horária geralmente diminuída, assim como não raro ocorrem mudanças de horário da disciplina, transferindo-a para o turno inverso ou inserindo-a em horários alternativos, em detrimento do aumento da carga horária das disciplinas avaliadas nos exames externos, conforme verificado nos estudos preliminares de Ivo e Ilha (2009).

Desse modo, com base em situações como essa, se reforça o discurso da Educação Física como uma disciplina complementar e de menor importância diante dos demais componentes curriculares da escola. Isso acontece, porque

Em nossa sociedade, de um modo geral, existem representações sociais acerca da Educação Física Escolar, que a identificam como uma disciplina responsável apenas pela prática de treinamento desportivo e pela prática recreativa e/ou lazer, sem qualquer preocupação em relacionar-se com

a realidade social mais ampla, da qual faz parte (BARBOSA, 2001, p.17).

O conhecimento da história da Educação Física pode contribuir, de certa maneira, para a compreensão dessas constatações e questionamentos, pois essa disciplina, no início de sua inserção na escola, desencadeou diferentes dispositivos exercendo poder sobre ela. Vale dizer que determinados interesses da sociedade, demandas políticas, sociais e econômicas eram fortemente atribuídas à Educação Física em cada época. Portanto, os acontecimentos históricos e, até mesmo, algumas instituições, como a instituição militar, exerciam o poder de interferir os encaminhamentos didáticos e os enfoques dados às aulas de Educação Física escolar. Nesse momento, é oportuno dizer que, inicialmente, o professor dessa disciplina não precisava ter formação específica na área.

A própria obrigatoriedade da disciplina já foi em diferentes momentos colocada em discussão (BRASIL, 2001), bem como a liberação dos alunos da prática da Educação Física escolar (BRASIL, 2003). É como se a todo instante os profissionais da área precisassem comprovar a sua importância e validade no âmbito escolar, o que nos remete aos seguintes questionamentos: por que a disciplina de Educação Física geralmente é vista com inferioridade em relação às demais disciplinas? Por que diminuir a carga horária da disciplina de Educação Física em detrimento de

outras disciplinas? Qual é o papel da disciplina de Educação Física no currículo escolar?

Os dados da pesquisa de Ilha, Cristino e Krüger (2006) podem pautar essa compreensão, ao constatarem que a Educação Física é a única disciplina realizada no turno inverso das demais (No DF, artes plásticas, cênicas e música também são dadas em turno inverso), acarretando alto índice de evasão dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física de uma escola pública do município de Caçapava do Sul (RS). Os autores relatam que os alunos se sentem desmotivados com a situação e muitos deles levam atestados médicos e de trabalho falsificados, até mesmo por não possuírem condições financeiras de arcar com os gastos de transporte em outro turno.

Tais resultados se mostram em concordância com o trabalho de Krug e Krüger (2007), ao concluírem que a grande maioria das escolas com ensino médio, da cidade de Santa Maria (RS), realiza as aulas de Educação Física no contraturno das outras disciplinas do currículo escolar.

Diante disso, evidencia-se o descaso com que a disciplina de Educação Física é tratada frente às demais, principalmente aquelas que compõem as disciplinas avaliadas nos exames em larga escola. Importa destacar que, o que pode parecer, em um primeiro momento, apenas uma pequena mudança de horário – neste caso, de turno – representa bem mais que isso, já que abre espaço para a evasão dos alunos e a descontinuidade da dinâmica curricular.

A REPERCUSSÃO DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM

Recentemente, novas discussões têm ganhado espaço no campo da Educação Física, a partir da inclusão de questões relacionadas a tal componente curricular em exames nacionais de larga escala, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³, como também a inclusão da disciplina nas provas de vestibular de algumas universidades, como ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014.

Em 2009, foi a primeira vez em que a Educação Física passou a ser incluída no ENEM. Conforme a matriz de referência, os conteúdos das questões têm como objetivo compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, sendo integradora social e formadora da identidade.

Cabe mencionar a pesquisa realizada por Maier (2017), que teve como objetivo avaliar o conhecimento de alunos do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola pública, em relação às questões da disciplina de EF na prova do ENEM. O intuito também foi o de descobrir se os professores dessa disciplina trabalham com tais conteúdos em suas aulas, ou melhor, se eles preparam seus

³ Criado em 1998, o exame tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica; pode ser utilizado para ingresso em universidades, como também para obtenção do certificado de conclusão do ensino médio (<http://www.portal.mec.gov.br>).

alunos para esse exame. Participaram da pesquisa 62 alunos e 03 professores. Para os alunos, foram selecionadas questões de anos anteriores do ENEM, já para os docentes, foram direcionadas perguntas ligadas ao acesso destes às provas anteriores, mudança da metodologia nas aulas diante da inclusão da EF no exame e se eles davam alguma orientação para preparar os alunos para tal.

Os resultados encontrados indicaram maior número de erros das questões do que de acertos por parte dos alunos. Quanto aos professores, a maioria conhece as questões, mas não faz alterações em suas aulas e metodologias de trabalho, apenas informa acerca destas. Em contrapartida, Gonçalves (2018, p. 182), ao investigar o ENEM como uma forma de governamentalidade neoliberal, afirma que

os discursos do Enem implicam na condução das práticas curriculares e pedagógicas centradas na noção de aprendizagem, constatando que o exame é [...] um instrumento e um discurso que disputa verdades sobre o papel da escola, sobre os processos de formação e educação, sobre as concepções de conhecimentos e as formas de conhecer e aprender (GONÇALVES, 2018, p. 182).

Diante dessas investigações, surgem perguntas importantes a serem pensadas, por exemplo: as questões relativas à EF no ENEM são coerentes com o objetivo acima mencionado na matriz de referência? As questões estão imbricadas com as necessidades e objetivos de aprendiza-

gem dos alunos desta escola em questão? Os professores devem preparar seus alunos para o ENEM? Quais as possibilidades de preparar os alunos para as questões de EF no ENEM?

Em relação ao último questionamento, uma delas poderá ser extremamente utilitária, estudando questões de exames anteriores, sem muita reflexão; enquanto a outra poderá possibilitar aos alunos conhecimentos que perpassem a compreensão e o uso da linguagem corporal como relevante para a própria vida, sendo, pois, integradora social e formadora da identidade, como prevê a matriz do ENEM.

Ainda que a inclusão da disciplina de Educação Física nos exames de avaliação em larga escala seja um tema recente e que não tenhamos muitas pesquisas acerca de tal temática, algumas considerações já podem ser traçadas. As discussões que envolvem essa problemática buscam justamente compreender se esta seria uma maneira da Educação Física ganhar mais espaço no currículo escolar, bem como legitimidade.

É inevitável que a inclusão da disciplina, em sistemas de avaliações externas, ao longo do tempo, traga consequências para o campo da Educação Física, em vários aspectos, como na formação inicial e continuada dos profissionais da área, nas metodologias de ensino, nos conteúdos desenvolvidos nas aulas, entre outros. Porém, não podemos perder de vista que o fato de a disciplina ser in-

cluída nos sistemas de avaliação não implica na melhoria da qualidade do ensino, de reconhecimento ou legitimidade para a área. A própria obrigatoriedade da disciplina já foi, em diferentes momentos, colocada em discussão (BRASIL, 2001), bem como a liberação dos alunos da prática da Educação Física escolar (BRASIL, 2003).

Apesar da obrigatoriedade garantida em lei, Gariglio *et al.* (2012, p. 6) afirmam que mesmo com esse avanço, no qual a Educação Física obteve sua legitimidade legal, ela apresenta "no conjunto da cultura escolar um déficit crônico de legitimidade". A Educação Física tem desvalorizada a sua especificidade (GARIGLIO *et al.*, 2012) e, em alguns casos, as suas próprias peculiaridades, que deveriam ser exaltadas, devido ao leque de possibilidades de aprendizagem que esta pode proporcionar aos alunos, quando embasada teórica e criticamente, são motivo de exclusão de seus docentes das atividades pedagógicas e até mesmo da/na sala coletiva dos demais professores. Assim,

Apesar de um certo consenso sobre a importância do ensino da Educação Física na escola básica, continuamos a nos questionar sobre os conteúdos a serem trabalhados, como ensiná-los e por que alguns alunos desprestigiam esse saber juntamente, muitas vezes, com os professores de outras disciplinas (BARBOSA, 2010, p.13).

Ressalta-se, assim, que a legitimidade da área de ensino não pode ser associada exclusivamente às políti-

cas educacionais, baseadas em sistemas de avaliação, pois corremos o risco de a disciplina ficar submetida ao que é cobrado nos exames, conforme pesquisas já apontam em relação às disciplinas de língua portuguesa e matemática (IVO; ILHA, 2009).

Beltrão (2014) subsidia tal entendimento, ao dizer que a experiência vivida pelas outras disciplinas dá indícios de que a Educação Física provavelmente entrará na lógica da homogeneização curricular. O autor discorda de alguns pesquisadores que acreditam que esse fato poderá contribuir para o reconhecimento da Educação Física pela comunidade escolar, visto que ela deixaria de ser um componente "marginalizado".

Para Beltrão (2014), pensar a organização curricular da Educação Física, a partir de conteúdos que possam ser requisitados na prova do ENEM, promoverá o empobrecimento do componente, no que tange à diversidade das manifestações da cultura corporal nas diferentes regiões do Brasil, além de correr o risco de desencadear o distanciamento das experiências corporais em detrimento das atividades voltadas à aprendizagem conceitual.

Por essa razão, reforçamos a importância de os professores de Educação Física estarem cientes das atuais políticas educacionais, buscando compreender as repercussões das políticas para o seu trabalho, para a disciplina de Educação Física, para o currículo, para a gestão escolar, ou seja, para todo o sistema de ensino.

Dessa forma, se a Educação Física compõe o currículo escolar, o professor da disciplina não pode se abster das discussões pedagógicas, dos conselhos de classe e de todas as atividades extraclasse da escola. Muito pelo contrário, ele deve estar presente nesses momentos, porque faz parte do seu trabalho e também para mostrar a importância da disciplina no contexto escolar. Essa questão parece óbvia, no entanto, é necessário abordá-la, devido à existência de estudos que indicam que professores de Educação Física não costumam participar de conselhos de classe, de reuniões pedagógicas e de pais e mestres das escolas (ILHA, 2008; NUNES, 2001; BETTI; MIZUKAMI, 1997).

Os motivos, as justificativas e/ou desculpas para a não participação dos professores de Educação Física, de um modo geral, nas atividades escolares, para além da sua prática pedagógica, são muitos e envolvem desde o fato de não serem avisados e/ou convidados para essas atividades à questão de entenderem que não é necessária tal participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica das atuais políticas educacionais é de uma perversidade, que pode ser expressa a partir da própria disciplina de Educação Física. Tal fenômeno demonstra que o fato dessa disciplina passar a fazer parte de algumas avaliações externas, não corresponde à legitimidade desta, pois entendemos que a disciplina deve ser considerada re-

levante nos currículos escolares de toda Educação Básica pela sua especificidade.

Assim, o que se busca é a legitimidade da Educação Física na escola, nas políticas educacionais e na sociedade, além do reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicossocial, cultural e afetivo dos alunos. Espera-se que a valorização não ocorra somente no Ensino Médio e visando à preparação dos alunos para uma prova.

A legitimidade da disciplina de Educação Física, no contexto educacional, perpassa o comprometimento do professor para com este componente curricular, ou seja, "linguagem utilizada por professores e alunos, ao tratar de questões referentes à Educação Física Escolar, reproduz, através de significados das palavras, os valores, associados a práticas sociais que se cristalizam" (BARBOSA, 2001, p.86). Embora sejam conhecidas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, para o desenvolvimento das aulas, como a falta de materiais didáticos, a precariedade dos espaços destinados à prática, as precárias condições de trabalho, isso não pode servir de escudo para o professor justificar o seu descomprometimento com o ensino para os alunos.

Contudo, não podemos eximir o Estado de suas responsabilidades em garantir condições de trabalho adequadas para os docentes desempenharem suas funções. Porém, reiteramos a necessidade de os professores de Edu-

cação Física se sentirem parte do sistema educacional e darem sentido a sua prática pedagógica.

Esse é um dos grandes riscos que corremos com os sistemas de avaliação em larga escala: a transferência de responsabilidades do Estado para a escola. Assim, o professor passa a ser julgado e avaliado a partir do desempenho dos alunos, desconsiderando os vários aspectos intrescolares e extraescolares.

No caso do ENEM e dos vestibulares, o desempenho dos alunos, nas questões de Educação Física, não devem recair unicamente sobre o professor dessa disciplina. Do mesmo modo, o currículo da disciplina não pode se deixar influenciar por esses exames, a ponto de sofrer uma reestruturação curricular em prol de atender as exigências das avaliações externas, como já se observa em relação às disciplinas de língua portuguesa e matemática, no que tange à Prova Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física e didática: um diálogo possível e necessário**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. 2014.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.2, dez. 1997.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão curricular, constante do § 3º do art. 26 da Lei n. 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001.

DAMASCENO, E. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre**. 2009. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCIA, M.; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GARIGLIO, J. A. *et al.* Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação à docência singular? In: III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-14.

GONÇALVES, S. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM**. 2018. 218 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de

Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.11, p. 376-392, 2013.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

ILHA, F. R. S. **O professor de educação física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação profissional**. 2008. 55f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ILHA, F. R. S.; CRISTINO, A. P. R.; KRÜGER, L. G. A evasão dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta: UNICRUZ, n.4, p.15-31, nov. 2006.

IVO, A. A.; ILHA, F. R. S. As repercussões da Prova Brasil na educação física escolar: o início de uma discussão. In: VI CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2009. Rio Grande. **Anais...**, Rio Grande: CONBRACE, 2009. p. 1-11.

KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G. A estruturação organizacional da Educação Física no ensino médio em Santa Maria (RS) nas escolas com Estágio Curricular Supervisionado do CEFD/UFSM. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXVI, 2007, Pelotas. **Anais...**, Pelotas: ESEF/UFPEL, p. 1-10, 2007.

MAIER, K. M. **Temas da área da educação física são conteúdos do ENEM.** 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

NUNES, F. S. **Educação Física frente ao processo de terceirização.** 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2001.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SOUZA, S.; ARCAS, P. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática.** v. 20, n.35, p. 181-199, jul/dez. 2010.

PARTE II
GESTÃO, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E
TRABALHO DOCENTE

6

GESTÃO ESCOLAR E MONITORAMENTO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE

Tatyana Almeida de Abreu Henriques (UFMG)
Luciana Leandro da Silva (UFMG)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns resultados preliminares da pesquisa em andamento do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFG), vinculada à linha de História, Política e Gestão Educacionais. Nossa pesquisa se inscreve no campo das políticas públicas de avaliação da Educação Básica¹, que há quase três décadas vêm ganhando proeminência a partir das exigências da globalização e da competitividade econômica, trazendo novas configurações para

¹ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

o trabalho desempenhado por gestores/as e docentes no cotidiano escolar.

No Brasil, as escolas públicas vêm sendo alvo das políticas de avaliação externa, implementadas pelo governo federal, por governos estaduais e, mais recentemente, por governos municipais. A política de avaliação externa se tornou uma ferramenta estatal, oficializada a partir da criação do Saeb, em 1995, com amplo respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que, no marco do processo de reestruturação do papel do Estado, encontrou nela um instrumento eficaz para determinar e monitorar o padrão de qualidade requerido para a Educação Básica no país.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) também reforça o papel da avaliação, para promover e elevar a qualidade do ensino, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001, quando afirma em seu artigo 4º que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). De acordo com Werle (2011, p. 778), o PNE sinaliza a avaliação "como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino".

Nessa mesma perspectiva, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), traduz em seu art. 11 que a avaliação em larga escala é uma ação que “se constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BRASIL, 2014, s/p). Também podemos observar que a Meta 7 reforça “o fomento a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014).

Ademais, o PNE (2014-2024) também reconhece o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PI-SA)², criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o IDEB como referência de qualidade e fortalecimento de políticas de estímulo às escolas, para melhorar seu desempenho. Assim podemos destacar em suas estratégias:

7.7 – aprimorar bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; 7.11 – melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no PISA (BRASIL, 2014, s/p).

² O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

A preocupação com os resultados satisfatórios nas avaliações externas e, conseqüentemente, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido identificada como prioridade nas ações desenvolvidas pelas redes e escolas públicas. Os resultados obtidos costumam ser utilizados como justificativa para o (re) direcionamento do trabalho pedagógico, com foco no aumento desses indicadores, que são diretamente associados à melhoria da qualidade do ensino, ainda que seja um indicador bastante limitado (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Nessa direção, ressaltamos que a educação municipal de Campina Grande (PB) vem passando por uma ampla reorganização do sistema educacional, voltada para obtenção de resultados e elevação da média do IDEB. Desse modo, é possível identificar o interesse e ações adotadas pela Secretaria de Educação (Seduc/CG), para atingir as metas estabelecidas pelas políticas educacionais, como, por exemplo, a implantação de um instrumento próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), que tem como finalidade verificar a aprendizagem dos/as estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Além disso, chamamos atenção para a criação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), que também se configura como uma ação adotada pela Seduc, que se apresenta como um suporte pedagógico na instituição de ensino e que direciona o trabalho desempenhado pela gestão escolar.

Desse modo, problematizamos a adoção de um sistema de avaliação em âmbito local, que, ao mesmo tempo, se coloca como instrumento de avaliação externa e se propõe a avaliar a aprendizagem dos alunos, alterando o trabalho pedagógico realizado pela escola, atribuindo maior centralidade à gestão escolar.

Assim, formulamos os seguintes questionamentos: de que maneira as avaliações externas influenciam e se materializam na política educacional em Campina Grande? Quais são as estratégias adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, para o alcance dos resultados do Sama? De que maneira essas estratégias interferem na gestão escolar e fortalecem os mecanismos de regulação e monitoramento do trabalho pedagógico?

Nesse sentido, o objetivo central desta pesquisa é o de analisar as implicações do Sama na gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande e compreender sua relação com os mecanismos de controle e monitoramento do trabalho pedagógico.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa inspirada em referenciais críticos, partindo da contextualização, da problematização da realidade e de uma análise que busca compreender a complexidade e as contradições políticas, econômicas e sociais, típicas da sociedade capitalista.

Como procedimentos metodológicos, nos apoiamos inicialmente na pesquisa bibliográfica para abarcar os

pressupostos conceituais necessários da nossa pesquisa. Minayo (2004) aborda algumas considerações acerca da bibliografia e uma delas é a de que:

A bibliografia seja suficientemente ampla, para traçar a moldura dentro da qual o objeto se situa: a busca de vários pontos de vista, dos diferentes ângulos do problema que permitam estabelecer definições, conexões e mediações e demonstrar o "estado da arte" (MINAYO, 2004, p. 97).

Em seguida, nos debruçamos na pesquisa documental, a partir de um exame de documentos legais e normativos de âmbito federal e municipal, uma vez que, de acordo com Evangelista (2012), os documentos oferecem pistas, sinais e vestígios para compreender os significados históricos. Outro procedimento de coleta de informações diz respeito às observações realizadas em escolas e diferentes momentos formativos, organizados pela Seduc em parceria com a Fundação Lemann, algo que só foi possível, devido a nossa inserção e experiência enquanto profissionais que atuam e pesquisam na rede pública municipal há, pelo menos, cinco anos.

Este trabalho está dividido em duas partes: na primeira, discutimos a política de avaliação externa e a participação ativa de organismos internacionais e transnacionais, que buscam conduzir as políticas educacionais em nome da manutenção de um determinado padrão societário, baseado na lógica desigual, típica da sociedade

capitalista. Na segunda parte, procuramos abordar como as avaliações externas influenciam no trabalho educativo, imputando na gestão escolar a ação de controle e monitoramento do trabalho docente, a partir dos resultados das avaliações externas.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO E COMO MECANISMO DE MONITORAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao longo da década de 1990, em consonância com as exigências do neoliberalismo, foi possível observar o aumento das influências de Organizações Multilaterais (OM) em diversos países, na condução de políticas educacionais, na tentativa de tornar os sistemas de ensino mais eficientes e eficazes, entre as quais podemos destacar: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM).

O BM é considerado o grande indutor de reformas, oferecendo apoio através de orientações e programas que subordinam a educação aos princípios da racionalidade econômica. Desse modo, os projetos financiados pelo Banco “estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma concepção de qualidade”, direcionando os empréstimos ao financia-

mento de projetos que visem o “desenvolvimento de uma educação de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Nesse contexto, podemos observar um conjunto bem articulado de ações e políticas de avaliação que vêm sendo introduzidas a partir de modelos gerenciais e que consideram os problemas educacionais sob uma ótica reducionista como problemas de gestão que devem ser tratados de forma meramente técnica (HYPOLITO; LEITE, 2012).

No Brasil, a consolidação dessa política educacional se deu a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é apresentado “como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas, responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 273).

