UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROBERTA APARECIDA AVANCI

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO PAEBES, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

ALEGRE
2024

ROBERTA APARECIDA AVANCI

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO PAEBES, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Área de Concentração: Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.

Orientadora: Profª. Drª. Raisa Maria de Arruda Martins.

ALEGRE
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A946a

Avanci, Roberta Aparecida, 1990-
Avaliação em larga escala e trabalho docente: um estudo de caso sobre os desdobramentos do PAEBES, em uma escola / Roberta Aparecida Avanci. - 2024.
202 p.: il.

Orientadora: Raisa Maria de Arruda Martins.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Avaliação em larga escala. 2. PAEBES. 3. Trabalho docente. I. Martins, Raisa Maria de Arruda. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

ROBERTA APARECIDA AVANCI

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO PAEBES, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Área de Concentração: Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.

Aprovado em:_____de_____de 20____

COMISSÃO EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
RAISA MARIA DE ARRUDA MARTINS
Data: 07/10/2024 20:30:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Raisa Maria de Arruda Martins
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
MARILEIDE GONCALVES FRANCA
Data: 08/10/2024 08:56:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo

gov.br Documento assinado digitalmente
ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC
Data: 07/10/2024 20:56:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Universidade Federal de Viçosa

Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em ensinar o aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida, são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haverá um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus voos.

Rubem Alves

Aos professores que acreditam em uma educação melhor e se dedicam à construção de uma educação de qualidade, socialmente relevante. Também dedico àqueles com quem compartilhei a experiência das avaliações em larga escala na educação. O trabalho realizado com eles reflete o que foi estudado nesta pesquisa.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por esta oportunidade e por me mostrar, repetidamente, que tudo tem seu momento e hora certa.

À Prof.ª Drª. Raisa Maria de Arruda Martins, pela sua forma acolhedora de ser, pelo apoio, paciência e confiança no desenvolvimento dos meus estudos, ao longo deste processo, sem os quais a realização desta dissertação não seria possível.

À Prof.ª Drª. Marileide Gonçalves França e à Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela leitura atenta e enriquecedora deste trabalho, que o tornou ainda melhor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da UFES/Campus Alegre, e ao corpo docente, pelas aulas com discussões valiosas sobre educação. Agradeço também aos funcionários do programa, cuja dedicação e profissionalismo são fundamentais para seu funcionamento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), pelo financiamento integral dessa pesquisa.

À turma 2022/2 do PPGEEDUC, pelos momentos, conhecimentos e cafezinhos compartilhados.

À Rita e Cinthia pela amizade e não deixarem a jornada do mestrado ser solitária.

À toda equipe da escola onde a pesquisa foi realizada e de maneira especial às professoras entrevistadas, que gentilmente compartilharam suas experiências e percepções, proporcionando dados valiosos para esta pesquisa. Espero que esta pesquisa contribua de alguma forma para o crescimento profissional de vocês.

A meus amigos que entenderam os momentos de ausências e nunca deixaram de me apoiar em todos as decisões.

À minha família, a quem devo tudo, pelo amor incondicional, suporte e base familiar que são fundamentais em minha vida. Tudo sempre é por vocês! Em especial, quero

agradecer a Ana Maria e Maria Alini, por dividirem o sonho do mestrado comigo e por terem sido muito mais que lar nesse período.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra fizeram parte desta trajetória acadêmica.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e vinculada à linha de pesquisa “Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores”, teve como objeto analisar as influências do PAEBES no trabalho dos docentes que atuam no ensino médio de uma escola, localizada no sul do Espírito Santo. A metodologia utilizada toma como pressuposto teórico-metodológico a abordagem do Materialismo Histórico Dialético e do tipo estudo de caso. A produção de dados foi realizada por meio de consulta documental, observação participativa registrada em diário de campo e da entrevista semiestruturada com quatro professoras do ensino médio, uma de cada área do conhecimento. Para análise de dados, também foi utilizado o enfoque do Materialismo Histórico Dialético. A análise apoiou-se na discussão do neoliberalismo, bem como nas suas implicações na educação desenvolvida nas últimas décadas, exercendo forte controle sobre os sistemas de ensino. Com relação às avaliações e o trabalho docente, especialmente ao PAEBES, o estudo revelou como as avaliações influenciam o trabalho dos professores, na escola estadual onde o estudo foi realizado. Especificamente, observou-se influência na restrição da autonomia docente, no estreitamento curricular, na implementação do bônus desempenho, no direcionamento das atividades de treinamento dos alunos, e na responsabilização e subjetivação dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. PAEBES. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Teaching, Basic Education, and Teacher Training at the Federal University of Espírito Santo (UFES), and linked to the research line "School Practice, Teaching, Society, and Teacher Training," aimed to analyze the influences of PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) on the work of teachers in a high school located in southern Espírito Santo. The methodology used is based on the theoretical-methodological assumptions of Historical and Dialectical Materialism and adopts a case study approach. Data were collected through documentary consultation, participatory observation recorded in a field journal, and semi-structured interviews with four high school teachers, one from each area of knowledge. For data analysis, the focus of Historical and Dialectical Materialism was also applied. The analysis was supported by discussions on neoliberalism and its implications for education over recent decades, exerting strong control over educational systems. Regarding evaluations and teaching work, particularly PAEBES, the study revealed how these evaluations influence the work of teachers at the state school where the research was conducted. Specifically, it observed influences such as the restriction of teacher autonomy, curriculum narrowing, the implementation of performance bonuses, the focus on student training activities, and the responsibility and subjectivity placed on teachers.

KEYWORDS: Large-scale evaluation. PAEBES. Teaching Work.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BASILEIA	Banco Internacional de Compensações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição Federal
ECIEL	Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educando no Meio Rural
EJA	Educação de jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEA	Gerência de Avaliação
HEM	Escolas Normais e a Habilitação Específica para o Magistério
IDE	Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo
IDEAM	Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Goiás
IDPB	Índice de Desempenho da Educação da Pernambuco
IDEPE	Índice de Desempenho da Educação da Paraíba

IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IMU	Índice de Merecimento da Unidade
	Índice de Merecimento da Unidade
IRE	Índice de Resultado da Escola
IQE	Índice de Qualidade Educacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCA	Professor Coordenador de Área
PFA	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RiUFES	Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEN	Sistema de Avaliação da Educação de Niterói
SAEPE	Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARESP	Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFV	Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do estado do Espírito Santo/município de Muniz Freire 40

Figura 2 – Vista do município de Muniz Freire através do vale do Apolinário 41

Figura 3 – Distritos de Muniz Freire 42

Figura 4 – Calendário das principais avaliações realizadas no ano de 2023 130

Figura 5 – Descritores e grau de domínio dos estudantes na Plataforma Educação em Foco 156

Figura 6 – Monitoramento de acerto dos alunos, por descritores, nas avaliações diagnósticas/simulados 157

Figura 7 – Média de acertos dos alunos, por descritores 158

Figura 8 – Média das turmas nas avaliações diagnósticas/simulados 158

Quadro 1 – Relação Área de Conhecimento e número de professores 30

Quadro 2 – Observações realizadas na escola 34-35

Quadro 3 – Documentos escritos 38

Quadro 4 – Distribuição de alunos por modalidade e turno em 2023 42

Quadro 5 – Avaliações realizadas pelo estado do Espírito Santo e seus objetivos 129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO 22

3 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 46

3.1 Neoliberalismo: do surgimento a consolidação 46

3.2 Educação sob a ótica neoliberal: uma análise da conjuntura neoliberal e a sua materialização nas políticas educacionais 59

4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 86

4.1 Considerações iniciais sobre avaliação 86

4.2 Ampliando o conceito de avaliação: a avaliação em larga escala e a constituição do estado avaliador 89

4.3 O programa de avaliação da educação básica do Espírito Santo: caracterizando o PAEBES 97

5 TRABALHO DOCENTE 102

5.1 Uma delimitação conceitual de trabalho 102

5.2 O trabalho docente numa perspectiva histórica 107

5.3 A reforma educacional dos anos de 1990 e as implicações para o trabalho docente 121

6 AVALIAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANALISE DOS DADOS SOBRE O PAEBES EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINNO DOESPÍRITO SANTO 127

6.1 As avaliações em larga escala e o trabalho docente nos documentos 128

6.2 As avaliações em larga escala PAEBES e o trabalho docente da escola CEEMTI Bráulio Franco 148

CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

REFERÊNCIAS 178

APÊNDICES 196

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como preocupação central investigar a influência das avaliações em larga escala no trabalho docente. Um tema que tem ganhado crescente importância no campo das pesquisas educacionais, sobretudo após a consolidação dessas avaliações no âmbito das políticas neoliberais, a partir de 1990. As discussões sobre a avaliação, em geral, remontam ao século XX, quando receberam maior notoriedade e se tornaram objeto de estudo de “[...] diferentes ciências, como por exemplo, a psicologia, a psicometria, a sociologia, a antropologia, a etnografia e a economia” (Vianna, 2014, p.14).

Nos últimos anos, essas discussões desencadearam um movimento no qual a avaliação se tornou um principal expoente no fornecimento de dados sobre a educação. Como resultado, as avaliações passaram a desempenhar diversas funções, como fornecer informações para a formulação de políticas educacionais, permitindo que diferentes esferas governamentais definissem prioridades de intervenção. Além disso, essas avaliações passaram a induzir ou consolidar mudanças e reformas educacionais, conforme apontado por Minhoto (2016).

Segundo Dias Sobrinho (2010), os anos 1990 ficaram conhecidos como a "década da avaliação", especialmente no que diz respeito às avaliações em larga escala. Durante esse período, a avaliação se estabeleceu como a principal ferramenta para orientar e implementar reformas educacionais. Isso resultou na ampliação de sua influência, provocando mudanças significativas nos currículos, práticas de ensino, gestão escolar e políticas educacionais, entre outras áreas.

Com esse movimento podemos perceber que a avaliação vem ganhando centralidade política, cada vez mais acentuada. Seus espaços de influência têm sido ampliados, ultrapassando o âmbito escolar e se tornando parte integrante de programas e políticas governamentais voltados para a educação (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

As reformas educacionais, nas quais a implementação de políticas de avaliação está incluída, conforme destacado pelos autores, representam um conjunto de iniciativas

que contribuíram para a disseminação de avaliações caracterizadas pelo uso de testes padronizados aplicados em grande escala, nos diversos níveis do sistema educacional, abrangendo desde o âmbito municipal até o federal.

É importante, também, salientar o caráter regulatório dessas avaliações, uma vez que, a sua implementação pelo Estado vem acompanhada de um conjunto de orientações para gestores e docentes, com a finalidade de alinhar ações que possam garantir o bom desempenho dos alunos (Assis; Amaral, 2013).

Com isso, as avaliações afetam diretamente o trabalho docente, que, pressionados por bons resultados, são obrigados a mudar sua prática pedagógica, tem sua autonomia restrita, mudam sua rotina e adaptam-se a currículos desconexos que, muitas vezes, não se alinham com a realidade escolar, tudo em busca da melhoria dos índices da escola. Dessa forma, sua prática acaba ficando refém dos resultados (Gimenes; Santos; Mariano, 2014).

Conforme Alavarse (2015), esse modelo de avaliação traz consigo uma série de aspectos desfavoráveis, destacando-se, entre eles: a tendência das escolas em priorizar o ensino dos conteúdos avaliados, a redução das atividades escolares a simulados para preparação das provas externas e o abandono das avaliações internas.

Dessa forma, mediante ao exposto, este estudo visa refletir sobre as avaliações em larga escala, considerando que a literatura acerca do tema aponta para uma necessidade de análise profunda sobre os efeitos dessas avaliações em várias áreas da educação básica, incluindo o currículo, o desempenho dos professores, a gestão escolar e o aprendizado dos estudantes (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o tema em análise, é relevante examinar a trajetória da pesquisadora e como ela se relaciona com o tema em questão. Isso se justifica pois, conforme Luckesi (2011), "[...] olhar para a nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender" (Luckesi, 2011, p.31). Com base nessa premissa, a investigação visa explorar as experiências e perspectivas da pesquisadora, considerando sua trajetória profissional e como isso influenciou na abordagem da temática em discussão.

A educação em minha vida perfaz uma trajetória muito importante, uma vez que desde a infância sabia que queria ser professora. Contudo, o ponto de partida dessa jornada se deu em 2010, quando ingressei no curso de licenciatura/bacharelado em História na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e iniciei minha carreira como docente. Durante a graduação, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) me proporcionou a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula e acompanhar de perto as peculiaridades da educação básica. Essa experiência foi determinante para meu desenvolvimento como educadora e inspirou-me a prosseguir com a formação acadêmica.

No ano de 2014, finalizei minha graduação e dei início à minha carreira como professora no ensino fundamental, ciclo final na rede municipal de ensino do Espírito Santo. Ao longo do percurso profissional, surgiu a oportunidade de participar de um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação: Currículo e Ensino, oferecido pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Foi durante uma disciplina específica sobre avaliação que percebi a importância de aprofundar meus conhecimentos nesse campo.

Por fim, ao longo desses anos como regente de classe na educação básica, em escolas municipais e estaduais no Espírito Santo, pude perceber de perto como o ato de avaliar é carregado de juízos, às vezes autoritário, cruel e muito pouco democrático e emancipador. A necessidade de repensar o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) é fruto desse incômodo, que o ato de avaliar assumiu nas escolas por onde passei. Enquanto professora, diversas vezes tive que mudar a minha prática de ensino em função da avaliação, às vezes a rotina da escola era alterada e sempre ouvindo professores e alunos que, assim como eu, se sentiam incomodados com a forma que a avaliação ocorria na escola.

De fato, não posso negar que a educação deixou muitas marcas na minha trajetória e relacionando o cenário das políticas avaliativas com o que vivenciei na educação básica somos capazes de perceber a singularidade desta pesquisa.

Assim, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e vinculada à linha de pesquisa “Prática escolar, Ensino, Sociedade e

Formação de Professores”, esta pesquisa se justifica pela intenção de contribuir para os debates sobre as avaliações em larga escala e seus desdobramentos na educação, com foco especial nas influências sobre o trabalho docente.

Sobre a temática, em buscas realizadas na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (RiUFES), com a finalidade de compreender como o tema tem sido investigado nas pesquisas acadêmicas, foram encontrados diversos trabalhos que refletiam sobre as avaliações em larga escala e suas implicações no trabalho docente. A escolha dessas fontes se justifica pelo fato de que esses trabalhos são resultantes de pesquisas realizadas em programas de mestrado e doutorado, alinhando-se aos objetivos dessa pesquisa.

Inicialmente, foram realizadas buscas na plataforma de teses e dissertações da CAPES, utilizando como palavras-chave "avaliação em larga escala" e "trabalho docente", e como período, o intervalo entre 1990 e 2022. Essa escolha de período se justifica pelo fato de que, em 1990, as políticas de avaliação em larga escala no Brasil foram consolidadas, e 2022 marca o início dessa pesquisa. No que se refere à avaliação PAEBES, ao utilizar essa expressão como palavra-chave nas buscas, o ano de 2009 foi adotado, visto que corresponde ao início da aplicação dessa avaliação no estado do Espírito Santo.

Ao longo das buscas, foram identificados, inicialmente, 2.031 trabalhos. Após a aplicação de filtros, restringindo a área de conhecimento para “Educação, ensino, sociais e humanidades”, o número de trabalhos diminuiu para 323. Após a aplicação de filtros adicionais na área de Avaliação, mantendo-se o foco em “Educação, ensino e interdisciplinaridade”, o número se manteve. Em outra busca na mesma plataforma, porém utilizando as palavras-chave "avaliação em larga escala", "PAEBES" e "trabalho docente", foram encontrados 18 trabalhos.

Em relação às buscas realizadas na plataforma BDTD, utilizando as palavras-chave “avaliação em larga escala” e “trabalho docente”, e definido enquanto critério a busca avançada, foram contabilizados 52 trabalhos.

Por fim, a última base de dados verificada foi o RiUFES, utilizando as palavras-chave “avaliação em larga escala” e “trabalho docente”, foram encontrados 4 trabalhos.

Dentre todos os trabalhos levantados, num primeiro momento foi realizada a leitura e análise dos títulos e resumos que pudessem conter possíveis relações com a proposta de pesquisa. A partir dessa análise, foram selecionados 10 trabalhos (APÊNDICE A) que, em sua maioria, abordam a relação entre avaliação em larga escala, trabalho docente e seus impactos na educação básica, ou apresentam alguma relevância para essa pesquisa e podem contribuir para a discussão das propostas.

Sendo assim, os trabalhos analisados destacam que as avaliações em larga escala exercem uma influência significativa sobre diversos aspectos da educação, incluindo os currículos, o trabalho docente, a gestão escolar e as práticas pedagógicas, entre outros. Inicialmente concebidas para fornecer índices sobre a aprendizagem dos alunos e conferir a qualidade da educação, essas avaliações acabam também se transformando em um poderoso instrumento de controle do Estado sobre a educação.

Os trabalhos, portanto, evidenciam que a avaliação em larga escala é um tema amplo e complexo, suscetível a diversas abordagens. Apesar das críticas e desafios apontados pelas pesquisas, é inegável que a avaliação em larga escala é uma realidade consolidada há mais de três décadas e possui grande influência em relação à educação.

No Espírito Santo, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo (PAEBES) é o responsável por avaliar o desempenho dos alunos da rede estadual. Nesse contexto, a investigação sobre os possíveis resultados da avaliação em larga escala no trabalho dos professores, representada pelo PAEBES, assume grande relevância. É essencial compreender como os educadores estão enfrentando essa avaliação e quais são suas percepções sobre sua influência em seu trabalho, no ambiente escolar e no cotidiano.

A falta de pesquisas locais sobre a avaliação do PAEBES reflete, ainda mais, a urgência de estudos que investiguem esse assunto. Com isso, esse trabalho, ao

analisar os resultados do PAEBES e entender a influência da avaliação no trabalho docente, poderá contribuir com os estudos sobre a educação local da região do Caparaó[1], já que o foco é a análise da educação básica da rede de ensino estadual, em um município no sul do estado do Espírito Santo. Apresentando assim, perspectivas de estudos a partir de enfoques locais. Espera-se ainda contribuir com os estudos acerca do PAEBES, bem como, com as investigações em interface com as políticas públicas educacionais e os estudos sobre a influência do neoliberalismo na educação.

Assim, tomamos como problema de pesquisa ***quais as influências do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) para o trabalho docente no contexto de uma escola da rede estadual?***

Devido à dimensão da pesquisa e ao tempo, o seu desenvolvimento ocorreu em uma escola da rede estadual, situada no município de Muniz Freire (ES). Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam na etapa do ensino médio dessa rede, abrangendo um docente de cada área de conhecimento, totalizando 4 professores. A escolha do município e da escola para a realização da pesquisa se justifica por ser o local de origem da pesquisadora e onde surgiram as indagações que deram fruto ao problema dessa pesquisa.

Os objetivos dessa pesquisa são delineados da seguinte forma: o objetivo geral consiste em analisar as influências do PAEBES para o trabalho docente. Enquanto os objetivos específicos são os seguintes: (i) Compreender a política de avaliação de larga escala do estado do Espírito Santo; (ii) Identificar as dimensões do trabalho docente e como elas se articulam às avaliações em larga escala; (iii) Compreender a percepção dos professores sobre as avaliações em larga escala e seu impacto em suas práticas de trabalho.

Dessa forma, esse estudo está estruturado em diferentes eixos para facilitar a compreensão dos temas abordados: introdução, percurso metodológico, um capítulo dedicado ao estudo do neoliberalismo e sua influência na educação, outro capítulo voltado para a compreensão da avaliação em larga escala, um terceiro focado no

[1] A região do Caparaó compreende doze municípios localizados nos arredores do Parque Nacional do Caparaó. Entre eles, encontram-se Jerônimo Monteiro, Alegre, Guaçuí, São José do Calçado, Dores

trabalho docente, a análise dos dados da pesquisa, considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Ibitirama, Irupi, Iúna, Muniz Freire e Ibatiba. Disponível em: https://regiaocaparaocapixaba.tur.br/a-regiao/. Acesso em: 07 mar. 2023.

2 TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é um processo em constante movimento, caracterizado por reflexão e investigação contínuas. Ao explorar a própria prática, as interações diárias e as atividades habituais, e ao confrontar essas experiências com a teoria, os pesquisadores têm a oportunidade de se apropriar do conhecimento científico. Isso não só abre novas perspectivas para reflexão e ação, mas também permite a reconstrução da identidade profissional.

Com esse propósito, apresentamos a seguir o detalhamento dessa pesquisa, descrevendo o percurso metodológico empreendido: a metodologia utilizada, o procedimento adotado para coleta, tratamento e análise de dados, o lócus e os sujeitos da pesquisa.

De antemão destacamos as bases legais que orientam essa pesquisa. Sendo assim, considerando as diretrizes internas definidas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da UFES/Campus Alegre, o projeto de pesquisa vinculado a essa investigação foi avaliado por uma banca constituída por membros internos do programa, sendo aprovado para continuar as investigações.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o protocolo foi submetido à apreciação do Conselho de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Alegre, em conformidade com a resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes para a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado sob o número de parecer 6.250.236. Além da aprovação do Conselho de Ética da Universidade, o projeto foi submetido à autorização da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) para conduzir a pesquisa na unidade escolar.

Por fim, ressaltamos que todos os participantes da pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APENDICE B). Esse documento foi elaborado para fornecer, aos participantes, informações detalhadas

sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como garantir a confidencialidade e a privacidade de todos os envolvidos.

2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Minayo (2010, p. 16), a pesquisa é definida como a "atividade fundamental da ciência no seu questionamento e construção da realidade. É a pesquisa que nutre a atividade de ensino e a mantém atualizada diante da realidade do mundo". A autora ressalta também que, apesar de ser uma prática teórica, a pesquisa conecta o pensamento à ação.

Assim, a elaboração da metodologia é considerada como um aspecto fundamental da pesquisa, pois é por meio dela que se estabelecem os procedimentos a serem seguidos para alcançar os objetivos propostos. Segundo a autora, a metodologia desempenha um papel central na pesquisa, sendo responsável por articular os conteúdos, ideias e a realidade na elaboração de trabalhos científicos. Isso inclui tanto o método (a teoria subjacente à abordagem), as técnicas (os instrumentos para operacionalizar os conhecimentos), quanto a experiência, capacidade pessoal e sensibilidade do pesquisador.

2.1.1 Abordagem da pesquisa: Materialismo Histórico Dialético

Conforme Gomide (2013), toda pesquisa exige uma fundamentação epistemológica e um claro posicionamento teórico do pesquisador. Nesse sentido, essa pesquisa foi realizada, amparada no enfoque metodológico do Materialismo Histórico Dialético e na sua concepção de interpretar a realidade histórica.

Ainda segundo o autor, desde os avanços das ideias neoliberais e gerencialistas na educação, as pesquisas educacionais que abordam essa temática têm adotado o

Materialismo Histórico Dialético como método, pois ele se mostra mais apropriado e oferece uma contribuição significativa para o avanço nesse campo de investigação.

O Materialismo Histórico Dialético foi desenvolvido pelos teóricos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), constituindo-se, sistematicamente, após a segunda metade do século XIX, na tentativa de entender as transformações ocorridas nas sociedades construídas historicamente, principalmente com o advento de pesquisas no campo social (Triviños, 1987).

Assim, de acordo com Triviños (1987, p. 51), o método pode ser descrito como "[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade".

Segundo o autor, o Materialismo Histórico Dialético é uma corrente filosófica que se baseia na análise crítica da realidade social e econômica, utilizando uma abordagem sistemática e dialética para compreender a dinâmica do desenvolvimento histórico. O materialismo histórico dialético busca, portanto, entender as contradições da sociedade em suas diversas dimensões, como a cultura, a política, a economia e a ideologia, em busca de uma compreensão mais profunda do processo histórico de transformação social.

Seguindo a descrição do método, Gomide (2013), tal como Triviños (197), compreende que o Materialismo Histórico Dialético pode ser descrito por um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as transformações da história e das sociedades humanas.

> Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (Gomide, 2013, p. 3).

Continuando, o autor completa que, “[...] o Materialismo Histórico Dialético enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida” (Gomide, 2013, p.5). O que importa para o método é o conhecimento produzido pelos sujeitos, captado na sua essência e não a sua aparência imediata.

Na relação sujeito/objeto há, portanto, uma implicação de um no outro, “[...] ao mesmo tempo em que a sociedade produz o homem, ela também é produzida por ele” (Gomide, 2013, p.5). Assim, o postulado materialista deve sempre precisar a relação do homem social, sem negligenciar seu caráter histórico, pois, o sujeito/objeto homem é determinado por seus diversos contextos (econômico, político, cultural) e, ao mesmo tempo, ele é o transformador desses contextos.

Outro ponto relevante sobre o método é sua constante mudança, uma vez que um dos pressupostos do método é não ser fixo na concepção do objeto, exigindo-se uma constante revisitação e construção da teoria e da concepção do objeto, até porque trata-se de um conhecimento produzido por sujeitos históricos e a história é provisória, concebida de acordo com o contexto dos seus sujeitos. Assim, “[...] Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente” (Gomide, 2013, p.9).

Nesse sentido, concebendo que essa pesquisa projeta-se em entender as influências das avaliações sobre o trabalho docente, o enfoque Materialista Histórico e Dialético proporciona enriquecer as discussões, pois as avaliações, enquanto prática social, são resultantes das determinações econômicas, sociais e políticas do momento histórico atual, operando na reprodução de uma ideologia dominante e que tem influências diretas sobre os sujeitos, que uma vez conscientes, podem tornar-se potenciais transformadores de suas realidades.

Assim, ainda nessa pesquisa, partimos do entendimento de que não é possível fazer apontamentos acerca de qualquer realidade histórica, sem compreendê-la em relação aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que a determinam.

2.1.2 Tipo de pesquisa: estudo de caso

Seguindo o pressuposto metodológico, foi adotado o estudo de caso para o tipo de pesquisa. Conforme Mendonça (2014), o estudo de caso é uma metodologia muito empregada, devido às suas características e à sua capacidade de se ajustar a

diferentes contextos de pesquisa. Ele reúne vantagens de diversos métodos de pesquisa, tornando-se, assim, uma estratégia preferida por pesquisadores interessados em investigar especificações individuais, organizacionais, sociais, políticas e grupais.

Para Godoy (1995, p.25), o mesmo “[...] visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. Assim, a intenção com a escolha desse método é responder as questões, estudar uma dada realidade e compreender as relações existentes nela.

Para Chizzotti (2006, p. 102),

> O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

De acordo com Martins e Santos (2003), em um estudo de caso, o pesquisador se empenha em analisar, minuciosamente, uma situação específica. O objetivo é identificar todas as variáveis que possam ser relevantes para compreender a história ou o desenvolvimento do assunto em questão. Esse tipo de abordagem permite uma investigação detalhada e aprofundada, obtendo informações importantes sobre as especificidades do estudo.

Nesse contexto, segundo os autores, o foco está em entender os motivos que levam o indivíduo a agir da maneira como o faz e como seu comportamento é influenciado pelo ambiente ao seu redor. Isso exige uma análise minuciosa, ao longo de um período significativo de tempo. O pesquisador coleta informações sobre diversos aspectos, incluindo o estado atual do sujeito, suas experiências passadas e o ambiente em que está inserido, além de investigar as interações entre esses elementos. Esse processo permite uma compreensão mais abrangente e profunda do comportamento humano em seu contexto.

Conforme apresentado nas definições acima, o estudo de caso compreende uma investigação detalhada de uma ou mais organizações ou grupos, com o objetivo de fornecer uma análise abrangente dos conjuntos e dos processos envolvidos no estudo. Esse método permite uma imersão profunda no contexto da questão,

possibilitando a compreensão das interações, dinâmicas e particularidades que influenciam os resultados observados.

Além disso, a abordagem do Materialismo Histórico Dialético ressalta que qualquer observação estudada pode não ser compreendida de forma isolada, mas, sim, em relação ao contexto em que ocorre. Nesse sentido, o interesse principal do pesquisador reside, justamente, em entender essa interação entre o específico em análise e o ambiente que o cerca. Essa perspectiva reforça a relevância do uso do estudo de caso para essa pesquisa, uma vez que essa metodologia permite uma investigação minuciosa e aprofundada de situações específicas, possibilitando uma compreensão mais completa das dinâmicas.

Segundo Chizzotti (2006), o processo de desenvolvimento do estudo de caso envolve três etapas distintas. Em primeiro lugar, há uma fase de seleção e delimitação do caso, que consiste na definição clara e precisa do objeto de estudo a ser investigado. Em seguida, temos o trabalho de campo, no qual os dados são encontrados por meio de observações, entrevistas, análise de documentos, entre outros métodos, a fim de compreender, profundamente, o caso em questão. Por fim, ocorre a organização e redação do relatório, momento em que os dados encontrados são analisados, discutidos e interpretados, resultando na apresentação das conclusões e considerações relevantes da pesquisa.

Contudo, é crucial que todas as etapas do estudo de caso sejam, cuidadosamente, planejadas e definidas. Caso contrário, corre-se o risco de o estudo parecer, apenas, um "amontoado de dados", sem uma análise ou interpretação coerente por parte do pesquisador, conforme Mendonça (2014).

Desse modo, as fases descritas estão vinculadas nessa pesquisa da seguinte maneira: Primeiramente, a fase de delimitação do objeto de estudo foi embasada pela revisão da literatura, que permitiu uma compreensão mais profunda da relação entre as avaliações em larga escala, o trabalho docente e o PAEBES. Em seguida, o trabalho de campo foi conduzido, por meio de observações participantes da rotina escolar e das atividades dos professores, além de entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, trazendo uma visão detalhada das práticas pedagógicas e das percepções dos docentes em relação ao PAEBES. Por fim, a fase de organização e

redação do relatório compreende a análise dos dados encontrados durante o trabalho de campo, a interpretação dos resultados e a apresentação das conclusões e considerações da pesquisa.

2. 2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A escolha do método de pesquisa requer uma definição de técnicas de produção e instrumentos de coleta de dados que possibilitem uma compreensão mais profunda, além da imediatidade apresentada pelos dados, como já foi proposto nesse estudo. Nesse sentido, a pesquisa utiliza três instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, a observação participante/diário de campo e a consulta documental.

2.2.1 Entrevista semiestruturada

Ao considerar a investigação sobre a influência do PAEBES no trabalho dos professores, optamos por entrevista como instrumento de coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986, p.34), ao considerarem os benefícios dessa técnica, afirmam que "[...] ela permite a obtenção imediata e fluente das informações desejadas, com praticamente qualquer tipo de informante e sobre uma ampla gama de tópicos".

Outro ponto importante da escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados para essa pesquisa é a relação que acontece entre o pesquisador (entrevistador) e o entrevistado. Pois, a interação no ato da pesquisa possibilita ao pesquisador compreender certas singularidades do seu sujeito, que não seriam compreensíveis em uma análise documental, por exemplo.

> [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Para Haguette (1997, p.86) *apud* Quaresma e Boni (2005, p.72), a entrevista é definida como um "processo de interação social entre duas pessoas na qual uma

delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado". Amplamente empregada no trabalho de campo, a entrevista é a técnica mais comum para coleta de dados. Por meio dela, os pesquisadores buscam obter informações, tanto objetivas quanto subjetivas. Enquanto os dados objetivos podem ser adquiridos, por meio de fontes secundárias, como censos e estatísticas, os dados subjetivos estão, intrinsecamente, relacionados aos valores, atitudes e opiniões dos entrevistados, sendo, exclusivamente, acessíveis, por meio da entrevista.

Assim, mediante a necessidade de ouvir os sujeitos da pesquisa tornou-se necessária a entrevista semiestruturada, pois segundo Lüdke; André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Conforme Quaresma e Boni (2005), as entrevistas semiestruturadas buscam uma maior abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador abordar assuntos mais complexos e delicados. Quanto menos estruturada for uma entrevista, maior será a possibilidade de uma troca mais afetiva entre as partes. Nesse sentido, esse tipo de entrevista é extremamente útil na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos entrevistados, os quais influenciam os significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas enviadas aos entrevistados e a maior liberdade que possuem podem revelar questões inesperadas ao entrevistador, as quais podem ser de grande relevância para a pesquisa.

Desse modo, os dados obtidos por meio desse instrumento possibilitaram uma investigação mais aprofundada e uma compreensão mais ampla da influência que a avaliação do PAEBES tem sobre o trabalho dos professores, dados esses de extrema relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Com relação aos professores participantes da pesquisa, optou-se por entrevistar apenas aqueles que lecionam no ensino médio, considerando que essa etapa de ensino abrange o maior contingente de alunos na escola onde o estudo foi limitado. A participação dos professores nas entrevistas foi voluntária, deixando claro desde o

início que sua identidade seria mantida em sigilo, sem menção no texto final. Essa abordagem foi adotada para garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes, além de promover um ambiente de colaboração e confiança durante as entrevistas.

Assim, as entrevistas foram conduzidas com professores distribuídos, de acordo com suas áreas de conhecimento, abrangendo as disciplinas de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física) e Matemática e suas tecnologias. O quadro a seguir (QUADRO 1) apresenta a quantidade de professores por área de conhecimento.

QUADRO 1 - Relação Área de Conhecimento e número de professores

Área de Conhecimento	Número de Professores
Ciências Humanas e suas Tecnologias	4
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	4
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	7
Matemática e suas tecnologias	4
TOTAL	19

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Contudo, levando em conta a duração do período de mestrado e o número de professores, decidimos por selecionar um docente de cada área de conhecimento. Essa decisão foi tomada com base no entendimento de que cada professor possui sua própria subjetividade e singularidade, além de uma abordagem específica em sua área de atuação, assim, a escolha foi feita tendo em conta a disponibilidade de cada professor para participar da pesquisa.

Com relação ao dia e local, foi combinado entre a pesquisadora, os professores e a gestão escolar que a entrevista seria realizada no próprio local de trabalho, ou seja, na escola, durante o turno de trabalho. Isso foi decidido levando em consideração a disponibilidade de cada um dos envolvidos.

Para a condução das entrevistas, foi preparado, antecipadamente, um roteiro (APÊNDICE C), fundamentado nos objetivos propostos para essa pesquisa. Esse roteiro consistiu-se em três eixos distintos, inicialmente com perguntas sobre a formação acadêmica, experiência profissional e informações gerais. Em seguida, com perguntas relacionadas às avaliações em larga escala e ao Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), e, por fim, com perguntas pertinentes ao trabalho docente.

Inicialmente, as entrevistas foram gravadas, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 37), a gravação permite “[...] registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Posteriormente, as gravações foram transcritas, como sugerido por Quaresma (2005), que ressalta que a transcrição não se resume a um mero processo mecânico de passar para o papel o discurso gravado durante a entrevista. O ato de transcrição também envolve uma apresentação dos silêncios, gestos, risos e entonação de voz do entrevistado durante uma entrevista. Esses sentimentos não capturados pela gravação são fundamentais para a análise, pois fornecem informações adicionais sobre o entrevistado. Assim, o pesquisador deve ser fiel ao transcrever tudo o que o entrevistado disse e sentiu durante uma entrevista.

2.2.2 Observações

Na condução deste estudo, a observação também foi empregada como uma técnica de coleta de dados. Conforme mencionado por Vianna (2003), a observação é uma atividade comum em nosso dia a dia, e grande parte do nosso conhecimento deriva dessas observações cotidianas. No entanto, o que distingue a observação casual do nosso cotidiano, da observação científica realizada em pesquisas é o foco na coleta de dados válidos e confiáveis.

Assim, o autor destaca que a observação é uma técnica amplamente empregada em pesquisas na área da educação, destacando a importância da habilidade do observador e sua capacidade de registrar, cuidadosamente, todas as percepções

detalhadas. Pois isso é fundamental para garantir uma coleta de dados eficaz e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

> Ao observar não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. [...] É importante que, no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade e concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar a tarefa (Vianna, 2003, p. 12).

Para Lüdke e André (1986), é incontestável que a mente humana é, extremamente, seletiva. É provável que, ao observar o mesmo objeto ou situação, duas pessoas percebam coisas diferentes. O que uma pessoa seleciona para "ver" é influenciado por sua história pessoal e sua bagagem cultural. Dessa forma, a formação de cada indivíduo, seu grupo social, habilidades e preferências direcionam sua atenção para certos aspectos da realidade, enquanto outros são ignorados. Da mesma forma, as observações que fazemos em nosso cotidiano são, profundamente, influenciadas por nossa história pessoal, levando-nos a priorizar determinados aspectos da realidade em detrimento de outros.

Portanto, para que a observação se torne um instrumento válido e confiável de pesquisa científica, é essencial que seja controlada e sistemática. Isso requer um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador, a fim de garantir que suas impressões sejam o mais imparcial possível.

Segundo o autor, a observação proporciona ao pesquisador um contato direto com o objeto de estudo, permitindo acompanhar as experiências cotidianas dos sujeitos e compreender o significado que eles atribuem à realidade e às suas ações. Além disso, a observação possibilita a coleta de dados em situações em que outras formas de comunicação são inviáveis.

Após a escolha da observação como instrumento de coleta de dados, conforme sugerido pelo autor, é preciso planejar, cuidadosamente, o processo de observação. Isso implica antecipar o "o quê" e o "como" observar. O primeiro passo no planejamento das observações é definir, claramente, o objeto de estudo. Ao estabelecer com precisão o foco da investigação e sua delimitação espaço-temporal, torna-se mais evidente quais aspectos do problema serão abordados pela observação e qual a melhor abordagem para capturá-los. Nessa etapa, também são

tomadas decisões mais específicas sobre o nível de participação do observador, a duração das observações, entre outros.

Nesse sentido decidimos adotar uma abordagem de observação participante, cujo objetivo é analisar os sujeitos e os espaços, a partir das suas próprias perspectivas. Nessa abordagem, o observador e os observados estabelecem uma relação de interação que se desenrola no ambiente de trabalho dos participantes. Nesse contexto, os indivíduos não são mais vistos como meros objetos de pesquisa, mas como sujeitos que contribuem para o estudo. O observador procura interferir minimamente no contexto, buscando compreender a dinâmica natural do ambiente estudado.

Ainda de acordo com os autores, as observações devem abranger, tanto uma parte descritiva, quanto uma parte reflexiva. A parte descritiva consiste em um registro minucioso do que é observado no campo de estudo. Para esse fim, os pesquisadores utilizam diários de campo como uma ferramenta metodológica para registrar e, posteriormente, analisar suas experiências e as dos participantes. Com base nisso, foi elaborado um diário de campo para realizar o registro das observações.

Para Oliveira (2014), o diário de campo é o local destinado ao registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, dos espaços e das observações que ocorrem ou ocorreram, abrangendo tudo o que ouvimos e experimentamos na escola e na comunidade.

Desse modo, entendemos que as ações precisam ser registradas e anotadas com exatidão para serem revisitadas sempre que necessário e para que não sejam esquecidas pelo pesquisador. Além disso, a autora destaca a importância do diário como registro, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, por exemplo, pois o diário registraria sutilezas que, apenas, a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção.

Nesse contexto, é importante mencionar que as observações foram conduzidas, tanto em relação aos sujeitos, quanto ao ambiente escolar. Acreditamos que a interação entre o sujeito e o seu ambiente pode fornecer subsídios para a compreensão de suas vivências e cotidiano. Além disso, a literatura indica que as

avaliações em larga escala têm um impacto na dinâmica cotidiana das escolas, alterando os elementos que as compõem. Portanto, a técnica de observação permitiu uma análise mais abrangente do problema, possibilitando uma compreensão mais profunda dos efeitos da avaliação em larga escala no trabalho docente.

Assim, as observações foram realizadas no âmbito escolar, durante o período de 05/09/2023 a 19/11/2023. Durante esse período, foram registradas observações em diversas situações, incluindo reuniões e discussões sobre o PAEBES, planejamentos pedagógicos, por áreas de conhecimento e durante a aplicação de atividades específicas relacionadas ao programa. Todas as observações foram realizadas no ambiente escolar. No quadro (QUADRO 2), estão detalhados todos os momentos acompanhados durante esse período.

QUADRO 2 - Observações realizadas na escola

(Continua)

1) Apresentação da pesquisa aos professores, gestores, pedagogas e demais funcionários da escola: A observação ocorreu no dia 05/09/2023, onde a pesquisa foi apresentada pela pesquisadora aos funcionários da escola e seus objetivos gerais foram descritos.
2) Aulão do PAEBES: As observações ocorreram entre os dias 18/09/2023 a 22/09/2023. Foram ministradas aulas de revisão dos conteúdos das disciplinas avaliadas no ano de 2023 (Português, Matemática, Física, Biologia e Química).
3) Avaliação Processual da Superintendência Regional de Ensino (SRE)/SEDU: Ocorreu no dia 25/09/2023. As avaliações processuais, também chamadas de simulados da SER, são elaboradas pela Superintendência Regional de Guaçuí e têm como foco avaliar o desempenho dos alunos em determinado grupo de descritores. Em geral, ocorrem em três momentos ao longo do ano letivo até as avaliações do PAEBES, e, nesse caso específico, tratou-se da última avaliação e avaliou todos os descritores cobrados na avaliação.
5) Reunião Geral: A reunião geral acontece às sextas-feiras, nos dois últimos horários e tem como finalidade realinhar as demandas da próxima semana, ações gerais que serão desenvolvidas na escola, cronogramas, avisos, entre outros.
6) Devolutiva de Resultados: Este evento ocorreu em 10/10/2023 e teve como propósito apresentar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e aos do 3º ano do Ensino Médio os resultados obtidos na Avaliação Processual da SRE. Inicialmente, foi feita uma apresentação do desempenho geral da turma e se a meta foi atingida. Em seguida, foi reconhecido e premiado o aluno que obteve o melhor desempenho na turma.

