



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RENALLY VITAL DA COSTA

**DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA
APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2019)**

CAMPINA GRANDE/PB

2020

RENALLY VITAL DA COSTA

**DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA
APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: 1- História, política e gestão educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Leandro da Silva

CAMPINA GRANDE/PB

2020

C837d

Costa, Renally Vital da.

Desdobramentos do sistema de avaliação municipal da aprendizagem (SAMA) no trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB (2015-2019)./Renally Vital da Costa. - Campina Grande, 2020. 168f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva".

Referências.

1. Política de Avaliação Externa da Educação Básica. 2. Gerencialismo. 3. Neoconservadorismo. 4. SAMA. 5. Trabalho Docente. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Título.

CDU 37(043)

**DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA
APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2019)**


RENALLY VITAL DA COSTA

Aprovada em 31 / 01 / 2020.

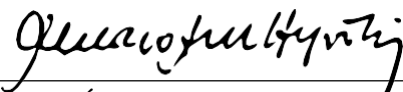
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva
Orientadora – PPGEd/UFCG



Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva
Examinadora interna – PPGEd/UFCG



Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito
Membro externo – PPGEd/UFPEL

CAMPINA GRANDE/PB

2020

Dedico esse trabalho a minha filha, Laysa Ricelly, pessoa muito importante na minha vida, razão do meu esforço. A você, desejo uma vida de saúde, lutas e conquistas. E a meus pais, Marluce e Gilvan, pois sem o apoio de vocês, eu não teria completado mais essa etapa.

Vocês são as pessoas mais importantes da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Se tivesse me faltado fé não teria conseguido concluir esta etapa na minha vida.

À Professora Dra. Luciana Leandro da Silva, por assumir a orientação deste trabalho com paciência, dedicação e compromisso.

Ao Professor Dr. Carlos Augusto de Medeiros, por me ajudar em algumas orientações e contribuir de forma significativa na qualidade deste trabalho.

À Professora Dra. Andréia Ferreira da Silva, por se fazer presente na minha banca e, principalmente, por representar tanto para mim. Você me inspira! A ela, o meu sincero agradecimento, a minha profunda admiração e o meu afeto, para sempre!

Ao Professor Dr. Álvaro Hypolito, pela oportuna e indispensável contribuição. É uma honra tê-lo em minha banca, buscando melhorar a produção do trabalho com respeito às minhas escolhas.

Aos professores do PPGEd/UFCG, que contribuíram significativamente durante o curso do mestrado.

À minha família, em especial à minha filha, Laysa Ricelly. Cada sorriso seu me incentivou nesse percurso árduo!

Às minhas colegas que me acompanham desde a infância, Rosileide Almeida e Rosicleide Almeida. O apoio, a força e o incentivo contribuíram para que eu concluísse mais essa etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus colegas do curso. Em especial a Rayffi Gumercindo, Paula Floriza, Gabrielle de Lima e Arlane Markely. Amigos/as com quem partilhei angústias, medos e descobertas ao longo do curso.

À Capes e FAPESQ, pelo apoio financeiro durante o estudo.

Grata a todos e a todas!

Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

Leonardo Boff

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho de docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB; especificamente, buscou-se discutir as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito federal, procurando entender suas intencionalidades e relações com as políticas adotadas no município; compreender como o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) vem se desenvolvendo na rede e a percepção das professoras acerca dos desdobramentos desse instrumento avaliativo no seu trabalho e, por fim, refletir acerca das possibilidades e desafios dessa política para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. Em termos metodológicos, o trabalho transita entre elementos da teoria crítica e do pós-estruturalismo, buscando compreender de forma ampla as contradições e complexas relações de poder presentes na realidade. Algumas categorias analíticas como autonomia, regulação, responsabilização, autorresponsabilização e intensificação foram adotadas conforme as leituras que basearam nossa análise. Adotou-se a análise documental, baseada em documentos publicados pela Seduc e em notícias divulgadas em sites oficiais sobre o tema, observações e entrevistas realizadas com a gerente de avaliação e com sete docentes que atuavam no 5º ano da rede municipal de ensino. Constatou-se que o Sama não foi devidamente regulamentado na rede, o que permite afirmar que se trata de um projeto de governo, que não conta com a participação direta das professoras na elaboração e aplicação do mesmo. Isso pressiona as escolas e profissionais a adotarem práticas de treinamento e preparação para as avaliações externas a nível nacional, de modo a melhorar os indicadores. Por meio dessa política, o poder público municipal tem feito algumas premiações, acirrando o clima de competição na rede e tem permitido maior atuação do empresariado na educação pública municipal (especialmente a Fundação Lemann); ao mesmo tempo, observa-se o avanço de medidas neoconservadoras na rede. Tudo isso tem servido para regular e restringir a autonomia do trabalho das professoras da rede municipal de ensino, de modo que muitas delas se autorresponsabilizam pelos resultados, devido a um processo de colonização das subjetividades promovido pelo conjunto de políticas neoliberais e neoconservadoras existentes no município. Ainda assim, algumas professoras problematizam tal realidade, não aceitando de forma passiva e demonstram ter um posicionamento crítico e propositivo frente a essa política.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de avaliação externa da educação básica. Gerencialismo. Neoconservadorismo. Sama. Trabalho docente.

ABSTRACT

The present study had as its general objective to analyze developments of the Municipal Learning Assessment System (Sama) in the work of teachers from the municipal teaching network of Campina Grande / PB; specifically, it sought to discuss the external evaluation policies of basic education implemented in Brazil since the 1990s, at the federal level, seeking to understand their intentions and relations with the policies adopted in the municipality; understand how the Municipal Learning Assessment System (Sama) has been developing in the network and the teachers' perception about the consequences of this evaluative instrument in their work and, finally, reflect about the possibilities and challenges of this policy for teaching work in the network municipal education system of Campina Grande / PB. In methodological terms, the work moves between elements of critical theory and post-structuralism, seeking to comprehensively understand the contradictions and complex power relations present in reality. Some analytical categories such as autonomy, regulation, accountability, self-responsibility and intensification were adopted according to the readings that based our analysis. Documentary analysis was adopted, based on documents published by Seduc and on news published on official websites on the subject, observations and interviews conducted with the evaluation manager and with seven teachers who worked in the 5th year of the municipal school system. It was found that Sama was not properly regulated in the network, which allows us to affirm that it is a government project, which does not have the direct participation of teachers in the elaboration and application of it. This puts pressure on schools and professionals to adopt training and preparation practices for external evaluations at the national level, in order to improve the indicators. Through this policy, the municipal government has made some awards, increasing the climate of competition in the network and allowing greater participation by businessmen in municipal public education (especially the Lemann Foundation); at the same time, neoconservative measures are advancing in the network. All of this has served to regulate and restrict the autonomy of the work of teachers in the municipal school system, so that many of them take responsibility for the results, due to a process of colonization of subjectivities promoted by the set of neoliberal and neoconservative policies existing in the municipality. Even so, some teachers problematize this reality, not passively accepting it and showing that they have a critical and purposeful position in relation to this policy.

KEYWORDS: External assessment policies for basic education. Managerialism. Neoconservatism. Sama. Teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.	Documentos analisados	26
Quadro 2.	Publicações relativas ao Sama	27
Quadro 3.	Caracterização das escolas participantes do estudo	28
Quadro 4.	Perfil das professoras entrevistadas	31
Quadro 5.	Parcerias da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB com a iniciativa privada...	77
Quadro 6.	Prefeitos de Campina Grande a partir da década de 1980	98
Quadro 7.	A cobrança das professoras pelo desempenho dos alunos	132
Ilustração 1.	Número de matrículas na educação infantil (2019)	101
Ilustração 2.	Número de docentes na educação infantil e vínculo empregatício (2019)	102
Ilustração 3.	Número de matrículas no ensino fundamental em Campina Grande/PB (2019)	103
Ilustração 4.	Número de docentes no ensino fundamental e vínculo empregatício (2019)	104
Figura 1.	Tabela de vencimento do magistério (2017-2018)	106
Figura 2.	Avaliação Diagnóstica das Aprendizagens (Sama) – Fluxo de atividades	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Resultados e metas do Ideb do município de Campina Grande/PB.....	107
Tabela 2.	Resultados e metas do Ideb das escolas participantes do estudo.....	107

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CLAD	Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CG	Campina Grande
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAP	Grupo de Acompanhamento Pedagógico
GAP	Grupo de Acompanhamento Pedagógico
GERM	Movimento Global para a Reforma Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública

MBL	Movimento Brasil Livre
NCLB	Nenhuma Criança Deixada para Trás
NCLB	Nenhuma Criança deixada para Trás
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
OREALC	Oficina Regional da Educação para a América Latina e Caribe
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMB	Partido da Mulher Brasileira
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPL	Partido Pátria Livre
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PSDC	Partido Social Democrata Cristão
PSU	Prueba de Selección Universitaria
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SAMA	Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação

SGI	Sistema de Gestão Integrada
SIMCE	Sistema de Medición y Calidad de la Educación
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problemática e objetivos da pesquisa: caminhos metodológicos	24
1.2 Base epistemológica da pesquisa.....	33
1.3 Tratamento das informações: análise de conteúdo	34
1.4 Estrutura da dissertação.....	36
2. REESTRUTURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 1990.....	38
2.1 Neoliberalismo e consolidação do Estado Avaliador na educação	38
2.2 Políticas de avaliação externa da educação básica no Brasil e o foco no currículo	45
2.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	47
2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): (con)formar um determinado tipo de sujeito e de sociedade	56
2.3 Novos modos de regulação das políticas educativas e acirramento do controle sobre o trabalho docente.....	59
2.4 A avaliação externa da educação básica no contexto de políticas neoliberais e neoconservadoras	63
3. AVALIAÇÃO, GERENCIALISMO E AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	69
3.1 O gerencialismo no contexto das reformas educacionais.....	69
3.2 Reforma administrativa na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB: adesão à lógica gerencial e relações contratuais com o setor privado	75
3.3 Medidas neoliberais e neoconservadoras na política educacional no município de Campina Grande/PB	80
3.4 O trabalho docente em meio às mudanças no mundo produtivo	84
3.5 Políticas de avaliação e trabalho docente: precarização, intensificação e (auto) responsabilização.....	89

4. DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE EM CAMPINA GRANDE/PB	97
4.1 Caracterização da rede municipal de ensino de Campina Grande	97
4.2 Processo de criação e funcionamento do Sama na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB	108
4.2.1 O papel do Grupo de Acompanhamento Pedagógico e da Fundação Lemann	116
4.2.2 Algumas dificuldades e limites do Sama	119
4.2.3 Seriação, diferenciação e premiação	120
4.3 Uma avaliação imposta?.....	124
4.3.1 Responsabilização, autorresponsabilização e perda de autonomia	131
4.3.2 Regulação e intensificação do trabalho docente	140
4.4 Possibilidades e desafios da avaliação externa na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES).....	176
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GERENTE DE AVALIAÇÃO).....	178
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	179
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	185
ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAMA.....	188
ANEXO C – PLANILHA/DEVOLUTIVA PEDAGÓGICA	202
ANEXO D – FLUXO DE ATIVIDADES DO SAMA	208

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), instituído no ano de 2015 na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB¹. O estudo buscou analisar os desdobramentos do Sama no trabalho das professoras que atuavam no 5º ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de ensino, cujas turmas foram avaliadas, sobretudo, nos anos de 2018² e 2019.

As reformas do Estado vêm reconfigurando suas atribuições no campo econômico e social desde os anos finais do século XX. Pautadas no neoliberalismo, tais reformas defendem a atuação estatal mínima no setor econômico e nas políticas sociais, propondo a implantação de um Estado avaliador e regulador (COSTA; SILVA, 2016). No contexto educacional brasileiro, as iniciativas de avaliação externa passaram a ser utilizadas como mecanismo privilegiado para a aferição e a promoção da qualidade da educação (SOUSA, 2013).

Nas últimas três décadas, modos de regulação, controle e responsabilização foram instaurados no setor educacional no Brasil, como parte do processo de reforma do Estado, tendo sido adotados e legitimados em diferentes países e redes de ensino.

No Chile, por exemplo, o processo de reforma instaurado a partir dos anos 90, afetou de forma intensa o trabalho docente, o que implicou na forma de reorganizar “*el trabajo, y es a partir de esto que han emergido nuevas regulaciones para el trabajo docente, y con ello nuevos ideales profesionales para profesores y profesoras*”(LAGOS, *et al*, 2016, p. 4).

De acordo os autores, os discursos promovidos nas políticas públicas relacionadas à figura do professor tem como eixo relevante a efetividade da garantia de “qualidade da educação”. E nesse sentido, pautadas na ideia da eficácia que os professores devem alcançar, foram instituídas

¹ A escolha desse município para o estudo se deu pela facilidade de acesso a dados e pelo conhecimento prévio acerca da política educacional em Campina Grande/PB, também, por estudos já realizados na rede durante o período de formação.

² A ênfase nesse recorte temporal – 2018 a 2019 – se deve a melhor sistematização de dados disponibilizados pela Seduc/CG e maior número de alunos do 5º ano que participaram da avaliação, tendo em vista que nos anos anteriores o Sama estava em fase de implementação e usada como teste piloto.

distintas pruebas estandarizadas como SIMCE (Sistema de Medición y Calidad de la educación), PSU (Prueba de Selección Universitaria), INICIA1, para destacar la eficiencia y eficacia que deben tener los docentes, construyendo con esto una versión del profesor centrada en las evidencias empíricas (LAGOS, et al, 2016, p. 5).