O protagonismo das avaliações externas, na educação brasileira, denota uma subordinação das políticas educacionais a uma lógica econômica e fomenta a competição, o controle e o monitoramento das ações da gestão escolar e do trabalho docente. Segundo Sousa e Lopes (2010, p. 54), as avaliações se apresentam como “produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro” e, paulatinamente, geram “impactos na lógica de gestão de políticas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho”.

Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 328), “a avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados”. Desse modo, as práticas de avaliação confirmam o poder de regulação do Estado sobre o sistema educacional, influenciando na autonomia pedagógica das escolas, através de determinações de metas e objetivos a serem alcançados, propostas curriculares unificadas e o nível de qualidade que deverá ser alcançado, de maneira a atender as demandas do mercado competitivo internacional.

A preocupação com o alcance dos resultados vem provocando “ajustes” nas ações adotadas nas instituições de ensino, tanto na prática docente em sala de aula quanto no trabalho desenvolvido pela gestão escolar, cujas incumbências abarcam a forma de conduzir a organização escolar como um todo, seja nas relações políticas e na administração de recursos materiais e financeiros, como também nas práticas que incidem na dimensão pedagógica, como a elaboração e acompanhamento de planejamentos estratégicos, juntamente com os/as docentes, no intuito de direcionar os objetivos propostos ao alcance das metas e superação dos resultados.

Dessa forma, nos referimos sobre a dimensão pedagógica dentro da concepção de organização do trabalho pedagógico (OTP), defendida por Freitas (1994), entendendo a escola e o trabalho realizado pelos sujeitos que

a compõem dentro de uma perspectiva mais ampla, que considera as determinações do sistema capitalista.

De acordo com Paro (2015, p. 20), "o diretor escolar é considerado por todos como o elemento mais importante na administração escolar". Isso reforça a centralidade da atuação do/a gestor/a, que deveria organizar e estimular a participação de todos nas decisões acerca da escola. No entanto, cada vez mais a concepção hegemônica de educação reduz o papel da escola à mera transmissão de conhecimentos, mantendo-se "presa a paradigmas arcaicos, tanto em termos técnicos-científicos quanto em termos sociais e políticos" (PARO, 2015, p. 120).

Nessa perspectiva, a atuação dos/as gestores/as escolares segue procedimentos administrativos, pautados em referenciais do mundo da produção capitalista, atendendo aos interesses dominantes. Porém, de acordo com o mesmo autor, a ação dos/as gestores/as escolares não pode ser comparada a uma administração empresarial, pois "há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua singularidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política" (idem, ibidem).

Para Garcia (2015), as avaliações acabam interferindo no que acontece no interior das escolas, modificando o dia a dia das instituições e os valores que movem seus profissionais. Nessa perspectiva, a pressão pelos resulta-

dos nas avaliações externas e testes padronizados tem sido utilizada como mecanismo de controle e monitoramento das escolas, com o intuito de fornecer evidências para formuladores de políticas implantarem reformas curriculares, reestruturar as formas de ensino e aprendizagem, imputando na gestão escolar a responsabilidade de acompanhar e cobrar resultados junto aos/as docentes, ajustando os possíveis insucessos ou fracassos dos/as alunos/as e garantir os “direitos de aprendizagem”.

ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE: foco no monitoramento do trabalho docente?

A escola pública no Brasil vem sendo, ao longo de sua história, disputada por diferentes grupos e interesses: por um lado, o movimento dos educadores, composto por sindicatos, universidades, associações de pesquisa, entre outros, lutam desde a década de 1980 pela consolidação do princípio da gestão democrática; por outro, grupos de tendência neoliberal e neoconservadora buscam manter a escola como um lugar de reprodução de uma lógica gerencial, que se baseia em princípios de eficiência, eficácia e produtividade, através da inserção das avaliações em larga escala, para aferirem a aprendizagem e, ao mesmo tempo, exercerem o aprisionamento e homogeneização curricular.

Em consequência dessa lógica, a organização do trabalho escolar passa a se reger por modelos organizacio-

nais de empresas, aumentando o controle das ações pedagógicas, retirando a autonomia dos/as professores/as para desenvolver suas aulas e, ao mesmo tempo, acrescentado novas atribuições de cunho burocrático.

O Sistema Municipal de Educação de Campina Grande vem passando por transformações e implantando políticas de avaliação, no intuito de melhorar os indicadores educacionais das escolas, através do apoio à gestão educacional e escolar. Nesse sentido, o Sama vem sendo implementado com a finalidade de verificar a aprendizagem dos/as estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal. A adoção do referido sistema de avaliação teve como base as metas e estratégias sinalizadas no Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2025), regulamentado pela Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015.

O PME é um documento legal e estratégico que define, regula e direciona as Políticas Públicas para a educação do município, por um período de dez anos, retratando as necessidades da população:

O Plano Municipal de Educação orienta os sistemas educacionais públicos e privados na execução de suas políticas de gestão participativa e democrática, com respeito à equidade e diversidade de raça, etnia, gênero, orientação e identidade sexual, cultural, geracional e regional, com reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares, bem como a revisão

do currículo e dos projetos políticos pedagógicos, com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos (as) (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 27).

No PME é possível identificar o interesse da rede municipal em melhorar o desempenho nas avaliações externas e no IDEB, como também é possível identificar o interesse no monitoramento nas escolas. Na meta 5, três estratégias confirmam essa percepção:

5.3 – Criar e instituir no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas, privadas e instituições não governamentais de caráter sócio educativo, que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental;

5.4. Contribuir com as escolas para que possam promover avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA no final do Ciclo de Alfabetização, bem como, colaborar com a União na realização dessas avaliações;

5.6 – Discutir e analisar de forma crítica os resultados quantitativos e qualitativos, como indicadores para os planejamentos subsequentes, garantindo a melhoria contínua no processo de ensino e aprendizagem, monitorando e acompanhando professores e alunos, por meio de observações e intervenções produtivas, para consolidar aprendizagens (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 64).

O mecanismo avaliativo, adotado pela rede municipal, expõe uma preocupação com a gestão de resultados e, por essa razão, é possível identificar ações desenvolvidas pela Seduc-CG, que articulam avaliação, monitoramento e formação. Além disso, salientamos a presença da lógica gerencial e da adoção de parcerias público-privadas, abrindo espaço para interferências de organismos internacionais e de cunho empresarial e suas agendas educacionais ultraliberais, que submetem a educação a processos de controle e monitoramento, além do acirramento da competitividade.

Desse modo, as escolas estão pautadas em uma prática hegemônica, que atende às novas demandas econômicas, orientadas pela participação efetiva do empresariado na elaboração e implantação de políticas educacionais e no interesse em "resolver os problemas da educação"³.

De acordo com Freitas (2018, p. 29), "a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica". Essa afirmação pode ser justificada pela ação dos institutos e fundações que defendem o alinhamento das escolas com a Base Nacional Comum Curricular (FREITAS, 2018), que tem se consolidado cada vez mais no atual cenário da educação brasileira, e pela introdução de mecanismos de avaliações externas em

³ Ao estudar as parcerias e empresas que atuam na educação do Reino Unido, Ball (2014, p. 159) afirma que estas buscam vender seus "produtos" como "soluções", para os problemas de política educacional, extraíndo a sua linguagem e seus métodos de modelos de negócio, mas conhecidos como "gestão de mudança"; assim, buscam vender as necessidades de mudança, das quais poderão tirar proveito.

larga escala, que se configuram como testes padronizados, aplicados nas escolas para aferir o desempenho do sistema educacional.

A parceria mais recente, firmada pela Seduc–CG, foi com a Fundação Lemann⁴, através do curso Gestão para a Aprendizagem⁵ (GPA), desenvolvendo ações que direcionam o trabalho da equipe técnico-pedagógica da Seduc/CG e da equipe gestora nas escolas, para acompanhar e induzir o trabalho do/a docente em sala de aula para o alcance de resultados.

Segundo pesquisa realizada por Oliveira (2018, p. 73), “a interferência das instituições privadas na rede municipal de ensino de Campina Grande tem crescido significativamente, com a implantação e programas e projetos que abrangem desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

De acordo com Silva e Hypolito (2017), a parceria com a Fundação Lemann foi firmada sob o argumento de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados aferidos pelas avaliações externas. Além disso, a formação oferecida pela Fundação repercute na

⁴ A Fundação Lemann, fundada em 2002, faz parte do Movimento Todos pela Educação (MARTINS, 2016) e desde 2013 vem estruturando suas ações em torno da Base Nacional Comum Curricular, tendo sido sua principal articuladora e impulsionadora (TARLAU; MOELLER, 2020) A questão que fica é: por que o empresário mais rico do país resolveu investir em educação? Quais são suas reais pretensões e quais retornos podem ser obtidos? Será que a comunidade escolar é realmente a maior beneficiária dessas parcerias?

⁵ Atualmente, o curso GPA está intitulado como Programa Formar.

natureza da escola, pois “visa alterar radicalmente a gestão, o currículo e a formação dos profissionais da rede, com o objetivo de melhorar o desempenho destas redes nas avaliações externas e no IDEB” (SILVA; HYPOLITO, 2017, p. 13).

Para acompanhar o trabalho dos gestores/as nas escolas e em consonância com a proposta de melhoria na aprendizagem dos alunos/as, a Seduc/CG criou o Grupo de Acompanhamento Pedagógico, conhecido como GAP. Mesmo tendo sido criado antes, no âmbito do curso de formação, oferecido pela Lemann em 2016, este foi regulamentado em 2019, pela Resolução nº 01 do CME, de 19 de fevereiro e trata-se de um grupo de suporte pedagógico, formado por técnicos da Seduc/CG, criado com o objetivo de adequar o trabalho dos gestores e de monitorar o trabalho pedagógico nas escolas.

No artigo 4º, da referida Resolução, foi possível identificar que a implantação do GAP acirrou o interesse no controle e monitoramento para atender os interesses da Seduc/CG. Em relação à preocupação com os resultados das avaliações internas e externas, dando centralidade à sistematização do trabalho pedagógico, mobilizando e alterando a dinâmica de trabalho do/a gestor/a, como pode ser constatado nos incisos:

XIV - Aplicar, tabular e analisar os resultados, propondo intervenções pedagógicas necessárias ao

Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama).

XV - Analisar juntamente com os demais membros da equipe pedagógica da Unidade de Ensino os resultados das avaliações internas e externas, criando estratégias e sistematizando o trabalho pedagógico, supervisionando de forma presencial o trabalho do/a gestor/a e das atividades nas escolas e sendo elo entre as escolas e a Seduc/CG (CAMPINA GRANDE, 2019).

Dessa maneira, o/a gestor/a, retratado como um articulador dos objetivos a serem alcançados, desenvolvendo seu trabalho na perspectiva de fortalecer e assegurar o compromisso com os resultados do Sama e do IDEB. O GAP é o responsável por assessorar o trabalho do/a gestor/a, o qual é centrado em um modelo gerencial, que tenta resolver os impasses e as dificuldades enfrentadas pelas escolas, pautado na ideia de eficiência e produtividade, atendendo a lógica do capital.

A preocupação com os impasses e as dificuldades enfrentadas pela escola se reduz ao desempenho apresentado nas avaliações. Desse modo, cabe a gestão escolar a responsabilidade de “acompanhar” o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos/as docentes, atentando para o planejamento e comparando ao que está sendo abordado para os educandos. Vale ressaltar que tal acompanhamento/observação da aula ministrada “representa uma estra-

tégia de controle do processo educativo, para além do controle dos resultados" (OLIVEIRA, 2018, p. 98).

Assim, destacamos que as políticas de avaliação externa contribuem para o processo de responsabilização dos/as docentes, caracterizado pela extensão de sua atuação no âmbito das instituições de ensino, além das pressões sofridas pelo melhor desempenho dos alunos e dos resultados nas avaliações externas, exigindo, também, o cumprimento de exigências curriculares que norteiam a aprendizagem dos alunos, para a realização das avaliações externas.

De acordo com Silva (2011, p. 308),

é inegável que [esse sistema de avaliação] têm contribuído para a intensificação do trabalho dos profissionais da educação, para a ampliação do controle sobre seu exercício profissional e para a redução de sua autonomia, entendida como autonomia relativa de auto-organização.

Através da formulação e implantação de uma nova regulação das políticas educacionais, é possível verificar uma reorganização no trabalho da escola e dos profissionais que nela atuam. De acordo com Hypolito (2011), a lógica gerencialista produz um comportamento de aceitação das imposições que atendem ao modelo mercadológico, refletindo na subjetividade dos sujeitos, nas instituições escolares, no currículo e no trabalho dos/as docentes. Assim, "O neoliberalismo não destrói apenas regras, institui-

ções, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O/a professor/a é induzido a moldar o seu trabalho para além do seu conhecimento, da sua metodologia e práticas educacionais. O/a professor/a não é mais um sujeito que pensa e elabora seus planos, de acordo com a realidade em que leciona, apenas trabalha para cumprir metas, perdendo sua autonomia para elaboração e execução de suas aulas, bem como organização do seu trabalho e tomadas de decisão.

De tanto reproduzir essas práticas fragmentadas, o/a docente tem sua subjetividade afetada, tornando-se um profissional conformado com esse novo tipo de sujeito fabricado pelo ideário neoliberal e que "vê nele o sujeito ativo, que deve participar inteiramente, engaja-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Além disso, não é só o fazer docente que é reformulado aos moldes do que está posto no currículo, pois o seu discurso vai se perfilando ao discurso gerencialista, tornando-se um profissional cada vez mais técnico, que propõe simulados e atividades repetitivas, para que os educandos comecem a se "familiarizar" com os modelos dos testes.

Em alguns casos, por desconhecer os seus direitos enquanto profissional e não ser um sujeito politizado,

acaba permitindo o controle ideológico, as imposições de padronização curricular e o sequestro de sua autonomia, funcionando tal como na "empresa", em que os processos educativos precisam ser "padronizados" e submetidos a "controle" (FREITAS, 2018, destaques do autor).

Para além do que já foi descrito, as reformas educacionais, a adoção do modelo gerencial e as políticas de avaliação externa repercutem em vários contextos da educação. O discurso de melhoria da qualidade da educação imputa na gestão escolar a função de monitorar o trabalho realizado pelos/as docentes em sala de aula e, ao mesmo tempo, responsabiliza o/a professor/a como principal agente de solução para tal anseio. A pressão para atingir os padrões de eficiência e eficácia leva os sujeitos da educação, gestores/as, docentes, a se sentirem frustrados/as e a carregarem a culpa e a vergonha do insucesso do/a aluno/a, tomando para si toda responsabilidade, ou seja, uma autocobrança na realização do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ao examinar o caráter das políticas educacionais, alinhadas a padrões neoliberais e gerenciais e suas implicações no trabalho escolar desempenhado por gestores/as e docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, destaca o protagonismo das avaliações externas em larga escala, o esvaziamento curricular, sob pretexto de priorizar os conteúdos presentes na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), e a parceria entre os setores público-privados, com o intento de “consertar” a educação, sendo, pois, elementos prioritários da lógica gerencial.

A ideia do eficientismo como solução para a educação acaba levando o/a professor/a a exercer a docência apenas como cumprimento de suas obrigações. O sujeito passa a atender e a se adequar aos moldes gerenciais educacionais, comportando-se como “sujeito empresarial”, tendo sua subjetividade alterada a partir dos desafios impostos no ambiente de trabalho; assim, os/as docentes e gestores/as passam a trabalhar para sua própria eficácia.

Assim, destacamos que a rede municipal de Campina Grande vem passando por transformações e implantando políticas de avaliação, no intuito de melhorar os indicadores de desempenho das escolas, através de estratégias de “apoio” à gestão escolar, como a criação dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), sendo um elo entre as escolas e a Seduc/CG, no intuito de sistematizar o trabalho pedagógico e supervisionar, de forma presencial, o trabalho do/a gestor/a e das atividades nas escolas. Dessa forma, parece ser mais um mecanismo de controle e monitoramento, que atua juntamente com o Sama, configurando-se como ação estratégica, que utiliza os resultados como justificativa para a sua intervenção, no sentido de avaliar e orientar a gestão escolar e os demais profissionais da escola sobre como garantir a aprendizagem dos

alunos, buscando centralizar e padronizar a sistematização do trabalho pedagógico, que altera toda a dinâmica de trabalho na escola.

Diante do exposto, sentimos a necessidade de aprofundar nossos estudos e reflexões acerca das implicações trazidas pelo gerencialismo, não só nas técnicas de trabalho e na implantação de elementos característicos dessa lógica, como também na repercussão da essência do ser docente, aquele/a que entra na escola com sonhos e desejos de transformar a educação, de oferecer possibilidades de emancipação dos seus/suas estudantes, mas que acaba sendo coibido por uma lógica que tende a modelar os indivíduos a padrões, reduzindo o aluno a um consumidor-cliente e a educação a um produto/mercadoria que precisa passar por um "controle de qualidade" e ser testado e averiguado externamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art. Acesso em: 02 ago. 2020.) Acesso em: 02 ago. 2020.

CAMAPINA GRANDE. Resolução 01, de 01 de fevereiro de 2019. Estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB. **Semanário Oficial nº 2612**. De 25 de fevereiro a 01 de março 2019.

CAMPINA GRANDE. Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: **Semanário Oficial**, nº 2.420, 22 a 26 de junho de 2015.

CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echarlar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. A. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012, p. 52-71.

FREITAS, L. C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 1994. Tese apresentada à faculdade de educação da UNICAMP para a obtenção do título de livre-docente. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251604>. Acesso em: 07 dez. 2020.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, L. T. S. Políticas de Avaliação educacional: influência no trabalho educativo de escolas do Rio Grande do Norte. In: SILVA, A. F. da. (Org.). **Educação Básica: Políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande, PB: Ideia, 2015. p. 41-63.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265> Acesso em: 23 jul. 2020.

HYPOLITO, Á. M.; LEITE, M. C. L. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Lamparina, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: análise do Programa Gestão Para Aprendizagem da Fundação Lemann.** Campina Grande, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Campina Grande.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n.20, jul/dez. 2015.

SILVA, A. F. da. Avaliação Educação Básica, gestão escolar e trabalho docente. In: SOUZA, A. J. L. de; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. de (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas: qualidade do ensino.** Brasília: Líber Livro, 2011.

SILVA, L. L.; Hypolito; Á. M. Regulação Pública, Lógica Privada: Repercussões da Prova Brasil na gestão e no currículo escolar em Campina Grande (PB). **38ª Reunião Nacional ANPed.** UFMA – São Luiz, out/2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1302.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

SOUSA, S. M. Z. L.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais reitera as desigualdades. **Revista Adusp: Dossiê Educação no Brasil**, São Paulo, n. 46, p. 54-49. 2010.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfron->

teiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf Acesso em:
07 dez. 2020.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

7

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Simone Gonçalves da Silva (UFPel)
Mateus Arguelho da Cunha (UFPel)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é o de discutir a nova forma de articulação política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões no trabalho docente. Entende-se como articulação política a organização através das Redes Políticas, que passam a representar a nova forma de gestão e de organização do Estado, chamada por Ball (2014) de "Heterarquização do Estado". Tal processo promove uma nova caracterização do próprio Estado, sendo este não mais formulador único das políticas, mas, sim, em conjunto com novos atores e redes, constitui uma nova modalidade de poder público (BALL, 2013).

Compreende-se a política como algo que afeta e abrange o "todo" (MACEDO, 2018). A partir desse enten-

dimento, tem-se como preocupação o modo como as políticas curriculares afetam o trabalho dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante as etapas da educação básica (BRASIL, 2018). Como referência nacional para os currículos dos sistemas de ensino do país, tanto públicos quanto privados, a BNCC veio, por exemplo, para fortalecer políticas e ações em relação à avaliação e à formação de professores (BRASIL, 2018).

O empreendimento dessa proposta, de caráter normativo, visa definir “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos do original). Isso implica em orientar a revisão e a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a fim de assegurar as orientações dos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

A aglutinação de demandas pela unificação e padronização curricular vem sendo defendida desde os meados dos anos 1980. O debate curricular foi se ampliando desde

a promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e com outros instrumentos/documentos subsequentes (MACEDO, 2014; 2015). Naquele tempo, as discussões sobre as políticas curriculares e homogeneização curricular eram feitas na Europa, na América Latina, África, EUA e Austrália (MACEDO, 2016; BALL 2019).

Na própria LDB de 1996 (BRASIL, 1996), pode se inferir sobre a busca por uma nova padronização curricular, expressa em seu artigo 26, exigindo que os entes federados estabelecessem uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada. Vale dizer que as discussões sobre a elaboração de uma base nacional comum curricular não são recentes no Brasil.