QUADRO 2 - Observações realizadas na escola

(Conclusão)

7) Aplicação da Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA)[2]: A observação ocorreu no dia 18/10/2023. A avaliação é uma parte integrante das diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria de Educação (SEDU) com o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio. Seu objetivo é conduzir um processo de avaliação contínua, identificando tanto os avanços quanto as fragilidades dos alunos, oferecendo orientações para aprimorar a qualidade do processo educativo. Abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como da 3º série do Ensino Médio, essa avaliação é realizada trimestralmente em datas determinadas pela SEDU. Os resultados são corrigidos e analisados pelos professores.

8) Apresentação e preenchimento do questionário socioeconômico: A observação foi realizada em 19/10/2023. A apresentação e o preenchimento do questionário socioeconômico são procedimentos adotados para evitar interpretações equivocadas por parte dos alunos ao responderem o questionário. Isso se deve ao fato de que o questionário reflete a "realidade" da escola e pode influenciar os resultados caso seja preenchido de maneira inadequada.

9) Gincana dos descritores: A observação ocorreu no dia 20/10/2023. A gincana foi planejada pelos professores com o intuito de proporcionar um momento de recreação e distração, ao mesmo tempo em que servia como um processo de revisão dos descritores.

10) Segundo aulão de revisão: As observações foram realizadas nos dias 26/10/2023 e 27/10/2023. Durante esse período, foram observadas as aulas de revisão elaboradas com o objetivo de preparar os alunos para as avaliações, buscando especialmente melhorar os descritores que ainda estavam em defasagem, conforme os resultados apresentados na Avaliação Processual da SRE.

11) Aplicação das Avaliações: As observações foram realizadas nos dias 08/11/2023 e 09/11/2023. A aplicação das avaliações se deu ao longo de dois dias: no primeiro, foram realizadas as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática; no segundo dia, ocorreram as avaliações da Área de Ciências da Natureza.

12) Entrevistas Semiestruturadas: As entrevistas ocorreram nos dias 13/11/2023 e 16/11/2023, sendo conduzidas nas dependências da escola, em um ambiente tranquilo. No primeiro dia, foram entrevistados três professores, enquanto no segundo dia, uma professora participou da entrevista. Cabe ressaltar que as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professor.

Fonte*:* Dados da pesquisa, 2023.

Por fim, através das observações realizadas, foi possível acompanhar as atividades promovidas pela escola em relação ao PAEBES. Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais aprofundada das práticas adotadas pela instituição, direcionando de forma mais precisa, a pesquisa e contribuindo para a identificação de dados

[2] As informações foram obtidas pelo Guia Informativo de Avaliações Externas no ES/2024, elaborado pela Gerência de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Para mais detalhes, acesse:

específicos que, provavelmente, não seriam obtidos sem a utilização dessa técnica de coleta de dados.

No diário de campo, foram registradas todas as observações mencionadas acima, detalhando a temática abordada, o local onde ocorreram, o horário de início e término, descrição completa das atividades realizadas, os sujeitos e o relatório contendo as impressões, sensações e considerações que surgiram durante e após as observações, contribuindo para uma análise mais completa e contextualizada dos dados coletados.

É relevante salientar que os registros no diário de campo foram feitos após a conclusão das observações. Essa estratégia foi adotada para evitar chamar a atenção dos professores durante suas atividades e evitar qualquer constrangimento que pudesse afetar o curso normal das suas atividades. Assim, a coleta de dados foi conduzida de maneira discreta, sem influenciar nas ações dos sujeitos observados.

2.2.3 Consulta documental

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a consulta documental. De acordo com Lüdke e André (1986, p.38), “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Para Cellard (2008, p.295), os documentos escritos são fontes importantes e insubstituíveis em qualquer tentativa de compreender o passado, pois segundo o autor, “[...] não é raro que ele representa a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho da atividade particulares ocorridas num passado recente”.

O autor destaca que a utilização da análise documental na coleta de dados reduz, pelo menos em parte, a possibilidade de influência ou intervenção do pesquisador.

---

https://view.genial.ly/65671fd24e299900145d603d/interactive-content-guia-informativo-das-avaliacoes-

No entanto, Bloch (2001, p. 79), ressalta que “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam se não quando sabemos interroga-los**”.**

Logo, é necessário que o pesquisador saiba interrogar os documentos, se quiser extrair informações pertinentes. Cabe ainda a ele não deduzir ou preencher lacunas que, eventualmente, os documentos apresentarem. Assim, Cellard (2008, p.296), compreende, tal como Bloch (2001), que “[...] embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares”. Quanto à confiabilidade dos documentos escritos, o autor destaca a importância de o pesquisador verificar sua credibilidade, antes de realizar qualquer análise.

Com relação à variedade de tipos de documentos, Bloch (2001, p.79), considera que “[...] a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. Cellard (2008) complementa essa ideia, observando que os documentos podem se apresentar de diversas formas, não se limitando, apenas, a textos escritos, que são os mais comuns. Eles também podem ser de natureza iconográfica, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, relatórios de entrevistas, registros das observações realizadas, entre outros.

Para as autoras Lüdke e André (1986, p.38), são considerados documentos “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

As avaliações, por sua vez, são documentos que estão cercados por leis e decretos que as regulamentam, tornando-se, portanto, essencial compreendê-los para entender as relações existentes entre os sujeitos e objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, selecionamos documentos pertinentes como fontes documentais para embasar essa pesquisa, tais como Lei Complementar N. 504, de 20 de novembro de 2009 (Espirito Santo, 2009), *Guia Informativo Avaliações Externas no ES* (2023) e o *Manual de gestão: Informações Úteis ao Gestor Escolar da Rede Estadual do Espírito Santo* (2023).

---

externas-2024. Acesso em: 16 out. 2023.

No quadro abaixo (QUADRO 3) apresentamos uma síntese dos documentos utilizados:

QUADRO 3 - Documentos escritos

1) Guia informativo avaliações externas no Espírito Santo: Guia elaborado com o propósito de oferecer as principais informações sobre as Avaliações em Larga Escala, tanto em nível estadual quanto nacional e internacional, realizadas na rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo.
2) Manual de gestão: informações úteis ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo (2023): Tem como objetivo servir como um guia para orientar as práticas de gestão nas escolas estaduais.
3) Lei Complementar Nº504, 20 de novembro de 2009: Institui a Bonificação por desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Conforme Lüdke e André (1986, p.45), após coletar os dados o pesquisador necessita organizar-se para a análise. Logo, “[...] a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Assim, o principal objetivo da análise de dados é explorar todas as informações coletadas.

Considerando que essa pesquisa se fundamenta no enfoque metodológico do Materialismo Histórico Dialético, a opção pelo Materialismo Histórico Dialético para a análise de dados se justifica pelo fato de que essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda do fenômeno em análise.

Assim, o materialismo histórico-dialético oferece um arcabouço teórico robusto para o tratamento e análise de dados em diversas áreas do conhecimento. Baseado na ideia central de que as condições materiais e as relações sociais são determinantes no desenvolvimento histórico das sociedades, esse enfoque permite uma análise profunda e contextualizada dos fenômenos sociais, econômicos e políticos. Ao

utilizar o materialismo histórico-dialético como instrumento de análise de dados, os pesquisadores podem identificar as contradições internas de um fenômeno, suas transformações ao longo do tempo e as conexões com o contexto socioeconômico mais amplo.

Além disso, o materialismo histórico-dialético enfatiza a importância das condições materiais de existência, das estruturas de poder e das relações de produção na formação das ideias, instituições e comportamentos sociais. Ele proporciona uma perspectiva crítica que vai além da simples descrição dos fenômenos observados, permitindo uma análise que considera as dinâmicas de conflito e mudanças dentro das sociedades. Dessa forma, ao aplicar esse método na análise de dados, os pesquisadores podem, não apenas, compreender as causas e efeitos dos eventos estudados, mas, também, contribuir para uma visão mais ampla e contextualizada das questões sociais, históricas e políticas que moldam nossa realidade.

Assim, os procedimentos de análise de dados adotados para essa pesquisa, envolveram a organização, sistematização e interpretação dos dados coletados, tais como os registros da consulta documental, anotações do diário de campo e transcrições das entrevistas. As categorias de análise surgiram a partir do objeto e dos objetivos da pesquisa, sendo construídas em diálogo com a interpretação dos dados e fundamentadas no referencial teórico adotado. Tal procedimento possibilitou uma compreensão mais profunda do problema estudado.

Por fim, após definir os percursos metodológicos da pesquisa é necessário caracterizar o local (município e escola) onde ocorreu e os participantes (professores).

2.4 O LOCAL (MUNICÍPIO E ESCOLA)

O município de Muniz Freire[3] está localizado na região sul do estado do Espírito Santo (FIGURA 1), integrando a microrregião do Caparaó capixaba. Sua geografia é conhecida por sua topografia acidentada e por se localizar entre dois vales, o Vale do Apolinário e o Vale Guarani (FIGURA 2), que confere ao município um clima ameno, ao longo do ano.

Figura 1: Mapa do estado do Espírito santo/município de Muniz Freire

Fonte: Google, 2023.

[3] As informações foram retiradas do site oficial da prefeitura Municipal e Muniz freire. Para mais informações acesse: https://munizfreire.es.gov.br/site/index.php/cidade/historia. Acesso em: 10 jan. 2023.

Figura 2: Vista do município de Muniz Freire através do vale do Apolinário.

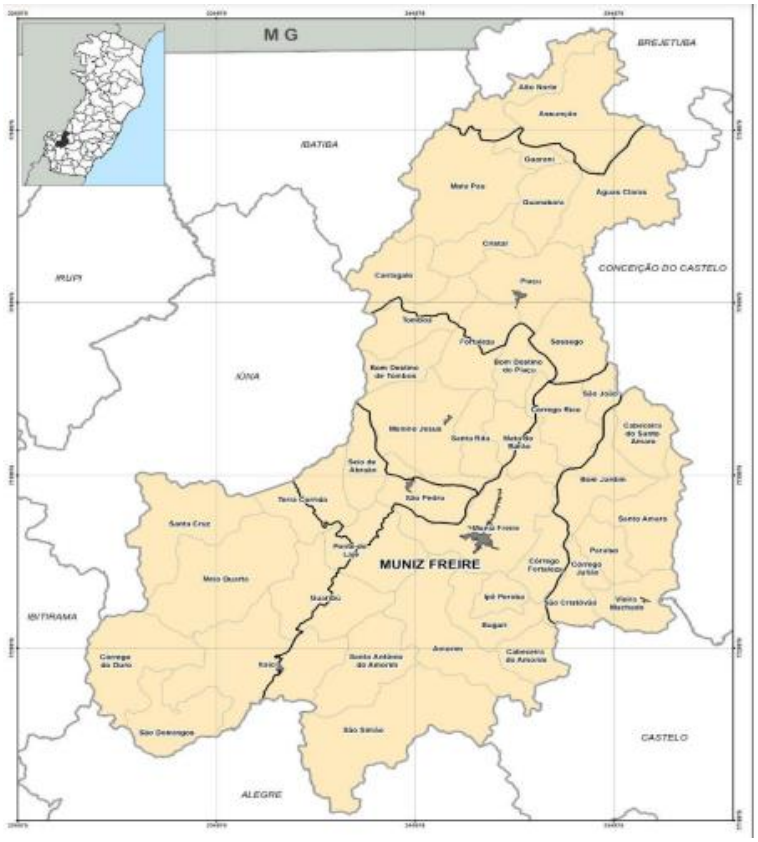
Fonte: Google imagens, 2023.

Possui extensão territorial de 679,9 km², uma população estimada de 18.153 de habitantes e densidade demográfica de 26,74 hab/km², de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[4].

Além da Sede, o município é formado por 6 distritos, Vieira Machado, Piaçu, Itaici, São Pedro, Menino Jesus e Alto Norte (FIGURA 3).

[4] Informações retiradas do site Cidades e Estados do IBGE. Para mais informações acesse: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/muniz-freire/panorama. Acesso em: 15 jan. 2024.

Figura 3: Distritos de Muniz Freire



Fonte: Google imagens, 2023.

A base da sua economia é o café, sendo o quinto maior produtor capixaba. Outras fontes ficam por conta da pecuária leiteira e das produções de olericultura e frutas. Possui, ainda, um Produto Interno Bruto (PIB) de 22.318,22 per capita.

Com relação a seu aspecto histórico-cultural, o município foi fundado em 1º de março de 1891, era denominado, inicialmente, de Espírito Santo do Rio Pardo. Foi elevado à categoria de cidade somente em 26 de novembro de 1896 e só recebeu o topônimo de Muniz Freire no dia 23 de maio de 1921, em homenagem ao governador do estado, Dr. José de Mello Carvalho Moniz Freire (Favoreto Filho, 2011).

O município foi, tradicionalmente, colonizado por imigrantes italianos, grande maioria da região de Vêneto, norte da Itália, que vieram trabalhar nas lavouras de café. Mas isso não impediu a contribuição de outros povos, como os originários indígenas, negros, imigrantes portugueses, espanhóis, sírios libaneses, alemães e francês (Favoreto Filho, 2011).

Toda essa diversidade cultural de sua formação histórica reflete em sua cultura expressa em manifestações como: maculelê, capoeira, bate-flecha, boi pintadinho, festas juninas, folias de reis, festas religiosas, festa italiana, serenata veneziana, Infiorata Veneta, Coro Italiano, grupo de dança folclórica italiana, baile à fantasia e blocos carnavalescos (Favoreto Filho, 2011).

Os dados da educação[5] conferem ao município uma grande diversidade em seu público, bem como oferta de ensino. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é em torno de 96,7% da população.

A educação básica do município é composta pela rede municipal e estadual de ensino, ambas de educação pública. O município não possui rede particular de ensino, em nenhum nível e modalidade de ensino.

A rede municipal engloba a educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. A rede estadual engloba o ensino fundamental de 9 anos, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A rede municipal possui 2.234 alunos matriculados (dados referentes ao ano de 2022) em 12 escolas, dessas, três são localizadas na sede do município, sendo duas de educação infantil e uma de ensino fundamental de 9 anos.

A rede estadual[6] possui 1.220 alunos matriculados (dados referentes ao ano de 2023),431 no ensino médio, 315 nos anos iniciais do ensino fundamental e 261 nos anos finais do ensino fundamental; e 41 na EJA em quatro escolas, dessas, apenas uma está localizada na sede do município.

A escolha da rede estadual para análise dessa pesquisa decorre da maior relevância, dado aos resultados da avaliação nesse contexto, uma vez que o

5 As informações foram retiradas do site oficial da prefeitura Municipal e Muniz freire. Para mais informações acesse: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/muniz-freire/panorama. Acesso em:15 jan. /2024.

6 As informações foram retiradas do site oficial da Secretária de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Para maiores informações: https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais. Acesso em: 15 jan. 2024.

PAEBES foi criado com a finalidade de avaliar a qualidade da educação básica na rede pública estadual. Além disso, é importante observar que a rede municipal de ensino não abrange todas as modalidades de ensino como a rede estadual.

Com relação à escola, o seu espaço é amplo e com uma excelente estrutura física para atender os alunos. A escola conta com 16 salas no total, sendo 13 salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala dos professores, uma sala de planejamento, além da sala do diretor, sala da equipe pedagógica, sala da coordenação, auditório, biblioteca, laboratório de Química, Física e Biologia, quadra coberta, pátio e refeitório.

A escola funciona em dois turnos, diurno e noturno, e oferta o Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, em 2023, ano de realização da pesquisa, a escola possuía 518 alunos matriculados nos dois turnos, conforme o quadro abaixo (QUADRO 4).

QUADRO 4 - Distribuição de alunos por modalidade e turno em 2023

Etapa/modalidade	**Turno**	**Número de alunos**
Ensino Fundamental	Diurno/Integral	116
Ensino Médio	Diurno/Integral	166
Ensino Médio	Noturno	159
EJA- Ensino Fundamental	Noturno	41
EJA- Ensino Médio	Noturno	36
TOTAL	Diurno/Integral/Noturno	518

Fonte: Secretaria Escolar (2023)

Em relação ao corpo docente, no ano de 2023, a escola contava com um total de 38 professores, considerando, tanto o turno diurno/integral, quanto o noturno regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos profissionais, 19 professores estavam em

atuação no turno diurno/integral. Dentro desse grupo, sete eram funcionários efetivos da instituição de ensino, enquanto os demais 31 possuíam vínculo empregatício por designação temporária, contratados por meio de processos seletivos anuais realizados pela SEDU. Quanto à pesquisa, foram entrevistados quatro professores dentre os 19 do turno diurno/integral, conforme já assinalado na pesquisa.

Dessa maneira, com base nos elementos apresentados e que caracterizam o local e os participantes da pesquisa, torna-se possível refletir sobre as especificidades do ambiente escolar e dos sujeitos envolvidos, o que enriquece a análise de dados e proporciona uma visão mais ampla das relações. Garantindo, assim, que a pesquisa não se restrinja a uma análise genérica, mas que considere as singularidades que influenciam, diretamente, o cotidiano escolar e impactam o trabalho dos professores.

3 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O termo “neoliberalismo”, amplamente empregado na atualidade, especialmente nas pesquisas em educação, devido aos seus impactos nesse campo, muitas vezes sua referência não é precisa quando utilizada. Em seu uso mais sistemático, pode-se referir a uma teoria, um conjunto de ideias, uma estratégia política, um modelo econômico ou um período histórico. Ao longo deste trabalho, o termo “neoliberalismo” será empregado com frequência. Portanto, é essencial, em primeiro lugar, estabelecer uma definição clara e delimitar o que entendemos por neoliberalismo.

Assim, neste capítulo, analisaremos sobre o neoliberalismo desde suas primeiras abordagens até a sua consolidação. O capítulo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, apresentaremos uma análise abrangente do neoliberalismo, destacando as perspectivas dos principais autores sobre seu surgimento e sua subsequente chegada ao Brasil. Na segunda seção, discutiremos a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e as transformações que ocorreram na educação, após sua implementação.

3.1 NEOLIBERALISMO: DO SURGIMENTO À CONSOLIDAÇÃO

Para Anderson (1995), o neoliberalismo tem sua origem na Europa e América do Norte, logo após a Segunda Guerra Mundial, locais em que o capitalismo era amplamente dominante. Ele afirma que o neoliberalismo “[...] foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar[7][..]” (Anderson,

[7] O Estado de bem-estar social, também chamado de Estado-providência ou Welfare State, tem suas raízes historicamente associadas à Revolução Industrial do século XVIII. No entanto, as suas declarações ganharam impulso significativo após a Crise Económica de 1929 nos Estados Unidos. Foi nesse momento que os trabalhadores necessitaram da garantia de seus direitos sociais devido ao desamparo que enfrentaram por parte do Estado. Portanto, o Estado de bem-estar social, entre outras funções, é um sistema de proteção social que concede benefícios com o propósito de fornecer segurança social à população. Envolve também a intervenção do Estado na prestação de serviços essenciais, como saúde e educação, de maneira gratuita, garantindo o acesso da comunidade a esses serviços. Dessa forma, representa o meio pelo qual o Estado se encarrega de garantir que

1995, p.09), marcando uma distinção em relação ao liberalismo clássico, teorizado por Adam Smith no século XVIII.

Inicialmente, as ideias de economistas como Friedrich Hayek, que argumentavam que o Estado de bem-estar social poderia, eventualmente, minar a liberdade individual, a concorrência e, consequentemente, o próprio Estado, não encontraram ampla aceitação devido ao crescimento do capitalismo naquele contexto econômico. No entanto, essas ideias ganharam força na década de 1970, quando os países capitalistas enfrentaram uma recessão econômica[8], devido ao baixo crescimento, ao alto valor do dólar e à elevada inflação. Essa conjuntura econômica mudou o cenário, demonstrando que a abordagem anterior da economia já não era mais adequada às circunstâncias da época.

> [...] As raízes da crise, afirmava Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais [...] (Anderson, 1995, p.10).

Para esse emergente modelo de capitalismo, a ausência de intervenção estatal na economia não seria suficiente. Era necessário "[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas [...]" (Anderson, 1995, p.11).

---

pessoas em situação de vulnerabilidade social tenham acesso ao mínimo necessário para sua subsistência.
MENDONÇA, Ana. Explicando o Estado de bem-estar social. *Colab blog*, 13/03/2020. Disponível em: https://www.colab.re/conteudo/bem-estar-social. Acesso em: 02 out. 2023.

[8] A Crise dos anos 1970, conhecida como uma crise estrutural de acumulação de capital e superprodução, não se limitou apenas a essa década; seus efeitos se prolongaram por várias décadas subsequentes. Ela não representou apenas uma crise econômica, mas também marcou uma virada histórica significativa e uma grande transformação na tendência dominante nas sociedades capitalistas. No contexto do primeiro elemento, a Crise dos anos 1970 representou uma virada histórica ao provocar uma crescente relativização das ideias socialistas, uma crítica intensa à intervenção estatal na economia e resultar no abandono dos princípios que foram estruturados o período histórico responsável pela construção do estado de estado bem-estar. Isso levou à adoção das ideias neoliberais como uma alternativa. Quanto ao segundo elemento, uma grande mutação desencadeada pela Crise resultou no desenvolvimento de um novo padrão tecnológico, fundamentado nas descobertas da microeletrônica e nos avanços da informática, bem como na adoção de um novo modelo de produção conhecido como o modelo toyotista. Esse conjunto de transformações reconfigurou profundamente a dinâmica econômica e industrial (Bedin; Nielsson, 2013).

Além disso, a abordagem recomendada incluía medidas drásticas, tais como uma rígida disciplina fiscal, o aumento massivo do desemprego para criar uma reserva de trabalhadores e, naturalmente, a contenção dos sindicatos, que, segundo Hayek, eram vistos como a raiz da crise econômica da década de 1970. Também estavam presentes reformas fiscais, destinadas a reduzir os impostos sobre os rendimentos mais elevados, incentivando, assim, os agentes econômicos. Os neoliberais acreditavam que todas essas medidas levariam a um aumento da desigualdade social, que, na perspectiva deles, representaria uma forma de desigualdade nova e benéfica para dinamizar a economia.

Segundo a análise de Perry Anderson, a ascensão do neoliberalismo não ocorreu de maneira súbita, uma vez que sua implementação teve início na virada da década de 1970, com a chegada ao poder de governos de regimes democráticos[9] na Inglaterra e Estados Unidos. Isso se deu, respectivamente, sob a liderança de Margaret Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), e ambos os governos se caracterizaram pela implementação de medidas socioeconômicas rigorosas. A partir desse momento, quase todos os países do norte da Europa Ocidental seguiram a tendência e adotaram governos neoliberais.

Embora tenham liderado o movimento neoliberal, na prática, os governos dos Estados Unidos e da Inglaterra implementaram programas de governo com semelhanças e diferenças distintas. O modelo britânico, conforme descrito por Anderson (1995), foi o mais rigoroso e ambicioso. Margaret Thatcher, conhecida como a "Dama de Ferro", implementou medidas econômicas cruciais: restringiu a emissão de moeda, aumentou, significativamente, as taxas de juros, reduziu, drasticamente, os impostos sobre rendimentos elevados e eliminou controles sobre fluxos financeiros. No âmbito social, o governo enfrentou níveis massivos de desemprego, reprimiu greves, promulgou nova legislação sindical e cortou gastos sociais. Além disso, lançou um amplo programa de privatização, abrangendo habitação pública, indústrias básicas como aço, eletricidade, petróleo, gás e água.

Com relação aos Estados Unidos, as medidas de redução de impostos sobre rendimentos elevados e aumento das taxas de juros foram semelhantes ao cenário

britânico. No entanto, os Estados Unidos não adotaram uma disciplina orçamentária tão rigorosa, uma vez que a prioridade era a competição militar com a União Soviética, já que se tratava de um contexto marcado pela Guerra Fria. O governo dos Estados Unidos estava empenhado em enfraquecer a economia soviética e desestabilizar o regime comunista, o que resultou, assim, em um menor compromisso com a disciplina orçamentária.

Perry Anderson (1995) levanta algumas questões críticas em relação ao neoliberalismo, uma delas relacionada ao fato de que, apesar do corte no Estado de bem-estar social, que foi apontado como um dos principais motivos para a decadência do Estado pelos economistas, a redução dos investimentos não resultou nos lucros esperados pelos neoliberais e nem em uma recuperação significativa dos investimentos. No entanto, apesar desse aspecto, o neoliberalismo não perdeu força. Pelo contrário, teve uma maior expansão, com o fim da União Soviética e o triunfo do capitalismo.

No que diz respeito à disseminação do neoliberalismo na América Latina, Anderson (1995) destaca que nessa região ocorreu o que pode ser considerada a terceira onda de expansão desse movimento. Além disso, durante o período em que Anderson estava escrevendo suas análises, coincidiu com a expansão do neoliberalismo em várias partes da América Latina, sob governos democráticos. Portanto, o autor apresenta uma análise de alguns países que já haviam experimentado esse processo anteriormente, mas sob governos autoritários e populistas, como foi o caso do Chile e da Bolívia.

Conforme mencionado anteriormente, os casos da Inglaterra e dos Estados Unidos são pioneiros, uma vez que o neoliberalismo foi implementado em regimes democráticos. No entanto, em termos cronológicos, o primeiro país a experimentar o neoliberalismo foi o Chile, embora sob um regime político diferente, ou seja, o autoritarismo. Nas palavras do autor, “[...] aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea[...]” (Anderson, 1995, p.19).

---

[9] O autor salienta que cronologicamente a experiencia do Chile veio primeiro que o da Inglaterra e Estados Unidos. Porém, em se tratando de uma experiência em Estados democráticos, seria esses países os pioneiros.

Sobre o governo neoliberal chileno, Anderson (1995) observa que, como em qualquer outro governo neoliberal, o objetivo principal era manter uma economia forte e reduzir os gastos sociais ao mínimo possível. Assim, “[...] O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repreensão sindical, redistribuição de renda em favor dos mais ricos e privatização de bens públicos[...]” (Anderson, 1995, p. 19).

O neoliberalismo no Chile apresentava uma distinção em relação ao europeu, que era a influência direta dos Estados Unidos e dos economistas da Escola de Chicago, como Milton Friedman. De acordo com a análise de Anderson (1995), o Chile teria inspirado certas medidas neoliberais, também, no governo da Inglaterra, devido à relação estabelecida entre esses dois governos, durante a década de 1980. Além disso, é importante destacar o notável crescimento econômico que ocorreu sob o regime ditatorial neoliberal de Pinochet.

No caso boliviano, seguiu-se a tendência de manter uma economia forte e reduzir os gastos sociais. No entanto, o que o diferencia dos outros casos de neoliberalismo é que essa transição não ocorreu por meio de uma ditadura ou democracia, mas sim como uma herança de um governo populista, que tinha o objetivo de combater a hiperinflação econômica.

Apesar de Perry Anderson ter iniciado sua análise sobre o surgimento do neoliberalismo em um estágio inicial, uma vez que podemos observar uma consolidação do neoliberalismo nas décadas após sua obra, encontramos nele elementos que ajudam a compreender a lógica de funcionamento desse movimento. Conforme apontado por Anderson (1995), o neoliberalismo é um projeto em constante evolução, e do ponto de vista social, conseguiu implementar muitos de seus objetivos, como a criação de uma sociedade marcada pela desigualdade. Atualmente, nos deparamos com um projeto neoliberal radical que atingiu dimensões globais, o que mais uma vez evidencia a opinião de Anderson sobre a hegemonia ideológica do neoliberalismo.

Ao lado desse esforço na busca por uma definição para o neoliberalismo, Harvey (2008), de forma mais destacada em relação à abordagem de Anderson (1995),

investiga a formação do neoliberalismo sob uma perspectiva que engloba aspectos de dimensões econômicas, culturais e históricas. Ele compreende que,

> [...] O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. **O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas** [...] (Harvey, 2008, p.12, grifo nosso).

Para analisar a construção ideológica do neoliberalismo e entender como ele se tornou tão predominante no pensamento do final do século XX, Harvey (2008) argumenta que os neoliberais se basearam em dois conceitos cruciais para o período: a dignidade humana e a liberdade individual. Segundo o autor,

> [...] nenhuma corrente de pensamento consegue se estabelecer como dominante sem apresentar um conjunto de conceitos que despertem nossas emoções e instintos, nossos valores e desejos, bem como as potencialidades inerentes ao mundo social que habitamos [...] (Harvey, 2008, p.15).

Nesse sentido, esse conjunto de ideias, surgido em um mundo pós-guerra e pós-governos totalitários do nazifascismo, sob o auspício da Guerra Fria, foi suficiente para persuadir que o neoliberalismo representava a melhor abordagem para garantir, tanto a dignidade humana, quanto a liberdade individual.

Analisando o neoliberalismo sob uma perspectiva econômica e política, o autor argumenta que o mesmo foi concebido como um projeto político liderado pela classe capitalista, impulsionado pela intensa sensação de ameaça política e econômica que essa classe viveu no final dos anos 1960 e ao longo da década de 1970.

Dessa forma, a razão pela qual a virada em direção ao neoliberalismo ocorreu nesse período pode ser atribuída ao fato de que as medidas implementadas pelos governos desde a Crise Econômica de 1929, combinadas com os eventos que envolveram a criação de acordos como o de Bretton Woods e instituições de organizações como a ONU, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Compensações (Basileia), conseguiram conter os impactos na economia até a virada da crise na década de 1970.

Para superar esse contexto de crise, tornou-se então imperativo procurar uma alternativa que garantisse a continuidade do sistema capitalista. Nesse cenário,

prevaleceram as medidas de orientação neoliberal, e com o tempo ficou claro que o neoliberalismo emergiu mais como uma estratégia para manter o poder pela classe capitalista do que como uma solução para a recuperação do capitalismo. Segundo Harvey (2008, p.27),

> [...] Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei [...] a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou [...].

O autor explora a origem do neoliberalismo também através da influência de um grupo de economistas conhecidos como os "the Chicago boys". Esse grupo, sob a orientação de Milton Friedman, que na época era professor na Universidade de Chicago, ganhou destaque, entre outras realizações, por sua contribuição na recuperação da economia chilena, durante o governo de Pinochet. Além disso, o reconhecimento internacional do neoliberalismo se ampliou com a atribuição dos Prêmios Nobel de Economia a Hayek e Friedman em 1974 e 1976, respectivamente.

Logo, o mundo capitalista imergiu em uma tendência neoliberal, que, na visão de Harvey (2008), envolveu uma série de experimentos caóticos, com avanços e retrocessos, tornando-se mais sistematizado, a partir do Consenso de Washington nos anos 1990. Isso reforça a ideia de que, apesar do neoliberalismo ter como fundamentos o Estado mínimo, a financeirização e a desregulamentação do mercado, sua implementação ocorre de diversas maneiras e formas, ao longo do globo.

> [...] O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu[...] (Harvey, 2008, p.23).

O autor também discute o fornecimento de empréstimos, principalmente, por parte dos Estados Unidos, que foram disponibilizados em escala global, durante a década de 1970, direcionados a países emergentes ou afetados pela crise econômica da época. Como resultado, muitos países acabaram entrando em inadimplência, que, sob a influência dos Estados Unidos, foram obrigados a adotar medidas de orientação neoliberal em seus governos. Esse cenário inclusive levou à formulação

de medidas, no âmbito do Consenso de Washington, destinadas a enfrentar a crise da dívida externa, especialmente, nas nações latino-americanas.

> [...] O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do "fundamentalismo do livre mercado" e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização[...] (Harvey, 2008, p.38).

Junto com o desenvolvimento de um ambiente propício ao crescimento das ideias neoliberais, houve também uma ampla disseminação dos valores neoliberais em várias esferas, que podem ser considerados fatores contribuintes para sua hegemonia e para o consentimento popular. Conforme destacado por Harvey (2008, p.49-50),

> [...] Os canais por meio dos quais se fez isso foram diversificados. Fortes influências ideológicas circularam nas corporações, nos meios de comunicação e nas numerosas instituições que constituem a sociedade civil — universidades, escolas, Igrejas e associações profissionais; a organização de bancos de ideias (apoiados e financiados por corporações), a cooptação de certos setores dos meios de comunicação e a conversão de muitos intelectuais a maneiras neoliberais de pensar — tudo isso criou um clima de opinião favorável ao neoliberalismo [...].

Assim, o neoliberalismo adentrou o cotidiano com uma percepção enraizada no senso comum, como algo natural e indispensável, frequentemente acompanhado do lema "não há alternativa". Como resultado disso, em várias nações, passou a ser considerada como uma medida essencial para a regulamentação do Estado e acabou influenciando, de maneira abrangente, os padrões de pensamento, tornando-se parte integrante das formas que muitas pessoas têm de interpretar, viver e entender o mundo ao seu redor.

O neoliberalismo, de acordo com o sociólogo Stephen Ball, é um termo amplo que requer uma definição clara quando utilizado. Segundo sua visão, o neoliberalismo representa um complexo conjunto de práticas centradas em torno do mercado, mas que influenciam diversos aspectos de nossas vidas. Portanto, para o autor, o neoliberalismo transcende uma simples categorização como uma doutrina econômica ou um conjunto de projetos políticos, abrangendo, assim, várias dimensões da sociedade, incluindo economia, cultura e política. Isto é, o neoliberalismo não é tratado

> [...] Nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do 'mercado' como base para a 'universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucro[...] (Ball, 2014, p.25).

Desta forma, Ball (2014) identifica três fases no desenvolvimento do neoliberalismo: (i) A fase inicial, denominada "proto" neoliberalismo, está relacionada ao projeto intelectual moldado por pensadores como Hayek, Friedman e outros teóricos econômicos que podem ser rastreados até as ideias de Adam Smith e David Ricardo. Essa fase situou-se na construção discursiva de uma crise política e econômica em torno do Estado de Bem-Estar Social, bem como alternativas a ele. (ii) A segunda fase, *roll-back*, conhecida como "reversão do neoliberalismo", refere-se ao período de "destruição ativa" e descredibilização das instituições keynesiano-assistencialistas e da coletividade social. Nessa fase, há propostas de reformulação do Estado de Bem-Estar. (iii) E por fim, a terceira fase, chamada de "*roll-out* do neoliberalismo", aborda o momento de construção e definições de formas de estado neoliberal, governança e regulações, por meio da introdução de novas instituições, políticas e governamentalidade. Essas fases ilustram a evolução do neoliberalismo ao longo do tempo e sua influência em diversas esferas da sociedade.

Compreendendo o atual cenário mundial como um espaço globalizado e no estágio do neoliberalismo *roll-out*, o estudo de Ball (2014) apresenta uma análise articulando neoliberalismo, Estado e globalização, principalmente em relação à sua influência no campo educacional. Ele destaca que os Estados afetados pelo neoliberalismo passam a ser alvo de diversos projetos e programas educacionais. Embora muitas vezes essas iniciativas sejam apresentadas com boas intenções, elas evidenciam como o pensamento neoliberal tem permeado nossas sociedades e se infiltrado no âmbito da educação, aparentemente, sendo uma solução para melhorar a qualidade do ensino.

Embora o autor centralize sua análise na educação, ele ressalta que outras áreas também são impactadas por essas "soluções milagrosas para a melhoria do mundo", como a saúde, a cultura e as questões sociais.

Desse modo, o Estado neoliberal representa uma nova abordagem de governança, que o autor chama de “governança em rede”. Essa forma de governar é entendida como um modelo de governo que engloba diversos métodos, procedimentos, agentes e ferramentas com interesses variados na gestão pública. Esses elementos são articulados com os princípios do neoliberalismo, com a finalidade de resolver problemas e desenvolver políticas públicas mais eficazes e legítimas.

Para ele, “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão turvas; há novas vozes nas conversas sobre políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]” (Jessop, 2002, p.202 *apud* Ball, 2014, p.34). De tal modo, os governos neoliberais estão focados em somar todos os setores em ações que possam resolver os problemas de sua comunidade, assim,

> [...] Agências multilaterais, ONGs e influencias de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OGis (IGos- Organizações Intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *Corporação Financeira Internacional,* Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs. As políticas são desenvolvidas, promulgadas e avaliadas em várias redes globais de onde a sua autoridade é agora parcialmente derivada [...] (Harvey, 2008, p. 34-35 a*pud* Rizvi, Lingard, 2010, p.338).

Com isso, ao analisarmos as ideias dos autores, conseguimos formar uma concepção clara sobre o que é o neoliberalismo e como ele se consolidou no mundo. Através das perspectivas de Perry Anderson, David Harvey e Stephen Ball, fica evidente que o neoliberalismo não é, apenas, um conjunto de ideias políticas e econômicas. Em vez disso, trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado, com características que permeiam todas as esferas da sociedade.

Dessa forma, o neoliberalismo, como teorizado por Anderson (1995), não surgiu abruptamente, mas, sim, como uma resposta gradual e estratégica às mudanças econômicas e políticas do pós-guerra. Originando-se na Europa e na América do Norte, o neoliberalismo foi uma ocorrência contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar, visando restaurar a liberdade individual e revitalizar a economia de mercado.

Além disso, o neoliberalismo, como observado por Anderson (1995), não é uma ideologia estática. Evoluiu ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças globais e mantendo a sua influência. A hegemonia ideológica do neoliberalismo persiste, refletindo-se, atualmente, na desigualdade crescente e em uma sociedade cada vez mais marcada pela competição e pelo individualismo.

Por sua vez, Harvey (2008) examina o neoliberalismo como um projeto político orquestrado pelas elites capitalistas para restaurar seu poder e influência. Como argumentado por ele, a virada neoliberal foi motivada pela necessidade de preservação do sistema capitalista em um período de novidades políticas e econômicas. A crise econômica da década de 1970 desencadeou uma busca por alternativas, e o neoliberalismo emergiu como uma estratégia para manter o poder da classe capitalista e restaurar as condições de acumulação de capital.

Ele analisa também que a implementação das ideias neoliberais foi influenciada por fatores políticos, tradições históricas e arranjos institucionais específicos de cada país. Ademais, o papel das instituições financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, foi crucial na disseminação dos fundamentos, impondo reformas estruturais, moldando políticas econômicas, sociais e culturais, ao longo do mundo.

O autor ainda destaca a importância da propagação de valores neoliberais, por meio de corporações, mídia, instituições educacionais e outros meios. Essa ampla divulgação contribuiu para criar um ambiente de opinião favorável ao neoliberalismo, tornando-o parte integrante da vida cotidiana e do pensamento predominante.

Além disso, Ball (2014) oferece uma perspectiva fundamental, ao examinar o impacto do neoliberalismo na educação e na governança. A introdução da ideia de “governança em rede” como uma abordagem de governo característica do neoliberalismo revela como os limites entre o Estado, a economia e a sociedade civil tornaram-se indistintos. Agências multilaterais, ONGs e corporações transnacionais, agora, desempenham papéis importantes na formulação e implementação de políticas públicas, muitas vezes, ultrapassando a autoridade dos governos nacionais. Essa aparência não, apenas, transformou a dinâmica política, mas, também, impactou, profundamente, as interações globais, criando uma arquitetura complexa de relações políticas.

Um aspecto crítico destacado por Ball (2014) é a influência do neoliberalismo no campo educacional e em outras áreas, muitas vezes, apresentando-se como soluções para problemas sociais complexos. No entanto, ele nos alerta para a necessidade de uma análise crítica dessas políticas, uma vez que elas podem ocultar agendas que buscam consolidar o poder e influenciar a governança em diversos setores.

Em relação à análise do neoliberalismo no Brasil, o ponto de partida é o seu início tardio em comparação com outros países da América Latina. O atraso nesse processo pode ser analisado, conforme observa Andrade (2022), no desmonte do Estado. Contudo, não há um momento histórico preciso para sua gênese: se ocorreu durante a transição da década de 1990, como resposta à crise política e econômica da Ditadura, associada à dívida externa e à hiperinflação; ou se teve início, ainda antes, com o golpe de 1964 e o pacote de reformas (administrativa, fiscal, financeira e monetária) implementado pela Ditadura Militar para "modernizar" a estrutura econômica do país. Entretanto, o que se pode afirmar, com certeza, é que o atraso brasileiro se deve, em grande parte, ao governo ditatorial.

Ao analisar sua origem, também não podemos ignorar os impactos da crise de 1970, que agravaram, ainda mais, os problemas da economia brasileira. Isso levou o país a entrar num colapso nos anos 80, conhecido como a "década perdida", devido à crise financeira, desencadeada pelo aumento das dívidas internas e externas. Assim, conforme indicado por Porto (2009), o discurso neoliberal no Brasil começou a ganhar força e a se estabelecer a partir de 1989, quando o país buscou atrair recursos externos a qualquer custo e se integrou de maneira subordinada ao novo contexto financeiro mundial.

> Desse modo, é possível definir o período da Ditadura como uma espécie de “protoneoliberalismo” no Brasil, em que saberes, políticas e elementos do arcabouço legal e institucional surgiram de maneira dispersa, mas sem haver ainda a generalização das suas técnicas de governo nem a formação de uma coerência estratégica de conjunto. Somente na década de 1990, com a emergência de novos elementos, articulou-se o dispositivo geral de governamentalidade, com sua norma de vida e forma da existência. O ponto crítico de constituição da racionalidade neoliberal foi a resposta à crise econômica e política da Ditadura Militar [...] (Andrade, 2022, p.681).

Assim, podemos identificar como o ponto de virada para o neoliberalismo, o último ano de gestão do presidente José Sarney (1985-1990), marcado pela completa

destruição da autoridade governamental e pela hiperinflação. A convergência desses eventos desencadeou um processo caracterizado por uma intensa instabilidade política, exigindo, consequentemente, uma mudança drástica na perspectiva política, econômica e social vigente, até então, conforme Porto (2009).