Essas políticas apoiam-se na ideia do professor como aquele que deve apresentar evidências empíricas do seu trabalho (LAGOS, et al, 2016).

As avaliações externas caracterizam-se por serem instrumentos elaborados fora do âmbito escolar, em que o complexo processo de ensino-aprendizagem acontece, com o intuito manifesto de auferir o conhecimento adquirido pelos estudantes, contudo, as diferentes realidades regionais e locais não são “levadas” em conta por quem avalia. Dessa forma, se constitui em uma avaliação padronizada e em larga escala, alcançando estudantes de diferentes realidades e avaliando-os de forma homogênea, quantificando e comparando seu desempenho. Tais instrumentos de avaliação têm gerado desdobramentos, consequências, ações e reações nas escolas e provocando alterações no processo e nas prioridades educativas.

As avaliações externas no Brasil vêm sendo praticadas,

[...] predominantemente, com objetivos de avaliar professores por meio do desempenho dos alunos, premiando-os e/ou punindo-os. Em diversos sistemas têm sido criadas formas baseadas na meritocracia, com bonificação e premiação aos professores, como forma de melhoria da qualidade do desempenho dos estudantes (AMARO, 2013, p.40).

De acordo com a Unesco (2019), o uso das avaliações nacionais em larga escala tem aumentado exponencialmente e já alcança mais de metade dos países do mundo. Entende-se que tais avaliações fazem parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004) e que tem pleno apoio dos organismos internacionais, empresas e *stakeholders*, os quais desejam expandir o mercado da avaliação. É importante mencionar o Movimento Global para a Reforma Educacional (GERM) que tem se constituído para influenciar e contaminar os diferentes países e sistemas educacionais, com uma lógica padronizada massacrante, que faz diferentes sistemas tornarem-se semelhantes e se ajustar aos testes realizados, em nome de uma suposta qualidade³.

³ É emblemático texto de Pasi Sahlberg, diretor geral do Centro para a Mobilidade e Cooperação Internacional da Finlândia - país muitas vezes mencionado como modelo nas avaliações - o qual afirma que é impressionante a semelhança entre os sistemas educacionais no mundo todo, por meio de currículos padronizados para se ajustarem aos testes e dos materiais fornecidos aos estudantes por empresas globais. Para ele, o GERM é uma

O documento da Unesco (2019) enfatiza ainda que as avaliações em larga escala estão cada vez mais incorporadas aos programas de trabalho de organizações internacionais e regionais, e recebem apoio de agências patrocinadoras por meio de assistência técnica e financeira.

De fato, na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, assim como em outras cidades e estados brasileiros, observa-se que a intensificação das políticas de avaliação ocorre paralelamente ao fortalecimento das parcerias público-privadas nas redes de ensino. A parceria mais recente no município é com a Fundação Lemann que tem sido a expressão concreta do aprimoramento da regulação do trabalho docente na rede municipal de ensino, para controlar e monitorar o setor educacional. Isso ocorre simultaneamente ao avanço do neoconservadorismo⁴ na rede municipal campinense, por meio de medidas, tais como, a Lei nº 6.950/2018 que estabeleceu a proibição do debate sobre gênero nas escolas e a Lei nº 7.280/2019 que propõe a leitura bíblica nas escolas, o que é algo bastante preocupante, mas sintonizado com a conjuntura nacional e internacional que observamos atualmente.

Desde o meu período de formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), comecei a refletir sobre o papel do Governo Federal na política educacional brasileira, mais especificamente, as repercussões das políticas de avaliação externa em larga escala da educação básica para os sistemas educacionais. No percurso de formação, a oportunidade de estudar⁵ sobre a rede municipal de ensino de Campina Grande/PB o que dizia respeito à implantação de

epidemia que se espalha e infecta como vírus, viaja com especialistas, mídia e faz com que os países tomem emprestadas políticas de outros atores. Como consequência, as escolas adoecem, professores não se sentem bem e as crianças aprendem menos. Fonte: <https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html>

⁴ É crescente o movimento de grupos de direita no Brasil, entre os quais movimentos conectados ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo. Essa onda neoconservadora tem influenciado diferentes áreas no cenário brasileiro (LIMA; HYPOLITO, 2019).

⁵ As pesquisas realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC foram fundamentais para a escolha do objeto de estudo no município de Campina Grande. A pesquisa intitulada “Os desdobramentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas políticas educacionais de municípios da microrregião do Cariri Oriental paraibano: um estudo” buscou compreender como a divulgação do Ideb estava contribuindo para gerar mudanças nas políticas educacionais de municípios situados na microrregião do Cariri Oriental paraibano (COSTA; SILVA, 2015). O estudo intitulado “A implantação de políticas de *accountability* na rede municipal de ensino de Campina Grande e de João Pessoa no período de 2008 a 2014”, buscou analisar as iniciativas de responsabilização de docentes, gestores e de prestação de contas à sociedade instituídas nesses municípios, foi constatado que os municípios, no período delimitado, instituíram políticas de *accountability*, que compreendem iniciativas de responsabilização de docentes e de gestores e de prestação de contas à sociedade tendo como referência à avaliação de desempenho no setor educacional (COSTA, SILVA, 2016).

políticas de *accountability* na rede municipal de ensino no período de 2008 a 2014, me instigou a ingressar em um Programa de Pós-Graduação em que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos acerca da política educacional de tal município. A facilidade de acesso aos dados e proximidade estabelecida com o pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB (Seduc/CG), foi um estímulo para o aprofundar os estudos neste município.

O estudo realizado no município apontou que os mecanismos de *accountability* instituídos no setor educacional, no caso de Campina Grande/PB, têm fortes impactos na organização escolar e na organização do trabalho docente nas escolas públicas municipais. As iniciativas de premiação no município revelam o fortalecimento de tais iniciativas no país, fundadas na crença de que por meio dessas premiações as escolas públicas melhorem a “qualidade” do ensino (COSTA; SILVA, 2016).

Nesse sentido, um dos pontos a serem problematizados nesse cenário, é o que vem sendo entendido e difundido hegemonicamente por “qualidade da educação”, pois trata-se de um conceito complexo, multifacetado, imbuído de sentido atribuído por determinados sujeitos ou grupos, os quais possuem interesses determinados e estão inseridos em contextos sociais e históricos específicos.

Na atualidade, observa-se que o conceito “qualidade da educação” vem se pautando, hegemonicamente, na produção de dados estatísticos e na simples elevação de índices numéricos, se revelando como um conceito economicista e reducionista, mais associado à ideia de qualidade total, baseada em critérios de eficácia, eficiência e produtividade, em detrimento de pensar a qualidade social da escola enquanto espaço de formação crítica e reflexiva dos sujeitos, considerando sua diversidade e indo de encontro com as necessidades que demandam cada contexto. Gusmão (2013) aponta que, o conceito de qualidade está forjado nos resultados aferidos pelas provas em larga escala e este acabou se difundindo como o principal significado de qualidade que circula na sociedade nos últimos anos.

Tal conceito compreendido de forma limitada e reducionista vem sendo abordado em documentos internacionais, como o da Unesco (2019), intitulado “a promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades”, ainda de forma limitada, artificializada e pouco problematizada.

Para Silva (2008) é possível compreender a noção de qualidade como um objeto de construção social.

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade (p. 17).

Nesse sentido, o conceito de qualidade não é neutro, mas polissêmico e está intimamente relacionado ao(s) sujeito(s) que fala(m) e ao lugar que ocupa(m).

De acordo com Oliveira (2006), a proficiência dos estudantes medida pelos testes em larga escala, tem sido o principal significado de qualidade da educação. Na década de 1980, o conceito de qualidade da educação estava associado à universalização do acesso à escola, ou seja, o que indicava a qualidade da educação era o crescimento na taxa de matrícula. Ainda nessa década, de acordo com Gusmão (2013), passou a vigorar o segundo significado que circulou simbolicamente como representação da qualidade: a permanência. Porém, com a instituição dos programas de regularização de fluxo, as taxas de reprovação e evasão deixaram de ser referência de qualidade, era preciso incorporar um novo parâmetro de comparação.

Dessa forma, os países passaram a desenvolver sistemas com a intenção de avaliar a qualidade da educação, um dos exemplos disso, é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as iniciativas de avaliação semelhantes criadas em estados e municípios.

Conforme Casassus (2007b), a focalização no resultado escolar, apesar de tornar visível um produto da educação, “ao final nada faz a não ser oferecer uma constatação estatística da desigualdade quanto aos resultados. Não nos diz nada sobre o que é preciso fazer para produzir mudanças nos resultados, melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade” (2007, p. 57).

Isso se deve a um conceito da qualidade em uma perspectiva economicista, associado à eficiência e à produtividade, segundo Gentili (2001), que no final da década de 1980, o discurso assumiu “o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo,

imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (p. 115).

Assim mesmo, muitas redes continuam apostando na melhoria dos índices como sinônimo de qualidade. Costa e Silva (2016) constataram a existência de estratégias adotadas pelo município campinense para melhorar o desempenho na Prova Brasil: a) adoção do 14º salário como mecanismo de premiação instalado no ano de 2013 por meio da Lei nº. 072, de 10 de abril de 2013, o qual é pago aos/às funcionários/as das escolas com melhor rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶; b) aprovação da Lei nº. 5372, de 03 de dezembro de 2013, que torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município.

Da mesma forma, Silva e Hypolito (2017) identificaram a criação de um sistema próprio de avaliação, denominado de Sama, o qual se colocava enquanto estratégia de preparação dos alunos e professoras para as avaliações externas, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pois vinha sendo aplicado, sobretudo, nos anos em que ocorrem ou que antecedem a realização desses testes.

O Sama é um instrumento de avaliação de âmbito municipal que tem como base legal o Plano Municipal de Educação (PME), instituído na Lei nº 6.050 de 22 de Junho de 2015, que estabelece na meta 5, que a Seduc/CG deve criar e instituir instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas municipais e que os resultados devem servir para repensar práticas pedagógicas que auxiliem os professores no ensino fundamental. Dessa maneira, deve garantir a realização do processo de avaliação externa semestral nas unidades educacionais da educação básica nos dois primeiros anos de vigência do plano e bimestral a partir do terceiro ano. Além disso, estimula as escolas a promoverem avaliações internas próprias para “colaborar” com a União (CAMPINA GRANDE, 2015).

O documento estabelece ainda, na meta 7, o acolhimento dos resultados do Ideb⁷ como uma das estratégias para alcançar a almejada “qualidade” da educação no município. Dessa forma, estimula as escolas a instituírem instrumentos de avaliação

⁶ O Ideb, de acordo com MEC, consiste em um indicador objetivo de qualidade, com notas de 0 a 10, que combina a avaliação de desempenho em provas, a Prova Brasil, com dados de aprovação, repetência e evasão. Nesse sentido, o índice tem sido a grande preocupação dos profissionais da educação, tendo em vista que a essa nota irá de fato indicar a qualidade da escola.

próprios para diagnosticar o desempenho de alunos no ensino fundamental. De forma clara, é colocado para as escolas o dever de receber os resultados da avaliação de âmbito nacional, pois esse seria automaticamente reflexo da almejada “qualidade” da escola e, conseqüentemente, da “qualidade” do trabalho dos profissionais que atuam na instituição.

O PME tem como parâmetro o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), instituído na Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, que estabelece na meta 7 “o fomento a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias do PNE, para essa meta, consta o uso da avaliação como um instrumento relevante para se constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado, do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino” (BRASIL, 2014).

O documento estabelece, na estratégia 7.7, a importância de “aprimorar bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas” e, na meta 7.11, a importância de “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Pisa”. Também aponta, o fortalecimento de “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

Compreender as políticas instituídas nas escolas nos últimos anos e entender as implicações destas no setor educacional, que há um interesse de posturas políticas e concepções daqueles que estão “à frente” das reformas, é primordial para se entender a organização de tempos e espaços das escolas. Sabemos que a escola não é um local neutro, mas que desempenha uma determinada função para a sociedade, com o tipo de formação a que se pretende.

É importante frisar que as avaliações externas e em larga escala vem se configurando mais numa perspectiva de avaliação somatória e de resultados, do que propriamente avaliação de processo e de aprendizagem, isso ocorre, pois estão ligadas às

novas formas de regulação da política educacional no contexto neoliberal, em que o Estado se coloca muito mais como avaliador e regulador dos resultados, do que comprometido com a qualidade e desenvolvimento do setor educacional como um todo.

O Sama, ainda que seja um instrumento elaborado e conduzido por professores e técnicos que trabalham na Seduc/CG, ente mais próximo às escolas e que, como o próprio nome diz, se apresenta como um instrumento de “avaliação da aprendizagem”, muitas vezes até como forma de substituir a avaliação regular feita pelos próprios professores em sala de aula. Dessa forma, preocupamo-nos de modo especial com os efeitos dessa política no trabalho docente, tendo em vista a centralidade do papel das professoras no processo pedagógico e que todas as mudanças acabam, de uma forma ou de outra, trazendo implicações para a sua práxis docente.

Na presente pesquisa, o trabalho docente é definido como “todo ato de realização no processo educativo”, ou seja, “que se realiza com a intenção de educar” (OLIVEIRA, 2010, s.p). Os estudos de Oliveira (2002; 2004) e de Pini e Melo (2011) apontam que, no Brasil, o trabalho docente tem adquirido uma considerável complexidade nas últimas décadas devido às transformações advindas das novas políticas educacionais, que implicam mudanças na organização escolar e, portanto, do trabalho escolar.