O debate curricular, anterior ao da BNCC e com todos os documentos precedentes a ela, as críticas da comunidade acadêmica, entre outros, levou ao entendimento de que o currículo não deveria ser padronizado, mas deveria servir como orientação curricular para as escolas (BRASIL, 1998; MACEDO, 2015). No entanto, o movimento mais recente por sua definição tem encontrado respaldo com a promulgação do Plano Nacional de Educação – Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014), de tal modo que a BNCC começou a ser evocada, sobretudo nas metas 2, 3 e 15, que, na verdade, surgem de dentro das metas como estratégias

para cumprimento delas, mas são as metas que melhor explicitam o desejo de quem legisla (MACEDO, 2014, 2015; BRASIL, 2014).

As articulações em curso, a respeito da proposição de um currículo nacional e, mais recentemente, da implementação do currículo pelos sistemas de ensino, têm trazido à tona diversos atores e sujeitos públicos, tais como, por exemplo, o próprio Ministério da Educação (MEC), o Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹. Cabe ressaltar também os sujeitos privados, que são bem conhecidos por participarem de debates em torno do currículo, a exemplo da Fundação Lemann, financiadora de conferências, a portas fechadas, nos Estados Unidos, a respeito de pautas do currículo à época da proposição da BNCC (BALL, 2019; MACEDO, 2014). Essa participação de entes privados na formulação de políticas públicas é o que configura o chamado acordo político pós-Estado providência (BALL, 2014).

Para além do precedente que antevio a formulação da proposta da BNCC, fundações, empresas e outros entes

¹ Sobre isso, é interessante notar a Undime como uma representante central na articulação do ProBNCC, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, conforme a Portaria N° 331, de 5 de abril de 2018. Esse programa do governo federal estabelece parceria com a Undime e o Consed, para pagamento de bolsas e atividades de formação de professores para a BNCC. O governo liberou R\$105mil para esse programa, segundo informações do Ministério da Educação, disponível em: <https://encurtador.com.br/imwzC>

privados, tais como: a Fundação Victor Civita, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o CENPEC, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, entre outros que virão a surgir, constituíram larga parceria com o governo federal para o debate em torno da BNCC (MACEDO, 2014). Essa nova forma de o Estado gerir e formular políticas, não apenas o próprio Estado, mas com entidades não-Estatais, é o que se chama de Rede de Políticas (SCHNEIDER, 2005; BALL, 2014). A forma para se mapear os atores é o que Ball chama de “etnografia de rede”.

Conforme o exposto, há uma articulação em curso entre Estado e entidades não governamentais. Essa articulação produz política, de modo que se busca discutir as implicações desta no trabalho docente. Portanto, a proposta do texto em questão é a de apresentar o mapeamento feito a partir de pesquisas realizadas em torno de um ator central na formulação da política – o Movimento pela Base Nacional Comum e suas novas discussões em relação à política em curso. Metodologicamente, este estudo utiliza a etnografia de redes, abordada mais adiante, buscando, a partir disso, discutir sobre aspectos que envolvem os discursos que produzem a política da BNCC.

O texto se subdivide em seções: a primeira seção – “as reformas políticas educacionais e curriculares: suas implicações no cenário brasileiro” – visa discutir as novas formas de organização do Estado, as articulações que envolvem o processo político desde meados de 1980 em dian-

te, culminando na BNCC; na seção seguinte, “mapeando o surgimento dos atores políticos: BNCC, redes e etnografia de rede”, apresenta-se o mapeamento dos atores envolvidos na formulação da BNCC, tendo como centro o Movimento Pela Base, destacando a “etnografia de rede”; e, por fim, na seção “As repercussões da BNCC no trabalho docente”, discute-se como o processo de padronização e uniformização, típico da proposta de base comum curricular e dos processos de avaliação em larga escala, impactam no currículo, na formação e no trabalho docente, instituindo uma cultura de controle. Nas considerações finais, retomamos assuntos principais da discussão das redes políticas e das políticas curriculares e suas consequências no trabalho docente.

AS REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES: suas implicações no cenário brasileiro

Dos anos 1980 em diante, tem-se vivenciado no Brasil uma nova configuração do Estado, denominado gerencialismo, que pode ser considerado como coordenação da coordenação (DALE, 2010), isto é, o Estado não produz a política, apenas a coordena, e os produtores são outros sujeitos [muitas vezes, sujeitos “não públicos”]. Dessa forma,

Os processos de tomada de decisão e sistemas de complementação que costumavam ser executados principalmente pelo Estado são cada vez mais dis-

persos em redes complexas de organizações não-governamentais, instituições e agências. Enquanto as fronteiras entre o Estado, economia e sociedade civil sempre foram frágeis e confusas, as relações através desses limites assumiram uma nova estridência e intensidade nos últimos 30 anos [...] [tradução dos autores] (AVELAR; BALL, 2019, p. 65).

Essa nova forma de configuração faz com que se apareçam sujeitos comprometidos com um acordo global. Em vista disso, surgem discursos que se proliferam, defendendo novas reformas educacionais. Percebe-se que as políticas educacionais, com foco em orientações internacionais, tornam-se possíveis a partir da mobilização de um "conjunto de *experts*, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas, revistas etc." (GARCIA, 2010, p. 449), responsáveis por apresentar um conjunto considerável de apontamentos referentes à educação.

No contexto brasileiro, as novas formas de organização da condução de políticas produzem novas formas de sociabilidade (MACEDO, 2014), conduzindo políticas públicas não mais com o Estado como o único formulador e executor de políticas, pois agora ele assume a função de coordenador. O processo de não ser mais o Estado o agente único e principal, condutor de suas políticas, é chamado de heterarquização (BALL, 2014; AVELAR; BALL, 2019).

Nessa direção, a condução de metas e de diretrizes, presentes nas políticas educacionais brasileiras, está relacionada a compromissos assumidos em atividades internacionais, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, organizada pela UNESCO. Posteriormente, a UNESCO encomenda o Relatório “Educação: Um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1996.

Esse relatório, conhecido internacionalmente como Relatório Delors, delinea orientações relativas à educação básica e às necessidades educativas fundamentais no contexto mundial, aprofundando as reflexões desenvolvidas na Conferência de Jomtien. O Relatório tem como objetivo apresentar quatro pilares da educação para o desenvolvimento da educação ao longo da vida no novo milênio: i) aprender a conhecer/aprender a aprender; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver; iv) aprender a ser (DELORS, 1996).

Na América Latina, os organismos internacionais propõem uma reforma sistêmica da educação, com a implementação da orientação internacional do boletim do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL, em 2003. O documento, organizado e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, “possui

três objetivos: envolver a sociedade civil na reforma educacional; monitorar o progresso da educação e enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (*decision-makers*) e formadores de opinião sobre política educacional" (SHIROMA, 2011, p.23).

Em consonância com a proposta do PREAL, em 2006, realizou-se um evento no Brasil. Naquele momento, o grupo reunido *Todos pela Educação*, composto por instituições e líderes empresariais, elabora o documento "Compromisso todos pela educação", a fim de constituir uma rede (SHIROMA, 2011). O projeto elaborado compreende ações e atividades relacionadas aos pressupostos do novo modelo de gestão em rede, denominado governança². O uso desse conceito permite uma compreensão do aparecimento e do processo de legitimação de novos atores sociais, muito presentes no contexto atual³.

No Brasil, existem vários movimentos que se inter-relacionam nessa perspectiva de governança. O exemplo que se traz para discutir é o "Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC", constituído como um grupo não governamental, em 2013, a partir do "Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais", ocorrido nos EUA,

2 Entende-se por governança um modelo de governo que envolve modos, processos, atores e instrumentos com diferentes interesses na gestão pública, articulados em torno de preceitos neoliberais.

3 Parcerias público-privadas, novas filantropias, corporações internacionais, empreendedores sociais, acadêmicos, setor midiático, ONGs, fundações de caridade, fundações sem fins lucrativos, *think tanks*, consultores privados e empresas especializadas em conhecimento para formulação de políticas, organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE.

organizado e patrocinado pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014, p. 1540). O grupo composto por instituições e profissionais ligados à educação tem como pauta a criação de uma Base Nacional Comum, promovendo e apoiando debates, pesquisas, estudos e mobilizando outros atores sobre o assunto. Para o grupo, a criação desse documento

era um passo crucial para promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro: a criação de uma Base serviria como "espinha dorsal" para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013).

Com a aprovação da BNCC, o Movimento pela Base atualizou seu site, que antes defendia a elaboração do documento curricular, defendendo agora o seu processo de implementação, de modo a garantir a qualidade da educação. Segundo o MBNC, o seu papel "é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento", em conjunto com diversos atores, para participarem na produção de políticas, preocupando-se com a disseminação de "materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizar a implementação com foco na aprendizagem dos alunos" (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019).

Dessa forma, percebe-se a existência de estrutura organizacional de redes para a indução das políticas educacionais, na qual se insere a proposta da educação como “políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p. 1108). A presença desses atores, que constituem grupos de demandas por formulações de políticas, se faz notável. Com isso, a necessidade de compreensão e mapeamento desses atores e de suas demandas se fez necessária.

MAPEANDO O SURGIMENTO DOS ATORES POLÍTICOS: redes e etnografia de rede

Ball (2014), em seu livro “Educação Global S.A.”, compilou vários estudos no Reino Unido e em outros países, apresentando um instrumento metodológico chamado de “etnografia de rede”, por meio do qual foram feitos mapeamentos extensivos de demandas e de comunidades políticas em termos de novas relações público-privadas em educação.

A etnografia de rede se constitui como um “método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais. Ela trabalha para capturar e descrever alguns aspectos dessas relações, isto é, alguns aspectos mais visíveis dessas relações” (BALL, 2014, p. 30).

O método consiste em buscas extensivas em sites da internet, entrevistas com alguns atores-chave dos empreendimentos que surgiram no contexto da formulação da política e também participação em algumas reuniões e eventos relacionados (BALL, 2014). É um mapeamento da forma e do conteúdo das relações em um campo particular. A etnografia de rede busca captar detalhes não comensuráveis, mas que são significativos.

As redes políticas são o que Ball (2014) chama de "social novo" que, por sua vez, envolvem novos tipos de relações, fluxos e movimentos. As redes constituem comunidades políticas, em geral baseadas em concepções fundamentadas em problemas sociais e suas soluções. A rede pode ser também chamada de governança em rede, a qual se refere ao tratamento de questões políticas, inicialmente dadas como intratáveis – "questões perversas" (p. 31). As soluções para esses problemas vêm com respostas gerenciais, organizacionais e empresariais. A promessa de redes políticas e da governança empresarial é a de condução de políticas mais eficazes e efetivas.

Essas novas reconfigurações do modelo empresarial é o que Ball chama de "nova filantropia".

A chamada "nova filantropia" trata as doações como investimentos, resultados como retornos, e quer se envolver em decisões sobre como o dinheiro é usado e, conseqüentemente, "está trazendo novos atores para o campo da política social e educacional, repovoando e reformulando as redes

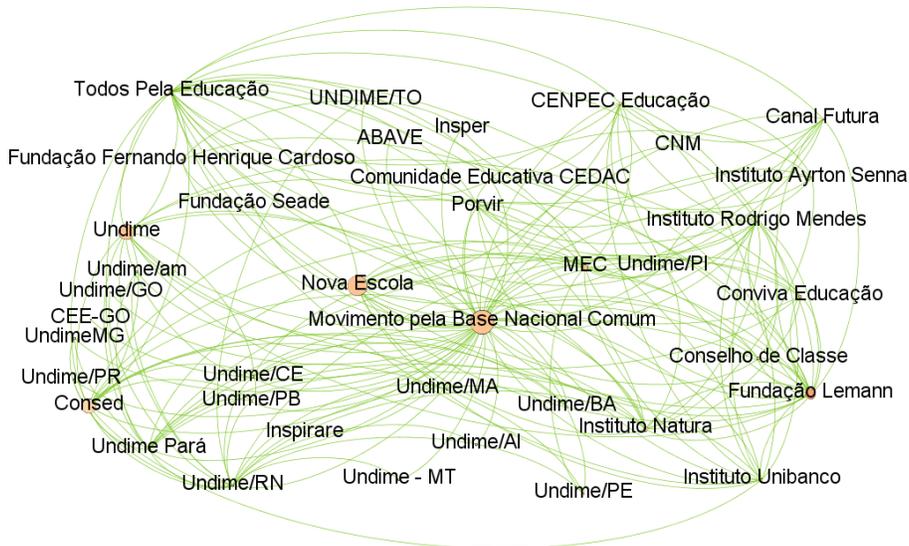
de políticas existentes” [BALL; OLMEDO, 2011, p. 83]. Aqui, o social/moral e o financeiro estão intimamente entrelaçados e articulados em termos de necessidade social, risco e retornos, em relação à escala e sustentabilidade. Filantropos de vários tipos estão assumindo as responsabilidades morais do estado, articulados dentro de uma complexa arquitetura de relações econômicas e sociais (AVELAR; BALL, 2019, p. 65, tradução livre).

A partir dessa discussão do novo modelo empresarial que tem conduzido soluções políticas na educação, identifica-se o surgimento do Movimento pela Base Nacional Comum. Nesse sentido, a partir de buscas no *Facebook* e no próprio *site* do Movimento, foi elaborada uma rede, para conhecer quem seriam os novos atores e sujeitos que poderiam estar em conjunto/parceria para o engajamento e posterior formulação da Base Nacional Comum Curricular. O grafo⁴ abaixo explicita um dos momentos dessa busca; trata-se de uma captura do momento em que a pesquisa foi feita (outubro de 2018), uma vez que as relações que uma rede mostra são sensíveis ao tempo (CUNHA; SILVA; HYPOLITO, 2020).

⁴ O grafo é utilizado pela forma como ele se apresenta. Este é composto por nós e arestas, que representam a relação entre origem e destino. Assim, utilizar um grafo seria algo cabível no contexto em que estamos falando. No grafo, os nós são os atores, e as arestas, suas relações (CUNHA; SILVA; HYPOLITO, 2020).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Grafo 1 – Uma rede representando os novos atores e sujeitos que poderiam estar envolvidos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular em outubro de 2018.



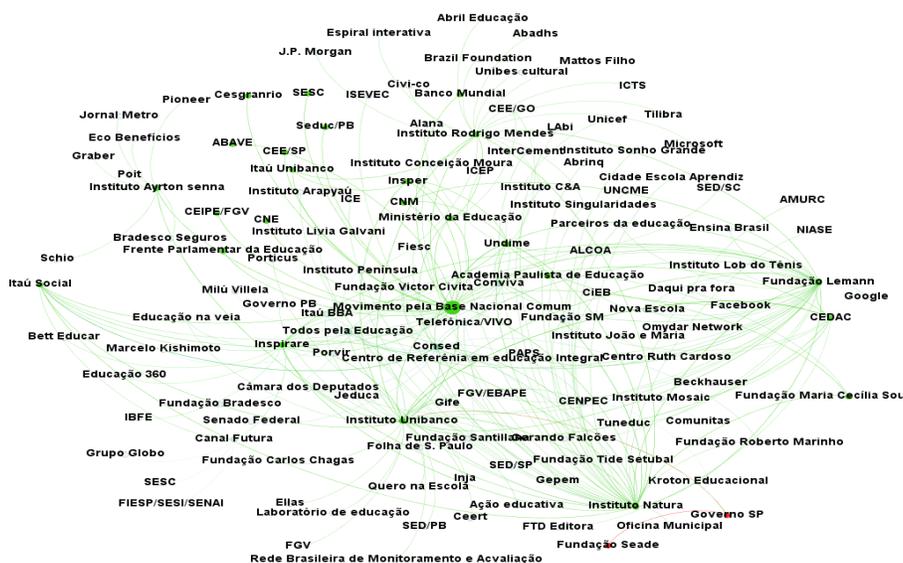
Fonte: Dados importados do *Facebook* pelos pesquisadores, em outubro de 2018.

O grafo nos apresenta 39 nós (que representam os atores) e 179 arestas (as relações entre esses atores). Pelo grafo, percebemos o surgimento de atores que Macedo (2014) denominou como públicos, como, por exemplo, o CONSED, a Undime e também atores privados, já citados anteriormente, como Todos Pela Educação, Fundação Lemann, CENPEC, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e outros.

A partir do grafo anterior, que foi obtido através do *Facebook*, realizamos uma nova busca de atores e relações, a fim de poder mapear novos entes das esferas pública e

privada dentro das discussões da Base Nacional Comum Curricular. Tal busca nos levou a um grafo maior, com mais nós, isto é, atores, e mais arestas, ou seja, relações, como se pode verificar a seguir:

Grafo 2 – Mapeamento de novos entes das esferas pública e privada que podem estar relacionados à Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir do grafo 1.

Com as buscas realizadas, foi possível evidenciar mais atores em cena. Nesse momento, conseguimos mapear 132 nós e 227 arestas (atores e interações, respectivamente). A partir disso, elencamos mais atores envolvi-

dos em esferas governamentais, tais como: CNE, Senado e Câmara, bem como algumas secretarias de educação. Do grafo, destacam-se também outros atores privados e, até mesmo, internacionais, como Google. Essa rede é uma captura refletida através do grafo 1 e, atualmente, pode ser que os atores que estão em cena tenham mudado e, alguns, até tenham saído do quadro. Sustenta-se, então, a ideia de que os sistemas de formulação e implementação de políticas, que era executado apenas pelo Estado, agora está mais disperso em redes complexas de ações e agências internacionais (AVELAR; BALL, 2019).

Os grafos 1 e 2 apresentam relações entre atores públicos e privados. Entre os atores mais ativos em seus sites e em suas fundações, podemos destacar: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Unibanco.

A Fundação Lemann é a principal articuladora do Movimento pela Base. Além disso, apoia a plataforma Conviva Educação, iniciativa da Undime para formular cursos sobre a BNCC; apoiou os 27 Seminários Estaduais sobre a BNCC, realizados pela Undime e pelo Consed, ajudando a mobilizar cerca de 9 mil professores, coordenadores e estudantes, para debater a construção do documento; junto com a Nova Escola (da qual é mantenedora) e o Instituto Inspirare, criaram o curso online e gratuito "competências gerais na Base Nacional Comum Curricular". Novamente, sobre a Nova Escola, há uma parceria com o Google, de

produção de uma plataforma de planos de aula, todos ancorados na BNCC. Essa parceria rendeu milhões de reais.

O Instituto Ayrton Senna desenvolve pesquisas e conhecimento educacional para contribuir com práticas e políticas com foco na educação integral. Nesse sentido, organizou o “Ciclo de Debates em Gestão Educacional: A Formação de Professores no Contexto da BNCC”, evento internacional, que aconteceu em oito de maio de 2018, em São Paulo, organizado em parceria com o Itaú Social.

O Instituto Natura também apoia a plataforma Convida Educação; ofereceu formação a mais de 600 professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares da rede municipal de Benevides (PA), para apoiá-los na implementação do currículo municipal, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As palestras, workshops e trocas de experiências aconteceram entre 31 de janeiro de 2018 a 02 de fevereiro de 2018, e contaram com a participação das especialistas Rita Coelho, que foi Coordenadora de Educação Infantil do MEC, e Sílvia Colino, da Faculdade DeVry/Faci, dentre outros.

O Instituto Unibanco recebe fundos do Itaú Unibanco e desenvolve projetos voltados ao ensino médio. Influenciou fortemente a flexibilização do ensino médio, com a proposta dos itinerários formativos; realizou o seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio: a implementação da flexibilização”, realizado em 21 e 22 de junho de 2017.

A partir desses exemplos, percebe-se uma articulação empresarial com grupos estatais, parcerias com prefeituras etc. Essa parceria, que aparenta ser bem intencionada, na verdade, contribui para o que Ball (2010) chama de "currículo neoliberal". Esse currículo neoliberal se sustenta em três esferas: currículo neoliberal da reforma do setor público – lógica gerencialista no modo de administração pública; neoliberalismo 'no' currículo, com a produção do modo de ser estudante como empreendedor capaz de gerenciar sua própria vida; e o currículo como uma oportunidade de lucro, como a oferta de produtos e serviços educacionais, como materiais didáticos, consultorias e atividades de formação.

Percebe-se que no cenário brasileiro há um projeto de sociedade neoliberal que sustenta uma pauta educacional em defesa da BNCC, como um currículo neoliberal na formação do cidadão do progresso, escolhedor, autônomo, empreendedor, participativo e automotivado. Essa pauta está articulada às propostas e políticas desenvolvidas pelos atores que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum, dentre eles, os grupos educacionais privados, que podem produzir algumas implicações para o trabalho docente.

AS REPERCUSSÕES DA BNCC NO TRABALHO DOCENTE

A política de um currículo nacional implica em instituir uma cultura de controle sobre conteúdos, metodologias, planejamentos, bem como a regulação do trabalho docente, o que pode ser percebido com o processo de implementação da BNCC nas escolas, desde a produção do próprio documento normativo, como seus guias, que não há apenas a definição do que ensinar nas escolas, mas, muitas vezes, do como ensinar, implicando no controle sobre o trabalho docente, pela oferta e ampliação de recursos didáticos adequados, que viabilizem as práticas pedagógicas dos professores, condizentes com essa proposta, por exemplo: vídeos da Conviva Educação; planos de aula da Revista Nova Escola; palestras; workshops; divulgação de boas práticas, como já mencionamos acima, com a identificação de alguns atores e suas ações com relação à BNCC.