O avanço do neoliberalismo no Brasil está, intrinsecamente, ligado ao contexto econômico e ao Consenso de Washington. Durante esse período de intensas discussões, a ratificação efetiva da proposta neoliberal, recomendada pelo governo norte-americano, foi concretizada. Essa recomendação era uma pré-condição essencial para a concessão de ajuda financeira externa, uma necessidade urgente para um país impactado pela dívida externa, como era o caso do Brasil.

No entanto, durante o governo democrático de Fernando Collor de Melo (1990-1992), o neoliberalismo, efetivamente, emergiu como uma ideologia dominante nos setores econômicos, políticos, na imprensa e na sociedade civil. A opinião predominante, especialmente veiculada pela imprensa, era de que o neoliberalismo representava a cura para a crise econômica, a inflação, a desigualdade na distribuição de renda, bem como para as deficiências nos serviços públicos, como saúde e educação — problemas atribuídos à intervenção excessiva do Estado na economia. Não demorou para que o neoliberalismo ganhasse ampla aprovação entre os brasileiros (Oliveira Negrão, 2004).

Diante desse contexto neoliberal, segundo Oliveira Negrão (2004), o governo Collor se especifica com a intenção de estabelecer uma nova dinâmica na relação entre o Estado e a iniciativa privada. Isso resultou no início do processo de privatização das empresas estatais, na abertura da economia brasileira para investimentos estrangeiros e na consolidação do mercado, como o principal agente organizador da Nação (Oliveira Negrão, 2004).

O governo Collor, no entanto, chegou ao fim devido a acusações de corrupção, por meio de um processo de impeachment. Ao contrário, das ideias neoliberais que já haviam sido enraizadas. Após o breve interregno do presidente Itamar Franco (1992-1994), o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, então ministro da Fazenda, assumiu a presidência da República (1995-1998), optando por endossar e consolidar as políticas neoliberais dos dois presidentes que o antecederam (Porto, 2009).

Nesse contexto, Porto (2009) reitera que, para “modernizar” o país, especialmente suas instituições, o governo FHC buscou, principalmente, a implementação das seguintes medidas: erradicar a inflação, privatizar empresas estatais (nas áreas de energia, telefonia, entre outras) e promover reformas previdenciárias e administrativas como estratégias para conter o déficit orçamentário do Estado.

No entanto, com a ascensão de FHC ao poder, o Estado assumiu uma função diferente. Conforme Oliveira Negrão (2004), houve uma redução do papel do Estado, que deixou de desempenhar o papel de desenvolvedor e grande investidor para se tornar, predominantemente, regulador.

> O horizonte [...] era mudar o papel do Estado: de produtor e responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para o de regulador da economia e promotor do desenvolvimento, transferindo para o setor privado a produção de bens e serviços. O pressuposto era que as empresas são mais eficientes do que o Estado na execução dessas funções em razão da concorrência de mercado em contraposição ao monopólio estatal. Por isso, o Estado devia privatizar ou ‘publicizar’ suas funções, ou seja, transferir para o setor público não-estatal a execução de serviços financiados pelo Estado (especialmente os que envolviam investimento em capital humano, como educação, saúde, cultura e pesquisa científica, sendo considerados serviços competitivos e não exclusivos do Estado) [...] (Oliveira Negrão, 2004, p.108).

Desse modo, depreende-se que as consequências do neoliberalismo no mundo e no Brasil reverberam até os dias atuais, consolidando-se como um capítulo marcante na história do país e legando um impacto duradouro que continua a influenciar a dinâmica política, econômica e social. O reflexo nas políticas educacionais destaca-se como um exemplo emblemático, evidenciando a complexidade e os desafios inerentes à implementação das políticas econômicas neoliberais.

3.2 EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DA CONJUTURA NEOLIBERAL E A SUA MATERIALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O neoliberalismo representou uma mudança significativa nas estruturas ao redor do mundo, e seu *modus operandi* não se limitou, apenas, ao âmbito financeiro. Conforme ressalta Hypolito (2011), o neoliberalismo tomou proporções tamanhas que se enraizou fortemente nas sociedades que o adotaram, tornando-se, não

somente, um modelo de administração ou um modo financeiro, mas, sim, um estilo de vida.

No contexto educacional, o neoliberalismo se dissemina e assume um papel de destaque, integrando-se ao domínio econômico e funcionando de maneira semelhante ao mercado. Nessa perspectiva, a educação se apresenta como um veículo eficaz de efetivação das exigências do modelo neoliberal.

Assim, para analisar as implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, é imperativo compreender alguns elementos essenciais para sua materialização. Esses incluem a definição de políticas públicas e o papel do Estado; a teoria do capital humano; a influência de agências e organismos internacionais; a reforma do Estado, aprovada mediante às demandas das referidas entidades e de empresários; a crise da qualidade educacional e, por fim, a transformação da educação, diante dessas mudanças.

Segundo Souza (2006, p.25), ao realizar uma revisão de literatura e analisar as principais formulações teóricas e conceituais específicas, sobre políticas públicas, destaca que "não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que é política pública". A partir dessa análise, compreende-se que as definições são elaboradas, considerando a atuação do governo no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento das demandas em diversas áreas. Por exemplo, as políticas públicas educacionais referem-se às decisões governamentais relacionadas à educação.

As políticas públicas, conforme Souza (2006, p.27), podem ser resumidas como "o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações [...]".

Nesse contexto, o conceito de políticas públicas, segundo Höfling (2001, p.31), é interpretado como o "Estado em ação". Isso significa que são concebidas como a "responsabilidade do Estado quanto à implementação e à manutenção por meio de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade".

Ainda de acordo com Höfling (2001), o Estado é um conjunto de instituições permanentes que facilitam a atuação do governo. Portanto, cabe ao governo representar programas e projetos de diversos setores da sociedade (políticos, técnicos, organizações da sociedade civil, entre outros) e propor diretrizes para as políticas públicas. O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses e os acordos realizados nas esferas de poder que atravessam as instituições, tanto do Estado, quanto da sociedade.

Segundo Giron (2008, p.18), a política surge quando os indivíduos se organizam em sociedade e tomam decisões para facilitar a convivência em grupo. Nesse momento, surgem diversas posições políticas e concepções "[...] que refletem uma ideia de homem, mundo e sociedade, que nunca são neutras, mas reveladoras de como as pessoas são, pensam ou entendem o mundo".

Sobre essa perspectiva, o autor argumenta que as políticas públicas, ao emergirem nessas circunstâncias, incorporam as estruturas de poder e dominação, presentes no tecido social do qual fazem parte. Em outras palavras, as políticas públicas são moldadas pela ideologia daqueles que detêm o poder em diferentes momentos históricos.

Logo, entender a concepção de Estado é fundamental para compreender as políticas públicas implementadas por um governo. De acordo com Höfling (2001), essa concepção fundamenta as ações e programas de intervenção realizados pelo Estado, buscando atender às demandas de diversas áreas. Pois, as diferentes visões de sociedade, Estado e políticas resultam em intervenções diversas.

Dessa forma, ao explorarmos sobre as concepções de políticas públicas e sua relação com o projeto de Estado, é possível considerar o Estado capitalista, a partir de três vertentes, sendo duas complementares e uma antagônica, são elas: O liberalismo (liberalismo clássico), o Keynesiano (Estado de Bem Estar Social) e o Neoliberalismo (Estado Mínimo). Assim, a reflexão proposta por este trabalho está ancorada no contexto do Estado neoliberal, com especial ênfase nas políticas educacionais.

Ao longo do desenvolvimento do Estado, esse adquire características específicas que refletem sua função na sociedade. Inicialmente, como um organismo mediador

das relações sociais, o Estado assume o papel de preservar a ordem e a estabilidade, muitas vezes, intervindo para conter conflitos entre classes sociais. Com o tempo, à medida que a estrutura do Estado capitalista se consolida nos séculos XVIII e XIX, sua natureza se ajusta para atender às demandas do sistema econômico predominante. Nesse sentido, segundo Behring (2006), o Estado não, apenas, arbitra as interações sociais, mas, também, assume um papel central na manutenção e reprodução das relações capitalistas, buscando assegurar a estabilidade necessária para a continuidade do sistema.

Nesse contexto, é relevante destacar que, segundo Höfling (2001), o Estado é caracterizado como um conjunto de instituições permanentes, tais como órgãos legislativos, tribunais e exército, que viabilizam a atuação do governo.

No liberalismo clássico, o papel do Estado é concebido como mínimo. Definido por princípios fundamentais defendem a ideia de *laissez-faire* e l*aissez-passer*, sugerindo que o Estado deve interferir o mínimo possível nos assuntos econômicos e sociais. De acordo com os princípios do liberalismo clássico, a economia é mais eficiente quando nas mãos do livre mercado, sem intervenções governamentais significativas. A ênfase está na liberdade individual, propriedade privada e na crença de que o mercado, quando não restringido, pode autorregular-se e alcançar o equilíbrio econômico. Nesse contexto, o Estado é visto, principalmente, como árbitro e garantidor dos direitos individuais, limitando-se a proteger a propriedade e garantir a aplicação das leis contratuais (Behring, 2006).

A função das políticas públicas no seio desse Estado é estabelecer condições que impeça qualquer iniciativa que possa resultar em conflitos de classes, garantindo o fornecimento de condições básicas de subsistência que não podem ser supridas pelos indivíduos na esfera privada, sem prejudicar a liberdade individual. Dessa forma, vinculado a essa condição, o Estado preserva sua função econômica e política, visando garantir a reprodução do capital, tal como ressalta Höfling (2001).

O enfraquecimento do liberalismo clássico ocorreu diante do avanço das ideias do Estado keynesiano, o qual, segundo Behring (2006), representa uma transformação marcante nas políticas econômicas e no papel do Estado. Enquanto o liberalismo clássico, predominantemente nos séculos XVIII e XIX, defendia a não intervenção do

Estado na economia, promovendo a liberdade individual e a competição como pilares para o progresso econômico, o keynesianismo, que surge como resultado de alguns processos político-econômicos e em resposta à crise econômica da década de 1930, propõe uma abordagem mais intervencionista, defendendo a necessidade de ações específicas do Estado para impulsionar a economia e superar a recessão, contrariando a visão liberal clássica.

Essa mudança no papel do Estado para intervencionista muda, também, a função das políticas públicas para o período. Assim, conforme analisado por Behring (2006), as políticas públicas adquirem um papel central na regulação da economia e na promoção do bem-estar social. As políticas públicas, nesse cenário, são instrumentos fundamentais para regular o emprego, a produção e a inflação. Medidas como investimentos públicos, controle fiscal e políticas de bem-estar social são adotadas para manter a estabilidade econômica e promover o pleno emprego.

Contudo, o Estado Keynesiano é sucedido pelo Neoliberalismo, que, segundo Behring (2006), caracterizou-se como uma resposta teórica e política aos princípios do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) que prevalecia até então. Assim, foram direcionadas extensas críticas ao Estado de Bem-Estar Social, considerado ineficiente, ineficaz e pouco produtivo.

Dessa forma, na perspectiva dos economistas neoliberais, o Estado é identificado como o responsável pela crise que afeta o capitalismo, e, para superar a recessão econômica, propõem-se a redução do seu tamanho. Uma das principais propostas para a essa redução é o modelo do Estado mínimo, que advoga pela não intervenção estatal em favor da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, como meios para atingir a prosperidade econômica. Nesse contexto, o papel do Estado é redefinido como regulador, conforme destacado por Behring (2006, p.37).

> Para os neoliberais [...] a intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.

É importante ressaltar que o Estado mínimo, proposto pelo neoliberalismo é mínimo, apenas, para as políticas sociais, conquistadas no período de bem-estar social

Keynesiano, pois, na realidade, o Estado é mínimo no investimento social e máximo para o capital e seu mercado.

Consequentemente, de acordo com Höfling (2001), as políticas públicas, no Estado neoliberal, são consideradas como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento e são, amplamente, responsabilizadas pela crise que afeta a sociedade, assumindo um caráter compensatório em programas direcionados àqueles que, em virtude de sua "capacidade e escolhas individuais", não desfrutam do progresso social.

Com relação às medidas neoliberais implantadas na educação, Höfling (2001), salienta que a política não estabelece a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública e gratuita a todos cidadãos. O que acarretou na transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado, ficando o Estado com os mínimos gastos possíveis.

Assim, a ideia é que o Estado, enquanto provedor da educação, deveria ter o mínimo de gastos e prover uma máxima eficiência de seus sistemas de ensino. A educação brasileira, à vista disso, é moldada num modelo economicista para atender às necessidades do mercado, impostas pelo neoliberalismo.

Contudo, as reformas educacionais colocadas no centro do poder do Estado, alinhado aos princípios neoliberais, passaram a englobar modelos gerenciais de gestão, tais como: redução de gastos, foco na eficiência, eficácia e produtividade nas instituições escolares. O próprio termo “gestão” demonstra a lógica mercadológica instituída na educação (Ivo; Hypolito, 2015).

Segundo os mesmos autores (p.366), “[...] o contexto escolar é atingido fortemente para se adequar às novas diretrizes, o que provoca mudanças significativas para o currículo escolar, bem como para o trabalho docente, com as redefinições de novas funções e exigências profissionais”.

Outro elemento que estabelece uma relevante relação com a materialização das políticas educacionais no Estado atual é a teoria do capital humano. Segundo Frigotto (2008), a concepção de capital humano, presente no âmbito educacional, configura-se como uma construção do meio econômico, para elucidar as disparidades entre nações e entre indivíduos ou grupos sociais.

A teoria teve início na década de 1960, sob a liderança do economista Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, e, posteriormente, nas décadas de 1960 e 1970, alcançou o campo educacional. Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que o acúmulo de conhecimento proveniente da instrução, do investimento em habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde são elementos que potencializam a força de trabalho. Isso, por conseguinte, resultaria em aumento nas rendas futuras, assemelhando-se ao investimento em bens de produção.

Essa teoria, foi baseada nos estudos da população norte-americana, observando-se que as pessoas estavam investindo, consideravelmente, em si mesmas e que esses investimentos exerciam influências significativas sobre o crescimento econômico. Dessa forma, tal investimento apresentava-se como resposta para as desigualdades econômicas, principalmente, quando comparadas a outros países, indivíduos e grupos sociais, que não possuíam o mesmo desenvolvimento econômico. Assim, a conclusão foi que,

> O fator H (capital Humano) passou a compor a função de produção da teoria econômica marginalista para explicar os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. [...] os países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvido para desenvolvido, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social (Frigotto, 2008, p.46).

No entanto, o que essa teoria não revela, mas, ao contrário, mascara, é o processo histórico desigual que os elementos possuem. As classes sociais não detêm as formas de produção de maneira igual, da mesma forma que as nações carregam em sua conjuntura fatores históricos, como o colonialismo, imperialismo, escravidão e patriarcalismo, que explicam o seu desenvolvimento ou não. Conforme Frigotto (2008, p.48): "Por essa via, efetiva-se, ao mesmo tempo, um reducionismo da concepção de ser humano, trabalho, sociedade, educação, história, de sínteses complexas de relações sociais a fatores [isolados]".

Segundo Lopes-Ruiz (2007) *apud* Costa (2009), a noção de “capital humano” torna-se valor de troca. De maneira elucidativa, é como se os atributos humanos, de certa forma, se desvinculassem das pessoas concretas que os possuem e se articulassem a um propósito externo a elas. “Portanto, o ‘humano’, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital - entendido como uma soma de valores de troca que serve de

base real a uma empresa capitalista” (Lopes-Ruiz (2007), p.18 *apud* Costa (2009)). O trabalhador torna-se, assim, ele próprio, um meio de produção.

A relação entre Capital Humano, trabalho e indivíduo, segundo Costa (2009), pode ser compreendida da seguinte maneira: O indivíduo (trabalhador) investe seus recursos em seu capital (competências, habilidades e aptidões), seja por meio próprio ou por instituições do Estado, como a escola. Nesse contexto, ele se vê compelido a realizar investimentos em seu capital de forma contínua, assemelhando-se a uma empresa (no caso, uma microempresa), que precisa investir em seu capital para evitar a falência e garantir a rentabilidade.

Dessa forma, é relevante destacar que a relação entre educação e trabalho é resultado de um processo histórico, intrinsecamente, ligado ao modo de produção capitalista. Analisando os fundamentos ontológicos e históricos dessa interação, Saviani (2007) sugere que, diante da crescente divisão do trabalho, surgiu a necessidade de instituições específicas para a organização e reprodução do conhecimento e dos valores da sociedade. Assim, a educação é posicionada como uma ferramenta essencial para a manutenção do poder do capital. Diante disso, torna-se evidente porque a teoria do capital humano se apropria da educação.

Com isso, a educação desempenha um papel fundamental na "criação e ampliação" do capital humano. No entanto, esse enfoque crescente nos investimentos educacionais, não se concentra em investimentos preocupados com a formação intelectual abrangente dos indivíduos. Pelo contrário, tende a favorecer abordagens mais restritas e tecnicistas, voltadas para a preparação propedêutica, capaz de formar trabalhadores destinados ao mercado.

A educação, de acordo com Reis (2020) é invadida pelo *ethos* empresarial, que transforma sua formação em uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso pode ser medido e traduzido em índices de produtividade. Essa influência não se restringe, apenas, ao vocabulário empresarial incorporado ao campo educacional, mas, também, normatiza os comportamentos individuais, de acordo com os princípios da competitividade e da dinâmica das sociedades capitalistas. Assim,

> [...] um dos aspectos mais significativo desse novo *ethos* empresarial, entretanto, talvez seja o trabalho que o sujeito é instado a desempenhar sobre si mesmo e seu 'destino', com vistas a uma boa performance e autovalorização que se transmuta em esforços, vigor, sucesso, eficiência (Reis, 2020, p.1078).

Com isso, a análise da teoria do capital humano deve abranger, ainda, a noção de meritocracia que está subjacente a essa abordagem. Ao seguir a premissa de que um aumento nos investimentos em capital humano amplia as oportunidades de reduzir as disparidades sociais, elevar o status e alcançar mérito, a teoria atribui a responsabilidade total às escolhas individuais e ao investimento insuficiente no próprio capital, desconsiderando a responsabilidade do Estado e o contexto histórico ao qual o sujeito pertence.

Por fim, ao enfatizar a responsabilidade individual na formação do capital humano, a teoria se insere na lógica neoliberal, que, de maneira semelhante, encara a educação como uma mercadoria que impulsiona o capital humano. Essa visão está alinhada com os princípios que defendem a privatização e mercantilização do ensino, reiterando a responsabilidade individual na busca pela ascensão social. Esse alinhamento, também, se manifesta em políticas educacionais que promovem os meios para alcançar esses objetivos.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.56), a educação, a partir desse momento, adotou a Teoria do Capital Humano, conferindo-lhe o papel de sustentáculo. Documentos emitidos por organismos internacionais dedicados à educação passaram a disseminar os princípios fundamentais aos países, especialmente, aos países da América Latina e do Caribe.

> Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista - atribui-se à educação o condão de sustentação [...] nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para educação no país.

Dando sequência à análise dos elementos que permeiam a relação entre neoliberalismo, educação e políticas públicas, é preciso abordar a influência de organismos e agências internacionais no ajuste da educação às necessidades de mercado, inserindo-a em um contexto de reestruturação produtiva.

Nos anos 1990, de acordo com as referidas autoras, os organismos internacionais ganham destaque, atuando de maneira organizacional e pedagógica, por meio de eventos, consultorias técnicas e uma abundante produção documental, voltada para o campo educacional. O marco inicial desse movimento foi a realização da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos.

A Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos foi realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. O evento foi financiado pelos principais organismos e agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Além dessas entidades, participaram governos, organizações não governamentais, associações profissionais e personalidades influentes na área educacional de diversas partes do mundo. Durante o evento, estabeleceu-se um compromisso para a próxima década, com todos os presentes comprometendo-se a garantir educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

No Brasil, os alicerces da conferência começaram a se materializar com a divulgação, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano estabeleceu metas locais alinhadas aos compromissos firmados na conferência, reafirmando aos organismos internacionais que o projeto educacional, por eles preconizado, seria implementado no país, contando, com o suporte financeiro dessas entidades.

Outra ocasião que indicou a influência de organismos internacionais na formulação de estratégias para a educação, conforme as autoras mencionadas, anteriormente, foi a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Essa iniciativa foi organizada pela UNESCO, sob a coordenação do francês Jacques Delors, e contou com a participação de especialistas em educação de diversas partes do mundo.

Essa comissão teve como a incumbência refletir sobre a educação, a aprendizagem e qual o papel que a educação deveria assumir no contexto do próximo século. Ao final, foi produziu o relatório "*Educação: um tesouro a descobrir*", também conhecido como Relatório Delors, oferecendo um diagnóstico abrangente sobre o cenário

social, econômico, cultural e educacional dos países. Nesse relatório, a educação foi destacada como um “tesouro” e principal instância capaz de promover o desenvolvimento humano, reduzir a pobreza, combater a exclusão social, mitigar conflitos entre povos e fortalecer a vivência democrática, conforme Shiroma; Moraes; Evangelista (2002).

Assim, a comissão propôs um novo conceito de educação: a Educação ao Longo da Vida. Essa abordagem inovadora seria concretizada, por meio de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Essas quatro dimensões tornaram-se, amplamente, reconhecidas como os pilares da educação, exercendo influência, não apenas, nas instituições de ensino em todo o mundo, mas, também, no âmbito empresarial. Desde então, esses pilares têm permeado propostas de formação de professores e alunos, e inclusive foram integrados às diretrizes estabelecidas em documentos balizadores da educação no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, e na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

Logo, os quatro pilares da educação acabam por fortalecer o investimento no Capital Humano, uma vez que, conforme destacado por Saviani (2007), o essencial é desenvolver a capacidade de aprender a aprender, aprender a estudar e aprender buscar novos conhecimentos. Assim, reafirma-se a necessidade constante de atualização, reciclagem e formação para se adaptar às novas demandas da sociedade contemporânea. Desse modo, cabe à escola criar iniciativas fundamentais para concretizar as habilidades e competências de "aprender a aprender".

Outra instituição internacional com investimento significativo e ampla influência na educação brasileira é Banco Mundial. Trata-se de uma agência financeira, originada no contexto de reconstrução e desenvolvimento econômico das nações destruídas nos conflitos da Segunda Guerra Mundial, contando, atualmente, com 189 países membros, incluindo o Brasil. Sua liderança é consolidada pela nação norte-americana, que detém a maior parcela de investimentos e ocupa a presidência, exercendo poder de veto sobre as decisões. Segundo Shiroma, Moraes e

Evangelista (2002, p.73), "[...] na verdade, o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar da política externa americana [...]".

Da mesma forma, Fonseca (1998), ao abordar o papel do Banco nas questões globais, destaca que até os anos 60, o financiamento do Banco era direcionado a projetos de infraestrutura física, como comunicação, transporte e energia, desempenhando um papel fundamental para os países no pós-guerra.

No entanto, no final dos anos 1960, além dos investimentos em infraestrutura, o Banco Mundial iniciou alguns projetos voltados para a promoção da igualdade e bem-estar social. Desse modo, passou a financiar o setor, adotando medidas direcionadas ao alívio e à redução da pobreza no, então, denominado Terceiro Mundo. Com essa mudança de enfoque, o setor educacional ganhou destaque, sendo considerado, juntamente com a saúde e o desenvolvimento agrícola, áreas mais importantes nos financiamentos do Banco.

Segundo Leher (1999), o contexto de instabilidade política, durante o período de descolonização na África e na Ásia, associado à Guerra Fria, pode ser considerado um dos fatores que explicam a mudança nos investimentos do Banco Mundial. Inicialmente, a preocupação era evitar que as nações recém-independentes aderissem ao comunismo. Aliado a esse fator, os relatórios do Banco sobre a pobreza global indicavam que a pobreza e o desemprego eram fontes de tensão em várias áreas do capitalismo periférico. Diante disso e buscando resolver essas inseguranças, o Banco redirecionou o foco da área desenvolvimentista para a centralidade das preocupações com o binômio pobreza-segurança, onde a educação emergiu como ponto focal, para lidar com esses problemas.

Contudo, a participação do Banco ganhou mais destaque nas questões educacionais, a partir dos anos 1990, estabelecendo-se como o principal financiador de pesquisas e eventos educacionais, como evidenciado na Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos e na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Além do financiamento, o Banco desempenhou um papel fundamental, como um dos principais coordenadores dos eventos, conforme Fonseca (1998).

As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), bem como Leher (1999), apresentam uma indagação relevante ao discutirem a relação do Banco Mundial

com a educação. Seguindo a mesma linha de questionamento, incorporo essa pergunta como parte da análise deste trabalho: Afinal, por que um banco estaria preocupado com as questões educacionais?

> [...] A resposta do banco é Cristalina: a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p.74-75).

Entre as entrelinhas do discurso e nas ações empreendidas pelo Banco, torna-se evidente que a resposta para a indagação está nas diretrizes políticas da instituição, formuladas para assegurar a proteção política que viabilize as condições ideais para a reprodução do capital. O financiamento, nesse sentido, representa, uma oportunidade para o Banco influenciar, tanto os objetivos políticos, quanto instrucionais na área. Assim, a educação surge como o instrumento capaz de concretizar as reformas estruturais necessárias para a expansão do capital.

Dessa maneira, é possível notar a atuação do Banco Mundial na elaboração de propostas voltadas para impulsionar reformas na educação de países, especialmente, aqueles em desenvolvimento. Essas propostas têm como foco central as necessidades do mercado, destacando a formação de trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir conhecimentos facilmente, em conformidade com os princípios da Teoria do Capital Humano, e, acima de tudo, atendendo às demandas da economia.

No Brasil, a convergência entre o neoliberalismo e as influências dos organismos internacionais, ao longo da década de 1990, resultou em políticas educacionais focalizadas na educação básica. Segundo Leher (1999, p.26), “[....] para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação básica e elementar[...]. Assim, tais políticas restringiram-se a conteúdos mínimos, como leitura e cálculo, essenciais para a integração no mercado de trabalho.

Dito isso, essas ideias, sob a influência do neoliberalismo e dos organismos internacionais, transformaram-se em programas e propostas de reformas e ajustes estruturais. Essas iniciativas levaram a reestruturação do Estado, alinhada aos

princípios do capital e do mercado, destacando as políticas públicas sociais, com ênfase especial na educação, como o setor mais visado na reforma.

Nesse sentido, impulsionados pela concepção de Estado mínimo e pela convicção de ineficiência do setor estatal, incentivam-se novas abordagens de gestão para o Estado. Essas abordagens são fundamentadas em modelos gerenciais e de competição, inspiradas nas estruturas privadas, acompanhadas por programas de desregulamentação, conforme indicado, abaixo, por Batista (1999, p.43). Assim, o Estado

> [...] agora é chamado a se reestruturar, em nome de sua crise fiscal, da ingovernabilidade, da necessidade de sua modernização, mas especialmente, pelos interesses da internacionalização do capital, seguindo orientações de organismos internacionais [...].

Sob a análise de Clarke e Newman (2012), ao analisar a origem do Estado gerencial, concluiu que o processo de reforma do Estado em países adeptos do neoliberalismo, como Inglaterra e Estados Unidos, introduziu a ideologia do gerencialismo como elemento crucial nesse processo. Isso se deve ao fato de que o gerencialismo traduzia um *ethos* empresarial do setor privado, aplicado ao setor público, sendo considerado essencial para a redução dos gastos públicos e para a gestão eficiente do Estado naquele período.

Na visão do Estado gerencialista, conforme sugerido pelos autores, o Estado deixa de desempenhar várias atividades essenciais, especialmente aquelas relacionadas à área social. Essas funções são transferidas para agências localizadas fora do âmbito estatal, cabendo ao Estado a responsabilidade de estabelecer metas a serem alcançadas e criar mecanismos de controle para avaliar os resultados obtidos. Isso implica, simultaneamente, na redução do papel do Estado e no aumento da responsabilidade da sociedade civil.

Nessa perspectiva, demanda-se que o Estado apresente um desempenho semelhante ao de um mercado competitivo, e, para alcançar esse objetivo, foram implementadas diversas estratégias, incluindo a privatização, a contratação de serviços externos, a taxação de serviços e parcerias entre setores público e privado.

O gerencialismo, segundo Clarke e Newman (2012), apresenta características específicas que o tornam uma peça fundamental na reestruturação do Estado e

auxiliam na compreensão de seu funcionamento. Essas características incluem a dispersão de poder, atribuindo a diversas instâncias - desde indivíduos, até corporações - a responsabilidade que, antes, era do Estado; a transparência em sua governabilidade; o estabelecimento de metas e objetivos para transmitir a ideia de eficácia; a concepção do indivíduo como ente central, cujos interesses devem ser atendidos; a redução e contenção de gastos públicos; e, por fim, um modelo de avaliação de desempenho.

No Estado gerencialista, a gestão fundamentada nos princípios de eficiência, eficácia e efetividade representa o pilar central. Nesse contexto, a principal preocupação na reestruturação do Estado reside na disciplina e no controle dos gastos, visando garantir a oferta de serviços de qualidade e bem-sucedidos. Essa abordagem reflete a lógica de mercado, que sugere ser a mais eficaz para todas as políticas, inclusive as sociais e educacionais.

Para Ball (2001), a natureza do Estado é modificada nessa nova ideologia de gestão, deixando de ser provedor e assumindo o papel de gestor. A mudança não se resume à desregulação; pelo contrário, o Estado continua mantendo controle sobre as políticas, mas esse controle é alterado. Nessa perspectiva, o Estado assume a responsabilidade de administrar, tanto os recursos, quanto as políticas, com uma realidade onde o recurso que é parco e a necessidade de garantir que a qualidade justifique o benefício do investimento realizado (custo-eficácia).

Dessa forma, sob a égide da reestruturação do Estado, as políticas sociais passaram a ser interpretadas por uma nova perspectiva, adotando uma linguagem fundamentada na eficiência, na concorrência de mercado, no consumismo e no atendimento ao cliente. Nesse cenário, as políticas sociais, que, anteriormente, eram disponibilizadas ao cidadão, agora são ofertadas ao consumidor e/ou cliente no Estado gerencialista. Em outras palavras, nesse novo Estado, o cidadão é concebido como um cliente, com a capacidade de adquirir determinado "produto", podendo esse produto ser uma política social (Clarke; Newman, 2012; Ball, 2001).

Entretanto, inserido nesse cenário, o Estado brasileiro, de um modo à brasileira, também, foi submetido a um processo de reestruturação. Contudo, segundo Clarke

e Newman (2012), é necessário examinar as peculiaridades do caso brasileiro para compreender as características específicas do Estado gerencial no Brasil.

A primeira característica analisada pelos autores mencionados é a presença das parcerias público-privadas, como uma das formas de privatização no Estado gerencialista, sendo que, no contexto brasileiro, essas parcerias não ocorrem, obrigatoriamente, entre uma instituição pública e uma privada. Muitas vezes, essa relação se estabelece, por meio da noção de quase-mercado, ou seja, não há, necessariamente, a presença de um parceiro privado, mas sim a introdução da lógica de mercado na instituição pública. Isso é evidenciado, por exemplo, nas avaliações implementadas nas instituições escolares no Brasil, as quais têm contribuído para a adoção de uma abordagem gerencial na gestão da educação.

Outra particularidade trata-se da intervenção estatal, ainda, existente nas políticas sociais. O modelo de Estado gerencialista envolve a noção de que o Estado deixa de ser o provedor das políticas sociais e passa a geri-las. Nessa perspectiva, conforme Clarke e Newman (2012), o Estado torna-se um avaliador das políticas públicas, providas por outras instituições e controla a eficiência dos serviços que são prestados por tais instituições. Essa ação pode ser vista, através dos programas que o Governo Federal tem no âmbito social, mostrando o quanto o Estado brasileiro, ainda, ocupa uma posição de provimento das políticas sociais.

Também uma nova característica se refere à persistência da intervenção estatal nas políticas sociais, que difere do modelo de Estado gerencialista e assemelha-se ao Estado de provedor e é evidenciada nos programas sociais do Governo Federal, demonstrando que o Estado brasileiro, ainda, mantém uma posição ativa no provimento das políticas sociais.

A reforma do Estado no Brasil, apesar de suas características específicas, revela, conforme Batista (1999), aspectos afinados com o ocorrido em outros países. Essa reforma segue a ideologia do gerencialismo, fundamentando-se na redução dos gastos sociais, flexibilização das relações de trabalho, adoção de práticas de gestão flexível, descentralização das políticas públicas, avaliação de desempenho, todos inspirados em modelos de empresas privadas.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a educação assume um papel estratégico no processo de reestruturação, constituindo um campo lucrativo para a venda de serviços e contribuindo para a formação de trabalhadores, destinados à reestruturação produtiva (Batista, 1999).

No que se refere à educação, enquanto instituição, Silva (2007) destaca duas dimensões importantes nesse processo: a primeira relaciona-se à preparação para o ambiente de trabalho e a sua competitividade, enquanto a segunda refere-se ao papel como veículo de transmissão das ideias que advogam as virtudes do livre mercado e da iniciativa privada. Assim, a educação institucionalizada desempenha um papel, tanto econômico, quanto como espaço de controle social e de hegemonia.

Da mesma forma como a má gestão do Estado foi encarada como a culpada para a crise capitalista, na área da educação, a responsabilização daquilo que foi apontado como a falta de qualidade e baixa eficiência recaiu sobre a má gestão da escola. Conforme Silva (2007, p.18-19), “[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professor/es e estudante/es é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos [...]”.

Assim, o discurso político educacional, associado ao Estado, argumentava que mudanças na administração das instituições escolares eram necessárias. Esse discurso passou a incorporar novos elementos que, assim como no âmbito estatal, estavam, intimamente, ligados à lógica de mercado, introduzindo a linguagem do mundo do trabalho nas escolas (Silva, 2007). De acordo com o autor, essa abordagem de gestão se manifesta como uma tentativa de reorganizar as escolas e as salas de aula, conforme os moldes da organização do mundo do trabalho.

Segundo Ball (2001), várias ideias provenientes da reforma do Estado, também, exerceram influência no campo educacional, incluindo o neoliberalismo, a nova economia institucional, a performatividade, a teoria da escolha pública e o novo gerencialismo. Para o autor, a performatividade é a que desempenha um papel mais significativo nas políticas educacionais.

A performatividade, segundo o autor, configura-se como um mecanismo de controle que substitui a intervenção e a prescrição, priorizando o estabelecimento de

objetivos, a prestação de contas e a comparação. Assim, no contexto do Estado gerencial, o controle dos resultados torna-se fundamental para a performatividade.

Outra alteração na educação pelas ideias gerencialistas, que será analisada por este trabalho, é a ênfase atribuída à avaliação, resultando em uma nova forma de controle, por parte do Estado, com foco nos resultados. Na educação, esse pressuposto se manifestou, principalmente, por meio de avaliações escolares.

Assim, da mesma forma que em outras políticas públicas sociais, as políticas educacionais, também, passaram a ser oferecidas por instituições não estatais e a sofrer interferência do setor privado em seu interior. Portanto, ao buscar uma análise que abranja os diversos processos que compõem o movimento histórico e influenciam na materialização das ações, torna-se necessário examinar a influência dos empresários na reforma do Estado e nas políticas educacionais.

De acordo com Peroni (2012), a privatização da educação no Brasil pode ser interpretada como um extenso processo, que vem se consolidando nas últimas décadas, se materializando de várias maneiras e estando, diretamente, relacionada com a à atuação do Estado.

Dessa forma, observamos que com a reconstrução do Estado e a alteração de seu papel para gerencialista, a responsabilidade pela implementação das políticas sociais transfere o serviço prestado pelo Estado para a sociedade, por meio da privatização (mercado/empresários) e para a terceira via, principalmente, pelo terceiro setor (organizações sem fins lucrativos).

Segundo Peroni (2012), existem várias formas de privatização do setor público, tais como: a alteração da propriedade, caracterizada pela transição do setor estatal para o terceiro setor ou privado; parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, onde o setor privado acaba influenciando na definição do setor público; e a manutenção da propriedade estatal, porém com a introdução da lógica de mercado, reorganizando, principalmente, os processos de gestão e redefinindo o conteúdo das políticas educacionais.

Assim, de acordo com a autora, observamos que, tanto a privatização clássica, quanto outras formas visam reduzir as responsabilidades do Estado na execução de

suas políticas públicas, seja para otimizar recursos, seja porque o mercado é considerado o padrão de eficiência.

Freitas (2018) demonstra que as atuais reformas empresariais na educação no Brasil estão, intrinsecamente, vinculadas a uma concepção de ensino fundamentada na defesa do livre mercado. Dessa forma, as propostas dessas reformas concebem a escola como uma empresa, onde os processos educativos devem ser padronizados e submetidos a um rigoroso controle. Sob tais premissas, o mesmo autor (p.29) argumenta que “[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender aos seus objetivos de disputa ideológica. A educação é vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito [...]”.

Conforme destacado pelo autor, as reformas possuem um ciclo interminável, constantemente, em busca de um sistema educacional ideal que nunca se concretiza, gerando resultados insatisfatórios e permanecendo, invariavelmente, suscetível a novas reformulações. O autor argumenta que esse “sistema ideal” representa, na realidade, a criação de um padrão educacional hipotético, dissociado de suas conexões sociais, simplificando todos os desafios como meras "questões de gestão".

Na visão do autor, as reformas buscam estabelecer diferentes trajetórias para alcançar a hegemonia, sendo que os agentes da reforma educacional são entidades que empregam diversas estratégias para infiltrar-se em vários setores sociais. Consequentemente, ele sustenta que não há distinção significativa na privatização da educação, essa distinção é mera ilusão, pois, mesmo quando, apenas, a gestão escolar é conduzida por empresas privadas ou organizações sem fins lucrativos, isso configura uma modalidade de privatização para inserir a escola nesse contexto.

Para Freitas (2018), todas essas reflexões representam um alerta social, destacando que, do ponto de vista ético, a abordagem mercadológica para a educação não é adequada para guiar as políticas públicas, mesmo após décadas de existência. Portanto, não parece ético submeter a educação aos interesses de um segmento da sociedade, claramente, empenhado em controlar os conteúdos, métodos e objetivos educacionais, ou seja, o empresariado e suas fundações.

As análises feitas pelo autor, também, destacam que a transformação da escola pública, uma instituição social, historicamente, estabelecida, em uma organização empresarial de prestação de serviços coloca, tanto a instituição educacional, quanto o processo de formação sob a influência incerta do livre mercado. Além disso, ao possibilitar o controle da gestão escolar, assegura-se que as adaptações necessárias para que a escola atenda aos requisitos da atividade produtiva sejam implementadas, sem o risco de prejudicar a manutenção da hegemonia da classe capitalista.

As relações do setor privado[10] na educação podem ser vistas, também, de acordo com Adrião e Peroni (2009), na forma de uma "parceria"[11] entre o privado e o público. Por meio dessa relação, o campo educacional adota diversos produtos da iniciativa privada, por meio de convênios e parcerias, como a compra de material apostilado, sistemas de gestão, elaborados por instituições, com ou sem fins lucrativos, ampliação de matriculas, custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização da merenda escolar e da contratação de funcionários.

Dessa forma, podemos observar, mais uma vez, a concepção de que o produto público é ineficaz, contrastando com o diagnóstico de que o setor privado apresenta um desempenho superior. De acordo com as autoras, a política educacional funciona "[...] como a aquisição de uma 'cesta de produtos ou insumos provenientes do mercado educacional', sem passar por discussões com a comunidade escolar [...]" (Adrião; Peroni, 2009, p.111). Simultaneamente, ressalta-se que essas políticas são concebidas por agentes privados, e ao serem integradas no espaço público, redefinem e restringem a autonomia do setor público, em relação ao setor privado.

É fundamental destacar que essas reformas fazem parte de um debate mais amplo centrado na qualidade da educação ou, de maneira contrária, na crise dessa qualidade. O contexto atual evidencia uma contínua busca por modelos e estratégias que visam aprimorar o sistema educacional, enquanto simultaneamente surgem

[10] Podemos citar como exemplos do envolvimento da iniciativa privada na educação as ações desenvolvidas do Instituto Ayrton Senna, Rede globo, Instituto Lemann, Instituto Natura, Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Reuna, Instituto Unibanco, entre outros.

[11] O termo é colocado no texto original entre aspas pela autora para enfatizar a desigualdade na relação de parceria entre o público e o privado.

questionamentos sobre a eficácia dessas mudanças em proporcionar uma educação dita de qualidade para todos.

Esse debate, portanto, permeia questões essenciais sobre os objetivos, valores e direcionamentos que a educação deve seguir, envolvendo, não apenas, a eficácia dos métodos pedagógicos, mas, também, considerações mais amplas sobre equidade, acesso e participação na construção de um sistema educacional mais justo.

No âmbito de uma educação orientada pelo e para o mercado, e, fundamentada na lógica empresarial, o discurso da qualidade está, totalmente, ligado a esse contexto. Dessa forma, propostas como aprimoramento da gestão, reforma do ensino, métodos de ensino e conteúdos adequados, além da avaliação dos processos, são consideradas como medidas técnicas destinadas a elevar o desempenho do ensino e da política educacional, visando uma melhoria na qualidade.

A questão central nessas discussões reside em compreender como os clientes/consumidores desse sistema educacional têm dificuldade em perceber que o discurso sobre a qualidade da educação está, profundamente, enraizado na lógica de mercado, e que, em essência, há pouco ou nenhum aspecto real de qualidade.

Conforme apontado por Enguita (2007, p.95), “qualidade” é a palavra da moda no cenário educacional. Apesar da ausência de consenso, quanto ao seu significado, essa palavra engloba, desde organismos internacionais, até autoridades educacionais, professores e sindicalistas, que reconhecem a qualidade da educação ou do ensino como um objetivo prioritário. “[...] Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade[...]”.