Bonamino e Sousa (2012) apontam três gerações das iniciativas de avaliação em larga escala, considerando o uso e a importância dos resultados. A primeira geração é caracterizada pela implantação de políticas de avaliação de baixo risco, com caráter diagnóstico e com o objetivo de acompanhar o avanço da qualidade da educação. A segunda geração é denominada de responsabilização branda, pois os resultados das avaliações são medidos e divulgados por redes e instituições de ensino, todavia, sem atribuir sanções ou recompensas. A terceira geração é marcada pelo uso dos resultados das provas com consequências fortes, visto que são instituídos mecanismos de sanção ou de premiação às escolas e aos docentes de acordo com os resultados obtidos nos exames. No Brasil, o Ideb se configura como o principal agente do fortalecimento da segunda e da terceira geração do uso das avaliações, pois, estimula a criação de mecanismos de responsabilização e de prestação de contas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013, prevê a obrigatoriedade da divulgação dos resultados do Ideb em placas nas instituições de ensino. De acordo com

Bonamino e Sousa (2012), Freitas (2012), Gomes (2011), Silva e Lira (2015), Souza (2009), muitas vezes, esses resultados são pouco aproveitados pelos docentes e gestores e têm um fim em si mesmo, pois o resultado não é discutido para se repensar a prática do docente.

A literatura aponta que as avaliações externas no país têm levado consequências sérias para a organização escolar e para o trabalho docente. Assunção (2013), em investigação, concluiu que, a partir da implantação da Prova Brasil e, conseqüentemente, a divulgação do Ideb, houve mudanças significativas no contexto do trabalho docente das escolas pesquisadas em Belém/PA, uma vez que suas agendas de trabalho foram fortemente afetadas pela dinâmica das avaliações externas e, em especial, pela necessidade de adequar o seu trabalho à dinâmica dos testes propostos pelo MEC via Prova Brasil, bem como pela Secretaria Municipal de Educação (Semec).

O município de Campina Grande/PB tem adotado políticas no setor educacional que reforçam a lógica de avaliação promovida em âmbito nacional e internacional, a qual se apoia nas propostas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM)⁸ e a OCDE.

A partir da matriz de referência do Sama, identificamos semelhanças de tal instrumento com a avaliação externa em larga escala instituída pelo Ministério da Educação (MEC), seja por meio da priorização das disciplinas de português e matemática, seja pela preocupação em aplicar os testes nas mesmas turmas que realizam a Prova Brasil⁹.

Na rede municipal de Campina Grande/PB, a lei que instituiu o 14º salário e a que definiu a obrigatoriedade da divulgação pública dos resultados do Ideb nas escolas, revelam a importância que a avaliação externa e o Ideb vêm assumindo. Foram políticas instituídas para monitorar e comprometer as escolas e seus profissionais pelos resultados alcançados. Essas medidas visam implantar mecanismos de *accountability* na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, pois as escolas passaram a ser premiadas de acordo com os resultados alcançados, como forma de estímulo aos profissionais e de

⁸ O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD): Estratégias de Parcerias com o Brasil 2008-2011 é um dos documentos que descreve as mudanças a serem realizadas. Um dos documentos publicados pelo Banco Mundial, no ano de 2012 está intitulado: “Os pontos mais relevantes para os Sistemas de Avaliação de Estudantes: Um documento-quadro”. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTREAD/Resources/7526469-1321484244216/2012003155ENGpor_Assembled_Web_June6.pdf>. Acesso em: 04 março de 2020.

⁹ O governo atual extinguiu essa terminologia para as provas, o que será abordado mais adiante.

prestação de conta à sociedade (COSTA; SILVA, 2016). Tais leis são questionadas por seu caráter inválido e contraditório, o que será aprofundado mais a frente.

Em Campina Grande/PB, evidencia-se o protagonismo do Saeb e do Ideb, promovendo um intenso processo de fortalecimento de tais políticas. O Sama, enquanto estratégia política entrelaçada com outras, tais como a aprovação da lei que propôs a leitura bíblica nas escolas públicas e privadas do município; e, ainda, a aprovação da lei que veda práticas de ensino de ideologia de gênero na rede municipal de ensino, evidencia o fortalecimento das propostas neoliberais e neoconservadoras no município.

1.1 Problemática e objetivos da pesquisa: caminhos metodológicos

Minayo (1994) afirma que nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática. De fato, quando atuava em escolas públicas de ensino fundamental, ainda como estagiária do curso de Pedagogia da UFCG, muito me inquietava a preocupação das professoras quanto aos resultados das avaliações externas o que me levou a investigar esse objeto. Durante as investigações realizadas em Campina Grande/PB, conheci o Sama por meio das falas de algumas professoras que atuavam nas escolas, tal instrumento ainda estava em fase de “teste piloto”. Como já pesquisava na área, envolvida em projeto de iniciação científica, me interessava o objeto, porém naquele período não havia oportunidade de estudá-lo por ser um instrumento de avaliação ainda em momento inicial de implantação na rede municipal campinense.

O presente estudo realizado na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB tem como questões norteadoras:

- a) Quais foram os desdobramentos das políticas de avaliação externa da educação básica instituída pelo Governo Federal na política educacional campinense?
- b) De que forma o Sama foi instituído e vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB?
- c) Como o Sama é compreendido pelas docentes e de que forma tem repercutido no seu trabalho?

A investigação teve como **objetivo geral** analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho das docentes da rede

municipal de ensino de Campina Grande/PB. Nesse sentido, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a. Analisar as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito federal, procurando entender suas intencionalidades e relações com as políticas específicas adotadas no município estudado, desde o ano de 2015;
- b. Compreender como o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) foi instituído e vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino, desde o ano de 2015;
- c. Analisar a compreensão das docentes acerca dos desdobramentos do Sama no seu trabalho;
- d. Refletir acerca das possibilidades e desafios dessa política para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Para alcançar os objetivos propostos, foi de suma importância delimitar o espaço e os sujeitos da pesquisa para a investigação. De acordo com Cruz Neto (1994), é por meio do trabalho de campo que temos a possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de “criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (CRUZ NETO, 1994, p. 51).

Segundo Minayo (1992), as ciências sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. É nesse sentido, que o estudo elencou três procedimentos de coleta de dados, na tentativa de se chegar à essência do fenômeno estudado, que são os seguintes: a **análise documental**, a **observação** em reuniões específicas promovidas pela Seduc/CG com o tema Sama em pauta e que tinha como público alvo professores e gestores e as **entrevistas semiestruturadas** com professoras que atuavam no 5º ano do ensino fundamental de 4 (quatro) escolas municipais.

A análise documental nos possibilitou uma aproximação com as fontes documentais primárias e secundárias relativas à política educacional adotada no município pesquisado e, mais especificamente, o Sama (2015-2019). O quadro 1 abaixo, representa os documentos coletados durante a investigação:

Quadro 1 – Documentos analisados

Tipo de Documento	Emenda	Autor	Ano
Lei nº 6.050 de 22 de Junho de 2015	Institui o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências.	PMCG	2015
Plano de ação	Dispõe de Metas, indicadores e estratégias do PME – 1º semestre/2016 da Seduc/CG.	Seduc/CG	2016
Plano de Governo Coligação por Amor a Campina (2017-2020) PSDB, PP, PSD, PSC, PTB, PRB, PMB, PMN, PTC, PPL, PHS e PSDC ¹⁰	Institui ações e se compromete com o cumprimento dessas ações, considerando a sua relevância para o município de Campina Grande/PB.	PMCG	2017
Matriz de Referência do Sama	Discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados no Sama.	Seduc/CG	2018
Edital n.º 01/2018	Institui o processo seletivo simplificado para Assistente de Alfabetização voluntário e Planilhas Pedagógicas.	PMCG	2018

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), é preciso de um olhar atento e investigativo sobre os textos oficiais, legislação, relatórios, portarias, planos, não para reproduzir o que dizem, mas abstrair desses documentos o que não está explícito. Uma análise cuidadosa, permite que a investigação caminhe para a compreensão da política a partir dos documentos analisados como unidade de análise (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Dessa forma, os sentidos aos documentos são produzidos e não “dados”, pois extrapolam as palavras do texto que os compõem. Portanto, “focamos não apenas um documento isoladamente, mas suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). Sendo assim, o trabalho do pesquisador é de produzir sentidos ao que está sendo lido.

De fato, os documentos coletados durante a investigação foram lidos e refletidos de forma crítica, de modo, que pudéssemos alcançar a compreensão acerca do objeto, e dos documentos, alcançar a compreensão do que não foi exposto de maneira explícita.

Tendo em vista a importância das notícias veiculadas sobre o objeto de estudo, a investigação também contou com publicações da Seduc/CG, da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) e do Jornal Paraíba *Online*, que estão sendo disponibilizadas nesses meios de comunicação. Abaixo, o quadro 2, apresenta as publicações coletadas e analisadas durante o estudo:

¹⁰ Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Progressista (PP), Partido Social Democrático (PSD), Partido Social Cristão (PSC), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido da Mulher Brasileira (PMB), Partido Trabalhista Cristão (PTC), Partido Pátria Livre (PPL), Partido Humanista da Solidariedade (PHS) e Partido Social Democrata Cristão (PSDC).

Quadro 2 – Publicações relativas ao Sama

Descrição	Fonte	Data
Prefeitura supera metas e consolida políticas públicas na área de Educação	PMCG	27/12/2016
Romero realiza entrega de tablets e anuncia mais uma escola bilíngue em Campina	Paraíba <i>Online</i>	05/06/2017
Escolas da Rede Municipal de Campina Grande recebem novos tablets	Paraíba <i>Online</i>	04/06/2017
Seduc/CG esclarece informações veiculadas em portal de notícias da Paraíba	SEDUC	11/10/2017
Prefeitura de Campina Grande consegue elevar notas do Ideb e mais uma vez cumpre metas definidas pelo MEC	PMCG	03/09/2018
Crescimento no IDEB e mais Escolas Bilíngues marcam o ano de 2018 na educação municipal de Campina Grande	PMCG	08/01/2019

Fonte: Elaboração da autora.

As observações realizadas no período de (2018-2019) em reuniões específicas promovidas pela equipe da Seduc/CG, tais como: a formação intitulada “Gestão da Aprendizagem” e a “Semana Pedagógica”, tiveram como objetivo compreender quais os critérios estabelecidos pela equipe para as escolas participarem das avaliações, como as escolas são monitoradas e com qual frequência as escolas são avaliadas durante o ano letivo. As informações importantes acerca do Sama, foram anotadas em um caderno de campo e posteriormente foram analisadas.

A escolha das escolas se deu por uma conversa com a gerente¹¹ de avaliação da Seduc/CG, a qual indicou 2 (duas) escolas que participavam ativamente para a melhoria dos resultados no Sama e 2 (duas) que apresentavam, segundo ela, menor interesse e desempenho na prova. Ainda assim, comparamos o Ideb das 4 (quatro) escolas participantes, e identificamos que aquelas escolas que, de acordo com a gerente, apresentavam “bons resultados” no Sama, obtiveram os maiores escores¹² no Ideb entre as escolas na rede nos últimos anos, e as escolas ditas “desinteressadas” obtiveram menores escores no Ideb.

O estudo contou com a participação de 7 (sete) docentes que atuam no 5º ano do ensino fundamental e que estiveram presentes na avaliação do Sama, no ano de 2018 e no ano de 2019, além de uma entrevista realizada com a gerente de avaliação, para compreender como se deu institucionalização do Sama na rede e as suas intencionalidades. As entrevistas foram realizadas com as professoras tendo por objetivo compreender desdobramentos do Sama no trabalho docente. É importante destacar que,

¹¹ Percebemos o predomínio da lógica gerencial no setor público também quando o termo “gerente” tem sido usado para denominar o profissional responsável pela avaliação do Sama.

¹² Entende-se por escore os resultados numéricos.

em algumas escolas o número de docentes entrevistadas foram maiores que outras, devido ao número de turmas do 5º ano na instituição. Abaixo, o quadro 3, representa os códigos das escolas que serão utilizados no decorrer do texto.

Quadro 3 – Caracterização das escolas participantes do estudo

Matrículas	Profissionais	Efetivos	Prestadores
ESCOLA A (EA) EI: 123 EF: 567	Total Professores/as = 21	16	7
	Total Funcionários = 32	12	20
ESCOLA B (EB) EI: 87 EF: 154	Total Professores/as = 10	6	4
	Total Funcionários = 22	12	10
ESCOLA C (EC) EI: 25 EF: 116	Total Professores/as = 7	3	4
	Total Funcionários = 13	4	9
ESCOLA D (ED) EI: 47 EF: 293	Total Professores/as = 9	3	6
	Total Funcionários = 13	6	7

Fonte: Elaboração própria.

Ao realizarmos visitas as escolas¹³ para marcar as entrevistas, conversamos com as gestoras e os profissionais que estavam presente na ocasião. Ao questionarmos sobre os materiais, recursos, espaços e infraestrutura da instituição, constatamos que a **Escola A** localizada na zona oeste¹⁴ do município, é vista como de boa qualidade. Para os presentes, a escola apresentava uma infraestrutura boa, por ser uma escola espaçosa e com boa iluminação. Segundo a gestora, a parceria da escola com a Seduc/CG tem sido um ponto positivo para a obtenção dos recursos para a utilização dos docentes e da escola como um todo. É uma escola com alto Ideb e é considerada pelos gestores da rede, uma das melhores escolas por ter alto desempenho no índice. Dispõe de materiais pedagógicos e recursos para a utilização dos docentes. Conta com 12 (doze) salas de aula, sala de leitura, sala de professores, sala de recursos multifuncionais, sala de secretaria, cozinha, almoxarifado, quadra coberta, parque infantil de porte pequeno, dispensa, banheiros para alunos e funcionários. Dessa escola, entrevistamos 3 (três) professoras e durante o estudo, iremos nos referir as mesmas da seguinte forma: **(P1)**, **(P2)**, e **(P3)**.