Nesse processo de implementação, o Movimento pela Base tem se dedicado a divulgar o “Banco de informações e práticas da BNCC”, no qual pode ser consultado “guias, vídeos e outros materiais que ajudam a entender a Base na prática”⁵. A partir dessa estratégia e de outros documentos, pode-se vislumbrar o crescimento *benchmarking*, uma ferramenta de mercado gerencialista, que apresenta melhores práticas, com base em “indicadores de comparação de produtos, serviços e processos de trabalho

⁵ Informações no site: <http://movimentopelabase.org.br/>

que pertencem a organizações", isso possibilita "transferir o conhecimento e disseminar as chamadas "melhores práticas" e sua aplicação" (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO; 2017, p, 725).

Essa lógica competitiva de ênfase de boas práticas, para implementação de um currículo nacional, pode causar constrangimento na condução das práticas pedagógicas e no trabalho docente, ao demandar novas tarefas, atividades e responsabilidades. Implica em interpelações performáticas (cultura da performatividade), em que o importante é o desempenho exposto a julgamentos e à produtividade com qualidade e eficiência, impondo aos docentes a responsabilização pelo desempenho dos discentes.

A avaliação em larga escala é outra forma de controle do trabalho docente. Percebe-se que as avaliações nacionais também têm sido práticas constantes no cenário educacional brasileiro, de modo a aferir a qualidade do trabalho realizado nas escolas, bem como sua eficiência. Arelada à discussão da garantia de uma denominada qualidade da educação, vislumbra-se, novamente, a proposta da BNCC. Essa política de currículo nacional direciona os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educacionais e, principalmente, pelo alinhamento com as avaliações nacionais externas.

Conforme o documento da BNCC, a proposta de um currículo nacional busca contribuir para a melhoria da

educação no Brasil, dado o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais, segundo a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶ e a participação do Brasil no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE.

Entende-se que as avaliações externas e o currículo nacional podem se constituir como mecanismos de controle. Conforme demonstra Apple (1989), esses mecanismos de controle, em relação à educação, têm profunda relação com a desconfiança que se tem do trabalho realizado pelos professores e com o que é ensinado em sala de aula quanto ao conteúdo, bem como em relação à eficiência das instituições escolares. As políticas avaliativas e curriculares podem interferir na orientação das práticas dos professores, na organização escolar e curricular.

De acordo com Apple (2011, p.76), sobre a discussão de currículo, especificamente sobre um currículo nacional, o que se coloca em questão são os efeitos dessas políticas, diante de “um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”. As avaliações também avaliam os professores com base nos resultados dos alunos, implican-

⁶ Os índices são combinações: aprovação escolar, obtida pelo Educacenso; desempenho dos estudantes nas avaliações da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

do na responsabilização do sucesso e fracasso do processo educativo, imposto pelas avaliações e pelo currículo nacional.

Cabe também levar em conta como esse processo será feito e como os atores, que levarão a cabo a BNCC, podem ser atingidos, ou seja, docentes, gestores de escolas e coordenadores pedagógicos, que terão o compromisso de "fazer a base virar realidade". Então, é importante levar em conta os discursos que se impõem aqui. Em buscas realizadas no período de 2018 a 2019, referentes à BNCC, foi possível encontrar notícias, evocando a avaliação, as "boas práticas", as novas formas de lidar com o aluno, com suporte de tecnologias, guias e manuais de implementação da Base, entre outros. Tais notícias e discursos, levados a cabo pelos "parceiros" na formulação da política da BNCC, traz o questionamento do projeto societário em disputa e a nova faceta que se busca ter dos professores, gestores e da própria escola.

Nesse sentido, percebe-se que há, assim, uma nova forma de configuração da formação e da ação docentes, de forma que o professor e sua formação, que, muitas vezes, recebeu as queixas de ser puramente teórico, com as novas diretrizes para formação (BRASIL, 2019), que estão em curso, com o aumento da carga horária prática (HYPOLITO, 2019).

Tal mudança está, nesse momento, alterando a formação docente e agora o professor se tornará eminente-

mente prático e utilitarista – notadamente, hoje podemos ver isso com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores, DCN-FP (BRASIL, 2019), em que temos a BNCC como foco da formação docente, e o objetivo central como sendo o de desenvolver habilidades e competências.

Ainda por esse raciocínio, Macedo (2015), discutindo as questões de direitos de aprendizagem e expectativas de aprendizagem, nos apresenta como o discurso de um ator “social” importante, o movimento Todos Pela Educação, apenas para citar um exemplo, foi prevalente no contexto de discussão e formulação nesse momento. Ao vincular direitos a expectativas de aprendizagem, esperadas por cada ciclo de ensino, a entidade parece revelar como a avaliação tem sido uma bandeira adotada na Base, estando inclusa na formulação de seus significantes. A cobrança, dentro do Movimento, era e continua sendo, para que a avaliação seja feita a guisa da BNCC e que somente um currículo comum poderia prover isso⁷.

Hypolito, em artigo publicado em 2019, evidencia que essas articulações em torno do currículo e da avaliação vêm sendo percorridas desde algum tempo, em um movimento chamado GERM (Movimento Global de Reforma da Educação, em português). Segundo o autor, o movi-

⁷ Isso é reiterado em vários documentos e páginas dentro do site do Movimento Todos Pela Educação e pode ser acessado em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em: 10 abr. 2020.

mento vem com a padronização curricular a nível nacional e a avaliação como bandeiras principais, de modo que seus princípios (Padronização, Descentralização e *Accountability*), tidos como referência para a melhoria dos sistemas educacionais, trazem à tona uma padronização curricular, com o estabelecimento de padrões de aprendizagem, que podem ser mensurados pela avaliação, descentralização dos sistemas de ensino, cabendo, então, para a melhor regulação destes, a gestão por resultados e o *accountability* como política de prestação de contas, com exames vinculados a incentivos, competição e escolha escolar.

Essa elucidação nos evidencia mudanças na relação do trabalho docente, visto que este se dará com metas a cumprir e, até mesmo a gestão da escola, com a regulação, a política de bônus/ônus e a escolha escolar, podem afetar. As noções de gerencialismo e *accountability* estão relacionadas à noção de performatividade, tida como "uma tecnologia, cultura e método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança" (BALL, 2005).

A performatividade vem atrelando os sujeitos profissionais a marcarem seu trabalho por avaliação de resultados e desempenho e, dessa vez, com a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a noção de expectativas de aprendizagem e conhecimento comensurável, o que vem a seguir é uma nova noção de trabalho docente, haja vista que agora o currículo nacional unificado está em curso, sustentado pela articulação entre currículo na esco-

la, avaliação, formação docente e produção de materiais, todos alinhados à BNCC, produzindo efeitos no trabalho docente, como cultura de controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem sendo constituída no conjunto das políticas por ações nacionais e internacionais, que pretendem averiguar a atuação e o nível de conhecimento desenvolvido nas escolas, de tal modo que os professores ficam sujeitos a um discurso sedutor do tipo de escola, de professor, de formação, de conhecimentos para o sucesso da melhoria e da eficiência do processo educacional. Assim, estes constroem atividades com ênfase na responsabilização, nas bases do discurso neoliberal do empreendedorismo, da competência, da eficiência e da competitividade, termos que reforçam o controle das práticas pedagógicas e curriculares e, ao mesmo tempo, produzem os modos de ser professor e estudante.

Há, portanto, com a Base Nacional Comum Curricular, uma gama de mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, afetando o currículo, a gestão e o trabalho docente, sendo vistas nas reformas educacionais, nas políticas avaliativas e curriculares, bem como nas mudanças que vêm sendo trazidas na formação de professores. A empreitada que se tem visto é enorme e não é um fato isolado. As influências do Banco Mundial, OCDE, entre outros, evidenciam uma ampla rede de atores em for-

mulação de políticas educacionais, e essa influência não é recente.

A análise dos discursos que sustentam as múltiplas relações e os modos de intervenção para efetivar essa política curricular foi possível pela discussão de redes políticas e nova governança. Essa discussão se torna importante, para aprofundar os aspectos que mobilizam a elaboração e a formulação das reformas e políticas educacionais no contexto brasileiro, como instauradoras de novas significações no trabalho docente e nos processos educativos, sustentados pela constituição de uma agenda educacional neoliberal.

Este estudo tornou possível uma visão mais ampla das redes políticas de influência no cenário brasileiro e no processo de implementação da BNCC e suas implicações para o trabalho docente. Considera-se que conhecer as redes e seus atores é fundamental para se pensar e articular resistências contra esses discursos reformadores neoliberais, que têm regulado e controlado a educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

APPLE, M A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National

Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Amsterdam, n. 64, p. 65–73. 2019.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Ed. UEPG. 2014.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da educação:** análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 177-189.

BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, pp.485-498, mar/set. 2010.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s/l], v.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular**: documento orientador 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/98. **Parecer 04/1998**. Brasília. 1998.

CUNHA, M. A. da; SILVA, S. G. da; HYPOLITO, Á. M. Redes Políticas, nova governança e Base Nacional Comum Curricular: que currículo é esse? In: **VII Seminário Interfaces Pedagógicas**: licenciaturas em diálogo. Rio Grande: Ed. FURG. (No prelo 2020)

CUNHA, M. A. da; SILVA, S. G. da; HYPOLITO, Á. M. Base Nacional Comum Curricular: redes políticas e nova governança a produzir um currículo neoliberal. In: **Anais do XVIII Congresso de Iniciação Científica da UFPel**. 2019, out 21-25, Capão do Leão, Pelotas: UFPel; 2019.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, dez. 2010.

DELORS *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório da UNESCO para a comissão Internacional de Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45 set./dez. 2010.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan/maio. 2019.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: teoria e prática**. v. 21, p. 1-18, out/dez. 2011.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out/dez. 2010.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan/maio. 2019.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 24, n. 26, p. 1-23, fev. 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530- 1555, out/dez. 2014.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação, Goiânia: ANPAE, v. 33, n. 3, p. 707-728, set/dez. 2017.

RANNIERY, T.; MACEDO, E. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 739-759, set/dez 2018.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre. v. 5, n. 1, p. 29-58, jan/jun, 2005.

SHIROMA, E. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M.; Lara, A. (Orgs.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Movimento Todos pela educação**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 10 abr 2020.

8

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONSTRUTO DE SENTIDOS PARA O TRABALHO DOCENTE: gerencialismo, valorização e a relação teoria e prática

Deise Ramos da Rocha (SEEDF)
Álvaro Moreira Hypolito (UFPEl)

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este trabalho tem por objetivo traçar contribuições para o debate sobre a formação continuada no construto entre os espaços da escola e da universidade. Nosso intuito é, então, compreender os sentidos que a formação continuada estabelece para o trabalho docente. Os dados atingidos compreendem que a formação continuada atribui sentidos para o trabalho docente em torno de diversas dimensões apresentadas pelos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Vale dizer que tal processo de aperfeiçoamento educacional é

aqui compreendido como uma valorização da profissão e da carreira, da própria formação, do conhecimento, da auto-organização dos trabalhadores da educação, com a intenção de superar limitações e contribuir no construto de ser professor. É importante salientar que este artigo se trata de um recorte de uma pesquisa maior, que visou compreender os sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública.

Justificando a pertinência deste trabalho e apresentando elementos de estímulo a esse estudo, a proposta de investigação condiz com a preocupação com as relações e os trajetos político-pedagógicos, como também com a identificação e pertencimento no caminho de se constituir professor, incumbido da relevância científica de entender que a preocupação com a formação continuada e a formação político-pedagógica parte de uma totalidade. Estabelecemos aqui o princípio e a compreensão de que a Universidade é uma instância mediadora entre a produção de conhecimento compromissada e o empenho em propor ações transformadoras para a sociedade, o que gera também um sentido político.

Para tal, é oportuno mencionar que partimos dos estudos sobre trabalho docente, sob a ótica que visa captar os sujeitos e as relações contidas nas experiências, no cotidiano e no processo do trabalho. Em síntese, buscamos entender a objetivação do trabalho de ensinar, sabendo que o que define o trabalho docente não é a formação es-

pecífica, o estatuto profissional ou certificado, mas, sim, a experiência, o processo educativo e seu caráter formativo e instrutivo do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho (OLIVEIRA, 2010; HYPOLITO, 1997; HYPOLITO *et al.*, 2003).

Com base no conceito desenvolvido por Hypolito (1997), compreendemos trabalho docente como prática social e expressão de um saber pedagógico, sendo todo ato de realização do processo educativo. Dessa forma, o trabalho docente se realiza com a intenção de educar, contida por uma idealização consciente, tendo em si um caráter e um domínio teórico sobre a idealização a que se pretende exercer o ato de educar.

Feitas tais considerações, torna-se importante compreender a formação continuada como parte do constituir-se professor ao longo da carreira, não como momento estanque, mas que ocorre no interior das escolas e na relação com outros espaços viabilizados pela própria Secretaria de Educação, em colaboração com as Universidades, refletindo as diversas necessidades formativas do trabalho docente, não se restringindo apenas ao saber pedagógico, mas a todo o processo que envolve o trabalho de educar do professor.

Nesse debate, é necessário considerar a indissociabilidade entre a formação e as condições de trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jor-

nada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos), assumindo uma posição que não condiciona o professor ao papel de vítima tampouco de culpado pelos problemas enfrentados na escola (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Compreendemos que produzir conhecimento nesse campo requer olhar a totalidade do trabalho docente, envolvendo a formação e o entendimento político do papel da escola na sociedade. Marx (2004, p. 110) fala sobre os sentidos como uma das maiores riquezas da subjetividade na relação humana, e que “[...] não só os cinco sentidos, mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada”.

Desse modo, o sentido da formação continuada, para o trabalho docente, não é e não está dado, mas está em movimento, requerendo a compreensão das multideterminantes que o medeiam e o compõem em uma conjuntura histórica de um tempo e espaço.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa articula abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, sendo de caráter amostral, lançando mão de entrevistas realizadas com professores atuantes no Ensino Fundamental. Para se chegar aos su-

jeitos, utilizamos a metodologia por amostragem “Bola de Neve”, sabendo que essa técnica, conceituada como não probabilística, permite conceber uma rede de sujeitos, em que um participante indica outro conhecido, fundamentando uma rede social entre indivíduos, sendo algo necessário para o estudo em questão, na medida em que queremos compreender os sentidos do trabalho docente, de sujeitos que vivenciam uma mesma rede pública de ensino (VINUTO, 2014). Para esta pesquisa, nossa amostra foi de tipo exponencial, em que cada indivíduo poderia indicar mais de uma pessoa.

As entrevistas permitem discutir os sentidos e significados a partir dos fenômenos que se materializam nas falas, mas também na presença do outro (MOROZ; GIANFALDONI, 2006), mediados por multideterminantes econômicas, políticas, sociais e culturais, visto que o sentido é de constitutivo subjetivo, reafirmando que a feitura é resultante da invenção humana, arraigada de intenções de um grupo, que toma a frente do processo.

Nessa perspectiva, os significados podem ser entendidos como o conteúdo propriamente dito, descrito no documento ou discorrido na fala dos sujeitos, que apresentam as apropriações desses conteúdos, constituindo a interação objetiva com as localidades em que a política estará sendo efetivada. Os sentidos se estabelecem na unidade dos significados, concebidos socialmente e que dialeticamente são estabelecidos pela relação objetiva e subje-

tiva, intervindo na realidade e sendo preenchido de "um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo" (GRAMSCI, 1986, p. 11).

Para a análise dos dados, nos embasamos nos estudos de Vigotski (1993; 2000), Bakhtin (2014), Gramsci (1995; 2006), bem como em Marx e Engels (2009), para nos ajudar a entender a constituição do sentido pelo sujeito, relacionando o processo histórico deste e apreendendo os sentidos pautados no que os professores materializam por significados sociais e sentidos subjetivos (VIGOTSKI, 2000).

O roteiro de entrevista foi composto por 21 questões, buscando compreender quem são esses professores e os sentidos atribuídos ao trabalho docente a partir de temáticas envoltas do cotidiano da escola pública, sendo uma delas, a formação continuada. Na amostragem, foi possível atingir um grupo de 25 professores identificados com nomes fictícios, garantindo o anonimato.

Esta pesquisa se desenvolve no âmbito da Educação Básica da SEEDF, que tem uma estrutura político-administrativa organizada em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE's). As CRE's aglutinam as unidades escolares, de acordo com a região geográfica e com a proximidade das chamadas Regiões Administrativas (RA's), tendo a função de coordenar, orientar e supervisionar as unidades escolares sob seu vínculo. A rede pública de ensino do DF atende

673 escolas entre as 14 regionais de ensino, da educação infantil ao ensino médio.

A carreira do magistério público na SEEDF está regulamentada pela Lei n. 5.105/2013, que a reestrutura e dispõe de ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação do professor, prevendo forma de progressão horizontal e vertical, interferindo no valor do vencimento do salário dos professores. No capítulo III, da Lei n. 5.105/2013, a seção I trata da qualificação profissional, especificando nos artigos 11, 12 e 13 que a SEEDF deve realizar cursos de integração à carreira do Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação, para os servidores em estágio probatório, incentivando a produção técnico-científica dos professores, bem como o afastamento remunerado para estudos em *locus Stricto sensu*. A SEEDF dispõe, então, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (antiga Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE).

SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA, VALORIZAÇÃO DA CARREIRA E A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Como já dito anteriormente, nossa amostragem atingiu 25 sujeitos, dentre os quais, 16 são do sexo feminino e 09 (nove) do sexo masculino. Entre os entrevistados, 17 são formados em Pedagogia, 02 (dois) em História, 02 (dois) em Matemática, 01 (uma) em Letras, 01 (uma)

em Artes Cênicas, 01 (um) em Educação Física e 01 (um) em Geografia. Dos 25 professores, 13 possuem ou estavam cursando mestrado; 01 (um) possui e 01 (um) outro estava cursando doutorado, todos cursados em instituições públicas. Dentre os professores, 17 atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (F1), 01 (um) na modalidade de Educação Especial e os demais nos anos finais da mesma etapa (F2). Essas caracterizações estão sintetizadas a seguir:

Quadro 1 – Caracterizações dos sujeitos entrevistados

Nome	Área de formação	PG-SS*	Etapas de atuação
Adriana	Pedagogia	Mestrado	F1
Alice	Letras	--	F2
Amanda	Matemática	Mestrado	F2
Ana	Pedagogia	Mestrado	F1
Antonio	Pedagogia	Mestrado	F1
Artur	História	--	F2
Bruna	Pedagogia	Mestrado	F1
Camila	Pedagogia	Mestrado	F1
Carlos	Pedagogia	Mestrado	F1
Francisco	Geografia	--	F2
Gabriela	Pedagogia	--	F1
Guilherme	História	Mestrado	F2
Isabela	Pedagogia	Mestrado	F1
Jéssica	Pedagogia	--	F1
José	Pedagogia	Mestrado	F1
Julia	Pedagogia	Mestrado	F1
Juliana	Pedagogia	--	F1
Letícia	Pedagogia	Mestrado	F1
Lucas	Pedagogia	Doutorado	EE
Luiz	Matemática	--	F2

Nome	Área de formação	PG-SS*	Etapas de atuação
Maria	Pedagogia	--	F1
Mateus	Educação Física	Doutorado	F2
Sandra	Pedagogia	--	F1
Sofia	Pedagogia	Mestrado	F1
Valentina	Pedagogia	--	F1

* PG-SS: Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Ao trazermos o perfil dos professores com quem conversamos, percebemos que atingimos uma amostragem em que 15 possuem formação *stricto sensu* em locus público, de modo que podemos qualificar a compreensão em torno dos sentidos que a formação continuada constitui para o trabalho docente

A formação continuada gera diferentes construtos em uma carreira que exige dedicação integral. Na SEEDF, os professores podem contar com programas de formação continuada dentro da rede, com políticas que garantam o afastamento remunerado para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a progressão acontecendo por meio dos cursos realizados, mas que encontra diversas limitações.