No entanto, de acordo com a autora, a predominância de uma palavra nunca é ociosa ou neutra. Portanto, é preciso compreender o agente por trás do contexto no qual ela é empregada, a fim de entender, verdadeiramente, o que se busca como qualidade na educação. Além disso, a análise do período em que a palavra é empregada, também, revela características do que se busca por qualidade.

Dessa forma, na educação influenciada por organismos internacionais e pelo setor privado, que estamos analisando até agora, a noção de qualidade pode ser, inicialmente, compreendida como o investimento em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes constituintes, como despesas por aluno, relação número de aluno por professor, formação e remuneração dos professores, entre outros. Posteriormente, segundo a autora, o foco deslocou-se do investimento em recursos para a eficácia do processo, buscando alcançar resultados máximos com custos mínimos. Atualmente, a qualidade está associada aos resultados alcançados pelas instituições em diversas métricas, tais como taxas de retenção, promoção, e comparações internacionais de desempenho escolar, entre outros.

Gentili (2007), reitera a discussão de que a qualidade foi uma ideia transferida do mundo dos negócios e inserida no campo das políticas educacionais e processos pedagógicos. Com isso, segundo o autor, a abordagem em relação à qualidade da educação passou a adotar características semelhantes aos presentes nas discussões empresariais, alinhando-se à lógica produtivista e mercantil que define os critérios pelos quais a qualidade é mensurada e avaliada, no contexto dos negócios.

Nessa lógica, parte-se do pressuposto de que, nas condições atuais, a educação não atende às demandas e exigências do mercado. Argumenta-se que a educação deve adaptar-se às novas demandas impostas pelo "mundo" (ou seja, o mercado) e que determinados instrumentos de avaliação podem ajustar e sugerir mecanismos corretivos adequados para o sistema educacional. Nas palavras do autor,

> Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em problema de ‘custos’. [...] Os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custos da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, ‘soberania do consumidor’, ‘cliente-aluno’, etc. não são um produto alucinado da nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica (Gentili, 2007, p.158).

Essa perspectiva reflete uma abordagem que, ao enfatizar a linguagem e os valores empresariais, influencia a discussão educacional e promove uma visão da educação como um serviço a ser adquirido no mercado, em detrimento do seu papel como um direito fundamental.

Para Oliveira (2014), o debate atual sobre a qualidade da educação básica no Brasil expõe um paradoxo fundamental nas políticas educacionais. Ao concentrar-se, predominantemente, na avaliação, esse debate desloca a discussão sobre o direito à educação e direciona sua atenção para uma lógica administrativa que busca eficiência a qualquer custo. A autora argumenta que, no esforço por alcançar resultados, há uma perda no processo de construção da história da educação como um bem público, um direito social que não deve ser regulamentado como uma mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração.

A autora argumenta, também, que a definição de qualidade na educação, centrada no discurso dos resultados, está cada vez menos considerando as dimensões externas à escola para explicar o baixo desempenho dos alunos. Nesse contexto, observa-se uma tendência de responsabilizar os professores e sua formação como principal fator.

Libâneo (2018) destaca que nos últimos anos, ao tratar dos conceitos de qualidade na educação e defender uma abordagem de qualidade centrada no desenvolvimento humano, reitera que o termo qualidade é complexo e difuso. Para esclarecer o significado de melhoria na qualidade da educação, o autor salienta a necessidade de compreender as concepções de finalidades educacionais. Em outras palavras, a qualidade implica, portanto, a juízos de valores relacionadas ao tipo de educação almejado para moldar um ideal de pessoa e sociedade. Dessa forma, explica:

> [...] Se a escola é definida como empresa sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir aluno, fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade da educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola (Libâneo, 2018, p.50).

Da mesma forma, Silva (2007) destaca que não existe uma única e verdadeira noção de qualidade na educação. Segundo o autor, o conceito de qualidade é construído socialmente, o que significa que os critérios de qualidade devem ser compreendidos, considerando as condições históricas, territoriais, culturais e sociais específicas de cada classe ou grupo social.

Além disso, a noção de qualidade, segundo o autor, pode se limitar a fatores como oferta de recursos, meios e metodologias, sem abordar o aspecto da finalidade da educação. Isso reforça a interpretação de que o conceito de qualidade da educação

está vinculado a diversas concepções de educação, cada uma com seus próprios critérios de qualidade.

Dessa forma, torna-se evidente que o discurso da qualidade na educação tem permeado as políticas educacionais com uma ênfase excessiva em mecanismos que regulem a eficiência, eficácia, produtividade e competitividade, tratando todos os desafios educacionais como metas a serem alcançadas, por meio de uma abordagem tecnicista fundamentada na lógica mercantil. Esse enfoque prioriza a mensuração quantitativa, relegando a um segundo plano considerações mais amplas sobre o direito à educação.

Ao transformar os problemas educacionais em objetivos a serem resolvidos, de acordo com os parâmetros da eficiência mercantil, portanto, corre-se o risco de comprometer a integralidade do processo educacional, desconsiderando aspectos cruciais e desafiadores que demandam abordagens mais abrangentes e humanizadas.

No âmbito dessas reflexões torna-se evidente o desfiguramento da escola como espaço de formação cultural e científica. Tal fenômeno, por conseguinte, acarreta a desvalorização do conhecimento escolar, gerando impactos significativos na concepção de educação e no funcionamento da escola pública.

Diante disso, segundo Libâneo (2016) e as análises propostas neste estudo, no contexto da educação neoliberal, a essência primordial da aprendizagem é a produção dos elementos indispensáveis para que o aluno atinja a aprendizagem como um produto, ou seja, os conhecimentos e habilidades estabelecidos como necessários ao mercado de trabalho.

Dessa forma, de acordo com o autor, nesse enfoque de educação, as funções da escola e do ensino, relacionadas aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensamento encontram-se ausentes. A instituição educacional é restrita à tarefa de atender aos requisitos "mínimos" de aprendizado, mensurados por um sistema de avaliação de desempenho que comprova o aprendizado, moldando indivíduos voltados para a produtividade e empregabilidade imediata. Em consequência, resultando na desvalorização do papel pedagógico-didático do professor.

> [...] Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho (Libâneo, 2016, p.49).

Na tentativa de compreender a natureza das mudanças institucionais provocadas pelo neoliberalismo no contexto escolar, Gentili (1996) estabelece uma analogia entre as funções atribuídas às instituições escolares e a lógica operacional dos restaurantes *fast-food*, em particular o McDonald's (McDonaldização da educação), presentes nas sociedades de mercado.

Embora alguns autores já tenham mencionado essa comparação, a análise do autor possibilita entender como os princípios que orientam a lógica do mercado são transferidos para o ambiente escolar. Dessa maneira, assim como uma extensa rede de *fast-food*, as instituições educacionais tendem a ser concebidas e reorganizadas, seguindo certos padrões produtivos e empresariais.

Ao explicar a comparação, o autor considera que as instituições escolares devem operar como empresas fornecedoras de serviços educacionais, a similaridade entre os McDonald's e a educação dos homens de negócios reside no fato de que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de maneira rápida e conforme rigorosas normas de controle de eficiência e produtividade. Assim, ao conceber a escola como uma instituição de prestação de serviços, é necessário adotar os princípios de comprovada eficácia para alcançar liderança em qualquer mercado.

> [...] o que tudo isso tem a ver com educação? A resposta é simples: se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar, a escola supõe pensa-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo (Gentili, 1996, 46).

Essa mesma lógica transfere para as escolas os mecanismos de competição, ou seja, quem mais produz mais ganha. Para se “vestir a camisa” da instituição e motivar o sentimento de pertencimento à empresa, é preciso fazer de tudo para que a mesma esteja sempre no topo das disputas. A determinação de quem produz mais só é possível mediante uma avaliação rigorosa dos envolvidos no processo,

resultando na avaliação e premiação de professores, alunos, funcionários, etc., com base em sua produtividade e eficiência, seguindo uma lógica que se assemelha ao quadro de honra do funcionário do mês, quando a meta é alcançada. A educação torna-se nessa lógica uma grande competição e quem perde leva o status de escola sem qualidade.

De acordo com o autor, a comparação do processo de McDonaldização, também, se faz presente na elaboração dos currículos escolares e na formação dos professores. O planejamento do currículo nacional é concebido como um extenso cardápio, pronto para ser adotado nas redes de ensino. As políticas de formação docente assumem a forma de pacotes de treinamento pré-estabelecidos, desenvolvidos por entidades externas ao campo educacional e sem a participação dos professores. Esses pacotes são planejados de maneira centralizada, com uma notável capacidade de serem aplicados em diferentes contextos e com diversas populações de forma generalizada.

Por fim, essa lógica de McDonaldização estende-se às formas de terceirização, abrangendo, tanto aspectos pedagógicos, quanto não pedagógicos, buscando conferir maior eficiência ao trabalho escolar a um custo reduzido. A terceirização pedagógica implica na contratação de serviços educacionais externos, para suprir necessidades específicas da instituição, muitas vezes, seguindo modelos pré-determinados e padronizados. Já a terceirização não pedagógica envolve a delegação de funções administrativas, de limpeza, segurança, entre outras, a empresas especializadas, visando otimizar os recursos e focar na suposta especialização dessas empresas em determinadas áreas, presumindo que isso resultará em maior eficiência operacional.

Em síntese, a análise proposta por Gentili sobre o fenômeno da McDonaldização na educação revela uma transformação profunda nos valores e princípios que regem as instituições escolares sob a influência do neoliberalismo. De forma que, a transformação da educação em uma competição, onde o sucesso é medido pela produção quantitativa, deixando em segundo plano a essência do processo educacional, ignorando as nuances e diversidades das realidades educacionais.

Contudo, a construção das políticas públicas educacionais, determinada por Ball (2001) de "bricolagem", revela-se como um intricado processo de empréstimo e adaptação de fragmentos e concepções provenientes de diversos contextos. Vale destacar que a maioria dessas políticas é frágil, frequentemente, resultando de acordos temporários e, em alguns casos, refletindo decisões políticas de governos específicos, em vez de serem estruturadas como políticas de Estado, o que pode comprometer a consistência e a continuidade dessas iniciativas, ao longo do tempo. Esse processo de "bricolagem", frequentemente, resulta em soluções pontuais e fragmentadas, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais coesa e de longo prazo, na construção e implementação de políticas educacionais, que reflitam, de fato, as necessidades educacionais.

Dessa maneira, a análise da educação sob a ótica neoliberal revelou como a conjuntura neoliberal se materializa nas políticas educacionais, transformando a educação em um bem de mercado e priorizando a eficiência econômica em detrimento de uma educação integral e inclusiva. Nesse contexto, a ênfase em resultados quantificáveis e a padronização dos métodos de ensino refletem uma visão utilitarista que desconsidera as diversidades culturais e sociais, presentes nas instituições de ensino. Além disso, as políticas educacionais, frequentemente, alinhadas aos interesses do capital, promovem a privatização e a competição entre escolas, aumentando as desigualdades e limitando o potencial transformador da educação.

4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

O estabelecimento da avaliação em larga escala no contexto das medidas neoliberais tem desempenhado um papel significativo nas políticas educacionais, especialmente, no que se refere às formas de regulação do ensino. Essas avaliações envolvem testes padronizados e questionários, aplicados a uma grande amostra de alunos, buscando obter informações sobre seu desempenho acadêmico e avaliar a suposta qualidade do ensino nos sistemas educacionais. No entanto, o propósito dessas avaliações não se limita, apenas, a fornecer dados sobre o desempenho acadêmico ou a qualidade da educação em nível macro. Elas também têm o objetivo de monitorar e regular as instituições educacionais, visando alcançar resultados específicos que impactam, diretamente, o contexto escolar, principalmente, o trabalho dos professores.

Portanto, este capítulo apresenta uma análise abrangente das avaliações em larga escala, buscando construir um quadro teórico em relação aos seus objetivos e funções. Isso inclui a compreensão de sua evolução em instrumento governamental para a regulação do ensino, a configuração de um Estado Avaliador, a sua historicidade e a abrangência das avaliações estaduais, com destaque para o caso do PAEBES.

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO

Palavra de muitos sentidos, a avaliação pode ser descrita como uma atividade intrínseca à natureza humana. Assim, a prática da avaliação, em um sentido mais amplo e de forma assistemática, é uma prática comum em nosso dia a dia, frequentemente, ligada à ideia de julgamento de valor. Essa avaliação pode ser relacionada a nós mesmos, nossas ações, ou às atividades de outras pessoas, sendo sempre expressa, com base em valores ou padrões preestabelecidos. Esse tipo de avaliação, segundo Grego (2013), faz parte de nossa vida cotidiana e

desempenha um papel importante ao nos posicionar no mundo em que vivemos e ao tomarmos decisões.

> A avaliação é o ato de julgar o valor de algo ou alguém segundo um critério. É o processo que pode conduzir ao conhecimento a partir do qual é possível manifestar-se em relação a um valor adotado. A avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da nossa vida cotidiana [...] (Grego,2013, n.p).

Conforme Luckesi (2011), o termo "avaliação" tem suas raízes nos vocábulos latinos "*a*" e "*valere*", cuja combinação traduz a ideia de "atribuir valor a alguma coisa". Desse modo, é possível deduzir que a avaliação implica uma relação de poder inerente à nossa condição, resultante da preservação sistemática e da reprodução dos valores aos quais fomos expostos durante nossa formação.

O autor ressalta, ainda, que a avaliação, da maneira como a entendemos, serve a um modelo social predominante, perpetuando, consequentemente, um formato autoritário de avaliação. Assim, não existe neutralidade no ato de avaliar, independentemente do objeto de estudo relacionado às avaliações.

Alinhado a esse entendimento, Libâneo (2008, p.237) argumenta que avaliação "[...] diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo". Por isso, não pode ser considerada neutra.

Segundo Saul (2015), ao se formalizar, a educação assume diversas perspectivas e abrange dimensões para além de ser, apenas, um "julgamento de valor". A autora utiliza a metáfora de um "casaco de várias cores", figuradamente, para ilustrar a multiplicidade de formas que a avaliação pode adotar, adaptando-se conforme a ocasião e seus objetivos.

É importante ressaltar que a avaliação, para além de ser um meio de julgamento, abrange uma variedade de abordagens e é, ademais, uma prática de natureza política. Nesse contexto, por meio de seus procedimentos, almeja-se manter o controle e a organização, seja no âmbito da sala de aula, quando conduzida pelo professor, seja em uma esfera institucional, quando implementada pelo estado. Conforme aponta Afonso (2010), a avaliação pode ser interpretada como uma relação de dominação que “[...] contribui para fortalecer as imagens e

representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar" (Afonso, 2010, p.21).

Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2003) destaca que o processo de avaliação é permeado por ideologias e valores, uma vez que está inserido em contextos humanos, resultando em "[...] jogos de interesses contraditórios e disputas de poder [...] a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades" (Dias Sobrinho, 2003, p.92).

Da mesma forma, Luckesi (2011) afirma que "[...] a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*" (Luckesi, 2011, p.29). Assim, dentro da atual sociedade, a avaliação assume uma postura autoritária, disciplinadora das aprendizagens, alinhada com o modelo predominante.

Diante disso, a avaliação, ao ser sistematizada, manifesta-se por meio de diversas formas ou modalidades no âmbito educacional. Segundo Afonso (2010), ela é uma expressão polissêmica, e podemos destacar três formas na qual ela está articulada: a avaliação da aprendizagem, conduzida pelo professor em sala de aula; a avaliação institucional, realizada em cada escola pelo seu coletivo ou por agentes externos, com o intuito de avaliar a instituição como um todo; e a avaliação externa ou em larga escala, que abrange a avaliação das redes de ensino (Afonso, 2010).

> O campo da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias (Afonso, 2010, n.p).

O foco desta pesquisa, portanto, concentra-se nas avaliações em larga escala. Essas avaliações integram o conjunto das avaliações educacionais e são, também, designadas por diversas outras denominações, tais como "avaliação

externa", "avaliação de redes de ensino", "avaliação de sistemas", "avaliação oficial", "avaliação do governo", "avaliação sistêmica", entre outras.

4.2 AMPLIANDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO: A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO AVALIADOR

Nos últimos anos, a avaliação tem adquirido uma posição central nas políticas educacionais, especialmente, com a consolidação do neoliberalismo. Nesse contexto, seus domínios de influência têm se expandido de maneira expressiva, buscando abranger novos territórios, ultrapassando a tradicional avaliação centrada na aprendizagem do aluno. Assim, em virtude de ser um campo, fortemente, atravessado por interesses diversos, nota-se uma ampliação da avaliação para englobar outros elementos, como a gestão escolar, a eficácia do sistema educacional e o desempenho dos profissionais.

Assim, ao transcender as limitações da sala de aula e deslocar-se do foco exclusivo nos alunos, percebe-se que a avaliação passa a ser aplicada em larga escala, inicialmente, objetivando reunir e coletar informações que direcionem os sistemas educacionais. A partir daí seu propósito é aprimorar os processos de políticas públicas, informando a sociedade sobre a alocação de recursos financeiros e a situação geral da educação.

Conforme delineado por Alavarse (2013), as avaliações em larga escala compreendem aquelas “[...] organizadas e conduzidas por um sujeito- individual ou institucional - que não se encontra no interior da escola” (Alavarse, 2013, p. 3). Essas avaliações recebem a designação de "em larga escala" por “[...] abarcam grandes contingentes de alunos e escolas” (Alavarse, 2013, p. 3).

Para Werle (2010, p.24), “as avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas[...]”. Em relação aos objetos de análise, abrangem “[...] os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração aos resultados da

aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores" (Werle, 2010, p.24).

Dessa forma, conforme a autora, o objetivo das avaliações desse tipo é empregar "[...] uma metodologia que fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe aprenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento" (Werle, 2010, p.23). Esse tipo de avaliação, portanto, se configura como um instrumento, claramente, delineado, cujo objetivo é prestar contas à sociedade sobre o uso dos recursos públicos em relação ao desempenho das instituições escolares.

Segundo Freitas *et al*. (2009), a avaliação em larga escala "[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas" (Freitas *et al*., 2009, p. 47).

A trajetória da avaliação de desempenho das redes de ensino no Brasil, conforme Gatti (2009), remonta aos anos 1960. Nesse período, as contribuições para o aprimoramento das avaliações concentraram-se no domínio dos conhecimentos sobre testes e medidas cognitivas, abrangendo avaliações de conhecimentos e habilidades gerais.

> Foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Essa foi a década em que a preocupação com a operacionalização dos objetivos de ensino e as técnicas de ensino ganhou fôlego (Gatti, 2009, p.08).

De acordo com a autora, o grande marco da década foi representado pelos estudos promovidos pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que estabeleceu o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP). Esse centro ficou encarregado da elaboração de testes e pesquisas educacionais especializadas. Os testes, para além da avaliação de conhecimento, levavam em consideração variáveis como sexo e nível econômico. Essa iniciativa pode ser considerada pioneira nesse sentido no Brasil.

Na década seguinte ocorreu o desenvolvimento de um estudo abrangente conduzido no Brasil e em outros países da América Latina, focado no nível de escolaridade e no desempenho de alunos com diversas características pessoais e socioeconômicas. Conforme Gatti (2009), esse estudo foi elaborado e implementado pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL). Podemos destacar como uma inovação desse estudo o interesse em identificar e mensurar as variantes sobre à escolaridade e ao rendimento escolar que, possivelmente, se destacavam no cenário educacional da época.

Na década de 1980, os estudos relacionados à avaliação de políticas e programas alcançam um marco histórico com a avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), de Financiamento do Banco Mundial. Esse projeto, que abordava, não apenas, o rendimento escolar, mas, também, outras variáveis, foi implementado em todos os estados do nordeste brasileiro. O objetivo do projeto era desenvolver um conjunto de avaliações, que adequado àquela realidade, possibilitasse maior validade aos dados educacionais da região (Gatti, 2009).

No final da década de 1980, as discussões acerca dos problemas educacionais, destacados pelas pesquisas, atingem seu ápice. Diante disso, o Ministério da Educação mobiliza-se para abordar essas questões e encontrar formas para viabilizar o processo de melhorias educacionais. Uma das iniciativas consistiu no desenvolvimento de uma avaliação experimental para analisar o desempenho escolar em diversas escolas públicas de 10 capitais estaduais do país. O grande desafio era criar uma avaliação que fosse válida para as diversas realidades presentes nos diferentes estados, especialmente, considerando a ausência de um currículo nacional unificado (Gatti, 2009).

Contudo, de acordo com Gatti (2009), entre os anos de 1988-1991, as avaliações de rendimento escolar realizadas “[...] trouxeram o impacto dos baixos resultados muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos” (Gatti, 2009, p.11). Pois, a nova estrutura política assinalava a necessidade de assumir um o papel orientador e avaliador, como referências para as políticas e avanços na área da educação.

Entretanto, todos esses estudos foram fundamentais para incentivar a implementação, pelo Ministério da Educação, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 1993. Em articulação com as Secretarias Estaduais, o sistema

> [...] tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos de alunos e escolas, com a finalidade de estudar fatores intervenientes nos desempenhos (Gatti, 2009, p.12).

Conforme a autora, a finalidade da instituição do SAEB era fornecer dados para orientar decisões relacionadas a vários aspectos das políticas educacionais, além de contribuir para pesquisas e discussões, por meio da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele vinculados.

Nos anos 1990, o Brasil, também, integrou o Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), que realizava uma análise comparativa do ensino em 27 países. No entanto, no Brasil, apenas, duas capitais participaram do teste, o que prejudicou os resultados. Apesar da avaliação restrita a duas capitais, evidenciou-se o desempenho precário dos alunos, conforme observado por Gatti (2009).

Outro marco relevante na perspectiva histórica das avaliações em larga escala é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituído em 2007, com o propósito de estabelecer padrões de qualidade na educação, utilizando o Saeb como referência, conforme mencionado por Minhoto (2016). Nesse contexto, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por 30 metas e ações, visando aprimorar a qualidade da educação no país. Para monitorar a implementação das ações e o alcance das metas, foi criado o IDEB. Esse indicador permitia a combinação das médias de desempenho dos estudantes, obtidas no SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, levantadas no Censo Escolar, para calcular o índice da educação de todos os municípios do país.

A centralidade da avaliação sistêmica recebeu maior ênfase como mecanismo de regulação das políticas educacionais, principalmente, após a promulgação da

Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Nos artigos 206, 209 e 214, a Constituição estabeleceu a garantia de padrões de qualidade e a melhoria do ensino, vinculando a avaliação à qualidade da educação e considerando-a uma estratégia para a gestão do Estado. Já a LDB atribuiu à União a responsabilidade de coletar, analisar e divulgar informações educacionais, além de realizar avaliações nacionais, em colaboração com estados e municípios (Cury, 1998).

Com a instituição do SAEB e a importância conferida à avaliação pela LDB, observou-se um aumento na implementação de outras avaliações, acompanhado pela adoção de iniciativas estaduais. Estados como Paraná (1989), Minas Gerais (1992), São Paulo (1992), Ceará (1996) e Bahia (1999) adotaram ações para desenvolver sistemas de avaliação, específicos, para suas redes de ensino (Gatti, 2009).

O SAEB, portanto, ao longo do seu desenvolvimento passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos, no decorrer de suas edições. Contudo, segundo Gatti (2009), o SAEB continuou sendo objeto de estudos e debates, provocando reflexões sobre seus objetivos, a elaboração das provas, questões referentes à divulgação, interpretação dos resultados, gestão do sistema e participação dos professores. São, basicamente, problemas que continuam a gerar debates e estudos até a presente data.

Ainda analisando o panorama histórico das avaliações em larga escala, na educação básica no Brasil, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sua primeira edição ocorreu em 1998, sendo caracterizada pelo governo federal como uma iniciativa inovadora, devido à abordagem interdisciplinar e à ênfase na avaliação de competências e habilidades. Desde então, o exame é realizado, anualmente, dirigido aos estudantes concluintes ou egressos do ensino médio. Segundo Minhoto (2016), avaliação no início, tinha os seguintes objetivos:

> [...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania; oferecer uma referência de autoavaliação aos jovens, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; servir como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho, bem como de cursos profissionalizantes pós-médios e de ensino superior (Minhoto, 2016, p.84).

No que se refere à integração do ENEM com o ensino superior, destacam-se dois marcos significativos: o ano de 2005, quando o exame passou a ser um critério de seleção de bolsistas no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), e 2010, quando se tornou uma das principais formas de ingresso no ensino superior público com a criação e vinculação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sob a gestão do MEC (Ministério da Educação e da Cultura), utilizando a pontuação do exame para acesso às instituições de ensino superior (Minhoto, 2016).

Criado em 2002, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) configura-se como mais um instrumento de avaliação na educação básica, voltado, especificamente, para mensurar as competências e habilidades daqueles que não frequentaram a escola regular na idade apropriada. Ao contrário de avaliar a educação, a escola ou os métodos de ensino, o objetivo do ENCCEJA é superar o déficit de escolarização entre jovens e adultos, conferindo certificação de conclusão, por meio de exames correspondentes aos níveis do ensino fundamental ou médio (Minhoto, 2016).

Diante do exposto, é válido ressaltar que as avaliações em larga escala no Brasil têm persistido, desde sua criação e institucionalização na década de 1990, apresentando uma clara tendência de padronização e regulação dos instrumentos avaliativos, juntamente à implementação de processos de responsabilização pelos resultados. Nesse cenário, essas avaliações exercem uma influência cada vez mais significativa na organização dos sistemas educacionais, que buscam aprimorar seus desempenhos, por vezes, restringindo seus objetivos educacionais, exclusivamente, aos resultados obtidos.

É importante ressaltar, que a avaliação em larga escala no Brasil, se desenvolveu em meio a um contexto mundial, marcado pelos princípios do neoliberalismo e influências de organismos e projetos internacionais. Sob essa influência e da reestruturação do Estado, a década de 1990 demarca, a transformação da avaliação em uma política de Estado. A partir daí as discussões sobre os programas e ações na educação básica têm sido guiadas por informações provenientes dos processos avaliativos que se concentram no desempenho dos estudantes e são expressos por índices na forma de notas ou conceitos. Segundo Afonso (2007, p.12),

> Desde o início dos anos oitenta do séc. XX, temos vindo a assistir a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. [...] A crescente centralidade da avaliação educacional foi, em grande medida, induzida pela possibilidade de essa mesma avaliação se tornar um dos instrumentos mais eficazes para introduzir mudanças em diferentes setores sociais.

Assim, em estudos que abordam as transformações do Estado, conforme Afonso (2009), surge a convergência do processo avaliativo em um novo desdobramento do papel do Estado, o denominado Estado Avaliador. Em termos amplos, essa expressão indica que o Estado passou a adotar "[...] a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos" (Afonso, 2001, p.26). No qual,

> [...] a presença do Estado-avaliador [...] expressa-se sobretudo [...] através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspecção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (Afonso, 2001, p.26).

Em face da constituição desse Estado Avaliador, Afonso (2013) identifica três fases ou estágios que o Estado percorreu na implementação de sistemas de avaliação na área da educação, ao longo das décadas, desde o seu surgimento (1980-2010). O autor, também, sugere a possibilidade de coexistência desses estágios até o momento presente, dada a incerteza em relação ao término do último estágio.

A primeira fase (1980/1990) teve início em países do capitalismo central, como os EUA e Inglaterra, e estendeu-se para o restante do mundo, ao longo dos anos de 1980. Essa fase foi marcada pela ascensão do neoliberalismo e pela expansão das políticas de avaliação em larga escala, como estratégia no contexto das reformas neoliberais, empreendida pelos Estados. Essa primeira fase, também, é marcada pela "[...] introdução de mecanismos de *accountability*[12] baseados em *testes estandardizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas

[12] Sem tradução exata para o português, o conceito está associado a ideia de prestação de contas. Para Afonso (2012), o termo está atrelado a "interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, e, em grande parte dos discursos o [...] vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrático ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que [...] consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos" (Afonso, 2012, p.472).

autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos [...]” (Afonso, 2013, p.272).

A segunda fase (finais dos anos 1990 e anos 2000) é caracterizada pela globalização e pela rápida internacionalização da economia capitalista. Nesse período, as avaliações passam a ser, significativamente, influenciadas por organismos e organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, resultando na legitimação da avaliação como o principal instrumento para aferir a eficácia educacional. A principal característica dessa fase é a “[...] construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação [...]” (Afonso, 2013, p.274). Apesar de ter se iniciado anteriormente, é nesta fase que as avaliações internacionais se consolidam, sendo o PISA o exemplo mais proeminente.

E por fim, a terceira fase, conhecida como pós-Estado Avaliador, embora seus contornos, ainda, não estejam, claramente, definidos, evidencia-se “[...] o que se está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização [...]” (Afonso, 2013, p.276). Nesse contexto, observa-se, ainda, uma intensificação das práticas de avaliação em larga escala, em que o Estado não se restringe, apenas, a avaliar, mas, também, promove a seletividade e homogeneização dos processos educativos, por meio dos processos regulatórios de avaliação.

No Brasil, é possível observar a consolidação das medidas do Estado Avaliador no início na década de 1990, com a criação do SAEB. Apesar de o país se posicionar de forma mais tardia, em relação ao movimento global que estava, então, ingressando na segunda fase do Estado Avaliador, conforme Freitas (2007), as avaliações foram transformadas em instrumentos informativos, direcionando a formulação e execução das políticas públicas educacionais no Brasil.

A criação do IDEB constituiu outra peça fundamental na consolidação do modelo de Estado Avaliador para a educação brasileira. Outro fator foi a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A padronização curricular, imposta pela BNCC

alinhada às avaliações e ao índice cumpre uma importante medida de controle do Estado na educação (Scheneider; Ribeiro, 2020).

Diante isso, observamos que esse movimento em direção à consolidação do Estado Avaliador no Brasil, não, apenas, tensiona, mas, também, sinaliza uma transformação das avaliações em instrumentos de regulação educacional. Esse processo converge para o aumento substancial do poder de controle do Estado, não, apenas, sobre as instituições e instrumentos de ensino, mas, também, sobre gestores, currículos e o trabalho dos professores.

4.3 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO: CARACTERIZANDO O PAEBES

O alcance das avaliações em larga escala, após a criação do SAEB, não se limitou, somente, ao âmbito federal. Muitos estados e municípios brasileiros, seguindo o desenho original do Saeb, desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação, conforme destacado por Alavarse, Arcas e Machado (2015).

Segundo as investigações conduzidas pelos autores, acerca dos sistemas estaduais de avaliação, os dados obtidos indicam que,

> [...] os sistemas estaduais de avaliação da educação basicamente se caracterizam pela aplicação de testes padronizados aos estudantes da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e questionários contextuais, respondidos por gestores, professores, pais e alunos. Em geral, os testes padronizados envolvem as áreas de língua portuguesa e matemática; porém alguns sistemas têm ampliado as áreas avaliadas para ciências da natureza e ciências humanas, assim como criado avaliações específicas para alfabetização, caso dos estados de Bahia, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo (Alavarse; Arcas; Machado, 2015, p.672).

Além da criação das avaliações, os estados, valendo-se dos resultados obtidos, também, estabeleceram índices de qualidade para a educação em seus sistemas de ensino. Exemplos desses índices incluem o Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas (IDEAM), o Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo (IDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Goiás (IDEGO), o Índice de Desempenho da Educação da Paraíba (IDEPB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e o Índice de

Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (Alavarse; Arcas; Machado, 2015).

Outra tendência, destacada nas pesquisas dos autores, foi a utilização dos índices para implementar políticas de avaliação do desempenho docente, nas redes estaduais. Exemplos notáveis incluem o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (2010) no Acre, a Premiação por Mérito do Desempenho Educacional (2009) no Amazonas, a Avaliação do Desempenho Docente (2009) na Bahia, o Prêmio Aprender para Valer (2009) no Ceará, o Bônus Desempenho (2011) no Espírito Santo, a Bonificação Docente: Programa Reconhecer – Estímulo à Regência (2011), em Goiás, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) (2003), em Minas Gerais, o Prêmio Exemplar (2011), na Paraíba, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – programa de formação continuada, inserido no Plano de Carreira do Magistério (2007), no Paraná, a Bonificação Docente (2008), em Pernambuco, o Programa para o Aprimoramento e Valorização dos Servidores Públicos da Secretaria de Educação (2011), no Rio de Janeiro, o Prêmio Professor Excelência (2011), em Roraima, o Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério (2009), em São Paulo, o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED) e a Gratificação Variável de Desempenho (GRAVAD) (2004), além do "Índice Guia" – proposta na qual as escolas precisam atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação, a partir das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem) (2011), em Sergipe, o Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins (2011), em Tocantins, e a Lei Complementar nº 322/2006, que regulamenta o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público estadual do Rio Grande do Norte (2006), no Rio Grande do Norte.

Dessa forma, pesquisas mais recentes sobre os sistemas de avaliação estaduais, conduzidas por Bertagna e Borghi (2018), revelaram que, dentre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal (DF), 19 estados, somados ao DF, contam com sistemas de avaliação, totalizando 20 sistemas estaduais de avaliações. E desses sistemas, outro ponto relevante, é que 17 deles possuem assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Nesse sentido, a pesquisa conduzida evidenciou que os impactos das avaliações são diversos e semelhantes aos destacados pelas avaliações de âmbito federal. Desse modo, tais avaliações influenciam na orientação, formulação e execução das políticas educacionais, condicionam formas de gestão, direcionam o currículo e controlam o desempenho escolar, além de estabelecerem remuneração por desempenho (Alavarse; Arcas; Machado, 2015).

Nesse contexto, ao analisar a realidade do estado do Espírito Santo, percebemos que, assim como outros estados brasileiros, ele adotou a avaliação padronizada, como parte integrante da política pública educacional, a partir do ano 2000, com a criação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Contudo, foi a partir de 2008 que o estado ganhou destaque, dentre os que possuíam um programa de avaliação próprio, principalmente, devido à influência dos resultados nas políticas educacionais do estado. Essa relevância se deve, também, à abrangência e regularidade do programa, que é aplicado, anualmente, desde então, conforme Santos *et al* (2021).

O objetivo inicial do programa, limitava-se a “avaliar o desempenho da rede pública estadual de ensino fundamental e médio” (Espírito Santo/SEDU, 1999, p. 13). Com a evolução do programa, atualmente, o objetivo é avaliar a qualidade da educação básica, da rede pública estadual e da rede municipal e privada, que aderirem ao programa, sem ônus, por meio de solicitação a Sedu.

> O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES E PAEBES Alfa) tem o objetivo de avaliar o processo de apropriação e consolidação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada etapa. Os resultados são importantes para gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado, e fornecem indicadores que norteiam a implementação, (re) formulação e monitoramento de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade e qualidade da educação capixaba (Espírito Santo/SEDU, 2023, p.13).

O PAEBES, de alcance censitário, é conduzido, anualmente, ao término de cada fase de ensino, avaliando, regularmente, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e, de forma alternada, os componentes de História, Geografia e Ciências da Natureza. No 5º ano do Ensino Fundamental, são avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; no 9º ano do Ensino Fundamental, ocorre a avaliação anual dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com alternância, em anos pares, entre História e

Geografia, e, em anos ímpares, Ciências. Na 3ª série do Ensino Médio, são avaliados, anualmente, Língua Portuguesa e Matemática, alternando-se, em anos pares, entre História e Geografia, e, em anos ímpares, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

O programa, ainda, aplica questionários contextuais aos diretores, professores que ministram os componentes curriculares avaliados, e, estudantes e seus responsáveis, a fim de compreender melhor as dimensões e condições socioeconômicas das crianças e adolescentes avaliados.

Com relação aos resultados, desde 2004, o Paebes incorporou à avaliação a metodologia do TRI (Teoria de Resposta ao Item) e os mesmos são expressos numa escala que varia de 0 a 500 pontos em proficiência, aos quais descrevem as competências e habilidades que os estudantes demonstram ter aprendido, ao longo de cada etapa da educação básica nos descritores dos componentes curriculares.

> A escala de proficiência pode ser comparada a uma régua, na qual os itens (questões) que compõem os testes são posicionados a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). A essas informações são incorporados dados qualitativos oriundos dos questionários contextuais preenchidos por estudantes, professores e gestores (Espírito Santo, 2023, p.13).

A divulgação dos resultados acontece, anualmente, e tem a premissa de orientar as equipes pedagógicas e aos gestores escolares na realização do planejamento de ações pedagógicas, visando à melhoria da qualidade da educação pública estadual.

Os resultados da avaliação, também, compõem a base para o cálculo da bonificação por desempenhos dos profissionais, o Índice de Resultado da Escola (IRE) e o Índice de Qualidade Educacional (IQE).

> Os resultados do Paebes/Paebes Alfa compõem a base para cálculo:
> • da Bonificação por Desempenho para os profissionais da SEDU;
> • do IRE (Índice de Resultado da Escola), usado no Prêmio Escola que colabora, programa que objetiva premiar financeiramente as 50 escolas públicas com as maiores médias no Paebes e apoiar as 50 escolas com as menores médias na avaliação;
> • do IQE (Índice de Qualidade Educacional), coeficiente aplicado ao montante do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) no cálculo do repasse pelo estado aos municípios (Espírito Santo, 2023, p.15).

A organização do programa, bem como a criação das avaliações é realizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU), em parceria com o CAEd/UFJF e Gerência de Avaliação (GEA)[13].

No entanto, conforme Côco e Gontijo (2017), as influencias das avaliações do PAEBES não se restringem, apenas, ao rendimento escolar, elas vão muito além e suas ações no contexto escolar “[...] enfatizam aspectos técnicos da avaliação e abstraem complexidades e especificidades que normalmente atravessam o contexto das salas de aula e dos sujeitos” (Côco; Contijo, 2017, p.72), provocando incômodo que vão desde o ambiente físico até intervenções no processo de gestão, aprendizagens, currículo e trabalho dos professores das escolas.

Do mesmo modo, em estudos acerca da avaliação e do Paebes, Lima e Fassarella (2021) destacam que a avaliação tem gerado impactos negativos no ambiente escolar, manifestando-se, por meio da distorção do processo de avaliação dos alunos, promoção de práticas pedagógicas deficientes e diminuição da autonomia dos professores na elaboração e execução dos planos de ensino.

Contudo, podemos observar que as avaliações estaduais têm refletido nos ambientes de ensino os mesmos problemas que as avaliações, como o Saeb, refletem. Com isso, reforçamos as influências que elas exercem na configuração das políticas públicas educacionais e nos ambientes escolares, refletindo sobre a regulação do ensino, centralização da gestão escolar, na responsabilização e na autonomia dos profissionais envolvidos no processo educativo.

[13] O planejamento, produção, armazenamento e fornecimento de informações, dados e resultados sobre as avaliações educacionais da educação básica e profissional do Espírito Santo, em âmbito estadual, nacional e internacional, são de competência da Subsecretaria da Gerência de Avaliação (GEA), da Secretária Estadual de Educação (SEDU). Para mais informações acesse: https://educacao.sedu.es.gov.br/Media/EducacaoSedu/Arquivos/GUIA_GEA_VERSAO_FINAL_06_12.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

5 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente, segundo as pesquisas realizadas no campo educacional nos últimos anos, apresenta-se como um importante ponto de discussão. Grande parte desses estudos se dá em virtude da nova configuração que o trabalho assumiu no que se refere aos arcabouços legais que regulamentam a carreira docente, as condições de trabalho, valorização do profissional, as relações de trabalho, mediante as novas organizações econômicas e empresariais etc.

Nesse sentido, diante da compreensão de que o processo histórico exerce influência na materialidade dos acontecimentos e considerando que este trabalho, também, constitui um estudo do trabalho docente, é fundamental definirmos algumas considerações sobre o que entendemos por trabalho docente, para melhor compreender esse contexto.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva sobre a temática trabalho docente. Inicialmente, será apresentada uma delimitação conceitual do termo trabalho. Em seguida, abordaremos uma breve trajetória do trabalho docente. Por último, teceremos uma análise das reformas educacionais dos anos de 1990 e as implicações para o trabalho docente. A finalidade do estudo é abarcar uma compreensão geral do trabalho docente, para, depois, analisarmos as influências das avaliações em larga escala sobre essa área.

5.1 UMA DELIMITAÇÃO CONCEITUAL DE TRABALHO

O termo trabalho, conforme descrito por Frigotto (2010), é polissêmico, manifestando-se em diferentes momentos históricos de maneira distintamente marcada em nossa sociedade. Exemplos dessas manifestações incluem o trabalho servil, trabalho escravo, o trabalho abstrato (envolvendo a compra e venda da força de trabalho), o trabalho assalariado, o trabalho alienado, entre outros.

Contudo, é em Marx que encontramos a raiz ontológica do trabalho. De acordo com Frigotto (2010), ao caracterizar o trabalho segundo Marx, compreende-se que a autoconstrução humana se materializa, através do trabalho. Em outras palavras, “[...] é no processo de torna-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem [...]” (Frigotto, 2010, n.p).

Nessa perspectiva, a essência dessa relação foi possível, através do domínio da natureza pelo homem, em que,

> [...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p.149-150 *apud* Frigotto, 2010, n.p).

Assim, o trabalho confere ao ser humano o domínio sobre a natureza, permitindo-lhe distinguir-se dos demais animais. Enquanto os animais agem, de acordo com seus instintos e necessidades vitais, adaptando-se ao meio sem modificá-lo, o ser humano, ao contrário, altera e transforma a natureza, de acordo com suas próprias necessidades. Portanto, é por meio do trabalho que o homem forja sua essência humana, estabelecendo uma distinção fundamental em relação aos animais.

Da mesma forma, Saviani (2007) ressalta que a essência do ser humano reside no trabalho. Para ele, "[...] o que o ser humano é, ele o é pelo trabalho. A essência do ser humano é uma construção humana. Trata-se de um trabalho que se desenvolve, aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007, p.154).