¹³ É importante salientar que prevalece o sexo feminino no quadro dos funcionários nas escolas participantes do estudo. Um exemplo disso, é que cerca de 85% dos/as docentes são mulheres.

¹⁴ A zona oeste da cidade é a região sede das universidades públicas da cidade, a UFCG e UEPB, no bairro Universitário, é a zona mais pobre da cidade e pouco habitado.

A **Escola B** localizada na zona oeste do município além de atender a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, dispõe da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 37 matrículas. Dessa escola, 1 (uma) professora foi entrevistada e iremos nos referir a esta no texto como (**P4**). Para a gestora e a professora entrevistada, é considerada como uma escola de má qualidade devido à infraestrutura, aos espaços e a iluminação que carecem de grandes reparos, no entanto, a escola tem um dos Ideb mais altos da rede. A escola “sofre” com a falta de materiais pedagógicos e equipamentos para a utilização das docentes e para atender a demanda dos alunos. Conta com 5 (cinco) salas de aula, sala de secretaria, cozinha, almoxarifado, pátio pequeno, banheiros para os alunos, banheiro adaptado.

De acordo com a gestora, a escola não conta com o apoio da Seduc/CG para a obtenção de recursos. Para ela, a escassez de materiais prejudica o trabalho das professoras, que muitas vezes chegam a tirar o valor do “próprio bolso” para compra de materiais de emergência (folhas, cartolinas, lápis etc.).

Durante as conversas informais e entrevistas, obtivemos as informações de que os pais são bastante participativos nas atividades que são realizadas no espaço escolar, tais como reunião, comemorações, festividades etc. Um dos exemplos de que a escola não oferece um espaço adequado à demanda, é a sala de almoxarifado usada como a sala dos professores e o corredor da escola como o espaço para a psicóloga atender os alunos. Além disso, o banheiro adaptado que a escola tem, serve como o banheiro dos funcionários, pois a escola não dispõe de um banheiro exclusivo para os mesmos.

A **Escola C** localizada na zona norte¹⁵ do município, também é considerada de má qualidade pelas professoras e gestora. Dessa escola, contamos com a entrevista de 1 (uma) professora (**P5**). Uma escola de porte pequeno e que carece de pintura, segundo a gestora, não conta muito com o apoio da Seduc/CG para a obtenção de recursos, “o que “vem de lá” é insuficiente e que o valor do PDDE não consegue cobrir com todas as despesas da instituição”. É uma das escolas que tem um dos mais baixos índices no Ideb, na rede municipal. A escola “sofre” com a falta de materiais pedagógicos e equipamentos para a utilização das docentes e para atender a demanda dos alunos. Conta com 4 (quatro) salas de aula, biblioteca, sala de secretaria, cozinha, pátio de porte

¹⁵ A zona norte de Campina Grande é a região mais alta da cidade. Alguns bairros, nessa região são bem conceituados.

pequeno coberto, banheiro para os alunos, banheiro adaptado e espaço pequeno para recreação.

A gestora enfatizou que, por não ter uma sala para os professores, a sala da biblioteca é usada também como a sala dos professores (sala espaçosa e com adequada iluminação). Segundo ela, um dos pontos que dificulta o trabalho na escola, é que a instituição não dispõe de um psicólogo e um assistente social, e que os professores são os únicos responsáveis para a realização do ensino e do desenvolvimento dos alunos. Outro exemplo, é a inexistência de uma sala de recursos multifuncionais para atendimentos com crianças que tem algum tipo de deficiência. Por mais que estas sejam atendidas em outra instituição, isso dificulta o trabalho porque as professoras da sala regular não tem contato com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas outras escolas. Além disso, o único banheiro adaptado que a escola tem, serve como o banheiro dos funcionários já que esta não dispõe de um para os funcionários

As falas dos sujeitos¹⁶ das escolas **B** e **C** apontam uma forte crítica da realidade que vivenciam nas instituições. E que, se mostram altamente insatisfeitos com os espaços e o atendimento prestado a essas instituições. As análises por eles realizadas se concentram na falta de infraestrutura das escolas, no mobiliário, nos equipamentos e recursos didáticos para a utilização dos professores.

A **Escola D** localizada na zona oeste do município ainda conta com um professor de educação física e um professor de capoeira. Para a gestora, a escola é de boa qualidade, devido ao amplo espaço, equipamentos e recursos pedagógicos que ela oferece. Porém, de acordo com as observações realizadas, percebemos que a escola carece de um espaço adequado tendo em vista a demanda e as etapas de ensino que a mesma oferece. Dessa escola, entrevistamos 2 (duas) professoras (**P6**) e (**P7**). A instituição dispõe de materiais pedagógicos e recursos para a utilização dos docentes. Conta com 7 (sete) salas de aula, sala de professores, biblioteca, sala de secretaria, sala de informática, cozinha, refeitório, pátio coberto, quadra, área de serviço, banheiros para os alunos e banheiros para os funcionários.

Segundo a gestora, a escola conta muito com o apoio da Seduc/CG para a obtenção de recursos. É uma das escolas do município com baixo desempenho no Ideb.

¹⁶ Entende-se professores, gestores, secretários, auxiliares presentes no momento da conversa informal.

Durante as conversas informais e entrevistas com as professoras, obtivemos informações de que os pais não participam de reuniões e das atividades que são realizadas no espaço escolar. Elas enfatizaram a necessidade de uma biblioteca, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais, psicóloga e assistente social para melhorar a qualidade do atendimento aos alunos na instituição.

O quadro abaixo indica o perfil das professoras entrevistadas, no que diz respeito à formação, carga horária, vínculo empregatício, tempo que atua na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB dentre outras questões, pertinentes a serem consideradas no estudo e conseqüentemente, servirem de apoio para as análises acerca do objeto de estudo.

Quadro 4 – Perfil das professoras entrevistadas

	Idade	Formação inicial e continuada	Vínculo empregatício	Jornada de trabalho	Tempo que exerce a profissão	Tempo de atuação na rede e na escola
P1	55	Pedagogia/ Pós graduação (UEPB)	Efetiva	30h	32 anos	19 anos na rede e na escola
P2	35	Pedagogia (Estácio de Sá)	Efetiva	30h	15 anos	5 anos na rede/ 1 ano e 6 meses na escola
P3	44	Pedagogia/ Especialização (UEPB)	Efetiva	40h dupla jornada	28 anos	11 anos na rede e na escola
P4	51	Pedagogia (UEPB) Especialização psicopedagogia (FIP)	Efetiva	30h	18 anos	12 anos na rede e 1 ano na escola
P5	55	Pedagogia (UEPB)	Efetiva	40h dupla jornada	15 anos	15 anos na rede e na escola
P6	37	Pedagogia (UNIP)	Contrato Temporário	40h dupla jornada	6 anos	6 anos na rede e 5 meses na escola
P7	45	Pedagogia (UEPB) Especialização (FIP)	Contrato temporário	30h	28 anos	4 anos na rede e na escola

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no quadro acima, as professoras são graduadas em Pedagogia e, em sua maioria, em instituição pública de ensino superior, apenas duas professoras são formadas em instituição privada. A maioria delas trabalha com vínculo efetivo e apenas durante um turno durante a semana, apenas três professoras possui dupla

jornada (P3, P5 e P6). A P7 possui vínculo temporário (contratada) e exerce sua profissão em dupla jornada, porém, em outra escola e na rede privada de ensino.

A maior parte das professoras exerce a profissão há cerca de 15 anos ou mais e estiveram presentes na primeira aplicação do Sama.

De acordo com Cruz Neto (1994),

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (p. 77).

As entrevistas semiestruturadas, apoiadas nas teorias e pressupostos que interessam à pesquisa oferecem amplo campo de interrogativas durante a realização do procedimento e permitem o surgimento de novas questões e hipóteses à medida que o entrevistador recebe respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987). Escolhemos esse procedimento individual por possibilitar que, além das questões previstas, outras questões pudessem ser elencadas e por preservar a opinião e identidade dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Minayo (1996), a entrevista semiestruturada parte de um roteiro. Suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação. Para a autora, os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias, as quais servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância. Nessa pesquisa, as categorias temáticas **autonomia, regulação, responsabilização, autorresponsabilização, e intensificação** do trabalho docente, orientaram a análise das entrevistas para à compreensão do objeto de estudo. As categorias foram elencadas com base nas leituras já realizadas e que emergiram na fala das docentes entrevistadas.

Os instrumentos mencionados acima têm por objetivo conhecer desdobramentos do Sama no trabalho de docentes da rede municipal de ensino estudada. O recorte temporal definido para a análise do Sama é o período de 2015 a 2019, tendo em vista o

ano da criação do instrumento próprio de avaliação e seu desenvolvimento na rede municipal de ensino.

1.2 Base epistemológica da pesquisa

Tratar acerca da base epistemológica empreendida no estudo, implica refletir profundamente sobre o processo da pesquisa como um todo, expondo minuciosamente e com transparência as escolhas teórico-metodológicas que dão consistência e rigorosidade à pesquisa. Isso requer explicitar os caminhos traçados, bem como assumir posicionamento diante da realidade, pois é este que nos permite chegar a uma determinada compreensão do objeto.

Com base nas análises de Koch e Harrington, Mainardes (2017) afirma que a escolha por determinadas perspectivas epistemológicas pressupõe a prática da reflexividade. Tal reflexividade, requer dos pesquisadores o desenvolvimento de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa. Ele afirma que a reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações.

Preocupou-se em conhecer e analisar desdobramentos da política de avaliação instituída no município de Campina Grande/PB no trabalho docente dentro do contexto histórico, econômico, político e social no qual estão inseridos, considerando as dinâmicas, movimentos, interesses, disputas e contradições presentes nessa política permitindo a superação do senso comum e buscando desvendar a essência do fenômeno investigado.

Partindo do pressuposto de que o Sama tem se constituído enquanto instrumento de acirramento do controle sobre o trabalho das docentes dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, a pesquisa buscou identificar desdobramentos dentro do movimento histórico das políticas de avaliação externa da educação básica, vinculadas ao avanço do gerencialismo, como *modus operandi* privilegiado da política educacional no contexto do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Isso justifica também a escolha das categorias temáticas elencadas anteriormente (autonomia, regulação, responsabilização, autorresponsabilização, e

intensificação), as quais se apoiam também nas leituras e estudos realizados acerca do tema.

É importante destacar que o trabalho transita entre elementos da teoria crítica, dialogando com autores marxistas e neomarxistas, como Harvey (2005, 2014), Saviani (1992), Freitas (2003, 2007, 2018) e Apple (1995, 2000, 2003) e com as contribuições de autores do pós-estruturalismo, como Ball (2005, 2008), Vieira (2004) e Silva (1999, 2002). Assim, buscou-se tecer uma compreensão mais ampla acerca das contradições e das complexas relações de poder presentes na realidade.

Por mais que se queira conhecer todos os aspectos relacionados ao trabalho docente a partir da implantação do Sama na cidade de Campina Grande/PB, isso não será possível, devido às limitações de tempo e espaço próprias de qualquer processo investigativo. Porém, pretendemos chegar o mais próximo possível da realidade dos fatos, por meio das estratégias de coleta e de análise de dados escolhidas.

Entendemos que todo objeto de estudo está inserido em uma realidade social e historicamente determinada, repleta de contradições e que se constitui a partir da ação humana, portanto não se trata de algo natural, espontâneo ou imutável, já que o movimento da realidade não é linear e pode (deve) ser superado, uma vez que é construído por sujeitos históricos.

1.3 Tratamento das informações: análise de conteúdo

Dentro da perspectiva teórico- metodológica adotada, as informações coletadas foram tratadas por meio da análise conteúdo, a qual, pode ser definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2002, p. 31).

Esse estudo que teve início com uma ampla revisão bibliográfica, passando pela coleta de dados por meio das fontes documentais, observações e entrevistas, seguido por uma análise e interpretação detalhada e cuidadosa que buscava relacionar e triangular o conjunto das informações coletadas, considerando o seu contexto de produção, bem como suas contradições e limitações.

Os três procedimentos percorridos (observação, análise documental e entrevista), permitiram a pesquisa obter informações sobre o objeto de estudo através da triangulação, compreendida como, segundo Flick (2009) a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno.

Nessa perspectiva, obteve a combinação de coleta distintas, na medida em que nos utilizamos da observação, da análise documental e as entrevistas semiestruturadas como canais para obter informações a respeito de nosso objeto.

Com relação às entrevistas, é preciso frisar que todas foram cuidadosamente transcritas e sua análise foi subsidiada pelas categorias temáticas elencadas previamente. Em cada uma das transcrições, foi imprescindível o grifo de cores em trechos pertinentes às categorias: autonomia, regulação, responsabilização e autorresponsabilização, e intensificação do trabalho docente, permitindo que as ocorrências (unidade temática) fossem localizadas ao longo do texto.

As entrevistas transcritas, subsidiadas pela análise de conteúdo, passaram pela fase da pré-análise, que consistiu em uma leitura flutuante das entrevistas transcritas buscando conhecer o texto e formular as primeiras impressões sobre a compreensão dos docentes acerca do objeto. Ainda nessa fase, formulamos objetivos e hipóteses, para assim, se chegar à interpretação final dos dados coletados. A segunda fase, a codificação, correspondeu a transformação dos dados brutos do texto para atingir uma representação do conteúdo. Seguindo dessa fase, a categorização, onde foi possível observar e grifar a frequência de aparição do tema e das categorias elencadas a priori.