Dentre esses sentidos, os professores têm elaborado opiniões que parecem diversas, no entanto, se revelam singulares. A formação continuada parece estar integrada ao plano de carreira, mas não tem feito nexos concretos com a materialidade do trabalho. Isso se deve também à forma e ao conteúdo com que a carreira está organizada e pensa-

da. Vale ressaltar que o plano de carreira foi constituído pelas lutas históricas da categoria docente e que, a época das pautas, enquanto bandeiras e de suas conquistas, poderiam fazer sentido e atender as demandas. Fator que não é tão condizente com as necessidades atuais – principalmente, em tempos em que se enfrenta o esvaziamento do sentido do trabalho docente (MORAES; TORRIGLIA, 2003) de maneira densa. Tecer críticas quanto a isso, tem exigido cuidado e um olhar cauteloso, pois as mudanças parciais não são suficientes, quando se mantém a produção da exploração da vida, somando-se ao fato de que a classe dos professores vende sua força de trabalho ao Estado e lida diretamente com a classe dominada. Nesse sentido,

Níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas (NEVES; MARTINS, 2010, p. 37)

Assim, no construto da fala dos professores, percebemos a importância do debate em torno de uma formação continuada que faça sentido, em suas diversas dimensões, para tais sujeitos, incluindo a dimensão da valorização profissional e da carreira docente:

[...] hoje, por ser uma profissional que tem mestrado, eu recebo trezentos e vinte reais a mais no meu salário. Eu acho isso uma humilhação tão sem fim [...]a dedicação que a gente tem numa pós-graduação, ela é tão grande e eu fico pensando "cara, por isso as pessoas não fazem pós-graduação". Eu fiz muito mais pelo conhecimento mesmo [...] acho que precisa haver uma reestruturação da carreira muito direcionada para a formação continuada, para reestruturação desses ambientes de trabalho, altamente precários [...] (Entrevista com Adriana, 2019).

[...] são eles (cursos rápidos) que são valorizados na secretaria e isso me desvaloriza enquanto tendo feito uma formação, que sei que é muito mais densa, que me traz uma transformação profissional e pessoal maior [...] (Entrevista com Antônio, 2019).

Dentre os professores entrevistados, que possuem formação *stricto sensu*, utilizamos aqui as falas de Adriana e Antônio, para exemplificar a materialidade e o valor com que essa formação tem sido tratada. Os professores trazem uma elaboração da desvalorização da formação continuada em nível de mestrado e doutorado, a qual gera disputas entre os pares, além de repercutir no valor salarial e nas possibilidades no trabalho, como, por exemplo, na escolha de turma. Ademais, o fato de se ter um mestrado não implica em uma pontuação tão valorosa quanto ao empenho investido no processo de formação, sendo, pois, equiparável a cursos rápidos.

Em outros termos, a lógica gerencialista invade a opinião e a própria conduta dos professores em diferentes dimensões, a serem percebidas entre as questões do valor da formação continuada, investida no nível *stricto sensu*, relacionada à carreira e aos trâmites burocráticos do trabalho. Além disso, tal lógica aparece na formação continuada, investida nos cursos de aperfeiçoamento pedagógico, realizados pela própria SEEDF, visto que uma das professoras faz referência à EAPE e à oferta disponível, refletindo que o professor tem a possibilidade de se apropriar desse espaço, como podemos perceber na fala da professora Jéssica:

[...] tem a Eape, eles tem vários cursos [...] o professor não faz se não quiser [...] acho que contribuem muito para a escola (Entrevista com Jéssica, 2019).

[...] esses cursos que a gente, às vezes, é até obrigada a fazer, muitos não servem para nada, não tiram essas dúvidas (Entrevista com Francisco, 2019).

[...] Eu vou fazer, porque eu preciso para pular barreira, mas não que eu tenha motivação para fazer, porque, às vezes, é muito cansativo [...] vê umas discussões que não têm motivo [...] (Entrevista com Maria, 2019).

A EAPE é bastante valorizada nas falas dos professores entrevistados. No entanto, a condição de deslocamen-

to, para cursar algum programa, tem limitações, devido à centralização da oferta ser maior na região do Plano Piloto. Na condição de deslocamento, professores que dependem de transporte público dificilmente conseguem realizar um curso na EAPE, e aqueles que possuem transporte próprio ou dispõem de caronas têm que utilizar seu horário de almoço para tal.

Há de se observar a própria motivação pessoal e o sentido que se estabelece nesses cursos com o trabalho de educar e a centralidade ou esvaziamento do conhecimento. Outro fator é a lógica gerencialista na conduta do professor, pois este tem interesse em fazer um curso, para poder progredir na carreira – fazendo pesar aqui, também, os construtos das necessidades materiais dos sujeitos.

O gerencialismo é abordado como projeto entalhado pelo neoliberalismo e que caminha para práticas de (auto) responsabilização, tomando, inclusive, a autonomia como caminho individualizado. Essa perspectiva ocasiona um isolamento não só de professores na execução de seu trabalho, mas das escolas, no processo de fragmentação da organização do trabalho de educar e na relação entre as escolas de uma mesma rede, condicionando sentidos para a própria formação continuada. Com isso,

O neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em

tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida (HYPOLITO, 2011, p. 07).

Considerando que a maior parte de nossos entrevistados passa pela formação *stricto sensu*, a relação com o conhecimento tem gerado uma necessidade de se organizar para gerar sentido íntimo no que se produz no interior das escolas. Nas falas abaixo, Gabriela é a única que não possui uma formação *stricto sensu*, mas tem formação inicial em instituição pública – isso não pode ser negligenciado em nossa análise, sob a ótica histórico-materialista.

[...] acaba exercendo uma função sem preparo na questão social, não sabe lidar com aluno, não sabe lidar com os conteúdos. [...] acho que conta muito numa escola o capital humano [...] (Entrevista com Gabriela, 2019).

[...] procura lidar com o real o tempo todo, da escola, se fortaleça muito teoricamente [...] não abra mão da teoria do real [...] procure ter um fortalecimento epistemológico (Entrevista com Carlos, 2019).

[...] formação para ter uma consciência sobre qual é o meu referencial teórico condizente [...] eu queria uma escola que atuasse nesse processo de formação, mas não é essas formações de "ah! Vamos fazer uma formação genérica", não. Qual é a contradição? Qual é a nossa dificuldade? O que é a sociedade? Como funciona a sociedade? Como

se organiza a sociedade? [...] (Entrevista com Isabela, 2019).

[...] a formação, a formal e a não formal ela é fundamental [...] se você quer ser professor, você nunca vai poder parar de estudar [...] procure a universidade, onde se produz e se renova. Esse é o movimento que eu busco desde que eu me formei [...] não parei de estudar (Entrevista com Mateus, 2019).

As disputas que atravessam e constituem a escola e as necessidades que são sentidas, principalmente quanto ao construto da organização do trabalho e da função da escola, tem sido uma singularidade entre os professores, visto que estes precisam compreender as dimensões do conhecimento e as relações que estabelecem com a sociedade.

Olhando para as perspectivas de esvaziamento do sentido do trabalho docente, o movimento do real, que acontece dentro da escola, não se restringe ao espaço dela, justamente pelas complexidades da estrutura e superestrutura da sociedade capitalista.

Ao se remeterem à necessidade de uma formação cultural e de um fortalecimento epistemológico, a serem constituídos em diferentes espaços, os professores mostram que a atividade do trabalho de educar não se restringe ao conceito vulgar de experiência (MORAES; TORRIGLIA, 2003), provocada pelo pragmatismo da lógica gerencialista e do "aprender a aprender". Vale dizer que

o cotidiano escolar tem exigido também dos professores, mesmo diante das condicionantes limitadoras, uma reação à passividade e à aceitação das múltiplas disputas, dos conflitos e das contradições que constituem os sentidos do trabalho e um sentido de escola. Desse modo,

[...] a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p. 211).

Nesse movimento, a formação continuada também representa uma real proximidade com a possibilidade de superar as limitações e as crises constituídas pelos sentidos mórbidos que invadem o interior da escola. Julia, Camila e Antônio sintetizam esses sentimentos, ao se remeterem ao espaço da Universidade como o lugar em que o conhecimento toma sentido, não como resolução imediata, mas como possibilidade de entender o que acontece e orientar os sujeitos, no construto de ser professor:

Graças a Deus que tem formação continuada! Acho que tem que ser pra sempre [...] quando eu fui pra fazer a disciplina como aluna especial (na UnB), parece que o mundo se abriu pra mim, você começa a enxergar outras coisas [...] dentro da escola, a

gente fica muito no mundinho e a gente não percebe o todo [...] (Entrevista com Julia, 2019).

Estar aqui hoje, fazendo um mestrado, é parte da minha frustração [...] eu vim buscar algo que a escola, nesse tempo todinho, me faltou [...] (Entrevista com Camila, 2019).

É por meio da minha formação que eu consigo obter resposta e o conforto para aquilo que eu não consigo resolver, que me deixa em crise no meu processo de trabalho (Entrevista com Antônio, 2019).

A teoria é essencialmente autoconsciência de uma direção, uma orientação, concreta e pensada, que organiza as possibilidades de atuação, inclusive sobre o heterogêneo e o fragmento, como se percebe nas falas dos professores:

[...] Então, penso que o modelo ideal fosse aquele que a gente discute a partir da teoria dentro da escola, e que a gente unisse teoria e prática [...] (Entrevista com Lucas, 2019).

[...] quando a gente vai se aperfeiçoando, com o tempo vai buscando mais informações, mais conhecimento, vai participando dos programas de formação continuada da rede, eu sinto que essa prática vai fazendo mais sentido [...] sinto uma sede ainda maior de querer fazer um trabalho diferente (Entrevista com Adriana, 2019).

ALGUMAS SÍNTESES

Em síntese, compreendemos que o conhecimento é o motor que move o trabalho docente, na feitura das relações humanas, que perfazem o interior da escola, gerando disputas e sentidos diversos. Assim, a formação continuada está preenchida de sentidos e significados constituídos na valorização da profissão e da carreira, na formação, no conhecimento, nas necessidades de auto-organização dos trabalhadores da educação, com fins de superar limitações e contribuir no construto de ser professor.

A formação continuada, no construto das disputas pelos sentidos do trabalho docente, é um fator, então, essencial para constituir sentido teórico e prático na atividade de educar. O construto da unificação da objetividade e da cultura ocorre na medida em que a realidade humana é desvelada e compreendida na materialidade de seu processo histórico. A escola e a sociedade fomentam conteúdo para essa compreensão, que, no entanto, não pode ser isolada em si, pois “[...] o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, historicamente unificado em um sistema cultural unitário” (GRAMSCI, 2013, p. 135).

Como pode ser percebida na fala dos professores, aqui expressa de forma sintetizada, a relação da escola pública com a Universidade estabelece sentidos essenciais para o fortalecimento do conhecimento intelectual dos

professores, de forma a manter um sentido real do trabalho docente para os professores da Educação Básica. Nessa medida, o meio acadêmico é compreendido não como um lócus que promete respostas, mas que as constrói nessa relação humana, dialética, trazendo os professores para o papel de sujeitos construtores do conhecimento que cerca a escola pública.

O conhecimento, portanto, é uma produção social, tal qual é o trabalho da escola pública, tal qual é a formação continuada, tal qual é a Universidade. Esta tem sido, então, no apanhado das falas de nossos sujeitos entrevistados, um sentido em disputa. A natureza do conhecimento – relação una entre a objetividade e a cultura – quando tomada de forma fragmentada, conduz a outros sentidos, que condicionam a armadilhas limitantes quanto às possibilidades e potencialidades de sua função social. Em síntese, o conjunto dos fatores da valorização, ou ainda, da desvalorização profissional e intelectual do professor se constituem no âmago dos sentidos em disputa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.

M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. In: **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 38. out/dez. 2011.

HYPOLITO, Á. M. *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. In: **Educação em Rev.**, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de**

conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social: Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, p. 23-38, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. In: **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez, 2014.

9

A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: concepções gerencialistas e de performati- vidade na formação de professores

Edna Coimbra da Silva (SEDUC/MT)
Maria Eloísa da Silva (UFPel)

INTRODUÇÃO

O artigo em questão busca discutir e analisar a política educacional na rede estadual de Mato Grosso, a partir de concepções gerencialistas e de performatividade na formação de professores. O estudo, em documentos oficiais, principalmente no projeto de intervenção pedagógica – instituído por meio da Portaria 161/2016/SEDUC/MT – aponta a regulação sobre a formação e trabalho docente, com intuito de alcançar resultados na educação.

Além disso, o objetivo deste estudo consiste em identificar quais concepções de formação estão contidas nesses documentos oficiais, que podem estar implicando

na constituição do trabalho e identidade docente na rede pública de ensino. A metodologia se baseia em estudo documental, no sentido de analisar aspectos gerencialistas e de performatividade, presentes nas concepções de formação dos professores.

Nesse sentido, o artigo em destaque lança mão das contribuições teóricas de Nóvoa (1995, 1997, 2002) acerca da formação de professores; Clarke e Newmann (2012); Hypolito (2010, 2011) sobre gerencialismo e de Stephen J. Ball (2004, 2005, 2010, 2013, 2014) sobre performatividade, contribuindo para as discussões sobre a fabricação do sujeito a partir de uma perspectiva de performance e competição.

As considerações do estudo apontam que a política educacional da Rede Pública Estadual de Ensino em Mato Grosso sofreu reconfigurações, interpelando as práticas pedagógicas escolares, além de estabelecer um controle e regulação sobre o trabalho docente.

GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dentre os efeitos das políticas neoliberais, os que têm sido revelados por meio dos estudos em política educacional, principalmente no setor público, estão as decisões de controle e regulação a partir de políticas gerencialistas e performativas. Tais estudos sobre gerencialismo podem ser vistos em Clarke e Newmann (2012); Peters, Marshall e

Fitzsimons (2004); Hypolito (2008, 2010, 2011); Hypolito e Gandin (2013); Hypolito, Vieira e Leite (2012); Hypolito, Vieira e Garcia (2005) e seus efeitos nas políticas educacionais, principalmente, no interior do espaço escolar.

Quanto à performatividade, as contribuições de Ball (2004, 2005, 2010, 2014) têm mostrado os efeitos dessas políticas na escola, a partir de processos de subjetivação do sujeito e com impacto significativo sobre o profissionalismo docente, operando para constituir docentes e suas subjetividades como performance e competição (BALL, 2013, p. 9), interpelando diretamente o campo das políticas educacionais.

Em Clarke e Newmann (2012, p. 360), as questões que norteiam o gerencialismo podem ser vistas a partir de "formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores e novos aparelhos de responsabilização e avaliação são articulados pelas promessas de maior liberdade e autoridade gerencial."

Para Hypolito (2008), tem ocorrido uma "reconfiguração do poder do estado e uma reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas" (p. 64). Com isso, reconhece-se a globalização como um meio pelo qual as políticas gerencialistas se sustentaram e ultrapassaram fronteiras de "modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais" (CLARKE; NEWMANN, 2012, p. 355-356), Hypolito destaca algumas características importantes dessa tendência global:

a globalização da economia; reestruturação do mercado de trabalho (precarização); enfraquecimento do poder dos sindicatos; diminuição dos conflitos capital-trabalho (desemprego-subemprego e competição por resultados) e, concorrência desleal entre países desenvolvidos e menos desenvolvidos (2008, p. 65).

Esses discursos têm se legitimado em âmbito internacional, nacional e local, com ideias conservadoras e gerencialistas, por meio de modelos de política e governança, conduzindo e controlando o comportamento financeiro, social e cultural das pessoas e, principalmente, sendo bastante frequente e visível no campo educacional (PETERS; MARSHALL E FITZSIMONS, 2004, p. 77), pois, em nome da "eficiência alocativa, a educação estatal foi mercantilizada e privatizada".

Os efeitos dessas políticas se estenderam para o campo educacional, reconfigurando sua finalidade, com o propósito de se aproximarem de métodos e práticas de mercado, "como atividades lucrativa e mercadológica" (HYPOLITO, 2011, p. 04), passando a seguir as regras do mercado na forma de "privatização, terceirização de serviços", dando ênfase, portanto, a uma relação de quase-mercado.

As políticas neoliberais intensificam discursos que aumentam o nível de responsabilização do trabalho docente. Conforme estudos de Hypolito (2011) sobre "accountability" e de Hypolito, Vieira e Leite (2012), que consideram

essas políticas e seus efeitos sobre a “gestão, o currículo e o trabalho docente”, estas se ancoram nas exigências de “qualidade, eficiência, avaliação e *accountability*”.

Nessa perspectiva, as políticas neoliberais aumentam o critério de produtividade e desempenho dos professores, sujeitos sempre a uma resposta sobre seu trabalho, sendo organizados, direcionados, coordenados, regulados e inspecionados pelo órgão central, ou mesmo, a partir da adesão de parcerias público-privadas, que criam mecanismos tecnológicos de controle, a fim de verificar as práticas dos professores, como exemplo, a partir de sistemas apostilados (se estão sendo seguidos ou não).

Conforme Hypólito (2011, p. 10), são claras as repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente, ocorrendo profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação. Ball (2009) “denomina essas tecnologias de reforma educacional: mercado, gestão e performatividade”.

Com relação aos sentidos atribuídos à performatividade, Ball (2005, p. 544), através dos estudos de Lyotard (1984, p. 24), os denomina de “terrores (*soft e hardt*) da eficiência; o que significa seja operacional (comensurável) ou desapareça” Além disso, as “performances de sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção”. Com

isso, cada vez mais a exigência se volta para um sujeito performativo e eficiente. Tais estudos sobre performatividade estão presentes em Ball (2005, 2010, 2014), cuja compreensão eleva o entendimento sobre o autogoverno de si, que é perpassado por questões muito pertinentes, ligadas à performatividade do sujeito.

Os estudos de Ball ganham importância, por compreenderem como se dá essa “fabricação” de sujeitos e sociedade. Esse estudo nos mostra sobre “[...] o que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes, se constituindo como uma forma de governamentalidade neoliberal, produzindo docilidade ativa e produtividade sem profundidade” (BALL, 2014, p. 66).

Conforme Foucault (1978, p. 282), as “fabricações como versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão fora da verdade, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para serem responsabilizáveis”. A performatividade nos condiciona a sermos mais efetivos em trabalharmos em relação a nossa capacidade de melhorarmos a nós mesmos e, caso isso não seja possível, nos leva à culpabilidade de que somos inadequados pela incapacidade de não desempenharmos nossas ações.

O retrato das reformas educacionais, que acontecem no Brasil, opera sobre a subjetividade dos professores, segundo concepções de Ball (2013), a partir da “performance

e competição". Os discursos sobre qualidade na educação estão cada vez mais voltados à assertiva "de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores" (APPLE, 2004 apud BALL, 2013). A força do mercado vem se movimentando sobre o setor público por meio de institutos, consultorias e assessorias, que avançam com suas propostas, agindo sobre a gestão, o currículo, o trabalho docente e o próprio processo de avaliação, sendo esta última estabelecida como política em vários estados e municípios.

A performatividade, nesse sentido, amplia e legitima discursos, "que modificam a estrutura do dia a dia do fazer das escolas e do ensino", que, conseqüentemente, "torna possível formar novos professores e reorientar o que significa ser um professor" (BALL, 2013, p.21).

Nesse contexto, as reuniões escolares têm se transformado em espaços, em que relatórios de avaliação são divulgados com resultados de aprendizagem por ano, turma e disciplina, no sentido de mensurar o desempenho dos professores. Há uma circulação intensa de relatórios de avaliação, expostos, também, por órgãos centrais, como as Secretarias de Educação, inclusive, com premiações de certificação de qualidade às escolas que alcançaram os melhores resultados.

O retrato da performatividade age, portanto, sobre o emocional dos professores, no sentido de responsabilização e culpabilização, por meio de sentimentos de "vergo-

nha, inveja, orgulho, afetando a saúde e o bem-estar dos docentes" (BALL, 2013, p. 21). Sendo assim, essa cultura de performance tem contribuído intensamente, segundo Ball (2003, p. 217-218), para "re-trabalhar os professores tornando-os produtores/fornecedores, empreendedores e gestores educacionais".

Hypolito (2004 apud BALL, 2013, p. 28) considera que há

um processo redutivo de desprofissionalização dos professores e professoras do Brasil que estão sendo constrangidos a uma estagnação pré-profissional, com redesenho neoliberal das suas práticas e condições de trabalho que atuam para minar, desvalorizar e explorar o seu trabalho.

Os professores estão cada vez mais expostos à avaliação do mercado educacional; seus trabalhos estão sendo mensurados pela qualidade dos resultados e a eficiência em suas práticas, sendo cada vez mais exigida. Com isso, os resultados se sobrepõem à formação e às aprendizagens. Políticas neoliberais estão exigindo dos professores uma formação técnica, voltada ao treinamento e não à reflexão sobre suas práticas.

CONTROLE E REGULAÇÃO DA IDENTIDADE E TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA, NO INTERIOR DA ESCOLA?

O foco das políticas públicas educacionais no Mato Grosso, desde 2007, era a formação dos docentes, e foi nesse ano que se criou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), com o objetivo de dialogar com as escolas da rede pública estadual de educação, no intuito de promover projetos e cursos que correspondessem às necessidades e expectativas formativas dessas escolas.