Ao adaptar a natureza a si, o ser homem, também, estabelece um processo educativo, pois, de acordo com o autor, uma vez que a essência humana é produto do trabalho humano, o homem o fez, por meio da observação que resultou em aprendizagem. Nesse sentido, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p.154). Esse fato assegura a educação estabelecer uma relação de dependência ontológica com o trabalho, e

que, portanto, “[...] educação é trabalho e trabalho é educação” (Saviani, 2007, p.154).

O trabalho, igualmente, é o responsável por estabelecer relações entre os próprios seres humanos, promovendo o salto ontológico do ser biológico para o ser social. Desse processo emergem as relações sociais e a formação das primeiras sociedades, as quais, por sua vez, deram origem às relações de produção que constituem o meio de trabalho. Esse processo representa um marco fundamental na evolução da humanidade, pois, a partir das interações de trabalho, as sociedades humanas foram estruturadas e moldadas por sistemas de produção específicos. Segundo Amorim (2017, p.24),

> [...] é o trabalho que dá origem ao ser social, ou seja, ocorre o salto ontológico do ser que antes se reproduzia em dimensão meramente biológica, ao ser social, que passa a estabelecer relação com a natureza de forma previamente idealizada, com o objetivo de obter como resultado de sua ação, a transformação da natureza em meios de produção e subsistência do indivíduo que produz e do grupo social a que pertence.

A convivência em sociedade, aliada à transformação da natureza, por meio do trabalho humano, propiciou a produção dos meios de produção e, por conseguinte, o controle privado da terra. Nesse contexto, aqueles que possuíam mais meios de produção passaram a deter o domínio sobre a terra, onde as comunidades viviam coletivamente. Como resultado dessa relação, “[...] tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manter-se a si mesmo e aos donos da terra, convertidos em seu senhor” (Saviani, 2007, p.155).

O trabalho, assim, adquire um novo sentido, transforma-se em trabalho alienado. Isso implica que o produto do trabalho humano não pertence mais ao próprio trabalhador que o realiza, mas, sim, àquele que detém os meios de produção e adquire a força de trabalho, caracterizando a exploração do homem pelo homem. Apesar de a essência do homem estar, intrinsecamente, ligada ao trabalho, no contexto do trabalho alienado, o resultado desse esforço é percebido como algo estranho ao próprio trabalhador, estabelecendo um distanciamento entre ele e seu trabalho. Essas condições são, portanto, fundamentais para a configuração do modo de produção capitalista.

Contudo, segundo Mészáros (2006), a configuração do trabalho no contexto capitalista naturaliza o processo de alienação. Essa naturalização ocorre ao apresentar a relação entre o trabalhador e o proprietário dos meios de produção, como uma simples troca comercial, dissimulando a exploração subjacente. Nesse cenário, o trabalhador, supostamente, vende sua força de trabalho ao mercado, enquanto o proprietário dos meios de produção, ao realizar essa compra, torna-se detentor dessa força de trabalho. Essa aparência de relação de troca encobre a complexa dinâmica de exploração subjacente ao sistema capitalista.

> [...] Mas o uso da força de trabalho, o trabalho, é a própria atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida. E ele vende essa atividade à outra pessoa para conseguir os meios de subsistência necessários. Assim, sua atividade é para ele apenas um meio que lhe permite existir. Ele trabalha para viver. Não considera nem mesmo o trabalho como parte de sua vida, é antes o sacrifício de sua vida. **É uma mercadoria que ele transferiu a outro** (Mészáros, 2006, p.113, grifo nosso).

Com base nessa concepção, compreendemos que o trabalho se revela, como uma atividade, simultaneamente, criadora e fundamento da construção material e histórica da humanidade, nas palavras de Arroyo (2003), “[...] o trabalho foi descoberto como a grande matriz de nossa condição humana” (Arroyo, 2003, p.53). Assim, o trabalho não é, apenas, uma ação produtiva, mas um elemento essencial na construção da identidade e evolução da humanidade.

Conforme Oliveira (2010), ao considerarmos o trabalho como um ato de transformação da natureza pelo homem, em prol de sua própria sobrevivência, o que resulta, simultaneamente, na transformação do próprio homem, torna-se viável afirmar que o trabalho possui, intrinsecamente, um caráter educativo. Logo, “[...] educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinante de nossas experiencias [...]” (Oliveira, 2010, n.p).

Na mesma perspectiva, Tardif e Lessard (2009) ressaltam que “[..] à docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito” (Tardif; Lessard, 2009, p. 21). O trabalho docente ocorre em um contexto de interações humanas, sobre os seres humanos, com seres humanos e para seres humanos, trazendo de volta para si a humanidade de seu objeto. Portanto, o objeto

de trabalho do professor é o ser humano, e seus instrumentos são os conhecimentos e habilidades adquiridos, ao longo do processo de sua formação.

Nesse contexto, Vieira e Fonseca (2010) enfatizam, à luz da perspectiva do conceito de trabalho em Marx, a compreensão desse fenômeno como uma atividade que "[...] envolve o dispêndio de energia física e mental tendo por objetivo a produção de um bem de uso, proporcionando assim a reprodução da vida humana" (Vieira; Fonseca, 2010, n.p). Porém, embora no processo educativo envolva força física e mental, ao contrário dos outros trabalhos, seu objeto é de difícil determinação.

Assim, de acordo com os autores, as análises acerca do trabalho docente visam compreender os sujeitos e suas relações, a partir de suas vivências cotidianas e da intimidade do processo de trabalho. Considerando-o como categoria teórica, os autores destacam que a essência do trabalho docente está relacionada à interação entre saberes e conduta. Essa conexão se estabelece, tanto no contexto sociopolítico-cultural, em que o trabalho se desenrola, quanto na atividade desempenhada pelo docente em sua rotina diária, bem como na maneira como essa atividade é percebida e representada. Dessa forma, a compreensão do trabalho docente transcende aos processos de ensino e aprendizagem, incorporando, também, as interações entre os elementos sociais, políticos e culturais que permeiam e influenciam o contexto educacional.

De acordo com Oliveira (2010) o trabalho docente é

> [...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. [...] Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. [...] é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (Oliveira, 2010, n.p).

A partir dessa definição, vamos tomar a dimensão do trabalho realizado pelos professores como referência de trabalho docente. Apesar da ampliação das funções docentes, ao longo das últimas décadas, com os professores desempenhando diversas responsabilidades, além do processo educativo, nosso foco aqui está restrito ao trabalho pedagógico do professor. Ou seja,

> [...] todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores (Ferreira, 2010, n.p).

Desse modo, diante das reflexões acerca do trabalho e da concepção de trabalho docente, torna-se necessário compreender o desenvolvimento histórico dessa atividade. Essa contextualização é fundamental pois, ao entender o processo histórico, em que se desenrola o trabalho docente e as transformações ocorridas é possível compreender as complexidades vividas pelo professor, no mundo de trabalho atual.

5.2 O TRABALHO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A compreensão do desenvolvimento histórico do trabalho docente e sua relevância no contexto social é importante para entendermos as complexidades e desafios enfrentados pelos professores. Observa-se que o exercício do trabalho docente foi moldado pelas particularidades de diferentes períodos históricos, nos quais a luta por conquistas, reconhecimento e valorização no cenário político e social se desdobrou, em meio a características específicas de cada época.

Com isso, é imprescindível analisarmos como os professores construíram sua formação, enquanto categoria profissional, considerando a influência do Estado e da religião na definição das características e conhecimentos que o profissional a ser formado deveria possuir para assumir o papel no ensino.

Os autores Costa *et al*. (2014, p.02) afirmam que o ofício de professor remonta a épocas anteriores às primeiras instituições educacionais e, até mesmo, ao desenvolvimento da escrita. Essa função, atrelada à responsabilidade de transmitir conhecimentos considerados relevantes, desempenha um papel fundamental na formação cultural e intelectual dos homens. Do mesmo modo, De Sá e Alves Neto (2016) destacam que os primeiros relatos da profissão apontam a observação e o empirismo como condições essenciais para o desempenho da função.

> [...] Assim que perceberam as virtudes do ato de ensinar, isto é, ao perceber a possibilidade de conhecer e aprender por meio do ensino, os homens iniciaram um processo de reflexão (ainda que sem intenção) que os ajudou a sistematizar e difundir os conhecimentos produzidos e acumulados[...] (Gadoti, 2016, p.21 *apud* De Sá; Alves Neto, 2016, p.04).

Entretanto, na antiguidade, surge a necessidade de designar indivíduos específicos para o ensino de habilidades particulares. Nesse contexto, os filósofos desempenharam as primeiras funções, que se assemelham aos professores, ao questionarem a existência, buscar a verdade e contrastar explicações mitológicas. Por meio de argumentações, mesmo que de maneira involuntária, ocorria o processo de ensino e aprendizagem.

> Na Antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nessa época os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. Os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras [...] (Costa *et al*., 2014, p.02).

Assim, esses precursores na profissão professor eram proficientes na retórica e possuíam competências em artes, música e política. Tinham a responsabilidade de fornecer, não apenas, conhecimentos específicos, mas, também, realizar a instrução inicial dos filhos de seus senhores, abrangendo a alfabetização, a escrita e a lógica matemática (De Sá; Alves Neto, 2016).

Ainda assim, os autores Costa *et al*. (2014, p.03) afirmam que a origem da profissão de professor se encontra na Idade Média. Durante esse período, o papel do professor no processo educacional era valorizado, e a educação era, grandemente, influenciada pelo aspecto religioso. As escolas, nesse contexto, eram associadas às instituições religiosas, sendo a Igreja Católica responsável por determinar o que deveria ser estudado.

Com isso, é possível observar que a origem da profissão docente está enraizada nos valores religiosos que predominavam na sociedade. Nesse cenário, as escolas estavam situadas em igrejas ou em suas proximidades, sendo os líderes religiosos responsáveis pelo ensino. Conforme De Sá e Alves Neto (2016, p.05), durante esse período, "[...] o ensino foi, totalmente, regido pela Igreja, sendo ministrado pelos padres e clérigos das paróquias, que, também, não tinham formação adequada para tal exercício, razão pela qual, muitas vezes, tinham que aprender a ler para exercer o ofício de professor [...]".

Nóvoa (1991), ao analisar a gênese da profissão docente, destaca que o desenvolvimento dessa ocupação se deu com suporte subsidiário ao trabalho da Igreja Católica. Logo,

> Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (Nóvoa, 1991, p.112).

Outro período histórico que exerceu uma grande influência na sociedade e no trabalho docente foi o Renascimento, conforme Pedroso (2020). Esse período, que abrangeu, aproximadamente, do século XIV até o final do século XVI, testemunhou uma significativa transformação na forma de pensar e agir, marcando a transição do homem religioso para o homem da razão.

A autora salienta que grande parte dessas mudanças é atribuída ao avanço tecnológico, que impulsionou o progresso das ciências. Durante o Renascimento, os cientistas estavam empenhados em estudar a natureza, por meio de experimentação e análise detalhada das informações. Essa abordagem alterou a forma de investigar os fenômenos naturais, levando os cientistas a adotarem uma postura mais crítica, em relação ao mundo. Esse novo enfoque resultou em uma compreensão da realidade humana que se opunha à perspectiva teológica anterior.

Aliada a essas transformações, tanto Pedroso (2020), quanto Nóvoa (1991), apontam os movimentos de Reforma e Contrarreforma da Igreja como propulsores de profundas alterações entre educação, religião e a função dos professores. Com efeito, a Reforma introduz uma nova relação com a religião, ao tomar cada indivíduo responsável por sua própria salvação.

> [...] Ela impõe a todos a obrigação de conhecer a doutrina, não mais através de uma transmissão oral, mas por meio da leitura da Bíblia. [...] Assiste-se então a uma verdadeira explosão da vontade de aprender - de início em país protestantes, depois nas regiões católicas - e à emergência de um universo cultural dominado pela escrita [...] (Nóvoa, 1991, p.113).

Entretanto, mesmo diante das mudanças, os autores enfatizam que a educação permaneceu sob a influência da igreja, e a maioria das instituições educacionais ignorou as ideias renascentistas, mantendo o ensino tradicional, centrado na religião e na leitura. A ligação com a Igreja, somente começa a se romper a partir do século XVIII.

Com isso, observamos que com o surgimento do movimento da Revolução Francesa (1789 e 1799), no final do século XVIII, reforçou-se a ideia de estabelecer uma educação como responsabilidade do Estado, concretizando a criação de uma escola pública destinada à formação de professores independentes da influência da Igreja, como destacado por De Sá e Alves Neto (2016).

Do mesmo modo, Nóvoa (1991) destaca a importância do século XVIII no avanço da educação e na configuração da profissão docente. Pois, durante esse período, houve a tentativa de estabelecer um novo perfil para o professor.

> [...] Os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como 'conjunto de práticas', tornando-se assunto de especialistas [...] (Nóvoa, 1991, p.120).

Segundo o autor, no século XIX, o crescimento das instituições educacionais e as demandas dos professores resultaram em melhorias na profissão. A criação de instituições de formação docente desempenhou um papel crucial no avanço e desenvolvimento da profissão.

> As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reinvindicações inscritas nas lutas dos séculos XIX e XX (Nóvoa, 1991, p. 126).

Durante o século XX, observamos a definição mais precisa de algumas características na profissão docente. Segundo Pedroso (2020), essas características incluíam que o professor deveria ter, preferencialmente, um curso superior, com disciplinas que proporcionassem a formação cientifica, além disso, surgiram divisões de tarefas nas escolas, com o advento de novas funções, como supervisores e inspetores, entre outras.

Conforme a autora, outro aspecto relevante está relacionado à ampliação das instituições educacionais, o que resultou na implementação de mecanismos para estruturar o sistema público, uma vez que o Estado assumiu o controle e organização do trabalho docente.

Com relação ao Brasil, o desenvolvimento do trabalho docente é caracterizado pela participação dos jesuítas e se inicia no período da colonização. De acordo com Costa *et al*. (2014), os portugueses trouxeram os membros da Companhia de Jesus, com a finalidade de converter os indígenas ao cristianismo e disseminar a fé católica. Além dos ensinamentos religiosos, os jesuítas, também, proporcionaram aos nativos conhecimentos fundamentais na época, como ler e contar.

> Ao longo dos séculos XVI e XVIII, os jesuítas e oratorianos, por exemplo, foram progressivamente um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1991, p.112-113).

Os jesuítas, em suas missões, seminários e colégios, não apenas reuniam os indígenas, mas, também, os filhos dos colonos. O ensino era dividido entre a catequização para os filhos dos indígenas e colonos, enquanto os assuntos, considerados "instruídos", eram exclusivos para os filhos dos colonos. Conforme destaca Caldas (2022), essa estrutura permitia que os filhos dos colonos instruídos continuassem seus estudos. Essa dinâmica educacional persistiu por mais de dois séculos, uma vez que a coroa portuguesa não demonstrava interesse na educação e na formação de uma nação letrada que pudesse desafiar suas ordens.

Na segunda metade do século XVIII, o trabalho educacional dos jesuítas começou a declinar, culminando 1759, com a expulsão da ordem do território brasileiro pelo Marquês de Pombal. Em substituição é estabelecido “[...] uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo ainda mais a submissão aos europeus [...]” (Costa *et al*., 2014, p.03).

A expulsão dos jesuítas evidenciou desafios no cenário educacional brasileiro, especialmente, em relação à formação docente. Com a ausência dessa ordem, a responsabilidade pela educação recaiu sobre professores, frequentemente, mal preparados, muitos deles estrangeiros e associados a ordens religiosas. Isso demandou a implementação de um processo de organização e regulamentação, tanto do ensino, quanto da profissão docente. Diante desse contexto, o governo introduziu as licenças especiais, como medida mínima de regulamentação,

permitindo que indivíduos com determinado conjunto de conhecimentos e habilidades pudessem exercer o magistério.

> [...] era preciso uma autorização do Estado para lecionar. Essa autorização era adquirida através de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de 30 anos, possuíssem um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, delineando um perfil de professor para lecionar. Já no ensino de primeiras letras, precisavam ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar (Costa *et al*., 2014, p.04).

Embora a expulsão dos jesuítas tenha marcado uma ruptura do Estado com essa ordem religiosa, não implicou na total ausência da influência da Igreja na educação. Ao longo de um extenso período, a presença da Igreja continuou a se fazer sentir, como, por exemplo, notavelmente, através do rigor moral exigido aos candidatos ao cargo de professor.

Outro fator importante a ser ressaltado é que, após a expulsão dos jesuítas, não houve uma substituição adequada na estrutura educacional da colônia. Como resultado, aqueles que possuíam recursos financeiros contratavam preceptores para continuar os estudos de seus filhos, enquanto os menos favorecidos ficavam à mercê das circunstâncias. Essa lacuna contribuiu para a ampliação das disparidades educacionais no território, conforme observado por Caldas (2022).

Contudo, somente em 1772 foi implantado o ensino público. Segundo a autora, a Coroa nomeou professores, definiu currículos, implementou sistemas de inspeção e instituiu o modelo de Aulas Régias para disciplinas específicas. Vale destacar que a infraestrutura física era precária, com locais improvisados para estudo, como igrejas, salas de prefeituras, lojas maçônicas ou residências de professores designados pelo governo.

Nesse sentido, as Aulas Régias representaram a primeira tentativa de sistematização do ensino público. No entanto, a prática docente permaneceu, praticamente, inalterada no aspecto pedagógico, mantendo-se de maneira eventual. Isso se deve à ausência de uma formação específica para os professores, muitos dos quais exerciam a docência como uma atividade secundária (Caldas, 2022).

Contudo, nessa mesma perspectiva, Vicentini e Lugli (2009) apontam que, é possível identificar, a partir do século XVIII, três abordagens distintas de preparação para o magistério no Brasil. Cada modelo, naturalmente, delineava um perfil

específico de professor a ser formado, compreendendo do Sistema de Mestres Adjuntos, às Escolas Normais e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

O Sistema de Mestres Adjuntos, também conhecido como Modelo Artesanal, operou desde o período Colonial até o Imperial. Caracteriza-se pela ausência de uma formação específica para a docência, sendo que os candidatos necessitavam apresentar, apenas, um atestado de moralidade emitido por alguma autoridade eclesiástica ou judicial. Além disso, era necessário comprovar habilidades básicas, como a capacidade de ler, escrever, contar, e ter conhecimento sobre a religião, uma vez que não havia um currículo estabelecido. Quanto à formação do professor, esta envolvia o aspirante a docente, acompanhando as aulas de um professor mais experiente. Ao observar a prática, o futuro professor desenvolveria, gradualmente, sua própria forma de ensinar (Vicentini; Lugli, 2009).

Contudo, no início do século XIX, com a chegada e estabelecimento da família real no Brasil, diversas transformações ocorrem na colônia para acomodar a corte portuguesa. Nesse cenário, é importante observar a necessidade de desenvolvimento da educação na própria colônia. Diante desse quadro, surgem os primeiros cursos superiores no país para atender a essa demanda.

> [...] Nesse período, era necessário profissionais que atendessem as principais necessidades: educação, saúde e infraestrutura. Dessa forma, a solução considerada mais adequada e pertinente pela coroa foi a criação de escolas voltadas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros, com uma educação superior caracterizada pela subordinação ao governo central, de caráter profissionalizante. Inicialmente foram criadas escolas isoladas, as chamadas cátedras, que eram unidades de ensino extremamente simples, formada por professores que ensinavam a seus alunos em locais improvisados, cobrando pelo serviço (Costa *et al*., 2014, p. 04).

Assim, a discussão sobre a formação dos professores, também, ganhou destaque durante esse período. Segundo os autores Vicentini e Lugli (2009, p.30), a partir de 1820, ocorreu a criação da primeira instituição de formação de professores no Brasil. Essa instituição, por sua vez, adotava o método Lancaster, originalmente, utilizado para treinar soldados e promover a disciplina militar. Na educação, “[...] o treinamento dos militares serviria de modelo para a educação daquelas que podiam frequentar as aulas estatais de primeiras letras, uma vez que o método [...] visava o treinamento simultâneo e econômico de centenas de alunos [...]”.

O método consistia em designar um monitor para auxiliar os alunos na sala de aula. Enquanto desempenhava o papel de monitor, o aluno recebia treinamento para se tornar um futuro professor. Apesar de ter sido, amplamente, adotado inicialmente, com a expansão do sistema educacional e as críticas ao método, ele começou a perder força, abrindo caminho para a criação de instituições específicas de formação de professores, sendo as Escolas Normais as mais destacadas nesse contexto.

As Escolas Normais foram estabelecidas com a responsabilidade de assegurar a correta aplicação do método de ensino e garantir a adequada preparação dos professores para suas funções. Assim,

> Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam ao modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. Por essa razão, a criação das Escolas Normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais (Vicentini; Lugli, 2009, p.33).

As Escolas Normais foram estabelecidas, após a Independência do Brasil e a promulgação do Ato Adicional de 1834, que concedeu maior autonomia às recém-criadas províncias em vários assuntos. Sendo assim, as Escolas Normais eram gerenciadas pelos governos provinciais e operavam, com base nos recursos financeiros disponíveis em cada província. Isso resultou em diferentes modelos e funcionalidades, tornando-se difícil a tarefa de estudar.

> [...] Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em números insuficientes para manter-se em atividade. Foram frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamento e reabertura sucessivas dos poucos cursos existentes no país (Vicentini; Lugli, 2009, p.32-33).

Dessa maneira, as Escolas Normais foram sendo implantadas, lentamente, pelas províncias, uma vez que necessitavam de professores especializados, com conhecimentos de notório saber e autodidatas, e, que possuíssem títulos de diplomas universitários em diversas áreas. Com isso, tornou-se inviável falar em uma formação específica, já que cada província apresentava suas especificidades, impossibilitando a definição de um modelo único de formação.

Outro elemento que influenciou no desempenho das Escolas Normais foi a classificação etária de entrada na profissão docente. A idade mínima para realizar o exame de seleção era de 18 anos, ao passo que, no Sistema de Mestres Adjuntos, já era possível exercer a atividade de forma remunerada com 12 ou 13 anos, aguardando, apenas, a idade mínima de 21 anos para prestar o concurso público, sem a necessidade de possuir diploma.

> [...] Tais concursos, que proporcionavam a licença oficial para ensinar, não exigiam estudos pedagógicos, e sim atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deveria ensinar – no caso dos mestres de primeiras letras tratava-se de saber ler, escrever, contar e princípios de religião. Dessa perspectiva parece lógico que as pessoas naquele momento histórico não vissem sentido em matricular-se na Escola Normal, uma vez que o seu diploma não era obrigatório para poder obter uma 'cadeira' (escola) de primeiras letras (Vicentini; Lugli, 2009, p.33-34).

Dessa forma, a carência de estrutura, a dificuldade em encontrar profissionais qualificados para ministrarem as aulas, a falta de recursos, o número reduzido de alunos e os poucos resultados, conduziram as escolas por um caminho incerto e a extinção. Contudo, a partir de 1870, após reformulações no seu funcionamento, as Escolas Normais voltam a funcionar e perduram até a década de 1970, quando surge o curso de Habilitação Específico para o Magistério.

No período de decadência das Escolas Normais, o então curso normal dessas escolas, é transformado em Cursos Complementares. Conforme apontado por Costa *et al*. (2014), o currículo do Curso Complementar não sofreu mudanças significativas, em relação ao curso normal, exceto pelo requisito de ingresso, que passou a exigência, apenas, do ensino primário preliminar. Além disso, foi introduzido um ano de prática no ensino.

Os autores Vicentini e Lugli (2009, p.30) destacam a variedade na formação de professores e de currículos (embora orientados pelo mesmo conjunto de conhecimentos) que existia no Brasil, devido à coexistência de diferentes modalidades de formação de professores até 1930. Nesse período, era possível observar que "[...]além dos professores sem formação específica, os chamados leigos, dos mestres-escolas remanescentes do Império e dos professores normalistas, haviam [também] os professores complementaristas".

Com isso, os educadores brasileiros mais destacados vinham enfatizando a importância de estabelecer um sistema nacional de ensino, em vez de manter diversos sistemas estaduais. A ideia era que isso possibilitaria a implementação de uma Política Nacional de Educação mais coesa e abrangente. Essa demanda ganhou impulso quando Getúlio Vargas assumiu a presidência em 1930, promovendo a padronização das normas de ensino em todo o país.

Assim, em 1946, durante o governo Vargas, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n. 8.530 (Brasil,1946), de 01/02/1946, que visou organizar a formação de professores e regular sua articulação com outros níveis de ensino. A legislação resultante foi minuciosa, abordando vários aspectos educacionais, como limites de horas de aula semanais, as formas como os programas de ensino deveriam ser ministradas e o diploma dos professores passou a ter validade nacional.

Com relação à formação de professores, essa foi estruturada em dois ciclos: um de quatro anos, para regentes do ensino primário, com formação em Escolas Normais Regionais e outro de três anos, que formaria o professor primário, em Escolas Normais e Institutos de Educação. O currículo incluía cultura geral e formação específica para o ensino, sendo a articulação com o ensino primário feito, apenas, no último ano. Outros pontos incluíam a exigência de diploma de ensino primário para inscrição no Exame de Admissão, a necessidade de escolas anexas para a prática profissional, o limite de 25 anos de idade para matrícula e a gratuidade do curso normal, com a possibilidade de bolsas de estudo, para alunos comprometidos a trabalhar por cinco anos na região de formação (Vicentini; Lugli, 2009).

Conforme os autores, além dos dois ciclos de formação de professores, mencionados acima, havia um terceiro nível de capacitação docente, oferecido nos Institutos de Educação. Esse nível proporcionou formação especializada, abrangendo cursos nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto. O objetivo principal desse nível era preparar diretores e inspetores do Ensino Primário, além de qualificar professores, para atuar no Ensino Complementar Primário e no Ensino Supletivo.

Os caminhos de formação dos professores, segundo a Lei Orgânica podem ser descritos da seguinte forma:

> [...] após o Primário Regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal Primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares. (Vicentini; Lugli, 2009, p.44-45).

Nesse contexto de desenvolvimento do trabalho docente, observa-se que na década de 1950 ocorreu uma notável expansão do Ensino Normal, sobretudo, na rede de ensino particular.

Contudo, essa expansão suscitou críticas contundentes, devido à percepção de que as instituições particulares não priorizavam a qualidade do ensino, resultando na formação de profissionais despreparados para o ambiente escolar. O aumento da oferta do curso, também, levantou questionamentos em relação aos critérios de equiparação entre os cursos particulares e públicos, pois esses pareciam caracterizar-se por baixa exigência com a qualidade do ensino. Além disso, durante esse período, foram instituídos os Cursos Normais noturnos, os quais, embora seguissem o mesmo currículo e estrutura dos cursos diurnos, enfrentaram desafios significativos, em termos de perdas do rendimento dos estudos realizados.

Como consequência desse período, o Ensino Normal experimentou uma fase de declínio e perda de prestígio, culminando, a partir de 1971, na instituição do Curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), por meio da Lei 5.692/1971 (Brasil,1971):

> [...] o antigo ensino primário e o ginásio foram reunidos e passaram a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos [...] de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Isso implicou a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa para a formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal (que passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério), aos demais cursos de nível médio, em termos da sua estrutura de ensino (Vicentini; Lugli, 2009, p. 49).

Todas essas mudanças foram percebidas como desestruturadoras da formação dos profissionais, que lecionaram nas primeiras séries do 1º grau. Isso resultou na redução do espaço dedicado às disciplinas específicas e aos conteúdos, levando os professores a buscar cursos de especialização, para se adequarem ao novo currículo implementado. Houve, também, falta de integração entre os conteúdos, as disciplinas e as práticas de ensino, bem como problemas na condução dos avanços, relacionados à ausência de controle e acompanhamento adequado. Além disso, aumentou os cursos noturnos do Magistério. Somando a esses desafios, houve uma situação recorrente de acumulação de diferentes modalidades de formação de professores, estabelecendo diversas formas de estudo aceitáveis para a prática docente no primeiro grau.

Desse modo, a legislação determinava que o Curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), com duração de três anos, no nível do segundo grau, habilitasse o diplomado a ensinar do 1º ao 4º ano. Aqueles que possuíam habilitação específica (bacharéis) ou licenciatura plena, obtida em cursos superiores, como letras, história, geografia, matemática, pedagogia, entre outros, tinham permissão para lecionar em todas as séries do primeiro e segundo grau. No entanto, devido à fragilidade na formação dos profissionais e na busca pela adequação da formação de professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Os Centros tinham como propósito fortalecer as condições das instituições de formação de professores, capacitando novos docentes no nível médio, destinados a atuar no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Os cursos implementaram algumas alterações nos currículos, como a ampliação da carga horária das disciplinas de habilitação específicas para o magistério, a inclusão de atividades de enriquecimento curricular, a oferta de aulas de reforço e a realização de trabalhos interdisciplinares, a disciplina de Didática Geral foi desmembrada em metodologias para as matérias das quatro primeiras séries. Além disso, foram implementadas bolsas equivalentes a um salário mínimo para os alunos, proporcionando apoio pedagógico e tempo dedicado ao planejamento para os professores. Esses Centros, também, ofereciam atividades de formação permanente, tanto para os egressos, quanto para os professores da rede pública. Apesar de resultados positivos, devido

a descontinuidade do MEC, o programa, também, foi descontinuado (Vicentini; Lugli, 2009).

A reflexão sobre a formação de professores ganha destaque, novamente, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, impulsionada por reformas nas políticas educacionais advindas da nova configuração da Constituição, promulgada em 1989. Nesse contexto, a promulgação da Lei n. 9394 (Brasil, 1996) proporcionou mudanças na formação dos docentes, devido às demandas educacionais do período. É relevante ressaltar o artigo 62 dessa mencionada Lei, que estabelece:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> • 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº. 12.056, de 2009).
> • 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº. 12.056, de 2009).
> • 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº. 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

Assim, a Lei estabeleceu uma forma mais sistematizada de formar os docentes. A partir dela, outras legislações se tornaram pertinentes, como o Decreto nº 3.276/99 (Brasil, 1999), que trata da formação em nível superior de professores, para atuar na educação básica. Esse decreto foi, posteriormente, alterado pelo Decreto n. 3.554/00 (Brasil, 2000), que retirou do curso normal superior a exclusividade para a formação de professores das séries iniciais e do ensino infantil, delegando essa responsabilidade ao curso de Pedagogia. Além disso, determinou competências a serem desenvolvidas por professores que atuariam na educação básica, abrangendo, tanto os conhecimentos pedagógicos, quanto os conteúdos a serem socializados.

Outras diretrizes importantes incluem o parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e o Parecer CNE/CP nº 21/ 2001 (Brasil, 2001), que trata da

duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014), também, figura como uma peça importante nesse contexto, pois ao tratar da melhoria da qualidade do ensino ressalta a valorização do magistério, por meio de medidas como formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.

> [...] Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto (Brasil, 2014).

No entanto, a discussão acerca de currículos, carga horária, práticas de ensino, autonomia docente, entre outros, ainda são pontos cruciais de debates no cenário atual da formação de professores.

Por fim, o percurso histórico que institucionalizou a profissão e o desenvolvimento do trabalho docente, evidenciou a estreita relação existente entre a profissão e sua própria formação. Essa formação, por sua vez, se delineia no próprio exercício da docência, sendo, ao mesmo tempo, condicionada por uma constante adaptação às demandas da sociedade e às influências exercidas pelo Estado e pela igreja ao longo desse processo.

5.3 A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

O trabalho, conforme analisamos anteriormente, é um fenômeno histórico e como tal se adapta aos desafios impostos por diferentes contextos históricos, políticos e sociais.

Assim, iniciaremos a discussão desta seção sobre as condições do trabalho docente com uma afirmação de Nóvoa (2024, p.02): "Vivemos um tempo duro para os professores". O autor cita algumas condições desafiadoras enfrentadas pelos educadores, às quais precisam ser analisadas para entender a atual situação do trabalho docente. Entre essas condições estão o declínio do estatuto socioprofissional; o aumento da violência e dos conflitos no ambiente escolar; a tendência de supervalorizar as tecnologias e subvalorizar o trabalho dos professores; a ausência dos professores no debate público; a perda de autonomia e a crescente burocratização do trabalho docente. Essas são algumas das condições citadas pelo autor, com as quais compartilhamos o mesmo pensamento.

Segundo Contreras (2002, p. 34-35), a deterioração das condições de trabalho dos professores é consequência da proletarização da categoria. O autor argumenta que, ao longo de um processo histórico, os professores têm experimentado mudanças significativas, tanto nas características de suas condições de trabalho, quanto nas tarefas que executam, aproximando-se, cada vez, mais das condições e interesses da classe operária.

> [...] Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto, significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário, que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico os *experts* [...].

Dessa forma, os professores têm, cada vez, menos controle sobre suas práticas educativas, com suas funções limitadas ao cumprimento de prescrições, estritamente, determinadas, perdendo a visão do todo e o controle sobre suas tarefas. Segundo o autor, esse processo de desqualificação do professor resulta, simultaneamente, em uma requalificação, pois eles são obrigados a desenvolver novas habilidades, baseadas nesse processo de racionalização. Consequentemente, isso gera a perda de sua autonomia na realização do trabalho profissional.

Para Lüdke e Boing (2004), a profissão docente, como se apresenta, atualmente, exibe sinais evidentes de precarização. Segundo os autores, ao analisar o declínio da profissão docente, chega-se à conclusão de que a base para sua decadência e falta de prestígio está vinculada à fatores econômicos.

As políticas educacionais do Brasil sofreram significativas transformações durante a década de 1990, influenciadas pelas medidas de reestruturação do Estado. Essas medidas afetaram a concepção de educação, que passou a ser orientada para a preparação da força de trabalho, visando atender às demandas do mercado. Tais reformas, conforme discutido neste estudo, foram, fortemente, influenciadas pelas ideias neoliberais, pelos empresários e pelas agências e organismos internacionais, como o Banco Mundial.

> Essas reformas que foram impostas no decorrer da década de 90 na América Latina e especificamente no Brasil tinha como principais fundamentos a descentralização, a autonomia escolar, a cogestão da comunidade dentre outros aspectos que nos levam a compreender que essas orientações estão diretamente articuladas com o projeto de educação neoliberal, objetivando um novo paradigma de organização do Estado e do setor público para atender as exigências do Capital. A educação obteve um destaque nessas reformas pois era entendida como chave para o progresso social, tendo sido submetida a avaliações externas classificatórias, com intuito de medir resultados baseados em padrões de qualidade estabelecidos como mínimos para o ensino. Enfim o Brasil acompanhou as reformas propostas a nível mundial através de medidas descentralizantes e regulatórias (Azevedo, 2017, p.05).

Diante dessa reforma, as políticas educacionais exerceram um impacto significativo sobre o trabalho docente. Reconhecidos como parte importante do processo educacional, coube ao professor operacionalizar os objetivos propostos, em relação ao novo papel atribuído à educação. Essa última, por sua vez, passou a seguir

novas regulações estabelecidas pelo processo de reforma do Estado, como destacado por Maués (2009).

Nessa direção, Ball (2002) observa o surgimento da performatividade, como mecanismo central para transformar a subjetividade do profissional, resultando num modelo de docência baseado em resultados, competição, eficiência e produtividade. Segundo o autor, esses mecanismos na educação atuam para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor.

Segundo o autor, a performatividade constitui:

> [...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstração como meios de controle, atrito e mudanças. O desempenho de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultados, ou servem ainda como demonstração de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção (Ball, 2005, p.543).

Conforme Scherer (2021), o conceito de performatividade foi elaborado por Ball com o propósito de abranger uma ampla gama de atividades, como coleta de dados, reuniões de avaliação, análises anuais, elaboração de relatórios, visitas de garantia de qualidade, publicação periódica de resultados, inspeções e análises de pares. Essas práticas são impulsionadas por julgamentos, medidas, comparações e metas, sendo alimentadas por informações, continuamente, coletadas, registradas e divulgadas. Frequentemente, essas informações são apresentadas em tabelas, gráficos e análises estatísticas detalhadas, buscando monitorar e controlar as práticas profissionais.

> Nessa tônica, entende-se que a performatividade exprime um instrumento mais amplo de organização de novos modos de gestão de sujeitos. É, assim, um mecanismo potencial para controlar o que os docentes fazem ou venham fazer na sala de aula, dizendo-lhes o quê e como lecionar. Com tais prescrições, as possibilidades autônomas de criativas da ação docente se torna reduzidas, de forma que se consolida, pouco a pouco, uma total alienação do eu profissional docente. Nesse quando, os professores veem seus compromissos humanísticos reduzidos a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias (Ball, 2005, p.549 *apud* Scherer, 2021, p.166).

Dessa forma, de acordo com a autora, é possível observar os efeitos da performatividade no trabalho docente, que se manifestam através da responsabilização pelos resultados da escola, do aumento da pressão emocional e do estresse relacionado ao trabalho, da intensificação do ritmo e do trabalho, da

individualização das relações profissionais, do aumento na documentação e na produção de relatórios, bem como da utilização desses dados para gerar sistemas de informação performativos e comparativos. Além disso, há um aumento da vigilância e do controle dos resultados dos professores, uma preocupação crescente com os currículos, o controle da sala de aula e a necessidade de manutenção constante de registros, por parte dos professores.

Segundo Oliveira (2005), o trabalho docente no Brasil passou por uma reestruturação, durante as reformas educacionais da década de 1990. Nesse contexto, os docentes se viram, frequentemente, responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional como um todo. Além disso, foram incumbidos de assumir funções que ultrapassam o âmbito educativo e o ato de ensinar. Em muitas situações, foram forçados a desempenhar papéis que vão, desde agentes públicos (secretários escolares, bibliotecários etc.), até assistentes sociais, enfermeiros e psicólogos. Esse acúmulo de responsabilidades tem levado os docentes a enfrentarem um processo de desprofissionalização, resultando na perda de sua identidade profissional, conforme observado pela autora.

Diante dessas exigências crescentes, ocorre uma intensificação das responsabilidades do docente, o que impacta, significativamente, sua saúde. Conforme aponta a autora, muitas das demandas enfrentadas pelos professores estão além de sua capacidade de solução, uma vez que eles não possuem os recursos e as condições de trabalho necessários para tal. Esse cenário revela que a incapacidade de atender, plenamente, a todas as demandas apresentadas, gera nos docentes sentimento de frustração, insatisfação e até o comprometimento da saúde física e menta dos mesmos.

O envolvimento do professor em demandas que não estão, diretamente, relacionadas ao aspecto pedagógico pode impactar, também, suas atividades profissionais. Isso ocorre porque ele terá menos tempo disponível para planejar suas aulas, corrigir trabalhos e se qualificar. Essa sobrecarga pode comprometer a qualidade do trabalho do docente, tanto no dia a dia escolar, quanto em atividades extras, fora do horário de trabalho (Oliveira, 2005).

Outra dimensão relevante a ser considerada no contexto do trabalho docente é a autonomia. Segundo Oliveira (2004, 2007), os professores almejam uma autonomia, associada à ideia de liberdade. Isso significa ter a liberdade de conduzir suas aulas, estabelecer regras para o ambiente escolar, escolher os conteúdos a serem abordados e a maneira como serão ensinados, além de poder definir projetos educacionais, entre outras prerrogativas. No entanto, embora a legislação assegure a autonomia das escolas e do professor, há um controle sistemático, por meio da imposição de currículos, avaliações, monitoramento e responsabilização do profissional pelo desempenho do aluno e pela qualidade do ensino. Nas palavras da autora, “[...] é como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (Oliveira, 2007, p. 369).

As reformas também resultaram na precarização do trabalho, a qual pode ser observada através das condições contratuais, dos planos de carreira, dos salários, das condições físicas das escolas e intensificação do trabalho.

O número de contratos temporários de trabalho nas redes públicas de ensino, de acordo com Oliveira (2004), atinge números exorbitantes, chegando a se equiparar ao contingente de trabalhadores efetivos. Essa situação tem contribuído para acentuar, ainda mais, o quadro de instabilidade e precariedade na profissão docente. Além disso, a ausência de planos de carreira agrava o cenário, uma vez que esses planos deveriam oferecer vantagens e benefícios que incidem sobre o piso salarial. No entanto, em muitos estados e municípios, não há estabelecimento ou busca-se reduzir as diferenças salariais, com base no tempo de serviço ou formação, transformando as vantagens em parte integrante do salário-base, conforme mencionado por Hypolito (2021).

Outro aspecto relevante diz respeito aos salários dos professores. Apesar do que é estabelecido pela lei do piso salarial, Lei n° 11.738/08 (Brasil, 2008), muitos gestores alegam não conseguir garantir esse piso, devido ao grande número de docentes. Além disso, surge a preocupação com as condições físicas das escolas, que apresentam uma disparidade alarmante. Enquanto algumas escolas contam com infraestrutura, extremamente, moderna e recursos adequados, outras sofrem com a

falta de materiais didáticos básicos e, até mesmo, de banheiros em condições adequadas (Hypolito, 2011).

Conforme o autor, a intensificação do trabalho está, estreitamente, ligada ao tempo, ao ritmo e à carga de trabalho dos docentes. Com as novas exigências impostas ao trabalho dos docentes, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar, há uma demanda crescente por tempo adicional para tarefas como, preenchimento de formulários e preparação de material pedagógico. Isso resulta em uma situação em que os docentes, frequentemente, cumprem uma dupla ou até tripla jornada de trabalho para resolver todas as demandas.

Em resumo, as transformações no trabalho docente, impulsionadas por reformas educacionais, resultam na exclusão de certas abordagens de ensino e na introdução de outras, frequentemente, mais padronizadas. Como consequência, os professores podem, gradualmente, perder de vista o cerne de seu trabalho e as maneiras de compreendê-lo, planejá-lo e executá-lo. Isso leva a um aumento significativo do controle sobre suas atividades e na responsabilização pelo sucesso ou fracasso do ensino, bem como pela qualidade da educação. Essa situação coloca os professores sob constante pressão para melhorar seu desempenho, adaptando-se às crescentes exigências do sistema educacional, ao mesmo tempo em que lidam com sistemas burocráticos que os sobrecarregam.