É importante destacar que as categorias elencadas anteriormente, foram a partir dos estudos realizados e das falas dos entrevistados. Por fim, a análise, última fase da análise de conteúdo, onde realizamos operações estatísticas simples (porcentagem), obtendo resultados significativos do estudo.

A categorização como forma de analisar e interpretar os dados nas entrevistas buscou sair da mera descrição do fato. De acordo com Ludke e André (1986),

A categorização por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo a discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição explicações e relações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido (p.49).

É durante o processo de construção da pesquisa que estabelecemos um processo dialógico entre os dados coletados na rede municipal de ensino e a análise cuidadosa e profunda acerca do arcabouço teórico utilizado no estudo. Nesse sentido, refletimos, analisamos e emitimos opinião de acordo com as aproximações e afastamentos dos dados e das falas emitidas, num movimento dialético e, portanto, contraditório.

1.4 Estrutura da dissertação

Estruturada em 4 (quatro) capítulos, a dissertação começa pela presente introdução que apresenta objetivos, escolha e justificativa do tema e o caminho teórico metodológico escolhido para tentar desvendar o objeto de estudo. Essa etapa do trabalho ainda conta com a indicação da base epistemológica e metodológica da pesquisa.

O capítulo 2, intitulado **Reestruturação do papel do Estado e a centralidade das avaliações externas e em larga escala na política educacional brasileira a partir dos anos 1990**, apresenta a discussão acerca do neoliberalismo e os desdobramentos dessa política para o papel do Estado regulador/avaliador. O capítulo ainda apresenta o processo de definição e implantação das avaliações externas em larga escala da educação básica no Brasil a partir de 1990 e o Saeb como um sistema que impactou no trabalho de docentes, principalmente com a criação da Prova Brasil. Encerra-se com uma análise e discussão acerca das categorias temáticas estabelecidas *a priori*: autonomia, regulação, responsabilização, autorresponsabilização e intensificação. Essa fase buscou fundamentos teóricos que pudessem embasar a análise dos dados coletados na investigação.

O capítulo 3, intitulado **Avaliação, gerencialismo e avanço do neoconservadorismo na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB: implicações no trabalho docente**, buscamos problematizar o gerencialismo no contexto das reformas educacionais e da reforma administrativa no município em estudo, discutindo a implantação da lógica gerencial e as parcerias com o setor privado. Trata também acerca do avanço do neoconservadorismo no Brasil a partir de 1990, atrelado à propostas políticas educacionais neoconservadoras no município de Campina Grande/PB. Por fim, discutimos as consequências dessas medidas no trabalho docente,

no contexto das avaliações externas em larga escala da educação básica e dos saberes intrínsecos ao exercício dessa profissão.

O capítulo 4, intitulado **Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), no trabalho docente em Campina Grande/PB**, apresenta o Sama e as análises realizadas acerca dessa política. Traz a discussão sobre as mudanças na organização da rede e seus efeitos no trabalho docente após a instituição do Sama, na rede municipal de ensino. É importante enfatizar que o conteúdo das entrevistas será utilizado em todo o corpo do texto para melhor aproveitamento dos dados coletados e análise. Por fim, discutimos os dilemas e desafios da avaliação externa da educação básica, o Sama, na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

2. REESTRUTURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 1990

Para compreender como as avaliações externas da educação básica em larga escala se introduziram no Brasil, é necessário refletir sobre a conjuntura nacional e internacional que permitiram a emergência de governos neoliberais e neoconservadores, bem como as mudanças no papel do Estado, tendo em vista favorecer o processo de consolidação do neoliberalismo no país, ideário base para o projeto social, político, econômico e ideológico que passou a predominar nas reformas desde os anos de 1930. Esse capítulo discute as propostas neoliberais e neoconservadoras a partir dos anos de 1990 no Brasil e suas consequências para a organização do Estado, enquanto aparelho de regulação e controle dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, trata acerca do processo de definição e implantação das avaliações em larga escala no Brasil a partir dos anos de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus desdobramentos para as iniciativas de avaliações externas em estados e municípios brasileiros.

2.1 Neoliberalismo e consolidação do Estado Avaliador na educação

O neoliberalismo é um ideário político, social, econômico e cultural que aparece como alternativa ao projeto liberal conhecido como Estado de Bem Estar, que entra em crise a partir da segunda metade do século XX. As formulações teóricas do neoliberalismo datam do ano de 1947 e congregaram economicistas, filósofos e historiadores, com destaque para Friedrich Von Hayek e Milton Friedman, sob os argumentos da defesa das liberdades individuais e adesão aos princípios do livre mercado na economia. Porém, tal teoria só obteve repercussão acadêmica quando Hayek, em 1974, e Friedman, em 1976, ganharam o prêmio Nobel de economia (HARVEY, 2014).

O neoliberalismo ganha terreno especialmente nos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA) no contexto da crise do petróleo, sendo considerado por muitos como “antídoto” a essa crise estrutural do capitalismo. Nos anos 1970 chega

também a se instalar na América Latina por meio de violentos governos ditatoriais, como foi o caso do Chile, Argentina e Brasil.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas uma racionalidade, um tipo de política econômica, com desdobramentos sociais que estendeu a lógica capitalista e influenciou o mundo inteiro, inclusive as relações sociais e a vida. “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p.17). Para os autores, compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos de 1930.

Como racionalidade, não atua apenas nas dimensões econômica e política, favorecendo a liberdade de mercado e a privatização, mas tem como objetivo principal governar as almas e a subjetividade humana, de modo que se adequem ao individualismo e à competição como forma de atingir a excelência.

De acordo com Laurell (2002), o neoliberalismo se constitui em um projeto global de organização da sociedade com uma política social articulada. Os defensores desse projeto acreditam na importância da ausência do Estado na economia e nas políticas sociais, pois defendem que o intervencionismo estatal é antieconômico e improdutivo, violando a liberdade econômica. Nessa perspectiva, o Estado teria mínima participação econômica no país, propondo uma política assistencialista ao público, segundo a qual para ter acesso aos benefícios é necessário comprovar pobreza.

Também entende-se o Estado pautado na lógica neoliberal em suas dimensões política, econômica e ideológica, as quais estão entrelaçadas, não podendo ser reduzidas a uma única dimensão. De acordo com Poulantzas (1997), o Estado não pode ser entendido em sua forma pura, ou seja, um único Estado. Para o autor, existiram e existem formas de Estado de acordo com a sociedade que se estabelece por meio das relações sociais. O Estado liberal apresenta-se como um Estado-popular-de-classe. As suas instituições estão organizadas em torno dos princípios da liberdade e da igualdade dos "indivíduos" ou "pessoas políticas" (POULANTZAS, 1997, p. 119).

Porém, segundo o autor, o Estado liberal não consegue administrar as contradições existentes na sociedade. Essas contradições consistem na forma como o

Estado, por meio da mediação, atua para lidar com os divergentes interesses presentes: por um lado, defender o interesse social e prover as condições de vida para garantir que o trabalhador se sustente e sustente seus filhos e, por outro, “lavar a mão do capital”, ou seja, atender aos interesses dos grandes capitalistas. Nessa perspectiva, o Estado pautado no ideário liberal busca garantir o direito da igualdade e justiça dentre outras, desde que não ponham em risco os interesses dos capitalistas (POULANTZAS, 1997).

O conceito de Estado defendido nesse estudo é o mesmo que Peroni defende quando diz que “é o Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (PERONI, 2000, p. 1).

As políticas neoliberais no Brasil foram iniciadas ainda no período militar (década de 1970) e tomam maior destaque a partir de 1990 com os governos Fernando Collor de Melo/ Itamar Franco e implementadas durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Ainda nessa década, o neoliberalismo passou a dar direção à política brasileira dando início a uma nova etapa em que a política, a economia e o Estado passaram por profundas mudanças, principalmente a privatização que tornou-se uma das principais ações do governo neoliberal.

É no contexto de crise fiscal que Fernando Henrique Cardoso propõe estratégias de reforma do Estado, tendo, para isso criado um Ministério, que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). De acordo com o documento, a reforma do Estado deve ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995).

O documento aponta, ainda, que o Estado gerou distorções e ineficiências ao tentar assumir funções diretas de execução, e, neste sentido, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PERONI, 2000, p. 9).

Nesse contexto, a política educacional como parte do projeto de reforma do Estado, “que tendo como diagnóstico a crise do Estado, e não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas educacionais” (PERONI, 2000, p. 11).

Segundo a autora, ao analisarmos os projetos da política educacional constatamos que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política,

principalmente através de dois movimentos: de contradição Estado mínimo/máximo, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional e no conteúdo dos projetos de descentralização.

O movimento de centralização/descentralização, segundo Peroni (2000), diz respeito à centralização do poder de decisão e descentralização da responsabilidade de execução da política; verifica-se que, por um lado, o governo federal se desobriga do financiamento das políticas educacionais, jogando tal responsabilidade aos demais entes federativos e à chamada sociedade civil com o objetivo de racionalizar recursos e, por outro, centraliza as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais (atual BNCC) e avaliação das instituições de ensino. Sendo assim, define o que será ensinado em todas as escolas do país e exerce o controle, por meio da avaliação institucional, cobrando os resultados esperados.

De acordo com Gentili (1996), o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) têm sido órgãos influentes nas reformas educacionais na América Latina, propondo “receitas” para que a “crise” no setor educacional possa ser superada. O receituário conhecido como *Consenso de Washington* parte da hipótese de que o culpado pela crise educacional é o próprio Estado, que não consegue oferecer um ensino de qualidade; os sindicatos, por exigirem, entre outras coisas, o acesso de toda a população ao ensino público e gratuito e, também, a própria sociedade, que está “acostumada” a receber “tudo de graça” por parte do Estado.

Nessa perspectiva, “a crise da educação somente pode ser superada com um novo paradigma político-cultural que se orienta pelos valores da competição, do individualismo, do mercado” (VIEIRA, 2004, p. 46). Nesse sentido, a educação ganha o caráter de mercadoria. Uma mercadoria que, segundo Vieira (2004), é fundamental para o ingresso do país na modernidade do capitalismo. Nesse sentido,

O cenário é montado para que políticas privatistas penetrem com mais rapidez na educação, trazendo a reboque as formas de organização empresariais e, fundamentalmente, modelos de padronização e controle sobre o trabalho docente. Neste aspecto, o controle de qualidade das escolas, sem meio termo, é vinculado à experiência de gestão empresarial (VIEIRA, 2004, p. 51).

A gestão empresarial passa a ser uma necessidade para que a escola tenha qualidade. De toda a sorte, “o conjunto de manifestações do empresariado caminha na direção que vai ser adotada pelos governos convertidos ao neoliberalismo, isto é, criar

na educação e nas escolas aquilo que chamam de *cultura avaliativa*, que implica, sem rodeios, o estabelecimento de potentes formas de controle sobre o ensino e o trabalho docente” (VIEIRA, 2004, p. 54).

Conforme Freitas (2011), as avaliações externas a priori, pensadas em ser um instrumento de pesquisa no campo educacional, tem sido mais um instrumento “sequestrado pelo mercado” e “suas limitações naturais tem sido ignoradas” (FREITAS, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva, Freitas (2011) esclarece que

[...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de *controlar os atores envolvidos no processo educativo*. Sem testes, não há *responsabilização e meritocracia* – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2011, p. 10, grifos nosso).

As reformas educacionais pautadas nas propostas neoliberais no Brasil, desde os anos finais do século XX, além de interferirem na organização das escolas, de acordo com Dardot e Laval (2016), influenciou a subjetividade das pessoas, levando a crença de que elas são responsáveis pelo lugar que ocupam na sociedade e isso seria natural na sociedade capitalista que as mesmas estão inseridas. As estratégias pautadas nessa racionalidade têm como objetivo acabar com o princípio da coletividade, colocando em evidência a lógica da competição, do individualismo e da concorrência. Dessa forma, aprofunda as desigualdades na sociedade, na medida em que se pauta em um projeto que defende a competição, o livre mercado, a privatização, a meritocracia dentre outros.

Dardot e Laval (2016) chamam atenção sobre a ontologia naturalista imbricada na ideologia neoliberal. Segundo os autores, os males da sociedade foram naturalizados como se tudo tivesse caminhado e caminhará assim e que, por ser esta a ordem natural, não podemos interferir nessa realidade já que ela própria se refaz para alcançar o equilíbrio e a estabilidade de crescimento. Nessa linha de análise, o Estado não pode intervir porque suas “mãos” podem desequilibrar e atrapalhar o curso espontâneo do desenvolvimento e do livre mercado.

Segundo Poulantzas (1997), o Estado, por meio da mediação, existe para que a sociedade seja controlada e mantenha a coesão social, sendo assim, se volta para que todas as partes funcionem para o “suposto bem” do todo. Para manter sua hegemonia se “arma” na estrutura político jurídica impondo regras e normas à sociedade, a estrutura

estatal se constitui em uma dimensão coercitiva e normativa ideológica, ou seja, a ação do Estado é política e ideológica. Sendo assim, compreendemos que o aparelho estatal ao instituir políticas de avaliação externa tem como objetivo controlar e reproduzir a ordem social vigente.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo encara a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produziria o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Essa lógica encara a educação como uma empresa cuja solução dos problemas desse setor encontra-se nas mãos dos reformadores empresariais. Nessa perspectiva, a escola como empresa passa a seguir os princípios de competitividade, individualismo e concorrência.