Ao final do ano de 2003, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso estabeleceu o projeto denominado "Sala de Professores" nas escolas da rede pública estadual de ensino, como um programa do próprio estado, com foco na escola. O documento orientativo, para a organização do programa nas escolas, tinha como objetivo

[...] garantir não só aos professores a oportunidade, mas também ao que vêm participando do projeto a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo, e ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e, ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola (MATO GROSSO, 2003, p. 8).

A definição de formação continuada, especificada pela SEDUC/MT, é "[...] entendida como um processo de autoformação e aprendizagem, se caracteriza como uma

ação mobilizadora para a vida profissional do educador, não mais cursos pontuais e ações individuais desarticuladas da proposta da escola e da necessidade da comunidade escolar" (MATO GROSSO, 2003, p. 08). Essa definição se aproxima das ideias defendidas por estudiosos, como Nóvoa (2009), Imbernón (2010), entre outros. Isso nos permite afirmar que, ao se manter essa perspectiva na formação continuada dos docentes da rede pública de ensino de Mato Grosso, teremos a possibilidade do fortalecimento da identidade e do trabalho dos docentes.

Mais tarde, esse programa passou a ser denominado "projeto de formação", sendo que os CEFAPROS continuavam a ser responsáveis por acompanhar e orientar as ações formativas que ocorriam nas escolas por meio daquele projeto.

Já no ano de 2009, o então "Projeto Sala de Professor" passa a ser denominado "Projeto Sala do Educador", por influência da Lei Federal nº 12.014/2009 e também pela Lei Complementar nº 50, do Estado de Mato Grosso, que define como profissionais da educação todos os envolvidos com o processo educativo nas escolas, incluindo não só as atividades de docência, mas também aqueles envolvidos com o suporte pedagógico no interior das unidades escolares.

Essa mudança ocorreu em função do reconhecimento de que os funcionários de escolas são também educadores: "assumindo a escola como um espaço de formação

coletiva, em que todos precisam se formar continuamente, o Projeto 'Sala de Professor', a partir de 2010, passa a se chamar 'Sala do Educador', numa clara convicção de que todos que atuam na escola educam" (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

A inclusão de todos os profissionais que trabalham na escola, para participarem de formação continuada, corrobora com os estudos de Garcia (2009, p. 11), que indica uma perspectiva de "desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos – professores, alunos, diretores, funcionários – se consideram, simultaneamente, professores e alunos".

Após o estabelecimento da formação, no interior das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, diversos documentos que orientam a formação continuada dos profissionais da educação foram emitidos pela SEDUC/MT; nestes documentos, identifica-se a proposta de fortalecer a escola como *locus* da formação continuada e indicam tal formação como caminho para uma possível melhoria da qualidade da educação, o que corrobora com os estudos de Nóvoa (2001), Imbernón (2010) e de muitos outros estudiosos do assunto.

As análises desses documentos, orientadores para as construções dos Projetos "Sala de Educador" nas escolas desta rede de ensino, indicam que estas possuíam autonomia para elaborar sua proposta de formação continuada,

embasada no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Desenvolvimento Escolar, além de “serem elaborados tendo como ponto de partida as dificuldades didático-pedagógicas de determinados grupos de professores, de acordo com o Ciclo que atua, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem” (MATO GROSSO, 2009, p. 3).

No entanto, ao CEFAPRO, passa a ser atribuída a tarefa de acompanhar e regular todas as atividades que ocorrem ao longo do “Projeto Sala do Educador” (MATO GROSSO, 2009). Sendo assim, trata-se de uma autonomia regulada e controlada, configurando, dessa forma, uma ambivalência nessa política estadual, constituindo mecanismos de controle e com perspectiva de reconfiguração do trabalho e identidade docente, mas com possibilidades de autonomia da escola na elaboração de seu projeto de formação contínua.

Outro meio utilizado para se realizar o controle e a regulação da ação docente é o Sistema Integrado e Gestão Educacional (Sigeduca), ferramenta sistêmica de trabalho disponibilizada via *web* para os profissionais da rede pública de ensino de Mato Grosso, pelo portal da SEDUC/MT, com inserção de matrizes curriculares, gestão acadêmica, orientações regulamentadas em portarias, normativas e editais. Esse sistema está em funcionamento desde 2009, segundo o site da própria SEDUC/MT.

A SEDUC/MT tem construído uma estrutura técnica e administrativa para realizar a reconfiguração do

trabalho e identidade docentes, por meio de tecnologias do gerencialismo, que incentivam as escolas a gerenciar e manipular suas performances dentro dos princípios neoliberais. Como resultado desse processo de organização, podemos ter escolas e seus profissionais se reinventando e fabricando a si mesmos numa perspectiva gerencialista neoliberal (BALL, 2010).

Além disso, a marca do gerencialismo se faz presente também nos documentos orientativos de formação continuada na escola:

Portanto as escolas ao elaborarem o Projeto Sala do Educador, sob a orientação dos CEFAPROs, devem incentivar os profissionais das unidades escolares a refletirem sobre suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando fragilidades e desafios. Para isso devem considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola, o Projeto Político Pedagógico da Instituição, os indicadores do IDEB, ENEM, Provinha Brasil, Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem) (MATO GROSSO, 2014, p.4).

No orientativo do ano seguinte, o documento indicou que

Diante de tais condições propiciadas a esses profissionais da educação, há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever plane-

jamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender [...] (MATO GROSSO, 2015, p.1).

Desse modo, as orientações dos documentos colocam como desafio para as escolas a elaboração de projetos que atendam às necessidades didático-pedagógicas, tendo como foco a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as escolas “devem” apresentar resultados visíveis na aprendizagem dos alunos. Há, nesse sentido, fortes indícios de uma formação com características e tendências voltadas às políticas de responsabilização.

Já no ano de 2016, uma mudança se instala na política de formação continuada que ocorre no interior da escola na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Foi instituído, por meio da Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), substituindo o Projeto Sala do Educador pelo Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAET).

Essa mudança se deu acompanhada pelo estabelecimento de uma ação de avaliação dos resultados do ensino da rede pública do Mato Grosso, em que a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Mato Grosso, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAed/UFJF/MG), decide por avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio

das escolas da rede pública estadual, com o objetivo de verificar o nível de desempenho escolar de cada estudante. Assim,

[...] o projeto ADEPE/MT, cuja finalidade não se encerra no levantamento das necessidades da aprendizagem por meio da Avaliação, mas para fazer o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica (ADEPE/MT) e de outras avaliações externas e internas, para que de posse dos indicadores dessas necessidades possamos desencadear ações de intervenção pedagógica na escola, por meio do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), que articula e coordena o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAE), no âmbito escolar [...] (MATO GROSSO, 2016, p. 9).

A realização dessa avaliação configura a ação das redes de influência, que Ball (2014) entende como caminho para analisar novos agenciamentos, envolvendo participantes novos e antigos nas políticas, “em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas” (BALL, 2014, p. 220), sendo uma situação que integra ideias, conceitos, estratégias e práticas, produtos e serviços, defendendo o fim mercadológico para a educação, objetivando a criação de bens, serviços pedagógicos e de gestão, para solucionar os problemas educacionais.

Identifica-se a reconfiguração do Estado por meio “de um conjunto de práticas, relações e formas de organização que são discursivamente constituídas como econômicas” (BALL, 2014, p. 26).

Nesse viés, o texto político indica a atuação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola. Três blocos de estudo são apresentados, com indicação de obras da literatura educacional: Projeto de Intervenção (leituras sobre a pedagogia de projetos e a intervenção didático-pedagógica); Pesquisa-Ação e Avaliação Educacional. Também há um modelo de Quadro de Registro Reflexivo, a ser preenchido pelos professores individualmente na escola durante o processo de estudo dos textos, além do Quadro Estrutura do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP.

Assim, nos anos seguintes, a SEDUC/MT, ao emitir as orientações para que as escolas construam seus projetos de formação continuada, determina que estes sejam orientados e acompanhados pelo CEFAPRO. Com isso, a prescrição da formação na escola passa a ser mais estreita. Essas orientações terminam por interferir no trabalho docente, “que passa a ser constituído como um *modo de estar* necessário e legítimo. Nesse *modo*, os docentes passam a ser interpelados buscando fabricar uma identidade que atenda aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas [...]” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 12).

Ainda de acordo com a Portaria de instituição dos projetos de formação continuada, intitulada Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) (MATO GROSSO, 2016, p. 40), a formação realizada na escola, pelo coletivo de professores, tem por objetivo “o foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente”.

Constata-se que a escola, assim como os profissionais que a compõem, acaba assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e com o desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetiva, para a sua efetivação.

Segundo esse mesmo documento de orientação, a escola da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso “[...] deve prever recursos no PPP, [...] para garantir materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc.) necessários à execução do PEIP [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 46). E em relação à Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso, esta tem a função de “[...] elaborar, implementar, executar e avaliar a Política de Formação

e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação de Mato Grosso [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 40).

Nóvoa (1997) considera que a formação continuada pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, pois tal profissionalização auxilia no desenvolvimento organizacional das escolas e isso foi outro aspecto analisado no documento de orientação da formação continuada, apresentado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Em alguns pontos, pode-se evidenciar que se faz presente uma perspectiva formativa, que se distancia da possibilidade de formação crítica e criativa, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

Utilizar os dados fornecidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais (IDEB, ADEPE-MT, SIGA e outros) como apoio para o diagnóstico e tomada de decisão acerca de seu próprio processo formativo e intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem dos estudantes (MATO GROSSO, 2016, p. 46).

Outro dado que compõe o documento em estudo indica que “o PEIP está sendo proposto também com o objetivo de possibilitar aos docentes – ao estarem com as informações e análise das necessidades de aprendizagens dos alunos – *criarem condições para garantir o “direito de aprender” de todos*” (MATO GROSSO, 2016, p. 43, grifo nosso), e, segundo Peroni (2006), isso se reflete na polí-

tica de responsabilização dos docentes, dos dirigentes locais, dos pais ou mesmo dos próprios alunos pela solução dos diferentes problemas enfrentados nas escolas.

Nessa direção, pode-se concretizar, na política de formação continuada da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, uma reconfiguração do ser docente, por meio da reedição da formação continuada de docentes, como performatividade, via regulamentações que se utilizam de comparações e modelos como meios de controle e mudança: “[...] Está em curso uma desintelectualização da formação de professores, ou ainda, o estímulo a uma forma de profissionalização restrita que entende o professor ou a professora como um técnico, um expert na gestão do processo de ensino e aprendizagem [...]” (GARCIA, 2015, p. 58).

As análises desses documentos apontam para a ambivalência dessa política de formação, pois o Orientativo do PEIP, da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, também apresenta indicação de que a participação dos professores, na construção dos rumos dessa política de formação continuada, pode acontecer, contribuindo “[...] com embasamento teórico e metodológico diante das necessidades suscitadas pelos diagnósticos, análises e ações de intervenções” (MATO GROSSO, 2016, p. 46).

Para além da preocupação de fortalecer o trabalho docente, encontram-se, também, orientações para estabelecer projetos de estudos para os demais funcionários das

escolas: “instituir o Projeto de Formação Continuada dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 40). Sendo que, nos anos seguintes, os orientativos para a formação continuada na escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso vão manter a preocupação de desenvolver uma formação para todos os profissionais que trabalham na escola; a formação não se restringe aos docentes: os demais funcionários da escola também realizam uma formação contínua no interior da unidade escolar.

Infelizmente, no ano de 2017, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, ao elaborar o documento de orientação da construção dos projetos de formação na escola, abandonou a proposta de propor um modelo para os projetos de formação docente no interior da escola e a determinação das leituras obrigatórias neste espaço de formação. Porém, a perspectiva de permanência da política de responsabilização docente se manteve: de acordo com o orientativo da SEDUC/MT, “o enfoque da formação docente na escola toma por referência programas federais de formação realizados, ou em fase de realização [...] e que resultados ela pode trazer para a melhoria do ensino, com impactos sobre as aprendizagens” (MATO GROSSO, 2017, p. 147).

Essas orientações resultam numa formação em que

a valorização da formação em serviço é apresentada como solução eficiente para a educação, desde

que articulada a resultados, como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas, sem criticismos políticos, considerados levianos (HYPOLITO, 2010, p. 1345-1346).

O documento orientativo para a construção dos projetos de formação docente nas escolas, no ano de 2017, destinou ao diretor a atribuição de “garantir espaço e condições necessárias para o desenvolvimento do projeto de formação docente na escola” (MATO GROSSO, 2017, p. 156), sendo que a Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso, por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem a função de receber “a síntese dos registros dos instrumentos avaliativos das escolas”, para que esta “se utilize de suas informações, para tomar decisões quanto a encaminhamentos para aprimorar o desenvolvimento da formação docente na escola [...]” (MATO GROSSO, 2017, p. 165). Tal documento ainda realça a preocupação de que os registros dos resultados desta formação “são ainda objetos de pesquisa a serem analisados frente a resultados de indicadores avaliativos externos de proficiência, a fim de se verificar quais têm sido os seus impactos nesse aspecto”. Já no documento orientativo da SEDUC/MT de 2018, para a formação de docentes na escola, foram mantidas as orientações sobre esses assuntos.

Day (2001) e Nóvoa (1997) afirmam que a formação continuada de docentes, no interior da escola, pode fortalecer o trabalho e a identidade docente e isso se faz presente nos documentos de orientações da formação continuada, apresentados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Constata-se, mais uma vez, que o contraditório faz parte dessa política, pois a definição de formação, encontrada nos documentos orientadores, possui uma perspectiva tecnicista, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

Também devem ser utilizados para levantamento de necessidades formativas dos docentes os planos de ensino e as avaliações internas e externas. A análise de resultados de avaliações fornece informações, para que ele possa subsidiar a formulação e a reformulação de práticas de ensino. Com isso, enquanto formula e reformula, vai levantando o que precisa estudar para melhor ensinar (MATO GROSSO, 2017, p. 157).

Essa definição, que já havia sido identificada em outros documentos orientadores, permaneceu no documento de 2018. Esse viés de formação se distancia da possibilidade de o professor desenvolver um trabalho docente, com vistas a uma maior organização escolar, que leve a uma prática crítico-reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional e tende a resultar em controle e regulação do trabalho docente, por meio da tecnização do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a realização de avaliações, para rever se houve ou não progresso no processo de ensino-aprendizagem é algo necessário, porém, o que se observa é a avaliação como meio de averiguar apenas o sucesso ou o fracasso da aprendizagem, de modo que a responsabilidade pelo desempenho dos alunos recai no docente, retirando o papel do Estado como agente da qualidade socialmente referenciada.

Concordamos com Ball, quando diz que o professor deve ser “capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos [...] A noção de fazer um bom trabalho é reduzida a uma ‘tênue’ versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis” (BALL, 2005, p. 22).

A partir da análise dos documentos, observa-se que essa perspectiva esteve presente em outros orientativos, nos anos de 2017 e 2018, porém, com um direcionamento à prática escolar, pois

Esse professor, sujeito da formação, enxerga no projeto de formação docente na escola uma oportunidade de indagar com os pares, o ensino que promovem, de pesquisar com os pares para evidenciar dificuldades de aprendizagem dos alunos, causas dessas dificuldades e estratégias para lidar com elas (MATO GROSSO, 2017, p. 152).

Mesmo a prática de formação continuada tendo marcas gerencialistas e a perspectiva de estabelecimento de ordenamento e disciplinamento da identidade e trabalho docente, consideramos que a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderia desenvolver uma cultura reflexiva e um trabalho docente robusto, podendo criar uma postura politicamente pertinente perante as situações educativas, de modo que os professores possam ter ações críticas e criativas frente ao contexto educacional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo em destaque fez a análise dos documentos orientadores da formação continuada de professores, que ocorre no interior das escolas da rede estadual de ensino público de Mato Grosso, com o objetivo de identificar as concepções de formação docente e a influência do neoliberalismo, por meio do gerencialismo contido nesses documentos orientativos e suas influências na constituição da identidade e trabalho docente.

Os orientativos analisados demonstram que as definições de formação docente, explícitas nos primeiros documentos orientativos, apontavam para uma formação pautada na possibilidade de ser o docente o sujeito da formação e não o objeto dela. Porém, isso se modifica principalmente a partir da imposição da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso (ADEPE/MT), em 2016. Os princípios formativos contidos nos orientativos da for-

mação continuada de professores da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso, a partir de 2016, passam a conter orientações de uma formação tecnicista, marcada por ações de cunho gerencialista, direcionadas por uma formação controlada e regulada, com o objetivo de se alcançar a melhoria dos índices educacionais da rede de ensino em estudo.

Entende-se que a identidade e o trabalho docente podem estar sendo reconfigurados, no sentido de atenderem aos interesses do neoliberalismo, que objetiva alcançar cidadãos que atendam às necessidades do mercado. Isso faz com que a formação continuada dos docentes desse Estado esteja direcionada para a subjetivação dos docentes, atendendo a preceitos técnicos e distanciando a docência da construção de uma educação que se pautem pela justiça social.

Todavia, as análises desses mesmos documentos nos possibilitaram conferir a ambivalência dessa política, pois há lacunas nos diferentes documentos analisados, indicando-nos que a sua ressignificação pode resultar num processo formativo que gere o protagonismo docente nessa formação, com vistas ao fortalecimento da constituição da identidade e trabalho docente, com a perspectiva de uma educação mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. A constituição da subjetivação docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5114/4098>. Acesso em: 30 set. 2014.

BALL, S. J. **Educação Global S. A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2013.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, S. J. **The Education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós Estado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1105-1126, Set/ dez. 2004.

DAPPER, V. F. **O projeto Sala de Educador:** entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015). 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FOUCAULT, M. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978. p. 277-293.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, n 1, jan /abr, 2015.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº 31, p. 45-56, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 38, out/dez. 2011.

HYPOLITO, Á. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Á. M. Teachers' Work and professionalization: the promised or dream denied. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. v. 10. Manchester, GB: Manchester University Press, 1984.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientativo Pedagógico/2018**, Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientativo Pedagógico/2017**, Cuiabá, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE – MT**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria nº 161/2016/GS. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTA) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer orientativo do Projeto Sala de Educador para o ano de 2015: Formação em rede entrelaçando saberes**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/MT, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientações curriculares - concepções para a educação básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer Orientativo nº 02**, referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2009. Cuiabá: SEDUC/MT, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de formação continuada Sala de professor**. Cuiabá. 2003.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Realgráfica Ltda., 2009.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida a TVE Brasil. 13 set. 2001.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia. 1997.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO:
concepções gerencialistas e de performatividade na formação de professores

PERONI, V. M. V. Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PETERS, M. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

10

ENEM, CERTIFICAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EJA

Simone Gonçalves da Silva (UFPel)
Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute os efeitos sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, a partir do processo de certificação do Ensino Médio, proporcionado pela aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹. A pesquisa teve como *locus* investigativo Escolas Públicas Estaduais que ofertam Ensino Médio/EJA na cidade de Rio Grande. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze professoras², analisadas pela ótica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979).

1 A pesquisa foi realizada anterior à normativa, estabelecida pela Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017, a partir da qual o ENEM não servirá mais como certificador de conclusão do ensino médio, para educação de adultos.

2 Como a pesquisa teve uma predominância em relação ao gênero do sexo feminino, onze (11) dos treze (13) docentes são mulheres e dois são homens, optou-se por manter a discussão no gênero feminino, quando se referir ao coletivo.

A partir da pesquisa de abordagem qualitativa, a investigação desenvolveu um diálogo teórico, embasado em estudos de Apple (1987, 2011), Ball (2001, 2002, 2004) e Hypolito (1997, 2008, 2010, 2011), dentre outros, na busca por uma articulação entre referenciais teóricos das políticas educacionais e avaliativas, do trabalho docente e da educação de jovens e adultos como subsídio à discussão.

Parte-se do pressuposto de uma discussão do campo sociológico, de que o trabalho docente, como construção histórica, não se limita ao fazer pedagógico e está relacionado às modificações na organização do trabalho. Nesse sentido, a temática do trabalho docente é problematizada como profissão, com suas condições de trabalho e de qualificação profissional, assim como as relações com as classes sociais, com as relações de gênero e de raça (HYPOLITO, 1997).

A argumentação do trabalho está organizada da seguinte maneira: primeiramente, são estabelecidas discussões sobre a emergência da política avaliativa e certificadora do ENEM, no contexto das reformas educacionais, iniciadas nos anos 1980, e os efeitos sobre o trabalho docente. Em um segundo momento, a partir da análise das percepções das professoras, busca-se compreender como a política do ENEM interfere no processo do trabalho docente e como essa política se articula com as categorias encontradas – o ingresso e a permanência na docência, bem como as modificações no exercício docente na educação de

jovens e adultos. Por fim, discute-se que a consolidação da política avaliativa e certificadora dissemina sentidos e significados de responsabilização nos processos educativos institucionalizados e funciona como um elemento fundamental para a constituição da organização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

POLÍTICAS AVALIATIVAS E CURRICULARES: interfaces com o trabalho docente

A partir dos anos 1980, tem-se vivenciado no Brasil uma redefinição do papel do Estado e de reformas educacionais significativas, confrontadas com os processos de redemocratização do país, sob ajustes econômicos de orientação pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE³.