6 AVALIAÇÕES E O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O PAEBES EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO

Nos últimos anos, as avaliações em larga escala têm ganhado uma posição de destaque na esfera educacional, influenciando as políticas públicas e interferindo, diretamente, na rotina das escolas. Esse protagonismo das avaliações, também, afeta, diretamente, o trabalho dos professores, moldando suas práticas pedagógicas, demandando ajustes contínuos para atender aos requisitos dessas avaliações e, muitas vezes, restringindo sua autonomia profissional.

De acordo com Amaro (2016, p.1964), no século XXI, as avaliações consolidam-se como “coluna vertebral” da educação. “[...] Esta centralidade na avaliação visa à ampliação do controle sobre as redes, sobre as escolas, sobre o trabalho docente e, em última instância, sobre os alunos para ajustá-los aos princípios reestruturadores do mercado”.

A partir dessa compreensão inicial, neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa realizada, observando as influências das avaliações em larga escala no trabalho docente. Para isso, articulamos nossas considerações em dois eixos principais: a avaliação em larga escala do Espírito Santo (PAEBES), nos documentos norteadores da educação; e a influência da avaliação no trabalho docente, analisando as entrevistas e as observações.

Logo, observamos que essas avaliações, especialmente o PAEBES que é o nosso foco, alteram as finalidades educativas, deixando de priorizar a transmissão de conhecimentos científicos e, historicamente, relevantes, para tratar daqueles conteúdos exigidos nas avaliações.

6.1 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS

Neste tópico, procederemos à análise dos documentos selecionados como relevantes para esta pesquisa. Entre eles, destacamos o *Guia Informativo Avaliações Externas no Espírito Santo (2023). O* documento é elaborado pela equipe de Planejamento e Avaliação da Secretaria Estadual de Educação, com o apoio do Instituto Unibanco. Seu propósito é fornecer as principais informações sobre as avaliações em larga escala, tanto no âmbito estadual, quanto nacional, e que fazem parte do Sistema de Educação Básica do Espírito Santo.

Sendo assim, o guia inclui um calendário com as principais avaliações a serem realizadas no ano, as responsabilidades da Unidade Central e uma descrição detalhada das avaliações em larga escala, realizadas pelo estado. Essas avaliações incluem a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação da Fluência em Leitura, o PAEBES/PAEBES Alfa, além das avaliações de abrangência nacional, como o SAEB, ENEM e ENCCEJA, e as internacionais, como a ERCE, PISA, PIRLS e TIMSS. O quadro a seguir (QUADRO 5) apresenta o objetivo de cada uma dessas avaliações.

QUADRO 5: Avaliações realizadas pelo estado do Espírito Santo e seus objetivos

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	OBJETIVO
Avaliações Diagnósticas	Permite a compreensão das habilidades consolidadas até o ano anterior, para nortear o planejamento pedagógico no ano vigente.
Avaliação da Fluência em Leitura	Identifica o nível de fluência em leitura dos estudantes, em processo de alfabetização.
PAEBES / PAEBES Alfa	Avalia o nível de apropriação e consolidação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes em diferentes componentes curriculares, ao final das etapas do Ensino Fundamental e Médio.
SAEB	Avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica do país.
ENEM	Além de ser, atualmente, um mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, avalia o desempenho dos estudantes, ao término da educação básica, possibilitando o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.
ENCCEJA	Afere competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada e permite a certificação de conclusão dessas etapas.
ERCE	Monitora os avanços na aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental na América Latina e Caribe.
PISA	Estudo comparativo internacional sobre o desempenho de estudantes com 15 anos de idade.
PIRLS	Avalia as habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para diagnóstico internacional do letramento em leitura.
TIMSS	Avalia o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, em Matemática e Ciência.

Fonte: Elaborado com base no Guia Informativo Avaliações Externas no Espírito Santo (Espírito Santo, 2023).

Com relação ao calendário de aplicação das avaliações, na figura abaixo (FIGURA 4), encontram-se as datas de realização das avaliações, previstas para o ano de 2023:

FIGURA 4: Calendário das principais avaliações realizadas no ano de 2023

FONTE: Guia Informativo Avaliações Externas no Espírito Santo (Espírito Santo, 2023).

No início do guia, são apresentadas algumas reflexões sobre as avaliações em larga escala, seguida de uma definição dessas avaliações como:

> As avaliações externas são definidas como aquelas construídas, organizadas e conduzidas, por profissionais e instituições externos às escolas. Considerando sua abrangência, também são intituladas avaliações em larga escala. Essas avaliações são necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais baseadas em evidências (Espirito Santo, 2003).

Quanto ao PAEBES, oferece informações úteis como o objetivo, o público-alvo, informações sobre a aplicação e a atribuição da Superintendência Regional de Educação (SER), da Coordenação Municipal e da Unidade Escolar.

Com isso, o documento reafirma a premissa dos sistemas de avaliação, de coletarem dados de aprendizagem e rendimento dos alunos e por meio dessas ações permitirem que o Estado monitore a dita qualidade da educação.

Uma observação marcante em relação ao guia é a quantidade de avaliações realizadas pela rede com o objetivo de monitorar e avaliar o desempenho dos alunos. Perboni (2016), juntamente com outros autores analisados, destaca as várias inquietações presentes nas realidades escolares, que são emergentes pelo elevado número de avaliações externas que passaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Essas avaliações, presentes no cotidiano escolar e vistas como essenciais para refletir a realidade educacional, passam por uma imersão tão profunda que, às vezes, se fundem com as avaliações educacionais realizadas na escola. Com isso, alunos e professores as naturalizam e as consideram de extrema importância para a aprendizagem, sem se darem conta dos prejuízos relacionados ao "sequestro" da aprendizagem que essas avaliações impõem.

Observando o cotidiano escolar da instituição analisada, constatamos a realização de três avaliações em larga escala em um único mês na 3ª série do Ensino Médio: o PAEBES, o ENEM e o SAEB. Essa concentração de avaliações tem implicações significativas para a educação. Primeiramente, a sobrecarga de provas pode causar estresse e ansiedade nos alunos, impactando, negativamente, seu desempenho. Além disso, o foco excessivo na preparação para essas avaliações pode levar a um ensino orientado, apenas, para os testes, desvalorizando uma abordagem mais abrangente e crítica do conhecimento. Esse cenário pode reduzir a qualidade do aprendizado, uma vez que as atividades educativas se tornam mecanizadas e direcionadas, exclusivamente, para atender aos critérios das avaliações, em vez de promover um desenvolvimento integral dos estudantes.

Posto isso, é inegável a influência das avaliações em larga escala na prática pedagógica dos professores que se sentem pressionados a utilizarem as avaliações como norteadoras nas suas atividades, conteúdos curriculares, entre outras.

Outro documento, produzido pela Secretaria de Educação (SEDU), para orientar o trabalho desenvolvido nas escolas públicas estaduais é o *Manual de Gestão: informações úteis ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo (2023)*.

Segundo as informações fornecidas pelo manual, o mesmo tem como objetivo servir de orientação para as práticas de gestão nas escolas estaduais, contendo orientações sobre a gestão dos mais variados elementos do âmbito escolar.

No entanto, antes de aprofundar a análise do manual, é necessário estabelecer algumas considerações sobre a gestão escolar. Somente assim será possível compreender a relação que o manual pode estabelecer entre as avaliações em larga escala e o trabalho docente.

O termo gestão escolar está, diretamente, relacionado às reformas educacionais implementadas sob a influência do neoliberalismo. Conforme Oliveira (2003, p. 14), a gestão escolar evoluiu “[...] com a forte influência exercida pelo tecnicismo na educação em geral, que resultou, no âmbito da administração escolar e do planejamento educacional, na introdução dos princípios da administração científica do trabalho ao sistema escolar”.

Assim, sob essas influências, a administração escolar, conforme a autora, assumiu um papel estratégico na organização do sistema de ensino, alinhando-se às demandas do mercado de trabalho e aproximando-se, cada vez mais. da lógica e das metas características da administração empresarial. O próprio termo "gestão" é uma apropriação do vocabulário empresarial, refletindo essa transformação.

Para os autores Libâneo, Oliveria e Toshi (2002, p.411), o termo gestão escolar

> [...] refere-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Com isso, o conceito de gestão escolar reflete o gerenciamento das instituições de ensino, mobilizando, de maneira intencional e sistemática, os processos e recursos disponíveis. Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, assegurando que todas as ações administrativas e pedagógicas estejam alinhadas para criar esse ambiente educacional.

Para Lück (2009, p. 26), assim como Oliveira (2003), a gestão escolar reflete as ações do neoliberalismo e começou a ganhar destaque a partir dos anos 90, sendo reconhecida como de fundamental importância para a organização eficiente das instituições de ensino. Além disso, ela abrange diversas funções essenciais, como a administração dos recursos financeiros e a elaboração e execução das propostas pedagógicas, que são cruciais para o funcionamento e desenvolvimento das escolas. Dessa forma, para autora,

> [...] Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais, e projetos pedagógicos da escola, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências, de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus projetos e resultados).

Desse modo, também, ao longo dos anos 90, emergiu o conceito de gestão democrática, contrapondo-se à gestão estática, vigente até então, e que centralizava a administração escolar em uma única pessoa. A gestão democrática está fundamentada na concepção de que a educação é uma responsabilidade coletiva, necessitando do reconhecimento e da participação de todos os segmentos, que compõem a escola e integram o processo educacional. Assim, segundo Silva (2007, p.3), a gestão escolar, dentro da perspectiva democrática, “[...] passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa”.

O princípio de gestão democrática é estabelecido na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, constando nos principais marcos legais da educação, passou a ser base em todos os sistemas de ensino e escolas públicas do país. Conforme Lück (2009, p.70),

> A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral.

Com isso, é importante refletir que a gestão democrática não deve se limitar, apenas, ao gerenciamento da escola, mas, sim, em transformar suas ações em práticas de democracia. Dessa forma, todos os indivíduos que fazem parte do ambiente escolar se sentirão participantes ativos nas tomadas de decisões, conscientes de sua importância para o desenvolvimento e a construção desse processo, e não, apenas, meros espectadores.

Desse modo, concluímos que a gestão escolar assume responsabilidades diversas no ambiente escolar, como, por exemplo, as partes financeiras, pedagógicas e materiais. Além disso, é encarregada de integrar a escola às políticas educacionais vigentes, garantindo que as diretrizes governamentais sejam implementadas, de fato, nas instituições de ensino.

Posto isso, é necessário analisar como as avaliações em larga escala e a gestão escolar estão interligadas. As avaliações em larga escala, como já abordado outras vezes, servem como uma ferramenta que pode ajudar no diagnóstico e na compreensão das questões que afetam o cotidiano escolar. É de responsabilidade da gestão escolar, portanto, implementar e intermediar a utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala no ambiente escolar.

Contudo, é importante que a gestão articule esses dados, de modo a garantir que os resultados obtidos pela escola sejam compreendidos e aplicados de maneira significativa. Isso envolve, não apenas, interpretar os resultados das avaliações, mas, também, usar essas informações para orientar as decisões pedagógicas e administrativas que visem à melhoria da instituição.

Segundo as autoras Sawicki e Pagliarin (2018, p.32), a avaliação em larga escala não deve se limitar, apenas, aos resultados de uma prova, mas deve ser utilizada como um instrumento para impulsionar políticas de aprimoramento da educação. Não basta, simplesmente, realizar e divulgar os resultados das avaliações; é essencial analisar esses resultados de forma crítica e elaborar estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem identificadas. Nesse contexto, cabe à gestão escolar desempenhar esse processo, garantindo que os dados sejam interpretados de maneira significativa.

> O gestor será o protagonista desse processo e, coletivamente, poderá construir ações, metas, realizar intervenções pedagógicas para elevar o desempenho dos alunos. Esse (re) pensar o fazer pedagógico traz clareza do perfil de escola que se tem, bem como dos alunos e comunidade, identificando e compreendendo a realidade em que se encontram e dos rumos que almejam atingir.

Com relações às avaliações, assim como o guia, o manual oferece informações pertinentes sobre as principais avaliações realizadas pelo estado. Uma das orientações apresentadas no manual se refere à utilização dos resultados do Paebes/ Paebes Alfa na elaboração do plano de trabalho docente e na gestão escolar. Assim, o manual destaca que a avaliação compreende diferentes níveis de proficiência para avaliar o desempenho dos alunos. Os resultados dessa avaliação, permitem que os professores, com base na matriz de referência, identifiquem quais áreas em que os alunos têm mais dificuldades e, assim, planejem suas aulas de forma a ajudá-los a progredir em sua aprendizagem.

Contudo, essa orientação em relação ao trabalho docente reflete, de acordo com Coutinho (2012, p.24), que os conhecimentos desenvolvidos nas escolas estão alinhados com as matrizes de referência das avaliações em larga escala “[...] a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, com habilidades e competências suficientes para a vida adulta e social adequada, ordeira e normalizada”.

Podemos perceber a utilização dos resultados do PAEBES na escola e no trabalho docente, conforme as determinações do manual, ao analisarmos as ações desenvolvidas pelo programa Jovem de Futuro (JF), os relatos dos professores e os registros das observações de atividades específicas, destinadas à recuperação dos descritores em defasagem, realizadas pelos docentes.

O programa *Jovem de futuro* foi lançado em 2007 pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, em parceria com o Instituto Unibanco. De acordo com as informações do programa, o mesmo visa garantir a aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais, entre os alunos do ensino médio. Além disso, busca alcançar os objetivos, por meio de uma gestão orientada para o avanço contínuo de educação pública, implementando práticas baseadas em dados e avaliações, visando promover melhorias no sistema educacional.

O programa é baseado em um circuito de gestão, utilizando uma metodologia inspirada no ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act), ou seja, planejar, fazer, checar e agir. Por meio da construção de um plano de ação, são determinadas diversas iniciativas a serem realizadas ao longo do ano, visando mitigar as fragilidades e destacar as potencialidades, em relação às metas estabelecidas pela escola. Esse processo envolve uma análise contínua dos dados coletados, permitindo ajustes estratégicos e intervenções, para melhorar o desempenho escolar.

A metodologia do programa permite que as ações planejadas sejam implementadas, de forma sistemática e monitoradas, regularmente, para avaliar sua eficácia. Caso sejam identificados desvios ou resultados insatisfatórios, são feitas correções para garantir que os objetivos sejam alcançados. Além disso, o programa busca uma colaboração entre gestores, professores e outros profissionais da educação.

No plano elaborado pela escola, com a colaboração de toda equipe escolar, foram definidos objetivos, problemas relacionados aos desafios identificados pela escola, tarefas específicas para resolver esses problemas e os responsáveis por cada tarefa. As tarefas são de responsabilidade coletiva da equipe escolar e são monitoradas semanalmente. Ao longo do período de observação na escola, foi possível notar que o monitoramento regular das tarefas permite ajustes nas estratégias adotadas, garantindo que as ações planejadas sejam executadas.

O monitoramento é realizado pela coordenação escolar através do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE). O SIGAE é uma plataforma, projetada para monitorar todas as etapas do circuito de gestão no programa Jovem de Futuro. Essa ferramenta permite o planejamento e o acompanhamento das ações desenvolvidas pela equipe escolar. Ao final do ano, é criada uma “pasta de evidências”, onde são registradas todas as ações realizadas durante o ano. Essa documentação, não apenas, comprova as atividades executadas, mas serve, também, como base para a elaboração do plano de gestão do próximo ano.

Com isso, muitas das ações realizadas pela escola, visando à melhoria dos resultados na avaliação do PAEBES constam no plano. Como exemplo,

- *Orientar sobre o acesso e utilização da plataforma Educação em Foco e CAED no planejamento coletivos;*

- *Relacionar os descritores trabalhados às habilidades do ENEM nas turmas de 3º ano do Ensino Médio;*

- *Orientar e sensibilizar os estudantes da 3º série do Ensino Médio sobre a importância da participação nas avaliações externas;*

- *Organizar e aplicar a 1º, 2º e 3º avaliação processual de aprendizagem, realizar a devolutiva dos resultados das avaliações processuais da SER, pactuando metas;*

- *Elaborar o plano de nivelamento por disciplina/turma com os descritores fragilizados identificados nas avaliações diagnósticas;*

- *Monitorar os resultados após aplicação das avaliações processuais para intervenção junto ao Programa de Fortalecimento de Aprendizagem (PFA), com pactuação de metas, revisão de descritores e premiação;*

- *Organizar com os líderes e turma, professores e Professor Coordenador de Área (PCAs), um painel com os resultados do trabalho com descritores de aprendizagem ao longo do ano;*

- *Realizar a gincana dos descritores envolvendo as áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Códigos e Linguagens.*

Ao analisar esses documentos, observa-se uma ligação direta entre os problemas educacionais, apresentados pela escola e os resultados apresentados nas avaliações em larga escala. Dessa forma, a gestão escolar tem utilizado os resultados das avaliações, não apenas, para orientar suas práticas, mas, também, para estabelecer metas no plano de gestão escolar. No entanto, é importante notar que essas ações, também, impactam, significativamente, o trabalho dos professores. Os resultados das avaliações acabam por regular e direcionar as atividades desenvolvidas pelos docentes na escola, como as citadas acima no plano de ação e que foram as mesmas ações evidenciadas nas observações.

Conforme Oliveira (2004, p.1132), as atuais condições de trabalho docente têm demonstrado uma ampliação das funções, de modo que "[...] o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade realizada em sala de aula; ele agora

compreende a gestão da escola, envolvendo a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação [...]". Observa-se, portanto, que essa ampliação das responsabilidades docentes, sem a devida preparação para essas funções adicionais, acaba resultando na precarização do trabalho.

É importante destacar, também, a participação do Instituto Unibanco na formulação dos documentos analisados. A presença de mecanismos de gestão privada, em instituições públicas de ensino, evidencia o crescente envolvimento do setor privado nas escolas e a consequente transposição da lógica empresarial para o ambiente educacional. Essa lógica, que visa aumentar a produtividade do trabalho e, proporcionalmente, os lucros, não se aplica, diretamente, às escolas. Conforme Cassetari (2008, p.9), a lógica empresarial “[...] não podem simplesmente serem transplantadas para as escolas, já que o produto do trabalho do professor não é facilmente identificado ou mensurado [...]” e envolve outros aspectos, que não podem ser simplificados, em termos de produtividade e lucratividade.

Com isso, fica evidente a lógica da gestão empresarial por trás do manual de gestão e do programa Jovem de Futuro. O que se observa é um plano de ação que centraliza diversas atividades nos professores, atribuindo-lhes a responsabilidade de melhorar o desempenho dos alunos, especialmente, por meio das avaliações em larga escala. Essas avaliações operam sob a premissa de que “os números não mentem!” e, portanto, sugerem que os objetivos estão sendo alcançados e as metas atingidas, indicando que a trajetória está correta. No entanto, esse enfoque resulta em professores sobrecarregados, que, temendo ser associados ao fracasso da escola, empenham-se, ao máximo, para garantir o sucesso escolar, como pode ser notado na fala da professora abaixo.

> [...] A gente se envolve muito. Eu me envolvo até emocionalmente porque entendo que é a entrega de um trabalho meu, embora seja um trabalho construído por muitos professores antes de mim, mas quando chega em mim é como se eu carregasse aquele peso de entregar um bom resultado (Professora Minerva, 2023).

Assim, é importante considerar que o foco excessivo nas avaliações em larga escala, como únicos indicadores do sucesso educacional, podem, não apenas, sobrecarregar os professores, mas, também, desviar a atenção de outras

dimensões, igualmente, importantes da educação. Essas dimensões, que deveriam ser o foco das políticas educacionais, muitas vezes, ficam mascaradas por um bom índice alcançado pela escola, nas avaliações em larga escala.

Outro documento pertinente à esta pesquisa é a *Lei Complementar Nº 504*, de 20 de novembro de 2009 (Espírito Santo, 2009). A lei instituiu a bonificação por desempenho (Bônus Desempenho), no âmbito da Secretaria Estadual da Educação.

Abaixo destacamos alguns artigos e parágrafos importante da lei:

> Art. 1º Fica instituída, nos termos desta Lei Complementar, a Bonificação por Desempenho, a ser paga aos profissionais em efetivo exercício no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, mensurada por indicadores previamente estabelecidos, com o objetivo de:
> I - Valorizar o magistério;
> II - Proporcionar a melhoria e o aprimoramento permanente da qualidade da educação básica pública estadual; e
> III - estimular a busca pela melhoria contínua do desempenho dos alunos e da gestão das unidades escolares e administrativas.
>
> [...]
>
> Art. 2º A Bonificação por Desempenho será concedida uma única vez no ano, aos profissionais em efetivo exercício na Unidade Administrativa Central da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, nas Superintendências Regionais de Educação e Unidades Escolares Estaduais, que ocupem cargos efetivos, celetistas, em designação temporária, em comissão ou que estejam cedidos para a referida Secretaria, desde que cumpram os requisitos definidos neste Decreto.
>
> [...]
>
> Art. 4º Será beneficiário da Bonificação por Desempenho o profissional que tenha efetivamente trabalhado em, pelo menos, 2/3 (dois terços) dos dias do período de avaliação numa mesma unidade administrativa ou escolar pertencente à estrutura organizacional da SEDU.
> § 3º São considerados dias efetivamente trabalhados durante o período de avaliação aqueles em que o profissional tenha exercido regularmente suas funções, desconsiderada toda e qualquer falta, inclusive justificada e/ou abonada, licenças e os demais afastamentos legalmente admitidos, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias.
>
> [...]
>
> Art. 5º A apuração dos resultados da Unidade Administrativa Central da SEDU, das Superintendências Regionais de Educação e Unidades Escolares Estaduais, bem como do valor individual da Bonificação por Desempenho, será realizado de acordo com os seguintes critérios:
> I - Critério Coletivo: obtido pelo Índice de Merecimento da Unidade (IMU), que considera os resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) consolidados no Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE).
> § 2º Para as Escolas Estaduais que participam do PAEBES, o IMU será definido a partir do seu IDE (Espírito Santo, 2009).

Como observado na leitura dos artigos e dispositivos da lei, a política de bonificação foi criada, visando a valorização do magistério, proporcionando um bônus adicional ao salário dos profissionais da educação. Esse adicional é calculado, tendo como referência o desempenho das escolas estaduais na avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo (PAEBES), conforme estipulado no Art. 5º da lei mencionada.

O pagamento dos bônus é determinado por dois indicadores, um coletivo e outro individual. No coletivo, é considerado o Índice de Merecimento da Unidade (IMU), que se baseia no Índice de Desenvolvimento das Escolas (IDE). O IDE considera fatores como o desempenho dos alunos no PAEBES, a taxa de ausência dos alunos na avaliação, as diversas etapas e níveis de ensino oferecidos pela escola e o contexto socioeconômico dos alunos atendidos. Quanto ao indicador individual, analisa-se a frequência do profissional e sua contribuição para os resultados da escola. Para receber o bônus, o profissional deve ter trabalhado, pelo menos, dois terços do período de avaliação. Nesse indicador, a assiduidade é valorizada, e, portanto, são aplicados descontos de 7% do valor dos bônus, para cada dia de ausência registrada. Se as ausências excederem nove dias, os profissionais recebem o piso salarial, que corresponde a 30% do valor ao qual têm direito.

Além da bonificação docente, a rede estadual, também, conta com o *Prêmio Escola que Colabora (PEC)*. Criado através da Lei 10.880/2018 e suas alterações, e regulamentado pelo Decreto 4965-R/2021 e pela Portaria 241-R/2021, esse prêmio é concedido, com base nos índices do PAEBES. Dessa forma, “[...] com este recurso a escola poderá investir ainda mais na educação, ampliando suas práticas bem-sucedidas e inovando com novas estratégias” (Espírito Santo, 2021).

O prêmio tem como objetivo incentivar as escolas, com bons índices, a manterem seu desempenho e a colaborarem com outras escolas que não obtiveram bons resultados nas avaliações. Dessa forma, as escolas com desempenho inferior, também, recebem apoio financeiro e o auxílio das escolas de melhor desempenho, que compartilham práticas eficazes para ajudar a melhorar seus resultados.

Para ser elegível ao prêmio, além de obter bons índices, as escolas devem atender a vários critérios como: ser uma escola pública que oferece Ensino Fundamental e fazer parte da Rede Estadual ou Municipal; participar do PAEBES; ter pelo menos 15 alunos avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, na etapa de ensino contemplada; garantir que, no mínimo, 90% dos alunos matriculados sejam avaliados na última edição do PAEBES, na etapa de ensino contemplada; e estar entre as 50 escolas com as maiores médias, na última edição do PAEBES, calculadas com base no Índice de Resultado da Escola (IRE), excluindo as escolas premiadas na edição anterior.

Sendo assim, segundo Perboni (2016), em sua pesquisa sobre as avaliações em larga escala, realizadas nas redes estaduais do Brasil, destaca que diversos estados brasileiros escolheram implementar políticas de bonificação em seus sistemas de ensino. Ressaltando que é

> Importante registrar a diversidade de experiências de premiações e bonificações, uma vez que diferentes estados instituíram práticas muito diversas em relação a essas experiências. Em relação ao salário e remuneração, existem iniciativas que vinculam o rendimento dos profissionais ao desempenho médio dos alunos nas avaliações externas, determinando metas a serem atingidas, geralmente acompanhadas por meio de índices de desempenho próprios.

Fica evidente, portanto, a tendência dos estados em incentivar a performatividade dos professores, recompensando seu desempenho, por meio de bonificações ou prêmios.

De acordo com Cassettari (2008), citando Harvey-Beavis (2003), existem três modelos relacionados ao pagamento por desempenho: o pagamento por mérito, que remunera os professores com melhor desempenho de forma individual; o pagamento através de programas que avaliam, regularmente, o desempenho e as habilidades dos professores, permitindo ajustes salariais, conforme os resultados; e o pagamento, baseado no desempenho das escolas, que premia todos os professores das escolas com melhores resultados em avaliações, baseando-se no rendimento dos alunos. A bonificação da rede do Espírito Santo é o pagamento do modelo três, pois é baseada no desempenho apresentado pela escola, com base no rendimento dos alunos, na avaliação do PAEBES.

Nesse contexto, como observa a autora, o pagamento por bonificação está vinculado à concepção de que a qualidade da educação é resultado direto do trabalho do professor. Assim, a bonificação funciona como um estímulo para melhorar o desempenho dos docentes.

Novamente, é necessário destacar a presença da lógica empresarial neoliberal, transplantada para o ambiente escolar. O pagamento por desempenho, amplamente difundido no meio empresarial, como uma forma de estimular a competição e a produtividade dos trabalhadores, acaba por refletir uma estrutura meritocrática no âmbito educacional. Essa abordagem, conforme ressaltado por Barbosa e Fernandes (2013), estimula a competição entre os professores, que se veem condicionados a atingir metas e alcançar reconhecimentos similares ao título de "funcionário do mês" das empresas.

Para Ivo (2013), bem como para as autoras, a concepção de pagamento que vincula o trabalho docente à qualidade da educação faz com que a ideia de valorização dos professores esteja, também, atrelada a estímulos financeiros e premiações. Essa abordagem estimula os docentes a trabalharem mais e melhor para alcançar bons resultados nas avaliações, falseando a ideia de valorização.

Para as autoras Barbosa e Fernandes (2013, p. 49), o sistema de pagamento por desempenho, dentro dessa realidade, não é uma forma adequada de avaliar a qualidade do trabalho dos professores, pois as formas mais comuns de avaliar se baseiam no desempenho dos alunos nas avaliações e não dos professores, propriamente dito. Com isso, essa forma de pagamento por desempenho se torna uma

> [...] questão bastante controversa, uma vez que a natureza do trabalho docente dificulta a mensuração da qualidade. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e sobre ele incidem inúmeros fatores. Assim, tomar o rendimento escolar dos alunos como resultado somente do trabalho do professor, pode-se configurar como uma concepção reducionista deste processo que, por sua vez, não traduz a realidade vivenciada pelas escolas. Ao adotar apenas o rendimento discente como mostra do trabalho docente, podemos ignorar as precárias condições de trabalho e carreira a que os professores são submetidos, além de não reconhecer as fragilidades da formação docente [...]. Na heterogênea realidade brasileira, estes fatores têm grande implicação sobre a realidade escolar, afetando significativamente e negativamente o trabalho docente.

Ivo (2013), também, refletindo sobre essa questão reitera a fragilidade de simplificar o trabalho docente ao resultado dos alunos nas avaliações em larga escala. Pois, além de desconsiderar os outros elementos que influenciam nos resultados dos alunos nas avaliações, delega toda a garantia de sucesso ou fracasso do aluno aos professores, sem considerar que nem todo êxito ou fracasso do aluno é fruto do trabalho dos professores, sem contar que é, praticamente, impossível determinar o quanto um professor contribui na aprendizagem do aluno, por meio quantitativo.

Do mesmo modo, percebemos as implicações que a política de bonificação tem para o trabalho docente, no contexto do plano de carreira. Pretendendo ser uma política de valorização do magistério, essa vinculação acaba mascarando problemas mais profundos, como o plano de carreira inadequado e o não pagamento do piso salarial em muitos estados e municípios, que "compensam" os professores por essas falhas com o bônus desempenho. Assim,

> [...] a importância paga a título de bônus não se incorporaria aos vencimentos ou salários para nenhum efeito, e não seria considerado para cálculo de qualquer vantagem pecuniária. Ou seja, o bônus não acarreta melhorias nas condições de carreira e salário, apresentando-se como um paliativo para induzir o envolvimento docente nos programas e projetos oficiais (Barbosa; Fernandes, 2013, p.50).

Conforme Hypolito (2010, p.1348), essas políticas de bonificações estimulam, também, a competitividade entre os professores, aumentando a pressão emocional e geram excesso de trabalho na busca por melhores resultados nessas avaliações.

> [...] a tendência é que ocorra uma competição desenfreada pelo bom desempenho, como se fora uma competição para quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno da escola e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas.

Igualmente reflete Cassettari (2008) a respeito da competitividade, incentivada entre os professores, oriunda da bonificação. Segundo a autora, a competição atrapalha a cooperação e o trabalho em equipe, que são indispensáveis para o funcionamento das instituições.

Ainda refletindo sobre a competitividade gerada em função da bonificação é importante levar em consideração o fato de que as avaliações em larga escala não abrangem todas as disciplinas, em geral, somente português e matemática. Com isso, os professores dessas disciplinas são culpabilizados se o bônus vier alto ou

baixo, gerando críticas e desconforto entre os profissionais. Conforme, Perboni (2016, p.127-128),

> As bonificações e premiações, em geral, levam em consideração o resultado de português e matemática, parâmetro utilizado para a premiação de todos os profissionais da escola: a restrição das avaliações apenas a duas disciplinas provoca críticas, sobretudo, por não atingir todas as disciplinas, nem todos os anos de escolarização. Acentua-se, assim, a percepção da dificuldade de relacionar diretamente o rendimento dos alunos ao trabalho específico de cada professor e a percepção de que os critérios de premiação são injustos.

Em se tratando da avaliação da rede estadual do Espírito Santo, o bônus desempenho, também, reflete outros indicadores na sua base de cálculo, como já mencionado. Assim, o PAEBES utiliza do fluxo escolar e da assiduidade do professor para a composição do cálculo do bônus. Além disso, de acordo com Perboni (2016), é dado maior peso para a melhoria da proficiência dos alunos com baixa proficiência e se penaliza a ausência dos alunos no dia da avaliação.

A política de bonificação, também, influi na responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. Conforme destacado por Shiroma e Evangelista (2011), as preocupações sobre os resultados do trabalho docente e sua relação com os recursos investidos na educação, têm levado à implementação de políticas de avaliação como uma estratégia para orientar procedimentos que, por sua vez, resultam na responsabilização dos professores pelos resultados obtidos.

Entretanto, apesar das pesquisas indicarem os impactos negativos que tem as políticas de bonificação no trabalho docente, existem professores que reconhecem nela aspectos favoráveis.

Assim, dentre os argumentos favoráveis ao pagamento de bonificações, destaca-se o estímulo e motivação que ele proporciona aos professores para melhorarem seu desempenho. Essa perspectiva sustenta que remunerar os docentes, de acordo com sua atuação em sala de aula e promover a competição entre profissionais, seguida da premiação dos melhores, pode resultar em maior eficiência e produtividade. Consequentemente, muitos professores veem a política de bonificação de forma positiva, acreditando que ela incentiva um ambiente mais competitivo e focado na excelência educacional (Cassettari, 2008).

Contudo, as implicações da bonificação se tornam mais evidentes quando indagamos as professoras sobre a política de bonificação e seu impacto no trabalho. Durante as entrevistas, foram identificadas opiniões diversas, em relação a como a bonificação influencia suas atividades profissionais.

Segundo a professora Carolina, a bonificação dos profissionais da educação não reflete a realidade escolar, muitas vezes, sendo o resultado do esforço dos professores para melhorar os índices de avaliação impulsionado, apenas, pela política de bonificação.

> [...] não concordo! Às vezes não vai mostrar a realidade da escola e às vezes alguns só fazem pensando nessa bonificação. Eu vou fazer a qualquer custo, vou aplicar essa prova para poder ter uma bonificação maior. Então, eu não concordo (Professora Carolina, 2023).

Além disso, a fala da professora evidencia como o peso da bonificação se concentra nas disciplinas avaliadas em larga escala, o que acaba culpabilizando os professores pelo valor do bônus.

> Este ano as outras áreas se envolveram. Mas quem sofre mesmo, quem tem o peso, a pressão psicológica, é o professor da disciplina. E aí ele é cobrado o tempo inteiro. Até quando sai o resultado. Poderia ter sido um resultado melhor? Mas aí cadê o envolvimento de toda a equipe, não é avaliado um trabalho que se constrói em um ano [...] não é só aprendizado deste ano não, é o conhecimento que vem sendo construído desde a primeira série. Também tinha que acabar essa questão do atestado (Professora Carolina, 2023).

Com isso, também, percebemos na fala da professora Minerva e Dolores as críticas geradas entre o corpo docente, em relação ao fato de toda a equipe escolar receber o bônus por desempenho, enquanto, apenas, os professores das disciplinas avaliadas são cobrados e responsabilizados por apresentar bons resultados.

> Essa bonificação é para todo mundo da escola, perpassa todo mundo. A gente que tem a disciplina que é avaliada trabalha muito mais. O trabalho então deveria ser de todos. E ainda tem gente que reclama quando não vem o valor esperado (Professora Minerva, 2023).

> Eu acho ela injusta. A gente tem na equipe pessoas que não moveram uma palha para ajudar, que não tiveram ideia do que está acontecendo, que não tiveram disposição para te levar um copo d'água numa aula. E sabe o que vai acontecer? O professor que esteve ali na frente o tempo todo, corre o risco de adoecer, pegar um atestado e aí perder o bônus (Professora Dolores, 2023).

Outro ponto importante ressaltado pelas professoras é o critério de bonificação da rede, que leva em consideração a assiduidade dos professores, inclusive

descontando atestados médicos. Isso, muitas vezes, leva os professores a trabalharem mesmo debilitados, para evitar a redução no valor recebido, afetando, diretamente, a saúde física desses profissionais.

Ainda é possível relacionar a política de bonificação ao ranqueamento das escolas. Em sua perspectiva, embora a bonificação seja vantajosa, como estímulo ao trabalho docente, ela reconhece que, também, contribui para o ranqueamento competitivo entre as instituições de ensino.

> Eu acho que é um incentivo, querendo ou não, é uma valorização, é um retorno que se tem. [...] Agora, em questão de escola, ela gera ranking entre escolas, e de uma forma particular, eu acho que são realidades diferentes. Não tem como colocar numa mesma balança. E aí, é o que acontece nesses casos de ranqueamento, às vezes desmotiva o trabalho do professor (Professora Helena, 2023).

Conforme Shiroma e Evangelista (2011, p.142), o estabelecimento de rankings e a bonificação acaba por provocar a “ineficiência” do sistema educativo e estimulando a competição entre os envolvidos. Assim,

> [...] À medida que postula a meritocracia, a avaliação para estabelecimento de rankings, o pagamento por produtividade, esse programa promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma ‘eficiência coletiva’. A competição entre professores, entre escolas, entre alunos, causa mudanças que acabam comprometendo a desejada ‘eficiência’.

As respostas das professoras entrevistadas revelam, também, a concepção de que os bons resultados são fruto de um bom trabalho do professor. Buscando o tempo todo realizar um trabalho de excelência, pois os resultados estão vinculados a seus nomes, principalmente, quando se trata da divulgação dos resultados. Nas palavras da professora Minerva, “é o tempo todo fazendo o meu trabalho da melhor forma mesmo sabendo que a única coisa que conta, que é valorizado é a nota boa do aluno” (Professora Minerva, 2023).

Durante as observações, ainda, foi evidente, não apenas, o esforço dos professores para alcançar bons resultados, mas, também, que a ausência dos alunos, durante as avaliações acarreta penalizações. Isso motiva a escola a realizar uma mobilização para incentivar a presença dos alunos, destacando a importância das avaliações e, até mesmo, realizando buscas domiciliares no dia dos exames, demonstrando um esforço significativo para garantir a participação máxima dos alunos.

> Antes de iniciar a aplicação das avaliações, percebe-se um clima de tensão e apreensão em toda a equipe escolar devido à preocupação com a participação dos alunos. Uma vez que quando há faltas, os alunos precisam ser buscados até mesmo em suas casas para evitar que isso interfira nos resultados (Diário de Campo, 2023).

No entanto, é claro que a política de bonificação, vinculada às avaliações em larga escala tem implicações significativas para o trabalho dos professores. Os estudos e evidências apresentadas, aqui, revelam, não apenas, uma competição entre os profissionais da educação, mas, também, um desconforto crescente, devido à pressão por alcançar bons resultados, que determinam, diretamente, o valor do bônus recebido. Essa dinâmica, não somente, simplifica o complexo processo educacional, como pode desviar o foco de questões fundamentais, como a colaboração entre os educadores e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade de abordagens pedagógicas e as condições adequadas de trabalho.

Com isso, conforme analisado, as avaliações em larga escala, juntamente com os princípios de gestão escolar e políticas de bonificação por desempenho, têm exercido diversas influências na rotina escolar e, consequentemente, no trabalho dos professores. Essas avaliações, usadas para monitorar o desempenho dos alunos, seguindo uma lógica empresarial que busca eficiência e resultados mensuráveis, acabam por exercer influências negativas e limitações no trabalho desenvolvido pelos professores, como buscamos analisar neste trabalho.

A pressão para obter bons resultados nas avaliações e a política de bonificação, por exemplo, demonstram como o desempenho têm gerado questões complexas sobre o impacto dessas práticas na educação. Assim, a bonificação vinculada aos resultados das avaliações pode incentivar uma competição prejudicial entre os professores, comprometendo a cooperação e o trabalho em equipe, essenciais para um bom desenvolvimento do ambiente escolar. Além disso, essa abordagem simplifica o trabalho docente a um desempenho quantificável, ignorando fatores externos que influenciam a aprendizagem dos alunos, como o contexto socioeconômico e o apoio familiar.

As políticas de bonificação, embora tentem valorizar o magistério, muitas vezes, escondem problemas estruturais mais profundos, como planos de carreira inadequados e a falta de pagamento do piso salarial. Esse foco na performatividade

e nos resultados quantitativos pode desviar a atenção de aspectos, igualmente, importantes da educação, como o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

Dessa forma, refletimos que as políticas educacionais precisam adotar uma abordagem mais abrangente, que valorize, não só, os resultados das avaliações, assim como, a diversidade de práticas pedagógicas, a colaboração entre educadores e as condições adequadas de trabalho. Somente assim, será possível promover uma educação de qualidade que, realmente, atenda às necessidades e potencialidades de todos os alunos, sem sobrecarregar os professores ou reduzir a complexidade do processo educacional a meros números e índices de desempenho.

Por fim, após analisarmos as influências das avaliações no trabalho docente, conforme evidenciado nos documentos, no próximo tópico, iremos destacar as influências das avaliações no trabalho dos professores, investigando suas dimensões na prática pedagógica e no cotidiano escolar.

6.2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PAEBES E O TRABALHO DOCENTE DA ESCOLA CEEFMTI BRÁULIO FRANCO

Nesta seção, procederemos à análise das influências das avaliações no trabalho dos professores, examinando diferentes eixos que refletem essas dinâmicas. Os eixos compreendem: o estreitamento dos conteúdos curriculares e a autonomia docente; a preparação dos alunos para os testes, e responsabilização e a subjetivação docente. É importante ressaltar que esses eixos estão interligados e influenciam, diretamente, as práticas pedagógicas e o trabalho dos professores, diante da regulação de avaliações em larga escala, como é o caso do PAEBES.

Para facilitar a exposição dos dados empíricos coletados, nos referimos aos sujeitos da pesquisa da seguinte maneira: Professora Carolina, Professora Helena, Professora Minerva e Professora Dolores.

A) Estreitamento dos conteúdos curriculares e a autonomia docente

Refletir sobre a avaliação em larga escala e seu impacto no estreitamento curricular e na autonomia docente implica considerar o papel do Estado Avaliador nas instituições educacionais. Conforme Afonso (2001), essas avaliações permitem ao Estado fortalecer seu controle sobre o currículo escolar, influenciando, diretamente, na autonomia dos professores, ao definir os parâmetros e diretrizes educacionais.

Segundo Andrade (2021), o conceito de currículo sempre esteve associado à classificação e organização dos conteúdos, frequentemente, de maneira fragmentada e desarticulada. Dessa forma, o currículo tem sido uma construção com o objetivo de unificar o ensino, definindo o que deve ser aprendido e impondo limites às ações dos professores, por meio da prática pedagógica.