No campo educacional, o Estado encontra formas e estratégias para controlar esse setor na sociedade e manter-se de acordo com a ação política e ideológica. A política de avaliação externa da educação básica é entendida nesse trabalho, como um modo de regular a educação no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

De acordo com Afonso,

Sob os auspícios dessa onda avaliativa, a agenda de reformas de muitos países vem marcada por novos e cada vez mais sofisticados dispositivos de aferição do desempenho das escolas e estudantes, que incluem desde mecanismos criados no âmbito local, conhecidos por avaliações em larga escala, até transnacionais, que informam diferentes estágios do Estado avaliador. Suas reconfigurações do Estado-avaliador atenderiam ao interesse de assegurar a continuidade do projeto capitalista no contexto da globalização, tendo a avaliação como “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (2013, p. 271).

A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autônomas no sistema e é utilizada como expressão de certa modernização da administração da educação pública que evolui, como sublinha Demailly (2001) falando do caso francês, de um quadro normativo baseado na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados”. Um exemplo típico desta utilização do conceito de “regulação” encontra-se na citação seguinte retirada das conclusões de um estudo sobre as tendências evolutivas das políticas educativas no Canadá, Estados Unidos, França e Reino Unido (LESSARD, BRASSARD & LUSIGNAN, 2002 *apud* BARROSO, 2005, p. 732):

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao

mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

No que se refere ao Estado avaliador, Afonso (2013) aponta três fases. O primeiro estágio é caracterizado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. O segundo, pela aderência dos países a formas de avaliação internacional e o terceiro estágio (atual), nomeado como pós-Estado-avaliador, marcado pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa. Para o autor, uma questão igualmente importante é como o Estado administra as contradições cada vez mais profundas entre a educação enquanto direito humano, bem público, *commodity* vendável e mecanismo de coesão social, e a crise da regulação que agora toma conta da economia política mundial.

Dessa forma, entendemos que o Brasil também está inserido nessas três fases: na primeira, pois desenvolveu desde os anos 1990 um complexo e sofisticado sistema de avaliação externa como elemento estrutural e estruturante da reforma do Estado, na segunda, pois tem seguido à risca as orientações internacionais, participando do Pisa, e tendo criado, inclusive, o Ideb como instrumento comparativo que intensificou a competição entre escolas e, em terceiro lugar, pois está em um processo de transnacionalização da avaliação, uma forma de avaliar que ultrapassa as fronteiras nacionais em alguns países¹⁷ com ênfase na privatização dos sistemas, prezando pela mercadorização e mercantilização no incremento de políticas (AFONSO, 2013).

Alimentado pela lógica capitalista vincada em novo modelo de administração pública, o Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação. Assentado no desejo de maximização dos lucros, o Estado-avaliador experimenta formatos que intensificam a

¹⁷ De acordo com a Unesco (2019), o número de países que participam de avaliações externas internacionais quase dobrou desde as primeiras vezes (1999-2000), com 137 países envolvidos em uma ou mais avaliações transnacionais, de acordo com estimativas recentes.

expansão de políticas de mercadorização da educação em contexto que extrapola a esfera nacional (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 506).

Nessa perspectiva, se instituiu no Brasil um Estado-avaliador, caracterizado principalmente pela expansão de práticas avaliativas padronizadas acentuadas no pretense objetivo de promover a melhoria da qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino da educação.

2.2 Políticas de avaliação externa da educação básica no Brasil e o foco no currículo

As políticas de avaliação externa têm origem nos Estados Unidos que, em 1980, implantou políticas de avaliação e de remuneração por desempenho no âmbito educacional. Ravitch (2011) analisa como as reformas educacionais pautadas na ideologia neoliberal fizeram as políticas educacionais tomarem rumos que levaram ao fracasso do sistema escolar e instalaram a responsabilização mais profunda aos sistemas de ensino americano. Através das reformas empresariais, foram instituídas políticas educacionais com as orientações dos empresários. Dentre elas, a Lei *No Child Left Behind* (NCLB, que em português quer dizer Nenhuma Criança deixada para Trás), aplicava princípios de negócios do sistema corporativo, sem considerar sua pertinência para os sistemas de ensino.

As avaliações externas em larga escala da educação básica foram instituídas em um período de crise econômica e social do país e, dessa forma, a educação escolar passou a ser regulada pelo governo americano, com o objetivo de reduzir os gastos com os sistemas de ensino (COSTA; SILVA, 2016). De acordo com Lira (2013), este país se constituiu como o pioneiro a implantar a cultura do desempenho na educação escolar, visto que, a avaliação externa é compreendida como mecanismo adequado para a melhoria da qualidade da educação pública. Nessa perspectiva, as políticas implantadas no contexto internacional acabaram influenciando outros países, inclusive o Brasil.

No Brasil, as iniciativas de avaliação externa em larga escala da educação básica começaram a ser implantadas no final dos anos de 1980 e intensificadas em 1990, como parte do processo de reforma do Estado pautado na orientação neoliberal. A partir dos anos 1990, as políticas públicas federais para o setor educacional passaram a privilegiar a aplicação nacional de testes estandardizados apresentados como mecanismo eficaz

para medir e propiciar uma educação de qualidade. De acordo com Sousa (2008), essa política implanta uma lógica de gestão escolar pautada no controle dos produtos e resultados educacionais medidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados. Os resultados obtidos vêm sendo interpretados como um “indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional, como um todo” (SOUSA, 2008, p. 266). Nesse contexto, os mecanismos de avaliação passaram a constituir-se em instrumento de gestão dos sistemas e das escolas.

A política de avaliação externa em curso no país tem contribuído para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação que reconfigura, “por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção da qualidade” (SOUZA, 2009, p. 34). Nessa perspectiva, a função do Estado consistiria em estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de medição, de publicização dos resultados e de estímulo à competição entre os envolvidos.

Segundo Freitas (2012), as políticas educacionais no país fundamentam-se na responsabilização, na meritocracia e no gerencialismo, marcadas por uma racionalidade técnica, nas expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força do trabalho da escola, controle pelo processo, bônus e punições. O autor denomina esse processo de neotecnicismo, que está estruturado em torno de três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

O sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública dos resultados da escola e recompensas e sanções. De acordo com Freitas (2012), as recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola se constitui uma recompensa ou sanção. Dessa forma, a meritocracia é, portanto, uma categoria que perpassa a responsabilização. A privatização se constitui na possibilidade do público ser administrado pelo setor privado; no caso da escola, esta continua pública, porém, a gestão fica sob responsabilidade da empresa privada.

Não se pode omitir que essa lógica avança graças à influência de organismos internacionais, como o BM, Unesco e OCDE. Nos últimos anos, a OCDE passou a

exercer maior influência na agenda educacional global por meio do Pisa, um estudo comparativo internacional que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos. O Brasil participa dessa avaliação desde sua primeira edição no ano 2000. Segundo informações disponíveis no site do Inep¹⁸, os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem.

Desse modo, o Pisa vem se instalando como tecnologia transnacional de governo da educação, conduzindo políticas para a educação. Em nome dessa política, avançam as iniciativas de avaliação externa nos diferentes países e regiões, as quais servem também para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência, bem como as equipes diretivas, professoras e escolas.

2.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

De acordo com Werle (2011), no ano de 1988 são ensaiadas as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. Segundo a autora, o MEC realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Entre os anos de 1990 a 1993¹⁹, durante o desenvolvimento do Saep houve participação ativa de professores e de especialistas das secretarias de educação, tanto no tratamento quanto na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva da fase anterior. Nesta fase, o Inep convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando, assim, legitimidade acadêmica e reconhecimento social (BONAMINO, 2002).

¹⁸ Site do Pisa: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>

¹⁹ Ainda no governo de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995).

Segundo Werle (2011), é no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos do BM, e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Saeb. Para a autora,

A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011, p. 775).

O Saeb, ao longo dos mais de 25 anos de sua existência, passou por diversos aprimoramentos, adaptações e alterações metodológicas (BRASIL, 2018). De acordo com o MEC, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2017).

No ano de 1999, o Saeb incluiu, além de Leitura e Matemática, a avaliação em dois outros componentes curriculares, História e Geografia, o que não foi sustentado nos últimos anos. Ademais, além de instrumentos cognitivos, como provas, a avaliação envolve instrumentos contextuais, como a aplicação de questionários, cujo conteúdo inclui a escola e a infraestrutura, equipamentos e materiais, o perfil do diretor e os mecanismos de gestão, os professores, seu perfil e suas práticas e, quanto aos alunos, suas características socioculturais e sua habilidade de estudo (WERLE, 2011, p. 777).

De acordo com Oliveira (2009), as mudanças ocorridas na educação e na avaliação da educação básica, acompanharam a tendência no âmbito internacional, e tais mudanças foram determinantes nas relações entre as diferentes esferas administrativas na área educacional, principalmente nas relações entre União e municípios. Para a autora,

Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula. Entretanto, o mais importante a destacar é que essas reformas alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no Brasil, e não só no plano da educação. De políticas inicialmente orientadas ao atendimento universal, passou-se a persecução de públicos alvos específicos (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Tal orientação era justificada pela focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis, o que levou as medidas de alívio à pobreza. Dessa forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) “encarnou essa lógica: o recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

O governo FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), compreendeu os anos de 1995 a 2002, que promoveu significativas reformas no Estado brasileiro, muitas das quais foram desfavoráveis aos direitos e garantias conquistadas na Constituição Federal de 1988.

As reformas eram justificadas pela necessária modernização do país, “que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 200). Daí as mudanças ocorridas no currículo e a adoção de competências nas matrizes.

No conjunto dessas reformas, foi desenvolvido um sistema nacional de avaliação, que além do aperfeiçoamento do Saeb, criou o Exame Nacional de Cursos – Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – tendo como referência o mercado de trabalho. A “descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi grande marca dessas reformas resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar” (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

Essa lógica foi fortemente criticada na eleição do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) que ganhou as eleições e esteve no poder entre os anos de 2003 a 2010. Porém, o governo de Lula foi marcado, no campo educacional, “muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade”. Dessa forma, restou para esse governo “re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Para a autora,

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos (primeiro mandato),

ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Os programas sociais, como por exemplo, o Bolsa-Família, implementado ainda no primeiro mandato, podem ser considerados como assistenciais e compensatórios, orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo, de fato, os mais pobres, os miseráveis, encontrados abaixo da linha da pobreza.

Ainda no governo de Lula, em 2005, o Saeb passou por nova reformulação, passando a ser constituído por dois instrumentos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil²⁰. Com o objetivo de medir a qualidade da educação por um índice, foi criado o Ideb, que consiste, de acordo com o MEC, em um indicador objetivo de qualidade, calculado a partir do cruzamento dos dados referentes ao desempenho dos alunos na Prova Brasil, com os dados de rendimento escolar (aprovação, repetência e evasão).

É importante ressaltar que o Ideb foi criado por influência do movimento organizado dos empresários brasileiros (reformadores empresariais) interessados em influir na agenda educacional do país. Assim, os objetivos definidos pelo Movimento Todos pela Educação (TPE) foram assimilados como política de Estado por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007), o qual estabelece em seu artigo 3º que o Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. Desse modo, ficou estabelecido o pacto entre o governo e o empresariado brasileiro, os quais colocam o Ideb como indicador privilegiado de aferição da qualidade. Além disso, o documento reafirma a importância das parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, inciso XXVII).

O Inep também estabeleceu que a meta 6 no Ideb deve a ser alcançada até 2022, para que o Brasil chegue ao patamar dos países ditos desenvolvidos.

²⁰ A Prova Brasil, criada em 2005 é um instrumento censitário que objetiva avaliar habilidades de leitura (português) e de resolução de problemas (matemática) em abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, contanto que pertençam a turmas de 20 alunos ou mais (WERLE, 2011).

De acordo com Soares e Xavier (2013), a criação do Ideb “significou uma grande e positiva mudança no debate educacional brasileiro. Só a partir da sua criação é que a ideia de que as escolas devem também ser avaliadas pelo aprendizado de seus alunos, expresso pelo desempenho, entrou definitivamente nesse debate” (p. 915). Ou seja, o Ideb passou a ser a evidência concreta da garantia do direito a aprender²¹, fornecida pelo resultado da Prova Brasil. Para os autores, “rapidamente, o Ideb tornou-se o único indicador da qualidade do sistema de ensino fundamental brasileiro, passou a orientar políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 915).

Segundo os autores, o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará “naturalmente” com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional. A noção de qualidade empreendida na noção vigente está atrelada nos moldes da empresa, o que não dá conta da complexidade do ato de educar.

Mas os próprios defensores dessa política também reconhecem suas limitações: de acordo com Soares e Xavier (2013) uma delas refere-se ao fato de que somente os alunos presentes no dia do teste são considerados e que nem todos os alunos que estão matriculados no Censo Escolar fazem a prova. Além disso, a forma como o cálculo do Ideb é realizado permite também que o bom desempenho de um aluno compense o mau desempenho de outro, assim como um melhor desempenho pode compensar uma taxa de reprovação mais alta. O Ideb acaba por naturalizar os baixos desempenhos de muitos alunos, segundo Soares e Xavier (2013), as dificuldades de muitos alunos não tem relevância, se o indicador estiver em um nível adequado. Para os autores,

O Ideb deve ser divulgado de forma contextualizada, que contenha pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas ou dos municípios. Idealmente, outras características das escolas, como sua infraestrutura, devem também ser consideradas. Isso não advoga que as expectativas relativas ao aprendizado dos alunos devem ser diferentes em diferentes municípios, mas apenas que, para atingir os aprendizados necessários, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros. Além disso, junto com o Ideb, cada escola ou

²¹ É importante enfatizar que o direito a educação foi reduzido ao direito de aprender, sem ao menos se importar com as condições de ensino.

rede deve receber também uma descrição de quantos alunos estão em níveis de desempenho medíocres (SOARES; XAVIER, 2013, p. 919).