Esse novo paradigma é denominado capitalismo neoliberal, uma estratégia de administração pública gerencial das políticas que possuem como premissa a redução do papel do Estado e começam a introduzir o gerencialismo, que pode ser caracterizado pela descentralização da gestão e dos custos; pela focalização de programas; pela priva-

³ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, criada na França, complementa a gestão do Plano Marshall para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. É um órgão internacional, composto por 34 países, que objetiva contribuir para o desenvolvimento econômico, por meio de assessoria sobre a administração das políticas públicas aos governos partícipes (BALL, 2001). O Brasil não faz parte da OCDE, mas participa das avaliações na área da educação, realizadas pela instituição, a exemplo do PISA (HYPOLITO, 2010).

tização de serviços; pelas parcerias público-privada; pelo quase-mercado; pela responsabilização; pela avaliação; pela flexibilização, dentre outros aspectos presentes nas atuais políticas (HYPOLITO, 2011).

O gerencialismo, ao estabelecer uma nova relação do Estado com o setor público, nas bases dos ideários mercadológicos, utiliza-se das várias formas de parceria público-privada. Essa perspectiva de parceria pode ser definida por dois modelos de privatização: a endógena, que se refere à prestação de serviços públicos, com base nos modelos empresariais de gestão do setor privado, e a exógena, que se caracteriza pela prestação de serviços públicos pelo setor privado, por meio de contratos (BALL, 2001; 2004).

O desenvolvimento desse modelo gerencial faz parte de um pacote elaborado por múltiplas agências e órgãos nacionais e internacionais, como a já mencionada OCDE, que funcionam como mobilidade de políticas, conforme sustentado por Ball (2014). De acordo com esse autor, tais políticas funcionam como tecnologias políticas de reforma, que se articulam a três noções: mercado, gestão e performatividade (BALL, 2001).

Em relação à noção de mercado, o ambiente educativo deve se transformar em produto atrativo, que precisa ser consumido como mercadoria, potencializando a competição e o sujeito empreendedor. No caso da educação, pode-se exemplificar com as avaliações em larga escala; estas definem quais são as escolas mais atrativas, a par-

tir dos melhores resultados, exigindo do corpo docente e dos alunos uma contribuição individual e coletiva para a produção de aprendizagens mensuráveis, em termos de visibilidade e competitividade.

A segunda noção, a gestão, implica na introdução de capacidades de gerência aos colaboradores – no caso da educação, docentes e estudantes – como forma discursiva dos padrões de excelência, eficácia e eficiência, baseados na cultura do mercado.

Quanto à performatividade, a educação é posta na lógica de produção como uma empresa, o importante é o desempenho, exposto a julgamentos e a produtividade com qualidade e eficiência a partir da *accountability*, que é uma transferência de responsabilidades, baseada na avaliação, na prestação de contas e nas 'boas práticas' (BALL, 2001).

Nesse cenário, a educação vem sendo constituída no interior de um conjunto de reformas, que privilegiam o desempenho escolar, orientado pelos resultados das políticas avaliativas. Tais políticas compõem um conjunto de iniciativas de avaliações nacionais e internacionais padronizadas, iniciadas no Brasil nos anos 80/90; primeiramente, com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), emergem diversas avaliações em larga escala no contexto local: a Provinha Brasil, a Prova Brasil, que compõem o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB); a Avaliação Nacional da Edu-

cação Infantil (ANEI); a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que verifica as habilidades e competências dos educandos ao final da Educação Básica, servindo como forma de certificação e ingresso nas universidades; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); o Exame Nacional de Cursos no nível do Ensino Superior (ENADE).

No contexto internacional, o Brasil participa do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que avalia os conhecimentos científicos dos estudantes e permite a comparação de resultados entre países. Essas propostas avaliativas serviriam, em tese, como instrumento de pesquisa, para orientar a uma determinada qualidade de educação, a qual é definida por agendas educacionais nacionais e internacionais.

Nesse âmbito, destacam-se as políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos, como a instituição das avaliações nacionais unificadas para EJA, que passam a funcionar como mecanismo de certificação; podem comprovar a conclusão dos níveis de ensino fundamental e médio de jovens e adultos, etapas da Educação Básica. A avaliação nacional – ENEM, problematizada neste texto, foi estabelecida por intermédio da Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009, que orienta a certificação do Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, substituindo o Exame Nacional de Certificações e

Competências e Habilidades de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que passa a certificar somente o Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, em conformidade com a Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017, o ENEM deixa de certificar o Ensino Médio para educação de adultos, substituindo a regra anterior, vigente desde a portaria de 2009. A certificação do ensino médio, por meio dos exames supletivos, passa a ser ofertada pelo Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Encceja. Todavia, consideramos que a discussão proposta, a partir da pesquisa realizada, não fica prejudicada, já que se verifica a continuidade de um instrumento de avaliação externa, o que mantém a peculiaridade deste estudo em compreender algumas das implicações para o trabalho docente na educação de jovens e adultos.

Coloca-se como problemática que as políticas educacionais, curriculares e avaliativas na Educação de Jovens e Adultos podem alterar as relações no trabalho docente, na medida em que incidem sobre a organização educativa. As práticas pedagógicas e curriculares passam a ser orientadas por uma padronização, centralização e regulação de conteúdos e métodos de ensino, com ênfase na utilização das proposições dos instrumentos avaliativos em larga escala.

A organização do processo de trabalho docente, na contemporaneidade, é fortemente afetada pelas políticas neoliberais de reestruturação educacional, que impõem

uma nova relação aos sistemas educativos e ao currículo. Segundo Hypolito e Vieira (2002), as propostas apresentadas à educação produzem reconfigurações no processo do trabalho docente, desencadeadas pelos processos de avaliação externa, pela orientação de um currículo nacional e pelas políticas de formação docente.

Os autores em questão discutem que as avaliações externas e o currículo nacional promovem “uma padronização do ensino à medida em que definem qual deve ser a educação mais adequada para toda a sociedade e, ao mesmo tempo, o que deve ser ensinado para que o padrão desejado seja atingido” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 279). Segundo os autores, as políticas de formação docente igualmente sofrem interferência e passam a ser pautadas por um pensamento de educação e de formação que acompanha modelos de ensino, orientados pelos sistemas de avaliação e pelo currículo nacional.

Como complemento da discussão sobre as implicações no trabalho docente, sob influência das estratégias políticas educacionais neoliberais ou das “tecnologias políticas da reforma da educação”, entende-se que essas tecnologias – mercado, gestão e performatividade – não são somente referidas “para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também [a] mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p.5).

Com base na utilização da definição das tecnologias políticas da reforma de Ball, Hypolito (2010, p.1341) descreve os efeitos destas no trabalho docente:

[...] relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror).

Reitera-se que essas tecnologias de reforma – mercado, gestão e performatividade – têm sustentado as políticas avaliativas e, nesse caso em estudo, os exames certificadores, destinados à EJA, podem interferir na orientação das práticas dos professores, na organização escolar e curricular. De acordo com Apple (2011b, p.76), sobre a discussão de currículo, especificamente sobre um currículo nacional, o que se coloca em questão são os efeitos dessas políticas avaliativas como produções curriculares, diante de “um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”.

A partir desse fragmento destacado, percebe-se que as políticas avaliativas têm determinado o currículo como dispositivo de controle das práticas pedagógicas. As avaliações também avaliam os professores com base nos resultados dos alunos. Tal responsabilização do sucesso e fracasso do processo educativo, imposta pelas avaliações, exige uma discussão sobre o trabalho docente.

Essas imposições externas podem alterar a constituição das identidades docentes, ao exigir um determinado tipo de profissional, que siga as orientações das políticas curriculares na formação do alunado, de acordo com as metas e os objetivos de ensino e de aprendizagem.

A identidade docente é permeada por diversos fatores e principalmente pelos discursos que envolvem a educação e os modos de ser e de agir docente. Como não existe uma identidade docente fixa, entende-se que o trabalho docente não se encontra dissociado dos conhecimentos constituídos durante a vida e as experiências no ambiente escolar.

A identidade docente, como uma construção social, marcada por múltiplos fatores, como as histórias de vida, as condições de trabalho, o imaginário sobre a profissão e os discursos sobre os docentes e a escola, é afetada fortemente por essas mudanças nas formas de ensinar e nas definições do que deve ser ensinado (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Nessa perspectiva, destaca-se o lugar que o professorado ocupa na sociedade e o processo de constituição de suas identidades como trabalhadores/as em educação é decorrente de uma série de transformações, sob influência do modelo de gestão neoliberal no controle sobre a estruturação e a organização escolar.

Os professores ficam sujeitos a um discurso sedutor do tipo de escola, de professor, de formação, de conhecimentos, para o sucesso da melhoria e da eficiência do processo educacional. Esse discurso, que pauta as reformas e as políticas educacionais, interpela os docentes, que passam a definir as suas formas de agir e de ser, o que implica no processo de construção de sua identidade docente e na sua relação com o próprio trabalho.

POLÍTICA AVALIATIVA ENEM: uma análise a partir do trabalho docente na EJA

Nesse contexto das políticas avaliativas, especificamente da certificação pelo ENEM, é que se busca pensar a docência que vem sendo constituída no Ensino Médio/EJA. Trata-se de compreender os vínculos com a profissão docente nessa modalidade, como os docentes constroem seu ingresso e os motivos que os levam a permanecer na educação de jovens e adultos.

Na pesquisa, foram selecionados treze (13) docentes para as entrevistas semiestruturadas. Tais docentes pertencem à rede pública estadual; em sua maioria, são

concurados; alguns foram lotados diretamente nas escolas que ofertam EJA e outros o trabalho nessa modalidade surgiu como maneira de complementação de carga horária e salarial, por meio de convocação.

Para melhor identificação das/os professoras/es entrevistadas, serão apresentados a seguir alguns dados em relação à faixa etária, gênero, formação inicial, qualificação e tempo de magistério na EJA.

Com relação à faixa etária, dois (2) docentes tinham entre 30 e 39 anos, oito (8) docentes tinham entre 40 e 49 anos; três (3) docentes tinham entre 50 e 59 anos. Em relação ao gênero, o sexo feminino predomina: onze (11) dos treze (13) docentes são mulheres e dois são homens. Essa característica reforça o processo de feminização do magistério, consensualmente aceito, mesmo no Ensino Médio, modalidade EJA, na qual é comum uma maior presença masculina, em razão da exigência de formação em áreas específicas do que em relação aos anos iniciais do ensino fundamental (HYPOLITO, 1997).

Com referência à formação acadêmica, dois (2) docentes possuem licenciatura em Artes Visuais; dois (2) são licenciados em Matemática; dois (2) são licenciados em Letras/Português; uma (1) professora tem bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais; uma (1) professora é licenciada em Biologia; três (3) docentes são licenciados em História; uma (1) professora tem licenciatura em História e Geografia e uma (1) professora é licenciado em Pedagogia.

Em relação à qualificação, doze (12) dos treze (13) professores possuem curso de Pós-Graduação, especialização concluída, e dois (2) possuíam mestrado em andamento. Somente um (1) professor não possui nenhum curso de Pós-graduação. Os professores possuem os mais variados cursos de Especialização: dois (2) professores em Arte e Educação; um (1) em Gestão Escolar e Supervisão; um (1) em Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química; um (1) em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa; um (1) em Ecologia Aquática Costeira; um (1) em Educação Inclusiva; um (1) em Psicopedagogia; um (1) em Leitura e Interpretação de Texto; um (1) em Educação Brasileira; um (1) em História do Rio Grande do Sul; um (1) em Educação em Ciências e Matemática. Os mestrados em andamento eram em História e em Educação em Ciências e Matemática. Cabe destacar que nenhum docente possuía especialização na área de Educação de Jovens e Adultos.

A seleção para as entrevistas semiestruturadas teve como critério de escolha quem possuísse maior tempo de docência na mesma escola, independente da modalidade. Considerado o tempo de docência na EJA, alguns já possuíam alguns anos de magistério e outros começaram especificamente na EJA. Do total, quatro (4) tinham entre 3 a 5 anos de docência; cinco (5) tinham entre de 6 a 10 anos de docência e quatro (4) tinham entre 11 a 15 anos de docência.

Com relação ao questionamento sobre a escolha para lecionar nessa modalidade, a grande maioria afirmou que não foi uma escolha. Assumir a EJA estava relacionada às formas de efetivação no concurso, à possibilidade de contrato de trabalho e de convocação, bem como à disponibilidade somente para trabalho noturno, como demonstram os seguintes depoimentos:

Eu fiz o meu concurso e fui encaminhada para cá, nunca tinha trabalhado com EJA (professor 1 da escola A).

Eu já entrei no Ensino Médio EJA. O concurso não é específico para a EJA, então, eu fiz o concurso para o ensino médio e surgiu a vaga aqui na escola e vim trabalhar aqui, porque o concurso é para séries iniciais, Fundamental e Médio e não tem concurso para a EJA, então, vim trabalhar aqui e estou desde 2000 (professor 3 da escola A).

Comecei com o contrato de trabalho e fui chamada para trabalhar na EJA (professora 1 da escola B).

Não foi uma escolha, me remanejaram para aquela escola que tinha ensino noturno e fui para a EJA, não foi uma coisa que eu escolhi trabalhar com a educação de jovens e adultos, fui remanejada para escola que tinha essa modalidade (professor 2 da escola B).

Apenas um entrevistado alegou que conhecia o trabalho com jovens e adultos e que partira dele, junto com a escola, a oferta da EJA na instituição escolar:

Desde que comecei a trabalhar como professor, sempre tive vontade de trabalhar com adultos. Desde que entrei para a rede pública estadual, em 2000, vim para esta escola, tenho treze anos de magistério, na escola também tenho treze anos. À noite, na escola, sempre foi predominante uma clientela de jovens e adultos. No início, nós tínhamos ensino médio regular; por volta de 2003, foi implantada a educação de jovens e adultos aqui na escola, que, para mim, foi um grande avanço, porque qualificou a estrutura pedagógica da escola. No ensino médio regular, nós tínhamos um índice de alunos evadidos e desmotivados muito grande e a EJA se adequou à realidade dessa clientela. A entrada da educação de jovens e adultos, aqui na escola, foi um grande avanço e satisfez um desejo que tinha há muito tempo de trabalhar com alunos trabalhadores, com a clientela típica do ensino noturno, com alunos adultos, trabalhadores e maiores de idade (professor 3 da escola B).

A partir desses depoimentos, percebe-se que são poucas as professoras que possuem um entendimento mais amplo sobre a EJA; de modo geral, fica limitado a uma ideia sobre a faixa etária e a uma oferta com carga horária reduzida, somente um professor demonstra reconhecer algumas especificidades. Além disso, remetem ao envolvimento na EJA como uma não escolha, conforme depoimento a seguir:

Cheguei aqui na escola no concurso que era para o Ensino Fundamental e depois fui chamada para o Médio e fiquei na mesma escola que já era EJA,

não tinha contato com a EJA e fui para o Ensino Médio e nem sabia a diferença. No início, quando entrei, não tinha uma diferença entre regular e EJA, a não ser nos conteúdos, que sabia que tinha um tempo menor e iria trabalhar com menos conteúdos, com o passar do tempo e com as relações com os alunos, aí que fui percebendo a diferença do ensino regular para o EJA (professor 2 da escola A).

O relato acima provoca uma reflexão sobre o trabalho docente na EJA e conduz à preocupação com a formação específica dos educadores de EJA, não de maneira generalizada, mas como se constituem as relações profissionais do educador de jovens e adultos.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, há uma necessidade de formação específica e permanente para o professor que atende tal modalidade (ARROYO, 2005; OLIVEIRA, 2004). Essa necessidade de formação específica dos educadores de jovens e adultos se reveste de uma preocupação para além da formação básica, que nos indica que "refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da Educação de Jovens e Adultos, sua história, conquistas e desafios" (SOARES, 2010, p.96).

As questões anunciadas pelos docentes indicam a importância de que o movimento formativo da prática pedagógica seja repensado em suas relações com o processo de trabalho docente. Compreender as nuances que per-

passam a EJA tem sido uma preocupação relevante e agravante, não somente em relação ao público que frequenta a EJA, pelos contextos diferenciados e características diversificadas – como apontam os professores nos relatos – mas também pelos processos formativos e constitutivos da docência, pelos limites e possibilidades do fazer pedagógico e do ser docente nessa modalidade.

Com relação às possibilidades do ser professor nessa modalidade, a valorização docente tem sido uma das grandes questões levantadas pelas professoras na permanência da EJA.

Apesar de todos os desafios, o magistério encontra, nessa modalidade, o reconhecimento social da função docente pelos estudantes, no âmbito do respeito, do prestígio pelo seu trabalho, da gratificação e da afetividade. Esses fatores reforçam uma dimensão do ser docente, pelas compensações que o exercício do magistério provoca nessa modalidade, como se percebe nas falas que se seguem sobre o trabalho na EJA:

O que posso dizer é que temos dois lados, os mais jovens, que não estão a fim de aprender, e muitas pessoas de mais idade que estão a fim de aprender. [...] Então, imagina ele dando valor, eles comentam sobre a aula, "professora, lembrei da sua aula, da prova, daquela", então, isso que deixa a gente contente (professor 3 da escola A).

Eu gosto muito de trabalhar com adultos, acho que eles vêm com outro olhar para a escola, sem falar no respeito que têm ainda com o professor, que a gente não encontra no ensino regular e com os pequenos do fundamental, eu encontro aqui, então, a troca é muito gratificante (professor 1 da escola A).

Eu trabalho com o Ensino Médio regular e com EJA, eu gosto e tenho preferência pela EJA [...]. O tipo de aluno que temos são pessoas adultas e se mostram mais interessadas, justamente, porque têm mais idade, passaram um tempo sem estudo, então, eles são mais próximos ao professor, eles pedem mais ajuda, solicitam mais a presença do professor do que o aluno do Ensino Médio regular, que é mais jovem e não está ligando muito. O professor tem que estar correndo atrás do aluno no Ensino Médio (professor 3 da escola C).

Conforme os relatos destacados, reitera-se a valorização do professor pelos estudantes na educação de jovens e adultos, o que nem sempre ocorre de forma marcante nas outras modalidades.

Em contraposição, verifica-se, em pesquisas e estudos que se preocupam com a profissão docente, uma desvalorização, sofrida pelo apelo sacerdotal e vocacional ao magistério, pelas condições precárias de trabalho e pelos baixos rendimentos. Com a redução da carga horária e da procura pela EJA, com a instituição da certificação dos conhecimentos por meio do ENEM, a possibilidade de aulas semipresenciais e as facilidades propostas pelas institui-

ções privadas, podem constituir uma condição de desvalorização docente.

Percebe-se que os estudantes reconhecem o trabalho dos docentes, mas a política de certificação, via ENEM, o desqualifica e altera esse reconhecimento profissional, o que pode ser observado neste depoimento: *"A certificação também é uma forma de desvalorização do professor, a todo o trabalho que é feito na escola, com professores e alunos"* (professor 1 da escola D.)

O relato acima reforça um menosprezo à profissão de professor, assim como nas mais diversas ofertas de EJA, tais como: a presencial, a semipresencial, a distância e os exames supletivos. Os aspectos mencionados prejudicam todo o esforço empreendido por uma discussão de garantia de formação de qualidade do educador de jovens e adultos, diante da depreciação que a profissão sofre, na forma de tarefas ou atividades que podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa ou até mesmo por um exame que reforça a perspectiva utilitarista dos conhecimentos. A docência passa a ser minimizada no seu valor, em função de uma carga horária reduzida ou de cursos a distância, que necessitam cada vez menos a presença docente. O relato do professor sobre as suas inquietações, com relação ao percurso formativo reduzido, pode ser um exemplo:

Cada etapa de EJA de seis meses, por totalidade, o aluno sendo promovido pela aprovação que o professor faz ali daquela área. A gente faz um sistema,

estamos agora mudando e tornando semelhante ao Ensino Médio, fazendo por área, a promoção do aluno por área de conhecimento, meio semelhante ao politécnico. [...] Eu tenho que encerrar aquela avaliação do meu aluno em seis meses, que ele vai ser promovido e vai para a etapa posterior, que também vai ser seis meses. Se eu tivesse três anos para trabalhar com o EJA, para mim, seria melhor (professor 1 da escola C).