Ainda de acordo com a autora, o currículo estabelece uma ordem e uma sequência, por meio da regulação dos conteúdos e programas. Contudo, o aspecto mais importante é a maneira como os professores e demais atores educacionais implementam essas diretrizes. O modus operandi adotado pelos professores na execução do currículo determina, em última análise, a eficácia e o impacto dessas normas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freitas (2004), essa influência das avaliações sobre o currículo se manifesta, por meio de duas ações: em primeiro lugar, por meio de restrições à amplitude do conteúdo a ser ensinado pelos professores em determinada disciplina, o que, também, afeta o ritmo de aprendizagem; e em segundo lugar, por meio do estreitamento curricular, que direciona o ensino para as disciplinas que serão avaliadas.

Em relação à primeira ação, segundo o autor, toda avaliação, seja em larga escala ou não, seleciona o conteúdo a ser abordado. No caso das avaliações em larga escala, essa seleção é determinada pelas chamadas matrizes de referência, que estabelecem os conteúdos a serem avaliados. Essas matrizes podem especificar as competências e habilidades a serem desenvolvidas e, no caso do PAEBES, incluem a seleção de conteúdo, por meio de habilidades denominadas descritores. Essas diretrizes servem como referência para o trabalho dos professores, indicando os

conhecimentos que os alunos devem dominar, ao final de determinado ciclo. Assim, "[...] cria-se uma tradição de exame que, ao longo do tempo, influencia o que é ensinado em sala de aula" (Freitas, 2014, p. 1100).

Quanto à segunda ação, a pressão para ensinar os conteúdos cobrados nas avaliações resulta no estreitamento dos conteúdos, com base naquilo que é contemplado na matriz de referência e na exclusão de conhecimentos, que não são abordados nos exames.

Com isso, conforme Santos (2017), essa tendência tem levado estados e municípios a basearem seus currículos nas habilidades, descritores e competências avaliadas nas avaliações em larga escala, no âmbito educacional. Consequentemente, indiretamente, estamos adotando um currículo básico comum em todo o território nacional, desconsiderando as particularidades dos alunos, das instituições e das regiões, mesmo que isso não seja, explicitamente, declarado.

De maneira semelhante, Freitas (2012, p. 389) reforça que "a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste já é bom para todos, já é o básico". Assim, o que é considerado essencial nos testes padronizados passa a ser visto como suficiente para todos os contextos educacionais.

Essa abordagem, também, leva à percepção do trabalho docente como uma atividade voltada para resultados, onde o ensino é direcionado pelos descritores das disciplinas avaliadas. Assim, a aprendizagem é regulada por padrões que definem os conteúdos, transformando o processo educativo em uma série de metas a serem alcançadas, em vez de um desenvolvimento integral do aluno. Isso reduz a autonomia dos professores, priorizando a padronização e a uniformidade.

Nas falas das professoras, a seguir, expõe-se a materialização do estreitamento curricular na prática docente.

> [...] Essas avaliações elas têm a matriz de referência, que é o conteúdo mínimo que o aluno precisa saber quando ele sai daquela etapa. A gente não avalia só aquilo ali, a gente quer ir além. Porque além daquilo ali, a gente quer formar um cidadão. Então aquilo para mim é um recorte, é pouca coisa, entendeu? É importante? É, mas eu tenho muito mais coisas para trazer e aquilo ali também me ajuda. Igual eu falei, né? **O aluno tem que saber o mínimo daquilo ali para ser um cidadão**, ia falar completo, mas

> aquilo ali não é uma coisa plena, é apenas um recorte (Professora Minerva, 2023).
>
> [...] Eu precisei conhecer o que é PAEBES e como se dá a avaliação em si. Enquanto eu não tinha o domínio da matriz de referência, às vezes assunto que eu precisava trabalhar uma habilidade, eu passava aulas e aulas estudando tudo daquele assunto. Hoje a minha atuação é trabalhar exclusivamente o verbo que aquele descritor te propõe porque enquanto eu ficava tentando trabalhar tudo sobre o conteúdo porque eu achava aquilo importante e realmente é, aquele descritor só queria que o aluno identificasse alguma coisa nele conteúdo. **Então, quando eu aprendi a trabalhar exatamente o comando do verbo do descritor, eu aprendi gerenciar meu tempo e consegui trabalhar de fato o que é cobrado. Por isso, quando chega o simulados os alunos falam "professora tudo do jeitinho que a senhora explicou!"** e realmente era o mesmo tipo de questão, do jeito que a gente fazia na sala (Professora Dolores, 2023).

Notadamente, observa-se nas falas das professoras a ênfase dada ao conteúdo ministrado nas salas de aula e sua correspondência com a matriz de referência. Além disso, fica evidente a preocupação com os conteúdos ensinados e sua influência na formação do cidadão.

Com isso, devemos refletir sobre os conteúdos das disciplinas que não são contempladas nas avaliações. O que ocorre com esses conteúdos? Será que o foco exclusivo nos conteúdos avaliados é suficiente para a formação integral dos alunos? Esses questionamentos nos levam a considerar o "sequestro dos conteúdos" que não são avaliados, ponderando sobre sua importância e impacto na educação como um todo. Segundo Freitas (2014, p.1100),

> Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimentos que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Nesse quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliações e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação história do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe.

Para Santos (2017), tal prática resulta em uma hierarquização do ensino, onde há uma ênfase explícita nos conteúdos avaliados, em detrimento de disciplinas como História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. O currículo acaba por se concentrar, predominantemente, no ensino de Português e Matemática. No caso do PAEBES, observa-se que o foco nas disciplinas de História, Geografia e Ciências

ocorre, especificamente, no ano em que serão realizadas as avaliações dessas disciplinas.

Fernandes (2015) reitera essa visão e, assim como Freitas (2014), enfatiza a necessidade de refletir sobre o papel dessas disciplinas, na busca pela formação integral dos alunos. Muitas vezes, a ênfase exclusiva em disciplinas ou conteúdos, culturalmente, considerados prioritários para o ensino pode negligenciar o objetivo maior de formar alunos de maneira integral, especialmente, no desenvolvimento de sua capacidade crítica em relação ao mundo.

Assim, segundo Santos (2016), a proposta curricular atual, delineada com base nas matrizes de referência das avaliações, é amplamente contraditória à concepção de educação integral. Essa concepção de educação integral defende uma formação abrangente e multidimensional do indivíduo, visando desenvolver todas as suas capacidades e aspectos, ao invés de focar, exclusivamente, nos critérios de avaliação.

Conforme os autores, o estreitamento curricular, também, acaba por limitar os indivíduos aos conteúdos, disciplinas e estrutura das avaliações, consumindo tempo e esforço que poderiam ser direcionados para outras áreas formativas, igualmente, ou mais relevantes para o crescimento dos estudantes.

Segundo o apontado pela professora Minerva,

> Eu penso que há momentos em que devemos fazer perguntas que contribuam para a formação cidadã dos alunos. Por exemplo, ao abordar conteúdos como problemas ambientais, que são extremamente relevantes diante das mudanças climáticas atuais, devemos priorizar esses tópicos em vez de focar em assuntos que talvez nunca sejam aplicados. É importante que os alunos conheçam os conteúdos dos descritores, sim, mas também é importante que estejam informados sobre o que está acontecendo no mundo atual (Professora Minerva, 2023).

Assim, conforme apontado pela professora, o estreitamento do currículo limita a capacidade do professor, até mesmo, de explorar outras questões relacionadas ao mesmo conteúdo, uma vez que é necessário concentrar-se nos tipos de questões que são cobradas nas avaliações.

Por outro lado, conforme relatado pela professora Helena, os professores acabam utilizando a abrangência de certos descritores como oportunidades para ensinar outros conteúdos importantes, que não são abordados nas avaliações.

> [...] A minha disciplina tem uma parte interessante onde consigo trabalhar vários descritores em uma única atividade. Por exemplo, consigo abordar conteúdos que fazem parte da grade curricular, mas que não estão na matriz de referência, incorporando os descritores para verificação" (Professora Helena, 2023).

Outro ponto relatado nas falas das professoras é a extensão dos currículos. Apesar de haver uma seleção dos conteúdos, as matrizes, ainda, abrangem um conjunto extenso de conteúdos, pois avaliam as aprendizagens de todo um ciclo de ensino, o que acaba por influenciar o ritmo de ensino dos professores em sala de aula.

Contudo, podemos observar, por meio dos relatos e conforme Coutinho (2012, p.25), que “[...] o professor deixa de ter autonomia sobre sua forma de praticar o currículo convertendo-se em um aplicador de normas impostas de fora para dentro”. Direcionando, dessa forma, o trabalho docente, principalmente, para a transmissão de conhecimentos práticos e rasos, de maneira programada, o que acaba por empobrecer a formação cultural e científica dos alunos.

De acordo com Amaro (2016), o controle exercido e a cobrança por bons resultados e pelo conteúdo têm implicado na redução das funções docentes à mera execução de decisões centrais. Isso promove sentimentos de falta de autonomia e de controle sobre o trabalho docente, uma vez que os professores se veem limitados em suas escolhas e abordagens pedagógicas, sendo compelidos a seguir um roteiro predeterminado, em função das exigências das avaliações.

Conforme Sacristán (1998, p. 320), muitos docentes submetem seu trabalho aos resultados das avaliações externas, tornando-os mais relevantes do que a própria prática e realidade. Ao atribuírem um valor excessivo aos resultados, acabam sendo pressionados e, por vezes, negligenciam ações significativas, que poderiam contribuir para uma formação mais completa dos alunos. Essa ênfase nos resultados das avaliações externas pode, paradoxalmente, impedir que os professores desenvolvam um trabalho mais enriquecedor e produtivo com seus alunos, ao focarem, exclusivamente, no que é exigido pelos testes, em detrimento de uma abordagem mais ampla e contextualizada da educação.

> A existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos.

Para Maués (2016, p.455), a limitação de conteúdo a ser trabalhado nas escolas tem restringido a autonomia dos professores a tarefas repetitivas e no trabalho demandado nessas avaliações. Consequentemente, “[...] o trabalho pedagógico fica restrito, grosso modo, à preparação para os testes”.

Tais percepções se evidenciam nos relatos abaixo:

> O nosso trabalho nesta escola é todo direcionado, já faz alguns anos. É uma ação estadual e a gente gosta e a gente faz mesmo seguindo esse perfil. A gente trabalha o ano todo fazendo um paralelo, averiguando descritores em fragilidade para corrigir. Então é um trabalho anual, querendo ou não (Professora Helena, 2023).

> [...] Nós não temos liberdade e tempo para fazer as coisas de uma forma natural. A primeira coisa quando você recebe a matriz de referência e tem lá vários descritores para trabalhar tantos dias. A gente recebe a matriz de referência que vem da SEDU, a gente tem a matriz de referência que vem da superintendência porque tem a SEDU com AMA e a superintendência com processual. E aí eu vou verificar quanto dias eu tenho para trabalhar, depois vou verificar quais descritores que coincidem, nem sempre coincide, e vou marcar quantas aulas vou poder usar, as vezes é uma aula e meia para trabalhar com o descritor. E a gente sabe que não se aprende com uma aula e meia. É exaustivo isso e ainda você tem que levar isso de uma forma natural para os alunos, para eles acharem que da super certo, que tá tudo bem e esse descritor “é só isso!”. É esse trabalhar engessado e cronometrado, que chega no final de ano a gente está assim (Professora Dolores, 2023).

Contudo, o estreitamento curricular, decorrente das avaliações em larga escala, tem um impacto direto na autonomia dos professores, como evidenciado nos relatos. Essa perda de autonomia resulta em uma orientação do trabalho docente para a transmissão de conhecimentos, com base nas matrizes de referência, seguindo um roteiro estabelecido pelos critérios das avaliações, em detrimento de uma abordagem mais abrangente.

Segundo Fernandes (2015), nota-se que a mentalidade dos professores está alinhada com as orientações oficiais, fazendo com que se tornem executores de um modelo de ensino voltado para resultados, levando-os à perda de sua autonomia e à secundarização da aprendizagem efetiva e do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, como observado nas falas acima.

Além disso, o autor destaca que essa prática, não apenas, simplifica e esvazia o trabalho dos professores, mas, também, desvia sua atenção do processo de elaboração de suas atividades. O trabalho docente se torna padronizado, removendo a autonomia dos professores para planejar, organizar e ministrar suas aulas de maneira independente. Em vez disso, eles ficam restritos aos conteúdos das matrizes curriculares e a práticas de ensino mecânicas e fragmentadas, comprometendo a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Freitas (2014), essa perda de autonomia docente, também, pode ser atribuída ao controle exercido pelos gestores escolares. Eles monitoram o progresso no desenvolvimento do conteúdo, elaboram materiais pedagógicos e criam simulados que estão alinhados ao conteúdo e às questões das avaliações, reforçando o foco nos exames e limitando a liberdade dos professores para adaptar e diversificar suas práticas de ensino.

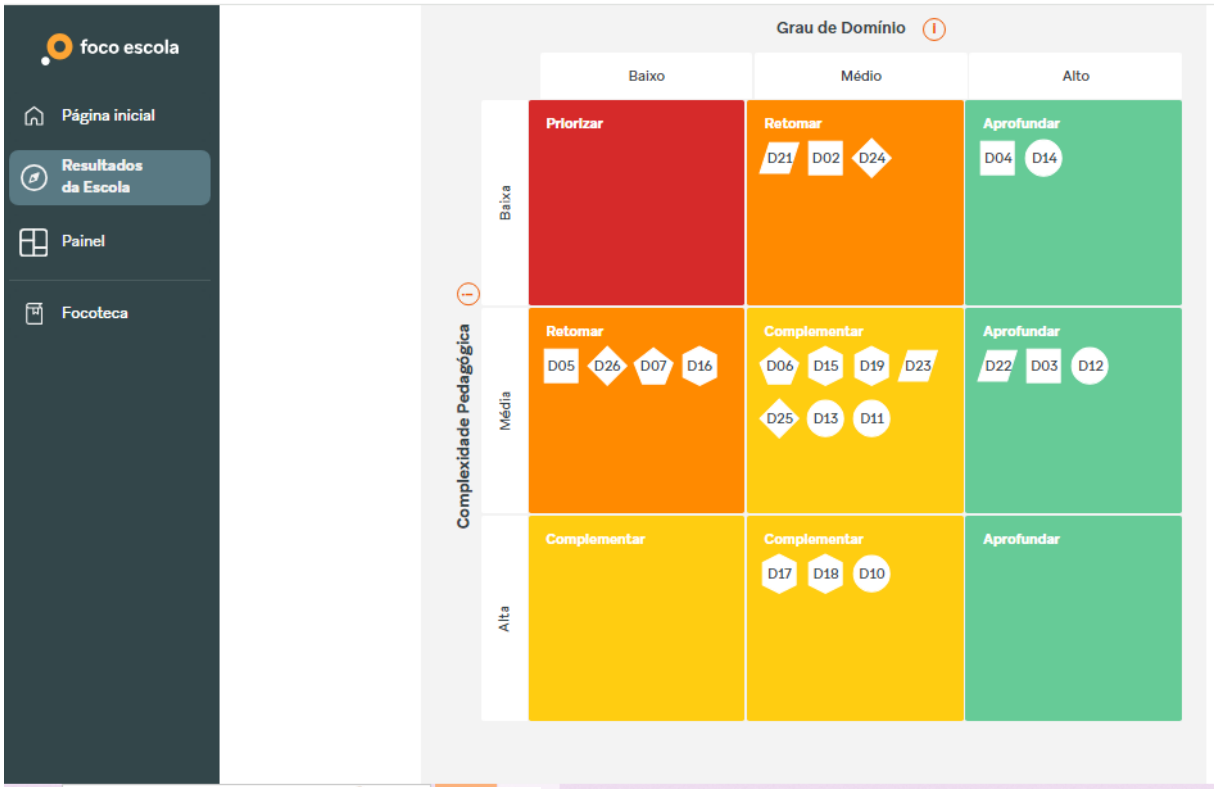
No contexto específico do Espírito Santo, o acompanhamento do ritmo e dos resultados de aprendizagem dos alunos é conduzido pela equipe gestora da escola e pela Superintendência Regional. Essa possui ações próprias para esse controle, como é o caso do programa Jovem de Futuro e do monitoramento do guia, realizado através do TESA, um web-software que reformulou as funções de um antigo diário de classe, incorporando novas funcionalidades. Entre essas funções, está o monitoramento do guia, onde os professores registram os conteúdos trabalhados no trimestre, permitindo à gestão ter controle sobre o ritmo de desenvolvimento dos conteúdos ministrados nas disciplinas.

Para monitoramento dos descritores pelos professores, praticamente, todos os professores mencionaram a Plataforma *Educação em Foco* como uma ferramenta ou recurso utilizado por eles para acompanhar a evolução dos conteúdos e descritores abordados nas avaliações. Além disso, os professores mencionaram utilizar, também, uma planilha própria onde fazem os registros.

A plataforma *Educação em Foco* ou *Foco Escola* é uma ferramenta on-line vinculada à Secretaria de Educação (SEDU), fornecendo informações detalhadas sobre o PAEBES e ENEM. Além disso, oferece dados sobre o nível dos descritores presentes na matriz de referência do PAEBES, a série histórica e a evolução da

escola, da rede ou da turma na avaliação, e disponibiliza materiais de apoio para os professores. Na figura abaixo (FIGURA 5), são apresentados os descritores e o grau de domínio dos estudantes na plataforma.

FIGURA 5: Descritores e grau de domínio dos estudantes na Plataforma Educação em Foco



Fonte: Plataforma Educação em Foco, 2023.

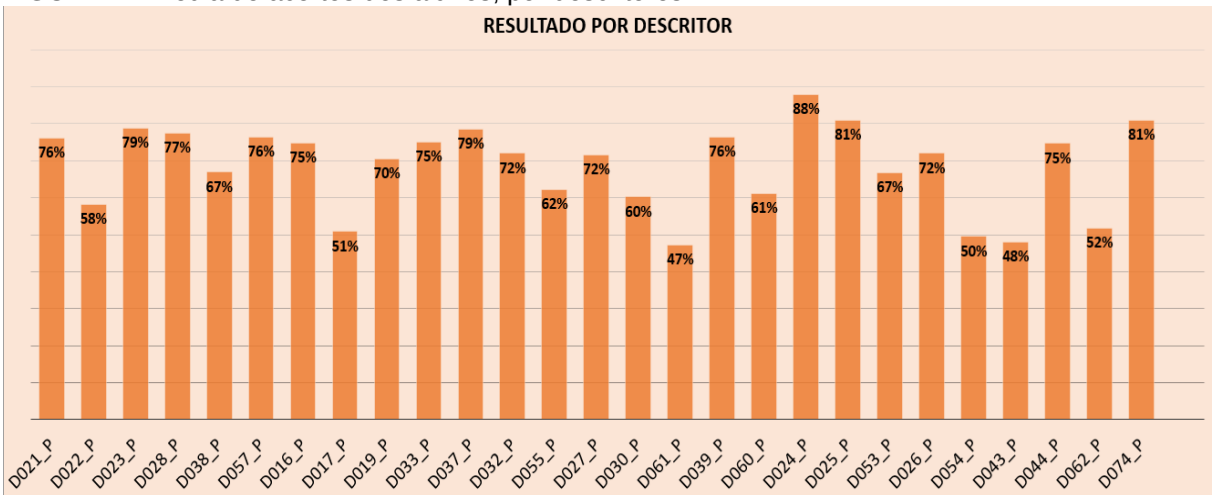
Além dessa plataforma, os professores contam com o próprio monitoramento dos descritores trabalhados, como já mencionado, onde fazem observações da evolução dos alunos e das turmas nas avaliações diagnósticas e simulados realizados pela SEDU, de acordo com cada descritor, entre outros. Os dados podem ser observados nas figuras abaixo (FIGURA 6, FIGURA 7, FIGURA 8).

FIGURA 6 - Monitoramento de acerto dos alunos, por descritores, nas avaliações diagnósticas/simulados

3ª SÉRIE EM MONITORAMENTO PAEBES 2023						
PAEBES	Aval. Diag. Sedu/SRE	Sim. interno 1	Revisional I	Sim. SRE-AMA	Revisional II	Média
D021_P	80%	83%	84%	68%	65%	76%
D022_P	29%	68%	78%	57%	59%	58%
D023_P	74%	84%	82%	85%	70%	79%
D028_P	92%	46%	85%	87%		77%
D038_P	27%	89%	61%	85%	72%	67%
D057_P	69%	80%	89%	96%	48%	76%
D016_P	82%	67%	56%	87%	82%	75%
D017_P	81%	45%		27%		51%
D019_P	74%	86%	56%	81%	56%	70%
D033_P	87%	96%	81%	36%		75%
D037_P	59%	83%	82%	92%	77%	79%
D032_P	53%	53%	78%	94%	82%	72%
D055_P	67%	44%	85%	50%	65%	62%
D027_P	55%	89%	61%	82%		72%
D030_P	37.7%	78%	29%	74%		60%
D061_P	55%	52%	6%	62%	61%	47%
D039_P	73%	81%	82%	90%	56%	76%
D060_P	85%	31%	78%	51%		61%
D024_P	96%	82%	96%	94%	71%	88%
D025_P	92%	86%	98%	78%	51%	81%
D053_P	73%	42%	77%	72%	70%	67%
D026_P	57%	89%	70%			72%
D054_P	90%	9%				50%
D043_P	46%	30%		68%		48%
D044_P	82%	91%	45%	81%		75%
D062_P	58%	19%	63%	31%	88%	52%
D074_P		81%				81%

Fonte: Diário de Campo, 2023.

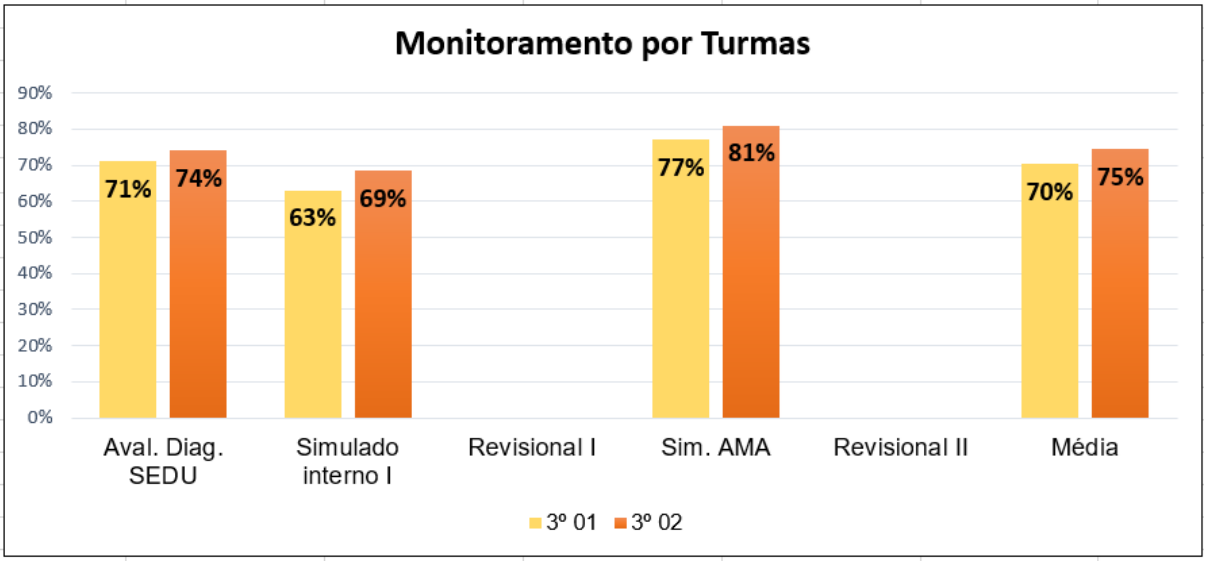
FIGURA 7 - Média de acertos dos alunos, por descritores



Fonte: Diário de Campo, 2023.

FIGURA 8 - Média das turmas nas avaliações diagnósticas/simulados

MONITORAMENTO PAEBES 2023						
Turmas	Aval. Diag. SEDU	Simulado interno I	Revisional I	Sim. AMA	Revisional II	Média
3º 01	71%	63%		77%		70%
3º 02	74%	69%		81%		75%



Fonte: Diário de Campo, 2023.

Com base nesses dados, torna-se evidente a centralidade que as avaliações exercem no trabalho dos professores na escola. A constante monitorização dos descritores e a análise da evolução dos alunos, através das avaliações diagnósticas e simulados refletem como esses instrumentos influenciam, diretamente, a prática pedagógica. Essa ênfase na avaliação pode tanto fornecer dados para ajustes no ensino, quanto restringir a autonomia dos professores.

Outro aspecto relevante sobre o estreitamento curricular e a autonomia docente, mencionado na literatura e pouco abordado nas entrevistas, é a formação continuada e a preparação de materiais específicos para auxiliar os professores no planejamento de suas aulas, alinhadas com as matrizes de referência.

> Há sim uma forte tendência à padronização e ao apostilamento dos conteúdos, sobretudo por meio dos materiais didáticos, que buscam fornecer aos professores o “passo a passo” – modelo de aula, banco de aula, sugestões de exercícios, sequências didáticas, entre outros. Na verdade, essa proposta acaba produzindo desdobramentos importantes para o trabalho (Fernandes, 2015, p.90).

O tema foi explorado na entrevista, por meio de três perguntas específicas do Eixo 03 - Avaliação em larga escala e o trabalho docente: questões 04, 05 e 06. Essas perguntas foram: *"Você já recebeu alguma formação da escola/SEDU sobre as avaliações em larga escala? E sobre o PAEBES?*"; "*Como você avalia essas formações em relação ao seu trabalho?*"; e "*A unidade escolar disponibiliza algum material pedagógico específico para esta finalidade? (Apostilas, cadernos pedagógicos, blocos de exercícios); você utiliza esses materiais em suas aulas? Quais? Como?*". O objetivo era investigar a formação recebida e os materiais utilizados pelos professores vinculados ao PAEBES, e se percebiam que as avaliações influenciavam, de alguma maneira, na elaboração desses materiais.

Com isso, a maioria respondeu que não teve nenhuma formação ou que a mesma havia acontecido há muito tempo.

> O que acontece é que nos professores vamos aprendendo a trabalhar com os descritores. Por exemplo, nós tivemos uma época, o ano passado mesmo, os professores de humanas se sentiram bastante perdidos porque não eles estavam acostumados a trabalhar com os descritores como o português e matemática estão. Então, nem as questões eles não conseguiam trabalhar. Eles tiveram que formular questões que atendesse aos descritores. E com isso eles nem conheciam os descritores direito, e como um descritor abria leque para tanta coisa, eles não sabiam nem como contemplar aquela questão (Professora Dolores, 2023).

> Teve uma no início do ano. Por exemplo, teve uma formação sobre como interpretar os verbos dos descritores, quando tiver lá na questão identificar, reconhecer ... o que os alunos devem saber para responder aquela questão e o grau de dificuldade. Mas são bem poucas, acho que deixa muito a desejar (Professora Carolina).

> Já recebi formações sim, mas já faz muito tempo. Recebi uma sobre elaboração de itens, em um momento a SEDU fez uma seletiva de professores para construir essas questões. [...] Este ano até tivemos uma, foi um estudo sobre os itens e estratégias, propostas diferentes para

> trabalhar com os descritores e o sobre a Educação em Foco. Apesar de acontecer algumas formações, acontece mais de forma esporádicas (Professora Helena, 2023).

> Tivemos formação a nível da SER. Eu ainda não vi a nível de SEDU nada sobre isso. Então isso é uma crítica, você pode falar, a nível de SEDU não tem nenhuma formação voltada para o professor não. [...] Então a formação que nos tivemos e que eu fiz foi ano passado. Participei de 3 capacitações feitas pela SER. Mas capacitação SEDU não. Só da SER (Professora Minerva, 2023).

Assim, percebemos nas falas das professoras o anseio por formação, pois elas entendem que a formação vai contribuir para melhor trabalhar com os descritores. Ao mesmo tempo, percebemos que as formações realizadas, até agora, têm focado em treinar os alunos para realizar as avaliações, como, por exemplo, na identificação do verbo e na correlação com as respostas esperadas dos alunos.

Dessa forma, percebemos que o direcionamento das ações do trabalho docente, para os conteúdos dos descritores do PAEBES, tem sido realizado de maneira tão espontânea que os professores, sem perceber, acabam concentrando, automaticamente, seu trabalho nesses descritores. Com isso, sentem falta de formações continuadas, novas metodologias e práticas que os orientem sobre como trabalhar, de forma mais diretiva, com o PAEBES.

Com relação ao uso de materiais ou instrumentos pedagógicos específicos preparados pela unidade ou Secretaria e que fosse utilizado pelos professores, verificamos pouco, ou quase nenhum, material produzido com essa finalidade pelas instituições.

> Quem faz o material é o professor (Professora Minerva, 2023).

> Não tem! Eu utilizo o Educação em Foco, que é um site que você consegue ter acesso às avaliações de entrada e de saída da SEDU. Eu uso também o *Blog do Warlei*, que têm questões. E tem os simulados da SER. Esse ano ela disponibilizou no drive uma pasta que tem alguns simulados de entrada. Mas mesmo assim, acho que ainda é pouco. Falta mais material, é tudo bem vago (Professora Carolina, 2023).

> Não! O material é todo preparado pelo professor (Professora Dolores, 2023).

> A gente tem um problema que é materiais. Isso é uma defasagem gigantesca, achar materiais para trabalhar porque não existe um material específico do estado para trabalhar com essas questões e a gente tem que fazer recorte da Internet, tudo é muito limitado ou descontextualizado, [...] e acaba, no final, a gente quem tem que elaborar as questões, e aí nem sempre a gente vai conseguir fazer no perfil que precisa. [...] esse ano foi a

> primeira vez que veio um caderno da SEDU, um caderno de descritores semanais. Ele tinha uma parte inicial que era de apresentações e uma reflexão sobre as avaliações externas. E depois, de semana em semana, tinha questões para trabalhar com as turmas. Eu até fiz semanalmente! (Professora Helena, 2023).

As falas dos professores revelam que a ausência de materiais de apoio sobrecarrega seu trabalho, pois precisam criar materiais, que atendam aos padrões do PAEBES, para atingir o nível das questões cobradas. Embora haja uma imposição para o trabalho com os descritores, a rede não oferece material de apoio. Além disso, os professores não têm acesso às avaliações, no dia das provas, e não dispõem de um banco de dados com questões anteriores, como ocorre com outras provas. Esse fato é relatado por eles como um fator que sobrecarrega e dificulta o desenvolvimento do trabalho com os descritores.

Por fim, ressaltamos que a tendência de alinhar os currículos às habilidades e competências avaliadas em testes padronizados representa uma grande perda de aprendizagem. Ao promover um currículo básico uniforme, essa abordagem negligencia as particularidades e necessidades individuais dos estudantes, limitando sua formação a um conjunto restrito de habilidades avaliáveis. Além disso, ao transformar o ensino em uma atividade voltada, exclusivamente, para resultados quantificáveis, ela diminui a autonomia dos professores, que se veem obrigados a seguir um roteiro predeterminado por metas e padrões externos. Essa realidade, não apenas, compromete a diversidade e a profundidade do aprendizado, mas, também, enfraquece o potencial dos educadores de adaptar suas práticas pedagógicas às características únicas de cada grupo de alunos.

B) Preparação dos alunos para os testes

Neste tópico vamos analisar o trabalho e as práticas desenvolvidas pela escola, voltadas ao preparo dos alunos para avaliação do PAEBES. Assim, ressaltamos que a escola desenvolve diversas práticas direcionadas à preparação dos alunos para as avaliações. Conforme mencionado, anteriormente, o trabalho dos professores é orientado por estratégias que visam garantir um bom desempenho dos estudantes nos exames. Abaixo, destacamos algumas dessas ações.

Indagamos aos professores entrevistados “*Se existem algumas atividades especificas desenvolvidas para o PAEBES na escola?*”. As ações que serão

analisadas são aquelas mencionadas pelos professores como atividades promovidas, pela escola, com o propósito de preparar os alunos para o PAEBES. Entre elas estão o trabalho focado nos descritores, durante as aulas, a realização de simulados e Avaliações Processuais, devolutiva do resultado nas turmas, gincana, aulões, atividades socioemocionais, como, palestras motivacionais, além do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA).

De acordo com Santos (2017), a avaliação passou a ocupar um papel central que, anteriormente, cabia ao currículo. Nesse contexto, as matrizes de referência para avaliação se tornaram guias essenciais para os elaboradores de instrumentos e itens de provas, pois oferecem uma orientação clara sobre as habilidades cognitivas mínimas, que os alunos devem demonstrar. Essas matrizes são fundamentais para verificar se houve aprendizagem, estabelecendo critérios claros para avaliar o desempenho dos estudantes.

Assim, os professores, visando alcançar melhores resultados nessas avaliações, acabam delegando aos alunos a responsabilidade de obter boas notas. Para isso, direcionam seu trabalho em sala de aula para a realização de simulados e testes, transformando o processo educacional em um treinamento voltado para essas avaliações. Como destaca Santos (2017, p. 115), "[...] agora temos o teste servindo ao teste e o professor atuando como executor do treinamento para o teste".

Com isso, diante das falas das professoras e das observações realizadas, torna-se evidente que na instituição estudada as ações estão, claramente, voltadas para o treinamento dos alunos para o PAEBES, abrangendo diversas dimensões, conforme mencionado, anteriormente, neste tópico.

Segundo a professora Dolores, o trabalho com os descritores, as formas e os macetes criados pelo professor para ensinar aos alunos a acharem o verbo e depois relacionar o conteúdo com o descritor é uma prática de treinamento, uma forma de preparação desse aluno para ter um bom desempenho na avaliação.

> [...] Quando a gente trabalhou com os alunos a gente estava meio que treinando os alunos o tempo todo e então nesse treino eu falava “[...] a primeira coisa quando você lê a questão é tentar identificar qual é o descritor, que você vai ter na sua memória coisas que nós trabalhamos sobre aquele descritor” (professora Dolores, 2023).

Para a professora Helena o trabalho é intencional e, diretamente, voltado ao PAEBES. Assim,

> Diretamente, desde fevereiro até outubro. É o tempo inteiro, é uma palavra que acho que não tem uma semana que a gente não fale PAEBES, este ano SAEB, não tem uma semana. Ele é desde o início do ano, quem trabalha com a disciplina e com a turma avaliada (Professora Helena, 2023).
>
> [...] É um trabalho direcionado. Um trabalho que faz o estudante avançar para conseguir atingir o mínimo que se espera da série. E o que eu penso ser o objetivo da avaliação externa no fim de um ciclo. É de avaliar aquilo que tem, de como o estudante chega ali com o mínimo. Em contrapartida, eu vejo essas limitações de atingir a proficiência dessas avaliações (Professora Helena, 2023).

Segundo Valente (2008, p. 37), temos presenciado uma prática que remonta aos tempos antigos, onde os alunos são treinados para as avaliações. Essa prática de treinamento diverge, completamente, da finalidade educacional, preconizada pela LDB, que inclui o pleno desenvolvimento do educando, como um de seus objetivos principais. Assim,

> Mas recentemente, assistimos uma espécie de retorno do controle da avaliação escolar pelo Estado. O professor, assim, volta à sua condição de preparador dos alunos para os exames, de espectador do processo avaliativo, que passa a ser realizado fora do âmbito de suas práticas didático-pedagógica.

No entanto, embora as professoras reconheçam a intenção por trás do trabalho com o PAEBES e reconheçam que ele acaba funcionando como um treinamento para as avaliações, ao serem questionadas sobre os resultados apresentados e o aprendizado dos alunos, elas destacam que as avaliações não representam a totalidade da aprendizagem dos estudantes.

As reflexões que levam a essa questão surgem do fato de as provas serem de múltipla escolha, o que permite aos alunos, simplesmente, chutar as respostas, além do entendimento de que o conteúdo avaliado representa, apenas, uma parte do currículo.

> O aluno pode chegar aqui no dia da prova, é uma prova objetiva, e pode simplesmente chutar tudo. Ele pode nem ler a questão. [...] Ele pode fazer a prova de qualquer forma, vai marcar com o X sem lê porque quer ir embora mais cedo, porque quer ganhar um fone (Professora Carolina, 2023).
>
> Tem aluno que eu acho que poderia se dedicar mais e fazer uma prova melhor (Professora Minerva, 2023).

> O resultado do estudante é muito mais que uma prova. Tem muitos estudantes que tem dificuldade de achar uma alternativa, mas na hora de escrever escreve muito bem. Então, em partes ela consegue detectar algumas aprendizagens sim, mas não tem como ser a totalidade. Tem outras habilidades, outros perfis, apresentação, oralidade e aí essas provas não conseguem contemplar isso (Professora Helena, 2023).

Essas falas mostram que, mesmo dentro do contexto em que a convergência entre o estreitamento curricular, o treinamento para as avaliações tem gerado grandes repercussões, há na fala das professoras preocupação com a formação do educando, em que não se levem em conta, apenas, os conteúdos avaliados nas provas.

Em relação às práticas, os simulados são uma das estratégias dos docentes para preparar os alunos para as avaliações. Essa prática é adotada, tanto pela escola, quanto pela Superintendência Regional. No caso dos simulados da SER, eles são realizados de forma periódica, ocorrendo em três momentos distintos, ao longo do ano letivo, abrangendo diferentes conjuntos de descritores. Esses simulados, conhecidos como Avaliações Processuais, têm como objetivo monitorar o desempenho dos alunos e, também, proporcionar um retorno aos professores sobre o progresso na aprendizagem dos conteúdos. Além dos simulados processuais da SER, algumas áreas de conhecimento, também, elaboram seus próprios simulados para complementar essa prática.

> As avaliações processuais, também conhecidas por simulados, são elaboradas pela SER e tem como foco avaliar o desempenho dos alunos em determinado grupo de descritores. Em geral, ocorre em três momentos ao longo do ano. Nesse em especifico se avaliou todos os descritores por se tratar do último. Servindo assim, como um termómetro sobre o desempenho dos alunos, possibilitando que os professores possam focar mais no descritor que estiver em defasagem.
>
> A aplicação da avaliação ocorreu no auditório da escola, simulando como será a aplicação no dia da prova. As carteiras foram dispostas seguindo uma ordem aleatória e nominal, e durou duas horas a aplicação. Conforme o calendário é um dia de aplicação para cada área que será avaliada naquele ano pelo PAEBES.
>
> Os alunos são previamente preparados para a avaliação, sabendo os descritores que serão cobrados e são informados da meta que precisam atingir para receber a premiação combinada, neste em específico foi uma rodada de pastel (Diário de Campo, 25/09/2023).
>
> [...] Tem também os próprios simulados internos que a gente aplica [...] que aí a gente colocou a mesma quantidade de questões do Paebes [...] para preparar o aluno e para ele saber que naquele dia ele tem que ter conhecimento daquelas disciplinas e tanto tempo também para realizá-la. Então, esses simulados não vêm da superintendência, são simulados

> internos por área. Tem também os simulados que vem da superintendência e depois da aplicação a gente sempre corrige na sala e da revisão daquilo que o menino errou (Professora Carolina, 2023).

O objetivo dos simulados, também, é proporcionar aos estudantes uma familiaridade com a prova e acompanhar o trabalho com os descritores. Segundo os professores, "eles permitem o monitoramento e recalcular rota", caso algum descritor esteja defasado na turma.

Segundo Menegão (2015), a necessidade de monitorar as defasagens e melhorar os resultados acaba por restringir o plano de ensino às dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos, durante as provas. Isso leva à repetição de questões e conteúdos, até que os alunos atinjam o nível de proficiência desejado, limitando a capacidade dos professores de diversificar as atividades em sala de aula. Além disso, os temas em que os alunos encontram mais dificuldades são, frequentemente, ensinados para toda a turma, o que pode prejudicar o aprendizado, já que a superação requer um trabalho individualizado adaptado às necessidades de cada aluno, sem comprometer o progresso dos demais.

Os simulados, também, impactam a maneira como os professores avaliam os alunos, ao longo dos trimestres. Com o tempo limitado para cobrir os conteúdos, os professores, muitas vezes, escolhem avaliar aos alunos, com base nos resultados dos simulados. Isso interfere no processo de avaliação das atividades formativas, elaboradas pelos próprios professores, que propõem oferecer uma avaliação mais subjetiva e contextualizada do desempenho dos alunos.

> Hoje, por exemplo, você acompanhou uma avaliação da AMA e ela vale nota. Isso é de 30/10 já é por conta disso. E as outras notas é muito das avaliações que a superintendência encaminha, e aí você também já tem que dá uma pontuação (Professora Helena, 2023).

E assim, reiteramos, mais uma vez, o impacto negativo que isso pode causar na aprendizagem dos alunos, pois nem todos têm as mesmas habilidades, e as avaliações objetivas deixam de contemplar os aspectos subjetivos da aprendizagem.

As devolutivas dos resultados nos simulados são uma estratégia utilizada pela escola, visando motivar os alunos. Antes da realização dos simulados, é estabelecida uma meta entre a gestão, os professores e os alunos, que deve ser alcançada durante as avaliações. Se a meta for atingida, a turma é recompensada

com um prêmio determinado pelos professores, que pode incluir rodízio de pizza, sorvete, pastel, piquenique ou outras coisas que sejam do interesse da turma. Durante a devolutiva dos resultados, também, ocorre a premiação dos alunos que se destacaram nos simulados em cada turma. Refletindo, no que os autores pontuam, como premiação por incentivo.

> As turmas foram reunidas no auditório da escola e incialmente teve uma fala de incentivo e sobre a importância da avaliação. Logo em seguida foi apresentado os resultados. Como a meta foi atingida, as turmas tiveram como prêmio uma rodada de pastel. Também foram premiados os alunos destaque de cada turma (Diário de Campo, 10/10/2023).