Conforme os autores, escolas com Ideb maior do que 6,5 estão em situação privilegiada, mas isso não permite afirmar que os estudantes tenham apreendido muito ou pouco. Dessa forma, “o mais importante, é transformar o Ideb em um primeiro passo para o processo de reflexão interna nas escolas, na busca de melhores e mais efetivas práticas pedagógicas que vão permitir aos seus alunos aprender o que precisam para uma vida digna e feliz” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 920).

A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. Tal aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (OLIVEIRA, 2009). Com o Ideb, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino, passaram a ter metas de “qualidade” para atingir, assim como foram “prometidos” no plano de metas.

Outro instrumento de avaliação criado pelo Governo Federal foi a Provinha Brasil²² que consiste em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

Em 2011, no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), foi criada a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente²³, porém não foi implementada, e no ano de 2013, foi instituída a ANA²⁴, que integra o Saeb e tem como objetivo avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas (BRASIL, 2013).

A portaria nº 369, de maio de 2016 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), que de acordo com o documento, objetivou assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar. O SINAEB, vinculado ao Sistema Nacional de Educação, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

²² A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2007).

²³ A prova tinha como objetivo subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica. Trata-se de uma prova anual, a ser aplicada de forma descentralizada em todo o país para os candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica (BRASIL, 2011).

²⁴ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) integra o Saeb e tem como objetivo avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas (BRASIL, 2013).

municípios, constituindo fonte de informação para orientar a avaliação e as políticas públicas nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2016).

O instrumento está em consonância com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que considera a importância da avaliação do desempenho nos testes em larga escala e a necessidade de se observarem outras dimensões. O PNE além de reiterar sua centralidade na garantia do direito à educação, preconiza o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação que contemple, além do desempenho dos alunos nos testes, a riqueza dos fatores intra e extraescolares envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2017).

A presidenta Dilma, em processo inconstitucional sofreu o *impeachment* em abril de 2016, de acordo com Bastos (2017), o argumento principal para alavancar a mudança foi o cenário econômico depois da crise financeira global que dificultou a “conciliação dos interesses de diferentes frações da burguesia e que as reviravoltas da política econômica do primeiro governo de Dilma Rousseff contribuíram para reforçar tanto a desaceleração cíclica quanto o descontentamento empresarial” (p.3-4). Para o autor, o objetivo do governo de Dilma era eliminar o rentismo com a dívida pública como meio sistemático de acumulação de capital.

No governo de Michel Temer, “foram tomadas medidas no sentido de mudar a direção das estratégias econômicas para outras claramente liberalizantes” (SOUZA; HOFF, 2019, p. 9). Temer, guiado pelo neoliberalismo traçou medidas de estagnação econômica limitando constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, argumentando a retomada de crescimento econômico, com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, a qual foi aprovada em 15 de dezembro de 2016 (Emenda Constitucional nº 95), “diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população” (SOUZA; HOFF, 2019, p. 9).

De acordo com Bittencourt (2020), os acontecimentos políticos levaram o país a um cenário conturbado que repercutiu na eleição de 2018. Segundo a autora, “em fevereiro de 2014, o jornal El País Brasil publicou dois artigos jornalísticos sobre Jair Messias Bolsonaro, na época deputado federal” (p.2). As publicações alertavam sobre a homofobia, o radicalismo e o ataque aos direitos humanos no discurso do deputado, sendo assim, ficou evidente o posicionamento adotado com relação ao candidato.

Durante a campanha para o primeiro turno das eleições em 2018, números significativos de notícias falsas circularam pelos sites de redes sociais e em aplicativos de troca de mensagens não sendo diferente no segundo turno. A estética dos memes e a polêmica que boatos das *fake News* geraram uma mobilização intensa, exacerbando a polarização alimentada pelo sentimento de ódio a um único partido (BITTENCOURT, 2020).

No governo de Jair Messias Bolsonaro, desde o ano de 2019 até o momento atual, o Saeb passou por uma nova reestruturação para se adequar à BNCC. A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral (BRASIL, 2019).

As siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A última edição do sistema de avaliação trouxe algumas modificações, dentre elas, a participação amostral de turmas de escolas de educação infantil, que forneceram informações por meio de questionários eletrônicos. A participação de uma amostra de turmas do 2º ano do ensino fundamental na avaliação também foi inédita, assim como a aplicação amostral de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para turmas de 9º ano do ensino fundamental. Outra novidade foram os questionários eletrônicos para Diretores, Secretários Estaduais e Municipais de Educação e Professores ou Auxiliares de Sala da Educação Infantil (Inep, 2019).

As avaliações externas e em larga escala, elaboradas por técnicos do MEC ou até por assessores externos (como o Caed), a partir de matrizes de referência, ditam as competências e as habilidades a serem avaliadas, elaboram as questões das provas e, por fim, aplicam aos estudantes.

Ao que tudo indica, mesmo tendo sido eleito com uma retórica eleitoreira que indicava querer acabar com “tudo isso que está aí” (ou seja, tudo o que foi instituído ou aprovado nos governos do PT), o atual governo pretende não apenas dar continuidade à política de avaliação, mas acirrar ainda mais o controle sobre as escolas e seus profissionais, o que fica evidente por meio de discursos e práticas que visam destruir a educação pública, por meio do corte de verbas e da intensificação de uma lógica ultraliberal e ultraconservadora. Além disso, tudo indica que as relações estreitas com o

setor privado tendem a continuar, apesar de alguns aparentes desentendimentos entre a ala empresarial e a ala conservadora do governo, como pode ser observado nas discussões acerca da troca de ministros da educação e dos ataques diretos à educação pública, laica e gratuita.

No governo de Bolsonaro houve mudanças consideráveis na lógica neoconservadora, tais como, o estreitamento curricular, sujeito adequado às demandas, refém, controláveis do sistema de dominação, que aparentemente neutras, são sutis e eficazes, o controle ideológico que, inclusive, restringe a formação dos professores.

O número de estados e municípios que aderiram e/ou criaram seus próprios sistemas de avaliação, tem se expandido continuamente. Um levantamento realizado em 2011, apontou a existência de iniciativas de avaliação em larga escala em 19 estados brasileiros. Naquele momento, os resultados eram utilizados para avaliar e orientar a política educacional, informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e ao público e subsidiar a formação continuada e as decisões sobre alocação de recursos. Também serviam para propor políticas de incentivos salariais e de certificação de alunos e escolas (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

No Brasil, alguns municípios aderiram à criação de sistemas avaliativos próprios. Bauer, Sousa, Horta Neto e Valle (2017), em levantamento sobre as iniciativas de avaliação em larga escala nos municípios brasileiros, identificaram que 1.573 municípios possuem avaliações próprias e 905 declararam pretender criar alguma avaliação. Os autores observaram que as iniciativas de avaliação em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais.

O desafio colocado para os que buscam a democratização do ensino e que tenham compromisso com a realidade educacional é buscar propostas avaliativas que concorram para a concretização de uma noção de qualidade que não se restrinja aos resultados de provas aplicadas por meio de avaliações em larga escala (SOUSA, 2014).

Podemos compreender a avaliação externa em larga escala como uma das estratégias do Estado na tentativa de determinar e controlar o trabalho docente, no sentido de que esta direciona a prática do/a professor/a e o que irá ser validado como conhecimento em uma avaliação nacional. Dessa maneira, além de interferir no currículo, propõe práticas que objetivam treinar o aluno para que este obtenha desempenho satisfatório nos testes. Nesse sentido, o Estado atua no sentido de formar

um determinado tipo de sujeito e sociedade e força uma realidade pautada na meritocracia excludente, aprofundando as desigualdades. Isso acontece porque se trata igualmente aqueles que são socialmente diferentes, é o que acontece com a avaliação externa em larga escala que padroniza os processos de formação. Sendo a avaliação como uma estratégia de ação política do Estado na tentativa de moldar a ordem formativa e ideológica existente na sociedade.

Há muito tempo pesquisadores vêm apontando os impactos negativos dessa política de avaliação, tais como: o estreitamento do currículo, a preocupação de professores e gestores em treinar os alunos para os testes, a competição entre as escolas, a segregação e o afastamento dos professores dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o aumento na desigualdade entre as escolas, a pressão sobre os docentes, a existência de fraudes e à auto intensificação do trabalho docente (FREITAS, 2007 e 2012; SILVA, 2013).

Os resultados desses exames em larga escala são compreendidos pelos defensores dessa política, como sinônimo da “qualidade” da educação, ou seja, os índices desses testes têm indicado o grau de qualidade das escolas e dos profissionais que nelas atuam. O Governo Federal, principalmente, por meio da mídia, vem apontando que esse instrumento “melhora a qualidade” da educação no país.

Nessa perspectiva, considerando a Prova Brasil e o Ideb, podemos refletir sobre potencialidades e limites desses instrumentos. Tendo em vista que, podemos considerar os estudos que afirmam que algumas escolas se concentram em ensinar o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – no sentido de melhorar os resultados nos índices.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): (con)formar um determinado tipo de sujeito e de sociedade

Em 2017 a BNCC foi aprovada, em meio a um Golpe político, jurídico, parlamentar e midiático que abalou os sustentáculos da república brasileira, com drásticas consequências até os dias atuais. Desde então, vários Estados e municípios tem se dedicado a adequar seus sistemas, o que demonstra que o currículo também está no centro da atual reforma educacional, juntamente com a gestão e com a avaliação. A

Seduc/CG tem se preocupado e realizado reuniões, formações e acompanhamento da implementação da base na rede municipal de ensino.

Ao pensar a avaliação externa em larga escala e a BNCC como um conjunto de estratégias que buscam alterar a organização e o funcionamento das escolas e intervir no trabalho dos profissionais que nela atuam, no sentido de exercer maior controle sobre o que e como ensinar, percebe-se que o currículo esta no centro da atual reforma educacional. A que se deve essa centralidade? A esse respeito, Silva (1999) observa que no currículo

(...) se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. (Nele) se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões quanto contribui para formar identidades sociais que lhes sejam convenientes (SILVA, 1999, p. 29).

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, segundo o documento que regula a BNCC, a base foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. No entanto, sabe-se que a versão aprovada em 2017 difere muito das versões anteriores, as quais haviam sido minimamente debatidas pela comunidade educacional.

A BNCC, que tem por objetivo estabelecer um conjunto de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil, define competências e habilidades a serem trabalhadas com os alunos durante a educação infantil, ensino fundamental e médio. Dessa forma, a noção de competências deverá orientar todo o fazer pedagógico das escolas, como mostram as proposições para a organização curricular. Nesse sentido, o currículo e a escola são tratados de forma descontextualizada.

Nessa lógica, ocorre a padronização do que deve ser ensinado na escola, sem considerar a diversidade cultural e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Além disso, problematiza-se a forma como o currículo e a avaliação tem disso impostos, assemelhando-se mais como estratégias de controle da escola e do trabalho das professoras.

Hypolito (2019) aponta que, em termos de padronização, “basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis” (HYPOLITO, 2019, p. 189). Ao mesmo tempo, “advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência” (idem).

Nessa perspectiva, a meta seria responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho dos alunos nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação seriam utilizados como um governo a distância por meio de uma gestão por resultados (HYPOLITO, 2019). Para ele, “o tema do currículo nacional está associado com processos de avaliação e testes padronizados e diretamente vinculado a essas políticas sedimentadas como programa de uma reforma global” (p. 189).

Cabe ressaltar que, no atual contexto de acirramento do neoconservadorismo e em que se fabricam crises para justificar processos de reforma, as políticas educacionais buscam intensificar os modos de regulação dos sistemas de ensino, de tal forma que tanto a BNCC quanto as avaliações externas da educação básica tem se constituído estrategicamente para exercer maior controle das escolas e do trabalho docente.

De acordo com Costa, Farias e Souza (2019), a BNCC “apresenta aspectos que impactam no campo não somente da formação, mas do trabalho docente, aqueles que impactam no campo da subjetividade docente, na autonomia docente enquanto um intelectual da educação” (p. 94). Sendo assim, compreender o trabalho docente dentro dessa complexa conjuntura, nos permite afirmar que algumas relações precisam ser conservadas para que o capitalismo e a lógica neoliberal possam se reproduzir.

É necessário problematizar essa realidade, principalmente quando se trata da função social da escola, que cidadãos queremos formar para transformar a nossa sociedade. É preciso um olhar atento para o/a professor/a que segue ou é obrigado a seguir, tais imposições. Esse professor é um profissional que tem um saber já adquirido, que possui experiências e vivências a serem compartilhadas com os alunos, muitos dos quais não são considerados na prova.

É preciso lembrar ainda que, desde o início, a discussão acerca da BNCC vem sendo disputada pelos “reformadores empresariais”, grupos de empresários organizados para interferir na agenda da educação. No caso da BNCC, é evidente principalmente o papel da Fundação Lemann, a qual tem investido na implantação da Base em diferentes estados e regiões do país e, certamente, não o faz sem o objetivo de obter retorno. De acordo com Freitas,

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (2014).

De acordo com Hypolito (2019), a terceira versão da BNCC passa a ter mais influência e controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários.