Cumprе esclarecer que o trabalho e a carreira docente vêm sofrendo um processo de precarização do trabalho. Os fenômenos que contribuem para esse processo estão relacionados: (I) à desqualificação da formação profissional docente; (II) à formação centrada nas competências e no saber-fazer; (III) à intensificação do trabalho docente em consequência do aumento das funções na escola e do aumento do tempo da jornada de trabalho; (IV) às condições de trabalho, desde os baixos salários docentes, decorrentes de anos anteriores, e o regime de trabalho em caráter temporário; (V) à predominância da orientação centralizada nos referenciais curriculares unificados; (VI) à instituição das avaliações externas, que favorecem a padronização e o controle do ensino e da formação docente; (VII) à fiscalização dos resultados e dos desempenhos, que culmina nas estratégias de culpabilidade, da autorresponsabilização e do autoempreendedorismo, o que demanda novas tarefas, atividades e responsabilidades (GARCIA; ANADON, 2009) e (VIII) às péssimas infraestruturas físi-

cas das escolas. Esses aspectos, dentre outros, estão relacionados às intervenções das reformas educacionais e suas orientações para controlarem o trabalho docente, como aparece na afirmativa a seguir:

As coisas vêm de cima para baixo e temos que engolir. Não somos questionados se concordamos ou não, se isso é bom, positivo, isso não vem da escola, vem determinado lá de cima do MEC, e a gente acata, porque não temos o que fazer (professor 1 da escola D).

A organização do trabalho docente na EJA não se encontra indiferente a essa situação de precarização e de marginalização, acredita-se até mais intensa. A situação dos docentes em Educação de Jovens e Adultos abre espaço para um processo de precarização, em termos de baixos salários, que, muitas vezes, nem podem ser considerados salários, restritos, por vezes, a uma bolsa-auxílio, oriunda de programas de Educação de Jovens e Adultos. Com relação às condições de trabalho: aulas que acontecem em outros espaços, com sistemas de parceria. Situações em que o professor leciona em três turnos por dia torna a EJA uma possibilidade a mais de aumento da renda, porém, com uma intensificação pelo excesso de trabalho, com diversas turmas e disciplinas, diminuindo o tempo de elaboração das aulas, formação e estudo nessa modalidade.

Percebe-se que existem muitos desafios para ser professor da EJA, não somente no âmbito das políticas

que depreciam o trabalho docente a atividades menos importantes, mas também pelo contexto apontado pelas professoras entrevistadas, tais como: o perfil dos alunos cada vez mais jovens e cada vez mais desinteressados e indisciplinados; a diversidade multicultural e social presente nas turmas, em função das diversas faixas etárias; do desenvolvimento cognitivo em ritmos diferentes; das motivações, anseios e objetivos variados, além da estrutura organizacional da carga horária do Ensino Médio/EJA, que é reduzida, se comparada ao Ensino Médio. Todos esses fatores dificultam o exercício da docência e também o possível trabalho com base na proposta do ENEM.

As professoras destacam as dificuldades do trabalho docente na EJA: algumas em razão da complexidade nas práticas pedagógicas de articular a necessidade de valorização dos saberes dos estudantes.

Frente a esse quadro, as professoras ressaltam a importância da escola e do professor, como principais responsáveis pela formação integral e plena do cidadão, já que consideram os desafios para a organização de suas propostas com base nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, como uma avaliação certificadora poderia dar conta dessas questões e relacionar os conhecimentos prévios com os conhecimentos considerados científicos? Isso implica em compreender que os educadores procuram destacar a ação docente como uma maneira de valorização do seu próprio trabalho, princi-

palmente quando questionados sobre a problemática que envolve a certificação pelo ENEM, mesmo tendo como justificativa a importância dessa avaliação para os jovens e adultos que nunca frequentaram o Ensino Médio ou que nele não obtiveram êxito.

Quanto à política de certificação, questionam-se os significados e os sentidos constituídos socialmente acerca de como se compreende ensinar e aprender nesse nível de ensino, considerando que em um curto período seja possível certificar os mesmos aprendizados que deveriam ser construídos na escola durante um período muito mais longo. Cabe destacar que não se tem o intuito, com este breve estudo, de compreender o papel social desempenhado pela instituição escolar, mas indagar sobre como as professoras passaram a entender o seu fazer cotidiano na formação dos estudantes do Ensino Médio, com relação à existência de um exame que promete certificar competências em uma única prática avaliativa, como alternativa contraditória ao trabalho que realizam na escola durante três anos, investindo em práticas pedagógicas, em metodologias diversificadas e múltiplas avaliações.

Uma política que orienta a padronização dos conteúdos e métodos de ensino implica em uma intensa desvalorização, principalmente no que se refere à desqualificação das práticas, que passam a ser reestruturadas a partir da lógica de novas matrizes de referência. Como afirma Sousa (2003, p.183), "o ENEM apresenta-se com um potencial

maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para obter bons resultados no exame”.

A preocupação com o desempenho e melhores indicadores nas avaliações externas também passa a ser do interesse dos estudantes, o que repercute no trabalho docente, quando o professor passa a constituir sua prática pedagógica com base na proposta do ENEM, conforme o relato a seguir:

Os alunos cobram, e aqui no colégio nós temos esse costume, não adianta tu ensinares algo que não terá uma finalidade prática, mas o que prende a atenção do aluno. ...“isso aqui vai cair no ENEM, tu estudas isso aqui, que é prioridade”. Então, tu acabas enfatizando teus conteúdos naquilo que o ENEM mais pede, então, ele te pergunta: “por que estou vendo isso aqui professor, isso cai no ENEM?” Desde que o ENEM foi implantado, eu e vários outros colegas fomos nos adaptando, então, o aluno fala: por que vai assistir essa aula, esse conteúdo chato, se isso nem cai no ENEM? (professor 4 da escola C).

A partir da instituição do ENEM como certificador, o professor passa a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reorientando a organização curricular, que influencia sobremaneira a prática pedagógica e as opções metodológicas. Isso acaba por diminuir seu valor no tempo e no espaço escolar. Percebe-se uma desqualificação dos investimentos pedagógicos, realizados na escola, ao serem instituídas maneiras de controlar e re-

gular a docência, o que implica na constituição do ser e do fazer docente. Alguns desses efeitos podem ser: a autonomia enfraquecida diante do planejamento das práticas; a racionalização pela redução do trabalho mental; a reorientação do trabalho docente em relação ao aperfeiçoamento de técnicas aos conceitos e funções da EJA, com mudanças em suas práticas anteriores; a padronização dos conteúdos, dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.

Em relação à padronização, Hypolito e Vieira (2002, p.280) argumentam que “a padronização do ensino e da formação docente tende a excluir outras formas de ensinar e outros modos de produção cultural, negando assim os próprios sujeitos e as possibilidades de afirmação de suas identidades”.

Esse processo de uniformização, imbricado nas políticas avaliativas, acaba por constituir uma série de dispositivos sobre a prática docente e a relação com o próprio trabalho. O que pode ocorrer é a instituição de uma cultura de controle, tanto nas metodologias, nos planejamentos, quanto no processo de trabalho docente, a partir da determinação de um currículo oficial para a Educação de Jovens e Adultos. A definição de um currículo nacional, tendo como base a avaliação em questão, o ENEM, vem causando um desconforto em relação aos princípios das práticas pedagógicas na EJA, algo muito próximo do que Ball (2001) define como tecnologia política de reforma. O

processo descrito acima mostra um exemplo dessa tecnologia em operação.

A problemática da certificação também pode implicar na desqualificação do papel do professorado e na maneira como o docente se percebe profissionalmente na Educação de Jovens e Adultos. Para as professoras, pode haver uma redução do seu conhecimento, por entender que seus saberes e a importância destes para a formação dos alunos sofrem interferências dos modos de produção e das políticas regulatórias do Estado, o que pode indicar um processo de proletarização, em função da perda de controle sobre seu trabalho (APPLE, 1987). Essa condição carrega uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos seus fazeres pedagógicos. O relato que segue demonstra a situação e o sentimento de desqualificação e desvalorização do trabalho docente:

Tem interferido no planejamento, na burocracia, no processo de sala de aula; tu preparas alguma coisa e não consegues desenvolver, porque não temos alunos. "Ah, o que houve com fulano?" "Ele eliminou pelo ENEM" (professor 2 da escola B).

Como demonstra o depoimento acima, ocorre um fenômeno de redução das turmas, sob interferência do ENEM. Tal fenômeno pode implicar na desqualificação e desvalorização da ação docente, fazendo com que a intervenção do professor se restrinja a estratégias para a eficácia no ENEM. A caracterização da EJA e a estruturação

curricular com tempo reduzido podem intensificar o trabalho docente, na tentativa de contemplar tais orientações curriculares.

Concomitantemente, a perda da autonomia, da autoridade e a responsabilização pelo sucesso e fracasso das propostas de reestruturação curricular implicam na subjetividade docente, que pode resultar no processo de autointensificação do trabalho. Os depoimentos se referem ao sentimento sobre o próprio trabalho e também apresentam reclamações em relação às transformações estruturais e organizacionais curriculares, pelas quais a educação de jovens e adultos vêm sendo orientada.

Analisando as falas, pode-se considerar uma perda da autonomia, já que o trabalho docente passa a ser regulado pelo ENEM e pelas políticas que se propõem a consolidar a proposta pedagógica de tal avaliação. Essa regulação pode ocasionar em modificações na autoimagem das docentes, em virtude de que as professoras passam a perceber o seu fazer como mero cumprimento de objetivos externos, tornando-se tarefairas, perdendo a possibilidade de produção de conhecimentos, de saberes e de fazeres pedagógicos, como demonstram Garcia e Anadon (2009).

As docentes também ressaltam que não possuíam a formação exigida pelo ENEM, mas que se comprometiam em fazer o possível, em virtude do ideário que as avaliações têm propagado, como uma reestruturação curricular qualificadora do processo de educar, de ensinar e de

aprender. O ENEM enfatiza o processo formativo como responsabilidade dos estudantes e dos docentes pelo êxito.

Em relação às repercussões dos exames, nota-se que o ENEM pode passar a exigir uma nova perspectiva e um novo paradigma de pensar a formação, podendo implicar na necessidade de se assumir uma inovação na docência, se o foco for a melhoria do trabalho realizado. Isso poderá causar uma autointensificação no processo de trabalho docente, com a busca incessante pelo aprimoramento, pela profissionalização e pela responsabilização exclusiva dos docentes como os únicos responsáveis pela transformação e reorientação no aprendizado escolar qualificado.

Nesse sentido, trata-se também de uma cultura de performatividade, entendida, segundo Ball (2001; 2004), como uma maneira de expor resultados e desempenhos como parâmetros de produção de qualidade, implicados na responsabilização e na culpabilização docente pelo sucesso e insucesso dos estudantes.

Parece que a cultura avaliativa e certificadora do ENEM também faz com que as professoras reafirmem sua prática como uma maneira de valorização do seu papel docente, pois se pode constatar um sentimento de reconhecimento profissional quando os estudantes identificam e fazem relação com o que foi estudado, com as questões cobradas no exame. As docentes se sentem compensadas pelo esforço empreendido na sua prática sob orientação do ENEM. Pelo depoimento, é possível fazer tal análise:

Até mexi com eles: "Quando é o ENEM?" Eles responderam que será sábado. Então, afirmei que se cair uma questão sobre isso vocês irão lembrar de mim. É interessante quando tinha essa certificação de supletivo, ou foi do ENEM, não lembro, caíram umas questões de república e um aluno me disse: "professora, eu lembrei da senhora na hora da prova do que estávamos falando na aula caiu uma questão igual". Claro que não é intencional, mas acaba que muitos assuntos, eles acabam lembrando sobre o que falamos e conversávamos, isso que é interessante (professor 3 da escola D).

A partir dos depoimentos, percebe-se que as políticas avaliativas educacionais, especificamente o ENEM, podem ter efeitos na organização do trabalho docente na EJA. Quando foram discutidos alguns aspectos em relação ao ingresso e à permanência na docência e sobre modificações da docência em EJA, foram destacadas algumas implicações da avaliação unificada e certificadora no trabalho docente: precarização, marginalização, desvalorização, desqualificação, intensificação e autointensificação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado inicialmente e reiterada durante toda a escrita, este artigo, que teve a certificação do Ensino Médio/EJA, por meio do ENEM, como objeto de investigação, almejou discutir os efeitos do ENEM sobre o processo de trabalho docente na educação de jovens e adul-

tos. Para realizar tal análise, propôs-se a discutir como o exame reforça relações de interferência na transformação e no processo do trabalho docente, a fim de compreender uma articulação com o ingresso e a permanência na docência de EJA e as modificações no exercício docente.

As docentes entrevistadas vêm constituindo uma determinada identidade social e profissional, vinculadas à docência na educação de jovens e adultos, fortemente relacionada à valorização da profissão. As práticas e as experiências passam a constituir a identificação, a preferência e a permanência para lecionar nessa modalidade, já que os depoimentos apontam que a docência na EJA não foi uma escolha, mas uma das maneiras de efetivação no concurso, de possibilidade de contrato de trabalho e/ou de convocação ou ainda da disponibilidade somente para trabalho noturno.

Compreender quem são as professoras no Ensino Médio/EJA permitiu algumas percepções em relação ao ENEM e ao processo de modificação da docência. As docentes são reconhecidas socialmente e profissionalmente pelos estudantes nesta modalidade, o que elas não percebem no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, alegam que a política de certificação via ENEM tem contribuído para a desvalorização docente, pelo fato de que o interesse dos estudantes na aprovação e na certificação faz com que o docente constitua sua prática pedagógica com base na proposta do ENEM.

Cabe ressaltar, segundo as análises, que essa certificação pode alterar a constituição das identidades docentes, ao exigir um determinado tipo de profissional, que elabora suas práticas pedagógicas e curriculares na formação dos estudantes jovens e adultos, de acordo com os conteúdos e os métodos e objetivos de ensino e de aprendizagem orientados e determinados pelas políticas avaliativas e curriculares. Frente a esse contexto, pode-se igualmente reconhecer uma desqualificação docente na educação de jovens e adultos, em virtude da redução do seu conhecimento e da sensação de perda da autonomia dos saberes e dos fazeres pedagógicos no Ensino Médio de Jovens e Adultos.

As docentes argumentam que suas decisões curriculares estavam conectadas ao ENEM, por acreditarem ser uma proposta qualificadora e inovadora na construção do conhecimento no Ensino Médio. Isso poderia estar aumentando um processo de autointensificação, pois as professoras se sentiam responsáveis pelo êxito dos estudantes no ENEM, já que essa avaliação se configurava como indicadora de parâmetros de qualidade da educação brasileira.

Observou-se que as docentes se sentiam desvalorizadas. Em função disso, as professoras constituíram estratégias de retomada do reconhecimento social e profissional, o que fizeram por meio da retomada para obter sucesso nas suas práticas pedagógicas e curriculares, a fim de possibilitar o êxito dos alunos no exame. O que não deixa de estar próxima a uma cultura de performatividade.

Constata-se com este estudo que a instituição do ENEM, como política avaliativa e certificadora, pode implicar em mudanças e transformações significativas no trabalho docente e nas práticas pedagógicas e curriculares. Esse exame supletivo dissemina sentidos e significados de responsabilização nos processos educativos institucionalizados, funcionando como um elemento relevante para a organização do processo no trabalho de ensinar, de aprender e de conhecer na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 71-106.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 49-69.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p.3-14, fev. 1987.

BALL, S. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n89, p.1105-1126. 2004.

BALL, S. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p.03-23. 2002.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.2, p. 99-116. Jul/dez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 1979.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 144, de 24 de maio de 2012. Institui alterações na certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1996.

GARCIA, M. M.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GARCIA, M. M.; HYPOLITO, Á.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.31, n.1.p. 45-056. 2005.

HYPOLITO, Á. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: teoria e prática**. v. 21, p. 1-18, 2011.

HYPOLITO, Á. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. v. 31, n.113, p. 1337-1354, 2010.

HYPOLITO, Á.; VIEIRA, J.; PIZZI, L. Reestruturação curricular e Auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, 2009.

HYPOLITO, Á. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p. 63-78, 2008.

HYPOLITO, Á.; VIEIRA, J. Reestruturação educativa e trabalho docente: Autonomia, contestação e controle. In. HYPOLITO, Á.; GARCIA, M. M.; VIEIRA, J. (Orgs.). **Trabalho docente: Formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações. 2002, p. 271-283.

HYPOLITO, Á. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus. 1997.

SOUSA, S. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

APRESENTAÇÃO

DOS ORGANIZADORES E AUTORES

Luciana Leandro da Silva

Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE) e do Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2006), Mestrado em Educação pela *Universidad de Granada* (2010) e Doutorado em Educação pela *Universitat Autònoma de Barcelona* (2014). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas, junto ao Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas.

Álvaro Moreira Hypolito

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação - UFMG e Ph.D. em Currículo - Universidade de Wisconsin, EUA. Pesquisador 1D-CNPq. Membro da Redeestrado. Coordena o CEPE - Centro de Estudos em Políticas Educativas da UFPel. Investiga na área de Currículo, Trabalho Docente e Gerencialismo.

Carlos Augusto de Medeiros

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2010), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2002) e graduação em Ciências, com Habilitação em Matemática, pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1989). Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui experiência na área de Educação, básica e superior, com ênfase em Política Educacional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: políticas sociais, políticas públicas e políticas educacionais.

Alan Nascimento Rodrigues

Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016) e, atualmente, é estudante do curso de Letras na mesma universidade. Desde 2016 desenvolve pesquisas de Iniciação Científica na área de Política Educacional e possui experiência na área de Filosofia com ênfase em Ética e História da Filosofia e como professor do Ensino Fundamental e Médio nos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia.

Andréia Ferreira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizando estágio Pós-doutoral na Unicamp (2021-2022). Professora Associada da UFCG e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFCG. Vice-presidente da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) - Região Nordeste (2019-2021). Líder do Grupo de Estudos em

Política e Gestão Educacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que integra o Laboratório de Pesquisa em Políticas Educacionais da UFCG (LEPPE/UFCG).

Andressa Aita Ivo

Doutora em Educação e Professora adjunta do departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ângela Cristina Alves Albino

Doutora em Educação pela UFPB. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) do CNPq. Editora da Revista Espaço do Currículo. Vice diretora Estadual da Paraíba da ANPAE. Muito tempo de vida como Professora da Educação Básica.

Arlane Markely dos Santos Freire

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da rede municipal de ensino de Crato/CE. Membro do Grupo de Estudos em Política e Gestão Educacional, cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que integra o LEPPE/UFCG.

Carmen Rossana Noberto da Costa

Mestranda do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/UFCG. Especialista em Políticas e Gestão da Educação Básica/UFCG. Licenciada em Ciências Sociais/UFCG e em Bacharelado em Ciências Sociais - Antropologia/UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional/UFCG. Docente da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba.

Caroline Foggiato Ferreira

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela UFSM.

Deise Ramos da Rocha

Doutora em Educação (UFPel). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Pesquisadora do Centro de Estudos sobre Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente (CEPE – UFPel) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores (GEPFAPe – UnB).

Edna Coimbra da Silva

Professora Doutora em Educação, atua na Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso/SEDUC/MT.

Maria Eloísa da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora Substituta Associada da Faculdade de Educação – FAe/UFPel. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas, vinculado ao

CEPE – Centro de Estudos em Políticas Educativas – Gestão, Currículo e Trabalho Docente – Fae/UFPeL.

Franciele Roos da Silva Ilha

Docente da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).

Mateus Arguelho da Cunha

Estudante de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Pelotas e bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Pesquisa e desenvolvimento Tecnológico. Membro do Centro de Estudos em Políticas Educativas, grupo Gestão, Currículo e Trabalho Docente na UFPeL. Atualmente trabalha com projetos de pesquisa com foco em currículo e políticas educacionais.

Silvana Cavalcanti Leal Moraes

Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Coordenação Pedagógica - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Inclusão Escolar: necessidades educativas especiais - Faculdades Integradas de Patos (FIP), Mestranda em Educação - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG).

Simone Gonçalves da Silva

Pedagoga (FURG), Mestre e Doutora em Educação (UFPeL), e com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, em Portugal. Pós-doutorado (UFPeL) bolsa do CNPq. Atual-

mente é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), membro do Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas vinculado ao CEPE - Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente da FAE/UFPel.

Tatyana Almeida de Abreu Henriques

Mestranda em educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Supervisão e Orientação Escolar e também em Inclusão escolar, ambas pela Faculdades Integradas de Patos. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Campina Grande. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente.



ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO
Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) e Bolsista de Produtividade 1-D - CNPq. Doutor em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison.
E-mail: hypolito@ufpel.edu.br



CARLOS AUGUSTO DE MEIROS
Professor da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), área de Política e Gestão Educacionais. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: camedeiros.bsb@gmail.com

A presente publicação visa socializar os resultados da pesquisa 'Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: repercussões da Prova Brasil no cotidiano das escolas públicas de dois municípios brasileiros', projeto realizado por meio de uma importante colaboração entre pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) e que também tem o intuito de dar visibilidade a outras produções teóricas que possuem interlocução com o tema, buscando fortalecer o diálogo entre diferentes pesquisadores(as) da área.