Já a gincana foi elaborada com o objetivo de ser um momento de recreação e, ao mesmo tempo, promover a revisão dos descritores. Todos os membros da equipe escolar participaram da iniciativa, seja na criação das perguntas, na organização do evento ou na preparação de brindes e outras atividades relacionadas (Diário de Campo, 19/10/2023).

No entanto, após a conclusão da ação, os professores relataram um cansaço e esgotamento físico e mental, especialmente, na reta final que antecede as avaliações, período em que o trabalho se intensifica significativamente.

Quanto aos aulões de revisão, denominados Dia D dos Descritores, em referência ao termo militar Dia D (do inglês D-Day), utilizado para denotar o dia em que uma operação de combate deve ser iniciada, o "combate", nesse caso específico, era contra a defasagem dos descritores que persistiam em ficar abaixo da média, nos simulados realizados. Esses aulões ocorreram duas vezes: na semana de 18/09/2023 a 22/09/2023 e, posteriormente, nos dias 26/10/2023 e 27/10/2023. O objetivo dessas atividades era preparar os alunos para as avaliações, com ênfase em melhorar os resultados nos descritores, que apresentavam defasagem.

> Os aulões do PAEBES foram motivados pelo desempenho insatisfatório dos alunos nas avaliações processuais, diagnósticas e na AMA. Os professores sentiram a necessidade de mudar a metodologia para buscar melhores resultados. As aulas foram ministradas pelos professores das disciplinas avaliadas, mas contaram com a participação de toda a equipe escolar para garantir o bom funcionamento da dinâmica nos dias das aulas. Isso incluía cobrir as aulas nas turmas dos professores envolvidos, monitorar a participação dos alunos e preparar brindes, entre outras tarefas (Diário de Campo, 22/09/2023).

Algumas atividades envolveram a explicação de certas questões, fornecimento de dicas e macetes, utilizando métodos como quizzes e grupos focais. Utilizando-se, assim, recursos e metodologias diferentes, numa tentativa de recuperar as aprendizagens, porém de forma não cansativa e maçante já que as ações aconteciam o dia todo ou a semana toda.

> Embora os relatos demonstrem satisfação com o trabalho realizado durante os aulões, foi observado um esforço gigantesco por parte dos professores, que dedicaram tempo para o planejamento das atividades e até mesmo trabalharam em casa para garantir o sucesso da iniciativa. Além disso, houve um investimento financeiro na compra de brindes. Vale ressaltar também o engajamento de toda a equipe escolar, que prestou apoio e assistência aos professores conforme o necessário para a realização dessa ação (Diário de Campo, 27/10/2023).

Com relação às atividades socioemocionais foram realizadas em várias ocasiões, incluindo incentivos durante as aulas, práticas de relaxamento em momentos específicos e palestras motivacionais. Esses momentos visavam motivar os alunos, para que se sentissem bem e, também, para reduzir a pressão relacionada às avaliações e ao momento escolar (Diário de Campo, 2023).

No entanto, as iniciativas como gincanas de descritores, aulões e atividades socioemocionais refletem, em nossa análise, uma abordagem que vai além do treinamento para as avaliações. Essas atividades visam, não apenas, incentivar a participação dos alunos nos exames, mas, também, fazer com que levem esse momento a sério. Muitos alunos questionam a relevância de fazer uma prova cujos resultados só são conhecidos após deixarem a escola, onde a nota parece ter significado, apenas, para a instituição educacional.

Além disso, as ações destacaram uma maior ênfase nas disciplinas avaliadas, o que pode resultar na negligência de outros conteúdos, igualmente, importantes para a formação dos alunos. Elas, também, evidenciaram a intensificação do treinamento nos dias que antecedem as avaliações, o que pode aumentar a carga de trabalho dos professores e causar esgotamento físico e mental, tanto para alunos, quanto para professores. Pois, conforme Santos (2016, p.150),

> Esse foco é considerado exagerado e sem fundamento pedagógico, pelos profissionais da escola, além de gerar grande incomodo entre eles. Pois, se por um lado, existe acréscimo de esforço; por outro lado, as demais disciplinas tendem a ser marginalizadas com a diminuição da carga horária e a falta de interesse dos alunos.

Uma estratégia destacada pela literatura para melhorar os resultados, observada, não apenas, na instituição pesquisada, mas em toda a rede estadual, é o reforço escolar fora da sala de aula, concentrando-se, exclusivamente, nas disciplinas de Português e Matemática e orientado para as avaliações em larga escala.

O Programa de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA), conforme estabelecido no Manual de Gestão e nas Diretrizes Pedagógicas da SEDU, pela Portaria nº 349-R de 23 de dezembro de 2022[14], visa implementar ações pedagógicas, para apoiar estudantes com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. O programa tem como objetivo recuperar e reforçar a aprendizagem desses alunos, além de melhorar, de forma contínua, os indicadores educacionais (IDEBES e IDEB). Assim, os alunos que apresentam desempenho abaixo de 60% em avaliações diagnósticas ou trimestrais são direcionados às aulas do programa, que podem ocorrer no contraturno ou no próprio turno regular de aula do aluno.

Na instituição analisada, as aulas do programa ocorriam durante o mesmo turno de aula dos alunos, por se tratar de uma escola em tempo integral. Duas vezes por semana, durante as aulas de Projeto de Vida ou Estudo Orientado, os estudantes participavam das atividades específicas do programa, voltadas para a melhoria dos descritores, nos quais apresentavam defasagem. Essa iniciativa foi enfatizada pelas professoras como uma estratégia importante para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações.

Portanto, refletimos que a concentração excessiva na correção de defasagens específicas, durante as avaliações, pode resultar na simplificação do currículo escolar, limitando a diversificação das atividades pedagógicas e reduzindo a autonomia dos professores. Mesmo que, por vezes, isso não seja intencional, as ações acabam se concentrando na preparação dos alunos para as avaliações, deixando de incluir outros aspectos importantes da experiência escolar que os alunos, talvez, não tenham outra oportunidade de vivenciar.

[14] Alterada pela Portaria Nº 139-R, de 19 de junho de 2023.

C) Responsabilização e subjetividade docente

A política de responsabilização na educação, conforme Capocchi (2017), possui elementos comuns fundamentados em um currículo e um conjunto de conteúdos reconhecidos e aceitos. Existe um consenso sobre quais disciplinas e conteúdos desse currículo serão abordados no sistema de responsabilização, ou seja, quais componentes curriculares serão representados por itens de provas. Além disso, há o desenvolvimento de ferramentas, tecnologias e processos de medição confiáveis e válidos para avaliar o domínio dos alunos, sobre o currículo avaliado. Isso possibilita medir o quanto as escolas estão contribuindo para o aprendizado de seus alunos ou melhorando outras variáveis de interesse da política educacional. Por fim, há tanto recompensas e incentivos positivos para as escolas e agentes que apresentam progresso, quanto ameaças de sanções e intervenções para aquelas com baixo desempenho.

De acordo com o autor, a responsabilização se manifesta em diversos aspectos, especialmente, no âmbito profissional, onde os professores e outros profissionais da educação são considerados os principais responsáveis, tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso da educação. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações passa ser o foco do trabalho docente. Essa postura leva os professores a se culpabilizarem pelos fracassos escolares, resultando em desgaste emocional e sentimento de impotência, por não terem alcançado as metas impostas.

Para Maués (2009), a imposição de resultados satisfatórios aos professores ocorre de forma muito cruel, pois não leva em conta as questões estruturais e conjunturais que permeiam a profissão docente. Essas questões envolvem as condições de trabalho, o número de aluno por turma, a falta de valorização do magistério, as formas contratuais de trabalho, entre outras.

Assim, as professoras entrevistadas, quando indagadas sobre como relacionavam os resultados das escolas com seu trabalho, relataram versões controversas ao que é apontado pelos autores.

Para a professora Carolina, os resultados não refletem o seu trabalho, pois

> [...] Eu acho que não porque tem escola que nem sabe o que é PAEBES, não sabe o que é descritor, o professor não trabalha, então não adianta nada ter o PAEBES se o professor no chão da sala de aula não vai trabalhar isso com os meninos. Até mesmo porque é infelizmente o PAEBES é uma competição, quem vai estar em primeiro, quem vai está em segundo (Professora Carolina, 2023).

Já para a professora Minerva, o resultado desenvolvido, por ela, é um bom trabalho e isso reflete nos resultados da escola de uma forma positiva.

> Eu analiso que os meus resultados, como professor da minha disciplina, são bons, muito bom. Aí eu falo meu trabalho e também do apoio. [...] eu vejo que é um ótimo trabalho. Os resultados são bons, os resultados são concisos, são reais. E a gente não se compara com ninguém, a gente tem que comparar com a gente mesmo. [...], mas a gente sempre busca o melhor, a gente só não pode deixar cair (Professora Minerva, 2023).

A professora Dolores relata que busca não fazer ligação entre o resultado das avaliações e seu trabalho. Para ela o resultado reflete sobre o ano e turma.

> Eu tento não fazer esses leques entre o resultado da escola com o meu trabalho. Cada turma tem suas particularidades, o seu potencial. E eu tento fazer o meu melhor com aquele público que eu tenho porque a turma que foi, que é o resultado que eu tenho, eles eram outra turma, outro perfil, totalmente diferente do que eu tenho hoje. Então, eu tento trabalhar com a realidade que eu tenho hoje. Qual é o meu público? Quais as ferramentas que eu posso utilizar com esse público que eu tenho hoje? E eu vou fazer o meu melhor com esse público. E sempre com o objetivo de melhorar. Eu não quero melhorar resultado ou levar o resultado lá em cima, eu quero pelo menos manter o resultado que a escola já tem. Mas esse manter é o melhor que eu posso fazer pra essa turma (Professora Dolores, 2023).

Para a professora Helena os resultados não refletem seu trabalho, pela particularidade que a escola possui de considerar o resultado do noturno, junto com o integral. Apesar de somar os resultados a realidade dos dois turnos são diferentes.

> Nem sempre dialoga muito não. Nós temos uma realidade diferente da nossa escola de ter um turno noturno. E aí ele é uma é uma junção de notas que acontece e já tem alguns anos que tem acontecido isso, o integral consegue atingir uma pontuação e o noturno não consegue. A realidade é que estamos em queda nos últimos anos. Nós tínhamos resultados altos quando nós não tínhamos noturno, não sei se é atribuído a isso, mas coincidiu e aí depois nós só viemos em queda (Professora Helena).

Com isso, as professoras relataram que os resultados apresentados refletem, apenas, aquela escola específica e se opõem ao ranqueamento que ocorre ao comparar os resultados entre as escolas, sem levar em consideração as particularidades de cada uma.

Assim, as falas das professoras corroboram as observações da literatura, indicando que as condições de trabalho impostas aos docentes, com foco nas avaliações em larga escala, têm contribuído para a subjetivação dos indivíduos envolvidos.

Conforme Menegão (2015), os docentes enfrentam uma situação que se aproxima do trabalho alienado, pois, com pouca autonomia para desenvolver suas próprias metodologias, acabam seguindo as diretrizes que lhes são impostas. Muitos desses profissionais, sem clareza sobre o motivo de realizarem certas tarefas, aceitam essa dominação como algo natural e acabam compartilhando uma visão de mundo e de educação em que só têm acesso às informações hierarquizadas, sem perceber o verdadeiro processo histórico por trás disso. Essa condição pode ser descrita como alienação. Nesse contexto, a ideologia é vista como um sistema ordenado de ideias, concepções, normas e regras que forçam os professores a agirem, conforme a vontade "do sistema", como se estivessem agindo de acordo com a própria vontade.

Assim, segundo Ghisleni, Munhoz e Giongo (2016, p.557), as provas funcionam como mecanismos de controle curricular e da atividade docente, com objetivos voltados para a regulação dos indivíduos, a definição de padrões de qualidade e a implementação de normas. Em outras palavras, esses instrumentos são "[...] tecnologias de governo que tratam as populações como problemas políticos ou como objetos políticos passíveis de serem governados, através de técnicas de coerção".

Ainda segundo as autoras, essas táticas, muitas vezes, não são percebidas pelo professor, que acredita estar tendo o controle de si mesmo, pois ele controla, vigia suas próprias ações, busca atingir metas para chegar aos melhores resultados nas avaliações. Subjetivado por essas formas de governo, incorpora o discurso neoliberal, convencendo-se de ser essa a forma ideal para melhorar a qualidade da educação.

Como o próprio termo sugere, ser sujeito implica estar subordinado a alguém ou a algo. Não é possível existir uma autonomia plena para quem está sujeito às relações com o objeto. O sujeito depende desse objeto para, na interação com ele, constituir-se como diferente. Assim, ele representa uma verdadeira diferença, uma

singularidade, simultaneamente, estabelecida e entrelaçada na relação com o objeto (Pereira, 2010).

Nesse sentido, avaliações como o PAEBES transformam-se em ferramentas que regulam o trabalho dos professores, dentro dos ambientes escolares. A busca por bons resultados nessas avaliações promove a formação de uma subjetividade docente que se adapta às diretrizes e critérios estabelecidos pela avaliação, pois esses resultados podem influenciar na obtenção de recursos e no reconhecimento profissional. Assim, a vigilância se mantém através de um sistema de autorregulação do trabalho do professor, onde suas práticas podem servir de exemplo ou modelo para os demais na escola (Ghisleni; Munhoz; Giongo, 2016).

Considerando essa discussão, a análise das professoras entrevistadas revela a lógica de responsabilização que permeia as políticas educacionais atuais, às quais enfatizam a atribuição de sucesso ou fracasso, principalmente, aos professores, ignorando as condições estruturais e contextuais, que influenciam, profundamente, o processo educacional.

Diante de tais considerações, a análise, também, nos leva a refletir sobre a resistência dos professores diante do avanço das orientações governamentais, que invadem o cotidiano escolar. Pressionados por prazos e metas baseadas em dados, os professores acabam absorvidos por demandas burocráticas, o que os impede de dedicar tempo à reflexão crítica sobre os desafios de sua própria carreira. Sem esse espaço de problematização, muitos encontram dificuldades para resistir às imposições externas. No entanto, ainda é possível identificar pequenos gestos de resistência, muitas vezes, sutis, como a utilização estratégica dos descritores para abordar conteúdos relevantes, a organização de aulões para disciplinas não contempladas pelo PAEBES e a busca por novas metodologias de ensino. Apesar de valiosas, essas iniciativas são raras e enfrentam grandes obstáculos, principalmente, devido à pressão constante das avaliações em larga escala, que limitam a autonomia docente e o espaço para a inovação pedagógica.

Portanto, as vozes das professoras entrevistadas reforçam as críticas sobre as políticas de responsabilização na educação, evidenciando que a imposição de metas e a avaliação, baseada em resultados padronizados não refletem, adequadamente,

a complexidade e as especificidades do trabalho docente. Essa abordagem tende a reduzir a prática educativa a uma série de tarefas mecânicas e descontextualizadas, contribuindo para a alienação dos professores em relação ao seu próprio trabalho e ao processo educacional como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1990, as políticas educacionais em vigor têm promovido transformações substanciais na administração da educação pública. Essas mudanças concentram-se, especialmente, na discussão sobre a qualidade do ensino e trazem implicações diretas para o trabalho docente. Além disso, essas políticas têm contribuído para a consolidação de uma cultura de gestão que reflete princípios típicos do setor privado. Em outras palavras, há uma tendência crescente em adotar uma abordagem de mercado na educação, caracterizada pelo fortalecimento de um discurso, cada vez mais, alinhado com a linguagem e as práticas empresariais.

Com isso, a reestruturação dos sistemas educacionais tem impacto no trabalho dos professores, cuja a carga de responsabilidade tem aumentado. Além de serem responsáveis pelo ensino e aprendizado dos alunos, os professores são, agora, também cobrados pelo desempenho, sucesso e fracasso dos estudantes. Essa realidade tem obrigado os docentes a atender a novas exigências, o que contribui para uma maior precarização de seu trabalho.

O objetivo da presente pesquisa foi analisar as influências do PAEBES para o trabalho docente dos professores de uma escola da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

Buscou-se, também, realizar uma análise apoiada na discussão do neoliberalismo, para compreender como as políticas educacionais, focadas em avaliações, se estabeleceram no Brasil, a partir de 1990; identificando a trajetória das avaliações em larga escala, o trabalho docente, e, posteriormente, suas repercussões no trabalho dos professores da escola onde a pesquisa foi realizada. O objetivo foi entender como os professores, dessa instituição, percebem essas avaliações e como elas influenciam suas práticas educativas.

Com isso, a partir da década de 1990, no contexto da Reforma do Estado brasileiro, influenciada pelos princípios neoliberais e pelos organismos internacionais, observou-se a implementação de políticas educacionais que seguiram suas orientações. Isso resultou em diversas mudanças significativas no sistema

educacional brasileiro, com o Estado assumindo um papel central na formulação e execução de políticas públicas educacionais, em todos os níveis.

Nesse contexto, os sistemas de avaliação em larga escala, tanto em âmbito nacional, quanto estadual, surgiram como ferramentas importantes na tentativa de resolver os problemas educacionais, promovendo uma cultura de avaliação baseada em indicadores quantitativos. Consequentemente, esses sistemas de avaliação passaram a ser vistos como elementos essenciais para melhorar a qualidade educacional, assumindo um papel central no cenário educacional do país.

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo surge com esse objetivo e, assim como as outras avaliações em larga escala, passou a regular as práticas de ensino da rede estadual de educação, como verificou-se nesta pesquisa.

Quanto às percepções dessa pesquisa, foi possível identificar como as avaliações impactam o trabalho dos professores na escola estadual, onde o estudo foi realizado. Especificamente, observou-se influência na restrição da autonomia docente, no estreitamento curricular, na implementação do bônus desempenho, no direcionamento das atividades de treinamento dos alunos, e na responsabilização e subjetivação dos docentes.

Contudo, é importante ressaltar que não estamos negando a importância dos sistemas de avaliação. Os resultados são, sim, importantes como indicadores, mas não devem ser o único critério para definir o que constitui uma educação de qualidade. Utilizar as avaliações em larga escala como única orientação para políticas educacionais e tomadas de decisão, como vêm acontecendo, pode comprometer a finalidade e as práticas da educação.

Com isso, a busca por uma educação de qualidade não pode se basear, apenas, em estratégias de avaliação dos alunos, na responsabilização dos professores e, principalmente, na transferência de responsabilidades do Estado para as instituições escolares.

Como destacado por Fernandes (2022), uma escola de qualidade é aquela que acolhe todas as pessoas em suas diversidades, que desempenha, efetivamente, o papel de educar, sem selecionar ou excluir, com base em critérios de desempenho,

e que garante o cumprimento dos direitos constitucionais dos indivíduos, que frequentam suas dependências.

Dentro dessa perspectiva, a função social da escola e seus objetivos estão sendo distorcidos ao serem baseados, exclusivamente, nos índices de desempenho dos alunos. Isso acarreta prejuízos para os estudantes, que podem não estar, verdadeiramente, adquirindo conhecimentos científicos, revelando que os resultados são frágeis e não, necessariamente, refletem a qualidade da educação. A verdadeira qualidade educacional não deve se limitar às habilidades e competências dos descritores das avaliações. Essa não deve ser a realidade das escolas que desejamos, nem a proposta de avaliação que devemos adotar.

Assim, é importante refletir que essas avaliações devem funcionar como ferramentas investigativas, fornecendo um panorama das escolas e contribuindo para diagnosticar deficiências educacionais específicas, em cada uma delas. A partir dessa base de dados, poderíamos desenvolver políticas públicas direcionadas e orientadas pelas necessidades identificadas, por meio dessas avaliações.

Contudo, também ressaltamos que as análises e críticas apresentadas nesse estudo ecoam diversas outras já publicadas, sublinhando a urgência de repensar o uso das avaliações, dadas as várias implicações e consequências que elas têm para o trabalho docente e para a dinâmica escolar como um todo.

Além disso, o objetivo dessa pesquisa, com base nos relatos das entrevistas realizadas, não foi fazer juízos de valor sobre o trabalho dos docentes na escola, mas, sim, refletir sobre como a avaliação tem influenciado o trabalho docente na unidade. Destaco uma frase de uma das professoras que ilustra bem o contexto atual com as avaliações impostas pelo Estado: "É o que conseguimos fazer agora com o que temos" (Professora Minerva, 2023).

Por fim, buscamos nesse trabalho analisar as influências que a avaliação em larga escala PAEBES exerce no trabalho docente, sem a pretensão de chegar a conclusões definitivas sobre o tema. Apesar de termos obtidos contribuições significativas, o que resultou em um conjunto volumoso de informações ricas para

nossa análise, reconhecemos que, ainda, não esgotamos todos os argumentos relacionados às questões levantadas por esse objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.107-116, jan./jun. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 75, p.15-32, ago.2001.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.1, p.11-22, jan./abr. 2007.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, Lisboa, v. 13, n.13, p.13-29, 2009.

_____. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia (Orgs.). **Dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente**. Brasília: SEB/ MEC, 2010.

_____. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.472-484, abr./jun. 2012.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, v.18, n.53, p.267-490, abr./jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliações externas e seus efeitos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique; MACHADO, Cristiane. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, Brasília/DF, v.31, n.13, p.667-680, set./dez., 2015.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.11, n.4, p.1960-1978, 2016.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho ou para a formação humana : a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no ProJovem** . 2017. 187 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos/SP, v. 12, n. 3, p. 675-708, set./dez. 2022.

ANDRADE, Elisângela Aguiar Oliveira. **Avaliação em larga escala no município de Vitória da Conquista - BA: implicações para o currículo e prática docente**. 2021. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.12, p.27-48, jan./jun. 2013.

AZEVEDO, Giselle Ferreira de Miranda. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão escolar: concepções e princípios. *In*: **E-book VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas 2017**, São Luiz/MA, ago. 2017.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n.2, p.3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v.35, n.126, p. 539-564, 2005.

_____. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 20, n. 2, p.45-59, jul./ dez., 2013.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A Política Educacional Brasileira no Contexto da Reforma do Estado e do Neoliberalismo. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte/RN, v.2, n.1, p.36-58, jul./dez. 1999.

BAUER, Adriana ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de Política Social. *In*: MOTA, Ana Elizabete [et al.], (Orgs). **Serviço Social e saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Sistemas de avaliação dos estados no brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 54, jul./set. 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 17 nov. 2023.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso: 13 dez. 2023.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. LDB- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 13 dez. 2023.

_____. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Estabelece a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

_____. Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831792. Acesso em: 13 jan. 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 dez. 2023.

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representação. *In*: **E-book VII CONEDUC 2021**. v.2. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues**. Avaliação em larga escala e políticas de responsabilização da educação**: evidencias de implicações indesejadas no Brasil. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Estado, sociedade e Educação- Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, 2017.

CASSETTARI, Nathalia. Pagamento por performance na educação básica. *In*: **31º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes,p. 295-316, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CLARK, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.2, p.353-381, mai./ago. 2012.

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Revista Proposições**. Campinas/SP, e-ISSN 1980-6248. v. 28, Suppl.1, 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Francisca Thais Pereira [*et al*.]. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. *In*: Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas ((V **SETEPE**), 2014, Campina Grande: Realize Editora, **Anais** [...], n.p.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha**.** Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Revista Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2. p.171-186. mai/ago. 2009**.**

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação Externa e Currículo: Possíveis Impactos e Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem. *In*: 16º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (XVI ENDIPE), 2012, Campinas. **Anais** [...]- UNICAMP- Campinas, p.18-28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Educação em Revista** [online]. Rio Branco/AC, ISSN 0102-4698. n.27, p.73-84, 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981998000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em:18 jan. 2024.

DE SÁ, Tiago Tavares; ALVES NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, ISSN: 2358-212X, vol.5, n.1, jul. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 12ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Guia informativo avaliações externas no ES-2023. **Vitória**, 2023. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/GUIA%20INFORMATIVO%20-%20AVALIA%C3%87%C3%95ES%20EXTERNAS%20ES%202023.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. **Vitoria** (ES): Sedu, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Site da Secretaria da Educação (Sedu). **Vitória** (ES). Disponível em: https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais. Acesso em: 15 jan. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar n. 504, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, 23 de novembro de 2009, p. 09, 2009. Disponível em: https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2238/#/p:9/e:2238?find=LEI%20COMPLEMENTAR%20504. Acesso em: 17 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 4965-R, de 14 de setembro de 2021. Regulamenta o Prêmio Escola que Colabora. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, 15 de setembro de 2021. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Decreto%204965.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Guia Informativo Avaliações Externas no ES. **Vitória**: Secretaria de Estado da Educação, ISBN 978-65-85134-22-4, 2023. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/GUIA%20INFORMATIVO%20-%20AVALIA%C3%87%C3%95ES%20EXTERNAS%20ES%202023.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Manual de gestão: Informações Úteis ao Gestor Escolar da Rede Estadual do Espírito Santo. **Vitória**: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manual%20de%20gestao%202023%20DIGITAL%20-%20FINAL.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Portaria Sedu nº 349-R, 23 de dezembro de 2022. que institui e organiza o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem - PFA para estudantes do 2º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual do Espírito Santo. Alterada pela Portaria Nº 139-R, de 19 de junho de 2023. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, 20 de junho de 2023. Disponível em: file:///C:/Users/rbthi/Downloads/diario_oficial_2023-06-20_completo.pdf. 24 mar. 2024.

FAVORETO FILHO, Agenor. **Muniz Freire**: terra de gente que faz História. 1º ed., 2011.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas vigentes em escolas públicas**: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, GO, 2015.

FERNANDES, Erika Pedreira da Silva. **Avaliador/ Avaliado: Sujeito e Objeto nas/das Políticas de Avaliação**. 2022. 297p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. *In*: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. 4ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de [*et al*]. **Avaliação Educacional**: caminho pela contramão. 2ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclo ou Séries?: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola?. *In*: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**.** 2004, Caxambu, MG. **Anais** [...]. nov. 2004, p1-33.

_____**.** Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico. **Educação & sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out./dez., 2014.

_____**. A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. Capital Humano. *In*: PEREIRA, I. B; LIMA, J.C.F. (ORG.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2° Ed. Rio de Janeiro: EPSJV, p.44-50, 2008.

_____. Trabalho. *In*: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 09. p. 07-18, maio/ago.2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do usuário. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **ESCOLA S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, DF, 1996.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 12ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOOGLE. Google Imagens. **Mapa do estado do Espírito Santo/município de Muniz Freire**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Muniz_Freire. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOOGLE. Google Imagens. **Vale do Apolinário.** Disponível em: https://aquinoticias.com/2023/08/muniz-freire-busca-desenvolvimento-do-turismo-sustentavel/. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOOGLE. Google Imagens. **Distritos de Muniz Freire**. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Muniz_Freire.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, Mai./Jun. 1995.

GIMENES, Oliria Mendes; SANTOS, Anderson Oramisio; MARIANO, Sanglita, Miranda Franco. Avaliação externa e seus desdobramentos: olhares sobre o contexto educativo. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167. Maio, 2014.

GIRON, Graziela Rosseto. Desafios políticos para a educação. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. I-XIII, 2008.

GHISLENI, Ana Cristina; MUNHOZ, Angélica Vier; GIONGO, Ieda Maria. Acerca da Avaliação: governamentalidade e processos de subjetivação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 551–564, 2016.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Agência Financiadora: SEE/SP, 2013.

GREGO, Sônia Maria Duarte. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: Pró-Reitoria de Graduação: UNESP/UNIVESP (Org.). **Caderno de**

formação: formação de professores. 1ºed. v.3. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2013.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: História e implicações. Trad. Adail Sobral. 5ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, nov. 2001.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado E Regulação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades ES. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/muniz-freire/panorama. Acesso em: 15 jan. 2023.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização**: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), 2013.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: Efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**. v. 15, n.2, p.365-379, maio/ago. 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: Teoria e prática. 5ºed. Goiana: MF livros, 2008.

_____. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, v. 46, n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

_____. Políticas educacionais neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: Uma qualidade restrita de educação escolar. 1ºed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, J.F.de.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Rosiane Pereira; FASSARELLA, Lúcio Souza. Programa de avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: repercussões a escolas e no ensino de Matemática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 30, n.117, p.1089-1111. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos para profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, set./dez.2004.

MARTINS, Jaqueline P.; SANTOS, Gilberto P. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2003.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v.20, n.44, p.473-492, jun./set. 2009.

_____. As políticas de avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas Críticas**. Brasília, v.22, n.48, p.442-461, mai./ago., 2016.

MENDONÇA, Ana Waley (Orgs.). **Metodologia para estudo de caso**: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual. p.99. 2014.

MENDONÇA, Ana. Explicando o Estado de bem-estar social. **Colab blog**, 13/03/2020. Disponível em: https://www.colab.re/conteudo/bem-estar-social. Acesso em: 02 out. 2023.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, p.77-99, jan./jun., 2016.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade e Culturas**. Lisboa, n. 67, p.1-14, 2024.

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

_____. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.753-775, Especial- Out. 2005.

_____. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007.

_____. Trabalho Docente. *In*: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

_____. A política educacional brasileira: Entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA NEGRÃO, José. (2004). O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, (1), 103–112. Disponível em: https://doi.org/10.23925/ls.v0i1.18809. Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13 - 37. 192p.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador/BA, v. 2, n. 4, 2014.

PEDROSO, Sandra Gramilich. **O trabalho docente na educação básica**: um estudo sobre a docência nas instituições de ensino públicas municipais de Uberlândia/MG, a partir da década de 1990. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP), 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A subjetividade de professores ou a maestria como sintoma. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia/MG, v.1, n.1, p.36-54, jan./jul.2012.

PORTO, Maria Célia da Silva. Estado e o neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. *In***: IV Jornada Internacional da Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MUNIZ FREIRE (ES). **Conheça a História de Muniz Freire**. Disponível em: https://munizfreire.es.gov.br/site/index.php/cidade/historia. Acesso em: 10 jan. 2023.

QUARESMA, Sílvia Jurema; BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Campinas/SP, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan.-jul. 2005.

REIS, Diego dos Santos. A arte de governar e a Teoria do Capital Humano: Perspectivas Críticas em Educação e Trabalho. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.1076-1093, set./dez. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à Educação Básica e à Educação Profissional. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, 11 de janeiro de 2006, p.1-27. 2006. Disponível em: https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2019/07/10/0134877c5c15008c67d45ba457b30453.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

SACRISTÁN, Germano. Os professores como Planejadores. *In*: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Pernambuco, 2016.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Política de avaliação externa e em larga escala**: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP), 2017.

SANTOS, Wagner dos (et al.). Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes. *In*: PONTES, José Airton; OSTI, Andréia; VIDAL, Eloisa Maia (Orgs.). **Avaliações estaduais**: nascimento, vida e protagonismo. [meio eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.41, número especial, p.1299-1311, dez., 2015.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12 n. 34, p. 152-180. jan./abr. 2007.

SAWICKI, Simone Salete; PAGLIARIN, Lidiane Lima Puiati. Gestão escolar e avaliação em larga escala: realidades, possibilidades e desafios. **Revista De Gestão E Avaliação Educaciona**, Santa Maria/RS, v.*7*, n. 16, p.25–39, 2018.

SCHENEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estud. Aval. Educ**., São Paulo, v.31, n.78, p.723-741, set./dez., 2020.

SCHERER, Susana. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates no Brasil. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**. Rio Branco/AC. ISSN:2525-5924, v.9, n.2, jul./dez. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2ºed, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilidade pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professore. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n.1, p.127-160, jan. /jun., 2011.

SILVA, Antônio Fernandes Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 12ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul./dez 2006, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 5ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de Matemática? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Heraldo. Avaliação educacional: Uma Perspectiva Histórica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. *In*: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Demarcações teórico-conceituais frente às avaliações em larga escala. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

APÊNCIE A – Levantamento de Dissertações e Teses

Título	Autor	Instituição	Ano de defesa	Tipo de pesquisa
Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros	Fábio Perboni	Universidade Estadual Paulista- SP	2016	Tese
Prova Brasil e SARESP: Repercussão na Construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de campinas (SP)	Bruna Colombo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas- SP	2014	Dissertação
Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: Contra números, não há argumentos	Maria Lucivânia Souza dos Santos	Universidade Federal de Pernambuco-PE	2016	Dissertação
Avaliador/ Avaliado: Sujeito e Objeto nas/das Políticas de Avaliação	Erika Pedreira da Silva Fernandes	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- RJ	2002	Tese
Impactos da avaliação externa no currículo escolar: Percepções de professores e gestores	Rita de Cássia Silva Godoi Menegão	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação- SP	2015	Tese
Avaliação em larga escala no município de Vitória da Conquista - Ba: Implicações para o currículo e prática docente	Elisângela Aguiar Oliveira Andrade	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- BA	2021	Dissertação

Políticas de Avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	Raquel Arrieiro Vieira	Universidade Federal de Viçosa- MG	2014	Dissertação
Política de avaliação externa e em Larga escala: O Olhar do sujeito professor da Rede Municipal De Presidente Prudente	Uillians Eduardo Santos	Universidade Estadual Paulista-SP	2017	Dissertação
Políticas educacionais e políticas de responsabilização: Efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	Andressa Aita Ivo	Universidade Federal de Pelotas-RS	2013	Tese
Concepções e práticas vigentes em escolas públicas: A influência das políticas educacionais no trabalho dos professores	Silvia Reis Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de Goiás-GO	2015	Dissertação

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (RiUFES), (2022).

APÊNCIE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado (a) Professor (a),

Estamos conduzindo uma pesquisa de estudo de caso para **analisar os desdobramentos do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), no trabalho dos professores, na rede estadual de ensino**, com foco nesta escola em particular.

A sua posição, no cenário educacional nos leva a crer que sua participação será fundamental no processo investigativo em questão. Dessa forma, gostaríamos de contar com a sua colaboração para compartilhar conosco informações relevantes sobre o trabalho com as avaliações e que possam contribuir para investigação do problema dessa pesquisa.

É importante destacar que estamos comprometidos com os padrões éticos da pesquisa científica e, por isso, não mencionaremos o seu nome em nenhum momento, durante a elaboração do estudo. Não há necessidade de se preocupar com a possibilidade de ser identificado. Se, porventura, você não estiver confortável com a pesquisa, por favor, não hesite em nos informar.

Essa entrevista seguirá uma estrutura de três partes, começando com perguntas sobre sua formação, experiência profissional e dados gerais. Em seguida, abordaremos questões relacionadas às avaliações em larga escala e ao Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Por fim, trataremos de temas relacionados ao trabalho docente.

EIXO 1:

01. Nome completo.
02. Qual sua idade?

( ) 25-29
( ) 30-39
( ) 40-49
( ) 50-59
( ) 60+

03. Qual seu sexo?
04. Qual a sua graduação e ano de conclusão?
05. Você possuí mais de uma graduação? Quais?
06. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

( ) Ensino Médio (Formação de Professores)

( ) Educação superior (Graduação) Qual? _____

( ) Especialização (Lato Sensu)

( ) Especialização (Stricto Sensu) Mestrado

( ) Especialização (Stricto Sensu) Doutorado

07. Fale sobre sua formação inicial e continuada.
08. Há quantos anos você atua na profissão?
09. Há quanto tempo você atua nesta escola?
10. Quais eram suas expectativas quando iniciou nesta escola?
11. Sua perspectiva/expectativa mudou com relação à escola e a função que você desempenha?
12. Como é o seu dia a dia na escola?
13. Quais atividades e funções costuma desempenhar?

EIXO 02:

01. Quais as suas percepções sobre as avaliações e sua importância no contexto educacional?
02. Agora sobre as avaliações em larga escala, comente o que você entende sobre as avaliações em larga escala.
03. Como você relaciona as avaliações e seu trabalho?
04. Existem algumas atividades, específicas, desenvolvidas para o PAEBES na escola? Se sim, diga quais?
05. Existe alguma preparação específica dos alunos para a realização das avaliações? Se sim, quais?
06. De acordo com sua percepção, as avaliações em larga escala, como é o caso do PAEBES, podem contribuir para a aprendizagem dos alunos? Em que sentido?
07. Você considera que os resultados dessas avaliações representam o desempenho real dos alunos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte. Explique:

EIXO 03:

01. Como você caracteriza o trabalho docente?
02. Você considera que exista influência da avaliação PAEBES no seu trabalho?
03. Como você analisa a relação existente entre o PAEBES e seu trabalho?
04. Você recebeu alguma formação da escola/SEDU sobre as avaliações externas? E sobre o PAEBES?
05. Como você analisa essas formações pensando no seu trabalho?
06. A Unidade Escolar possui algum tipo de instrumento pedagógico destinado, especificamente, para esta finalidade? (Apostilas, cadernos pedagógicos, blocos de exercícios)? Você utiliza esses materiais de apoio em suas aulas? Quais? Como?
07. Você considera que a avaliação externa de larga escala é um instrumento de melhoria da qualidade educacional? Por quê?
08. Com relação ao resultado da escola nas avaliações, como você analisa a relação entre eles e o seu trabalho?
09. Quais os usos do resultado das avaliações pela equipe pedagógica? De que forma esses resultados são trabalhados pelos professores?
10. Como você analisa o desempenho nas avaliações com a política de bonificação docente.
11. Você gostaria de acrescentar alguma informação, dúvida, inquietação, consideração que você acha pertinente a esta investigação, no que tange as avaliações externas, mas que não foram abordadas nesta entrevista?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) _____, está sendo convidado(a) a participar voluntariamente e anonimamente da pesquisa "**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO PAEBES, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPIRITO SANTO**", sob responsabilidade da pesquisadora Roberta Aparecida Avanci, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof.ª. Dra. Raisa Maria de Arruda Martins.

JUSTIFICATIVA

A implementação de políticas de avaliação educacional, tal como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), pode trazer implicações significativas para o trabalho docente. Diante disso, faz-se necessário investigar os desdobramentos do PAEBES no trabalho dos professores de uma escola da rede estadual do ES, a fim de compreender como essa política educacional interfere na rotina escolar e no desempenho dos docentes.

OBJETIVOS GERAL DA PESQUISA

Investigar os desdobramentos do PAEBES para o trabalho docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- Analisar a política de avaliação de larga escala do estado do Espírito Santo;
- Compreender as dimensões do trabalho docente e como elas se articulam às avaliações em larga escala;
- Analisar a compreensão dos professores a respeito das avaliações em larga escala.

PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa seguirá os seguintes pressupostos teórico-metodológicos: abordagem teórico metodológica do Materialismo Histórico Dialético, tipo estudo de caso, como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante, para a análise dados a triangulação de dados; e por fim, o registro dos dados coletados será mediante ao uso do diário de campo.

Adotamos como local da pesquisa uma escola estadual de ensino fundamental e médio, em tempo integral, localizada no município de Muniz Freire (ES) e como sujeitos da pesquisa os docentes que atuam na etapa do ensino médio, sendo pelo menos um professor de cada área de conhecimento que abrange a avaliação do PAEBES, quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A entrevista terá a duração média de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos e será realizada na escola CEEFMTI Bráulio Franco (ES). Essa pesquisa acontecerá entre os meses de agosto e novembro de 2023.

RISCOS E DESCONFORTOS

Durante a entrevista, o (a) Sr. (a) poderá sentir-se cansado (a). Caso isso ocorra, terá o tempo necessário para descansar e voltar a responder as perguntas, se assim o desejar. Além de cansaço, poderá se sentir constrangido (a) em responder algumas perguntas; não será obrigado (a) responde-las. Garantimos também, que não haverá julgamento de valores e será garantido o seu anonimato.

BENEFÍCIOS

Embora não haja benefícios diretos para o entrevistado ao participar da pesquisa, espera-se que essa contribua para a reflexão sobre a relação entre os saberes docentes e as políticas de avaliação em larga escala. Acredita-se, também, que este estudo possa representar uma oportunidade para o entrevistado refletir e repensar sua prática docente diante dessa temática.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA O (A)
Sr. (a) terá direito de acompanhamento e assistência durante a realização da pesquisa, inclusive, após seu encerramento. Durante a realização da pesquisa e até mesmo depois, pode tirar dúvidas e solicitar esclarecimentos com a pesquisadora. A assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa, também, está garantida. Após defendida e devidamente aprovada a dissertação estará disponível, para consulta, no acervo da UFES o qual pode ser consultado através do endereço eletrônico: http://acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php., e na página do PPGEEDUC no endereço eletrônico: https://ensinoeeducacao.alegre.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEDUC/lista-de-discentes-egressos.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO O(A)
A participação na pesquisa é voluntária e o Sr./a não é obrigado/a fazê-lo. A qualquer momento durante a execução da pesquisa, o/a participante pode optar por não continuar participando, sem sofrer quaisquer penalidades ou prejuízos decorrentes dessa decisão. Se o/a participante decidir retirar seu consentimento, não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

GARANTIA A CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE
A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, inclusive após sua publicação. As gravações de som e as respostas das entrevistas, sob responsabilidade da pesquisadora, serão guardadas em local seguro onde somente ela terá acesso. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento e durante a pesquisa, durante a escrita da dissertação, serão usados nomes fictícios.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO
Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. Caberá a própria pesquisadora deslocar-se para ir ao seu encontro, sendo dela a responsabilidade com as despesas necessárias.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO
O (A) Sr. (a) tem a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. De acordo com o item IV. 4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS
Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, pode contatar a pesquisadora Roberta Aparecida Avanci, no telefone (28) 99926-7322 ou nos endereços eletrônicos: roberta.avanci@edu.ufes.br ou rbthis@gmail.com. O (A) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.
Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de igual teor, assinada pelo (a) pesquisador (a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Muniz Freire – ES, ___/___/_____

_____
Participante da pesquisa

Como pesquisadora responsável pela pesquisa "**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO PAEBES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPIRITO SANTO**", eu, Roberta Aparecida Avanci, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____
Pesquisadora