Praticamente todo o grupo vinculado à academia retirara-se ou fora excluído. A versão resultante, além dos problemas advindos de qualquer ideia de base nacional, apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores, pois, mesmo que grupos alinhados com a política neoliberal ocupassem cargos no Ministério da Educação, não conseguiram barrar a influência de grupos mais conservadores, como o movimento Escola sem Partido. O tema em torno de gênero, por exemplo, foi retirado completamente (p. 196).

Em Campina Grande é evidente a presença da Fundação Lemann, como também de grupos neoconservadores que influenciam diretamente na política educacional do município. Dessa forma, na busca de obter uma compreensão mais ampla acerca da realidade da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, tornou-se necessário compreender as avaliações externas e o Sama nos marcos das políticas neoliberais e neoconservadoras que vêm sendo encaminhadas na rede municipal de ensino.

2.3 Novos modos de regulação das políticas educativas e acirramento do controle sobre o trabalho docente

O ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais a partir dos anos de 1990, fez emergir um novo modelo de regulação de políticas educativas (OLIVEIRA, 2005). Conforme a autora, o termo “regulação”, amplamente conhecido e debatido na área econômica, ganha, assim, maior vigor no Brasil a partir do processo de reforma do Estado. Para a autora a ideia adentra todos os

diferentes setores da sociedade, “envolvendo desde a regulação da energia, dos meios climáticos, dos alimentos, dos meios de comunicação, entre outros serviços essenciais, até a imprensa” (p. 755).

Tal compreensão aproxima-se muito a de Barroso (2005), o qual afirma que

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. É o caso, por exemplo: da descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada “público” sua escola); da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc. (BARROSO, 2005, p. 726).

Nesse sentido, na educação são promovidas e aplicadas medidas políticas que alteram os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, que condiz com dispositivos de mercado, que tentam substituir poderes públicos por entidades privadas (BARROSO, 2005).

Oliveira (2005) defende a tese de que embora o termo “regulação” seja utilizado como conceito que está na economia e na sociologia, desde a origem dessas disciplinas, ele começa a se expandir a partir dos processos de privatização de empresas públicas, que ocorreram com as reformas de Estado implementadas nas últimas duas décadas do século passado.

O Estado não mais atua na regulamentação e proteção aos direitos sociais e trabalhistas, mas promove a flexibilização das garantias, a desregulamentação, perda da estabilidade, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho, o que na prática significa que para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, da expectativa de futuro (OLIVEIRA, 2005).

Para Silva e Hypolito (2018), as reformas na administração e gestão das políticas públicas causaram repercussões sobre o sistema educativo como um todo e, mais especificamente na gestão escolar, o currículo e o trabalho docente. Nessa perspectiva, a educação se constitui em uma estratégia no processo de (re)formulação do modelo de regulação dos anos 1990.

Uma das políticas que tem incidido fortemente na realidade das escolas públicas de todo o país diz respeito à implantação de sistemas de avaliação em larga escala, política que vem sendo aprofundada e reforçada ao longo dos últimos anos, sob o pretexto de melhorar a qualidade dos sistemas educativos (SILVA; HYPOLITO, 2018, p. 4).

Nesse sentido, Barroso (2005) e Gentili, (1997) têm apontado a existência e aprofundamento de um Estado avaliador, que vem assumindo um papel regulador, preocupado com números, medir resultados e deixando de lado a melhoria dos processos educativos, isso se deve à concepção economicista do conceito de “qualidade” que está sendo defendido.

A nova forma de regulação das políticas educativas interfere na organização, financiamento e planejamento do sistema escolar. Sendo assim, “os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais” (OLIVEIRA, 2005, p. 764).

A regulação na política educativa trouxe consigo os princípios que regem a empresa, e dentre eles, a competitividade como forma de alcançar “bons” resultados. Tal lógica repercutida no setor educacional, trata as escolas como espaços que conformam subjetividades cada vez mais individualistas e adeptas ao discurso do empreendedorismo. Interessa formar um sujeito disciplinado, que controle seus instintos e sua revolta por meio de competências sócio-emocionais.

Maroy e Dupriez (2000) tratam acerca do surgimento de novos modelos de regulação pós-burocrática dos sistemas educacionais na atualidade: a) regulação por resultado, fundamentada no aumento da legitimidade da avaliação sobre os sistemas educacionais, e preocupada com a valorização dos resultados e na busca da eficácia e o exercício do controle pela via da responsabilização; b) regulação por quase-mercado, que privilegia a atuação de operadores privados sobre a educação por meio do crescente incentivo do Estado à oferta privada dos serviços educacionais nos sistemas de ensino.

É nesse sentido, que a avaliação adquire poder centralizador na política, onde a regulação é o meio que irá definir os caminhos a serem “obedecidos” alcançando objetivos já definidos. Conforme Silva e Hypolito (2018),

a avaliação adquire centralidade política e se contrapõe à regulação de matriz burocrática profissional, em que uma racionalidade instrumental prescritiva

ênfatiza meios necessários para atingir as finalidades pretendidas. Ao mesmo tempo, é possível perceber maior atuação de empresas privadas na educação, em muitos casos como decorrência da imposição de uma suposta necessidade de melhorar os resultados (p. 5).

É no contexto dessa análise que podemos pensar como o atual modelo de regulação das políticas educacionais interferiu no trabalho de docentes no país. Se o Estado mudou seu papel e a lógica do mercado adentrou no campo educacional, o trabalho docente também tem passado por transformações significativas.

Para Birgin (1999), as diferentes diretrizes educacionais propostas geraram novas formas de regular a tarefa do professor. A descentralização, por exemplo, envolveu um redesenho de responsabilidade, a mudança de comportamento dos sujeitos a quem as demandas foram feitas ao mesmo tempo como uma forte dispersão de conflitos. Assim como *“la promoción de los sistemas de evaluación también le dieron otra exposición a determinados resultados del proceso escolar”* (BIRGIN, 1999, p. 2). Segundo a autora,

En ese movimiento, el Estado no se retira de la escena sino que desplaza sus funciones de garante de la educación pública hacia una función básicamente evaluadora. Se trata de una búsqueda insistente por la instalación de una cultura de la evaluación no entendida como rendición de cuentas pública, sino como estrategia de control padronizado del trabajo docente (BIRGIN, 1999, p. 2).

Para Oliveira (2005), apesar das especificidades de cada país, explicada por tantos fatores tais como cultura, história, modelo de colonização e até mesmo a língua, observam-se muito mais semelhanças que diferenças entre os distintos contextos nacionais no que se refere à realidade educacional. A autora critica a forma padronizada como os organismos internacionais pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU) têm tratado os países.

Contudo, o que se observa é que, embora essas orientações sejam as mesmas para o subcontinente, resultam em diferentes processos de assimilação nos distintos países. Tais fatores podem ser atribuídos ao grau de mobilização do movimento social e em especial ao movimento sindical docente, às diferenças culturais e de constituição da identidade nacional desses países (OLIVEIRA, 2005, p. 769-770).

É nesse contexto demarcado por novas formas de regulação da vida social, que as avaliações externas se tornam um instrumento de regulação e controle do trabalho docente, alterando a sua natureza, na medida em que dita os conteúdos que serão avaliados, a forma como o professor deve planejar e ministrar as aulas, considerando

determinados procedimentos metodológicos necessários para que os alunos obtenham desempenho satisfatório no teste.

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

As novas/velhas formas de regulação das políticas educacionais dentro da chamada Nova Gestão Pública tendem a reproduzir, de certo modo, a velha lógica patrimonialista, instituídas, muitas vezes, de forma centralizada e autoritária, obedecendo quase exclusivamente a interesses político-partidários, privatistas e publicitários. Isso demonstra o quanto é difícil e desafiadora a busca por construir uma sociedade mais justa e democrática, a começar pela democratização das escolas, já que as decisões acerca delas têm sido retiradas das mãos daqueles que nela trabalham e que constroem a educação no seu dia-a-dia.

Para encerrar, é preciso lembrar que o acirramento da regulação e do controle sobre o trabalho docente é, muitas vezes, justificada por uma retórica neoconservadora que reforça a desconfiança da sociedade nos professores, entendendo os mesmos como “doutrinadores”, e também pelos processos de desvalorização e desprofissionalização que afligem essa categoria. Além disso, faz parte desse processo aquilo que Freitas (2014) denominou como a preocupação do capital em liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares, de modo a atender as necessidades do mercado de trabalho, sem perder o controle ideológico da escola, algo que vem se concretizando mediante a desmoralização do magistério.

É nesse contexto que o a rede municipal de ensino de Campina Grande/PB se insere e vem promovendo mais uma forma de controle e regulação da educação e dos/as trabalhadores/as da rede municipal de ensino, por meio do Sama.

2.4 A avaliação externa da educação básica no contexto de políticas neoliberais e neoconservadoras

A educação tem sido um território em permanente disputa, especialmente numa sociedade com tantas contradições e desigualdades como a que vivemos. Como tal, também ocorre com a avaliação e com o currículo. Interesses diversos e dicotômicos sempre disputaram por influir na agenda e nas prioridades educacionais no Brasil e no mundo e, atualmente, observa-se com elevada evidência o poder de organização de grupos neoliberais e neoconservadores nessa disputa. Peroni (2018) trata acerca dos *Think Tanks* como uma das formas de atuação do setor privado na privatização do público, e que podem ser entendidos como instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas. Tais instituições podem ser independentes ou associadas a grupos de interesse específicos e costumam atuar como uma ponte entre a academia e demais comunidades epistêmicas e a esfera pública, na medida em que traduzem resultados de pesquisas especializadas para uma linguagem e um formato que sejam acessíveis para implementadores de políticas públicas e para a população em geral.

Um exemplo disso é a Atlas²⁵, que se constituiu em um importante *think tank*, formadora e financiadora de grupos ativistas neoconservadores em todo o mundo²⁶. Amaral (2015) aponta como esta rede está atrelada ao Movimento Brasil Livre (MBL), e os dados da Atlas²⁷ tem sido importantes na propagação das políticas neoconservadoras no Brasil. Há dois brasileiros no *International Board Students for Liberty* (entre dez membros), e o relatório de 2015 dedica uma página especialmente às manifestações do MBL no Brasil.

De acordo com Harvey (2008) a relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo está expressa na preocupação com a ordem: o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se

²⁵ A Atlas está vinculada com o pensamento neoliberal, a Sociedade Mont-Pelerin (PERONI, 2018).

²⁶ Sendo 400 afiliados distribuídos em mais de 80 países, 15 no Canadá, 156 nos Estados Unidos, 144 na Europa e na Ásia Central, 11 no Oriente Médio e norte da África, 19 na África, 16 no sul da Ásia, 27 no Extremo Oriente e Pacífico, 8 na Austrália e Nova Zelândia e 72 na América Latina (PERONI, 2018).

²⁷ A Atlas Network (nome fantasia da Atlas Economic Research Foundation desde 2013) é uma espécie de metathink tank, especializada em fomentar a criação de outras organizações libertaristas no mundo, com recursos obtidos com fundações parceiras nos Estados Unidos e/ou canalizados dos think tank empresariais locais para a formação de jovens líderes, principalmente na América Latina e Europa oriental (AMARAL, 2015, p. 6).

cobre. Mas também propõe respostas singulares a uma das contradições centrais desse último. Segundo o autor,

Se ‘a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais’, como disse de início Thatcher, o caos individual pode vir a se sobrepor à ordem. A anarquia do mercado, da competição sem peias (esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida de hábitos e orientações sexuais, formas de auto – expressão e comportamentos com relação aos outros) gera uma situação cada vez mais ingovernável (HARVEY, 2008, p. 92-93).

Segundo o autor, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais que minimizam as políticas sociais e a exacerbação da competitividade e individualismo, podem provocar caos social e civilizatório e a este risco o neoconservadorismo responde com maior repressão e com valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo (de certa moralidade evangélica) nos valores familiares e em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais como o feminismo, os que reivindicam direitos da comunidade LGBTQi+, ações afirmativas e o ambientalismo.

De acordo com Apple (2001), o crescimento da influência da religião na política norte americana ocorreu, pois “o bloco conservador emergente reconhecia que era crucial entrar na arena política se quisesse garantir as condições de sustentar a ordem moral que queriam proteger e expandir [...]” e enfatiza, ainda, que “a autoridade humana e institucional são secundárias em relação a essas bases mais espirituais” (p.160-162).

No Brasil, segundo Kaysel (2015), o conservadorismo foi uma marca da nossa história e, mais especificamente, no período pós-ditadura. Para Fernandes (1985), a Nova República não combateu de frente a ditadura e, um pacto conservador cortou a trajetória democrática, já que as elites e o capital internacional temem mudanças rápidas que as ameacem de perder o controle. Nessa perspectiva, a estrutura de classes da sociedade civil sob o capitalismo selvagem não comporta avanços, pois as classes dominantes precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir seu poder real, e assim, lutam com afinco por um capitalismo de tipo ditatorial. Nesse sentido, foi fundamental impedir o deslocamento de poder barrando as Diretas Já, esvaziando a praça pública para restabelecer o “mandonismo”. A transferência de poder se converteu em uma transferência de nomes, ocorrendo o que o autor chama de mudancismo, que

acontece quando “o conservador chega à mudança social para preservar e fortalecer a ordem” (FERNANDES, 1985, p. 71).

Para Moll (2015), o atual cenário brasileiro demonstra a presença de ações de grupos neoconservadores²⁸, algo que é perceptível ao observarmos os grupos de direita atacando, por exemplo, jornais e emissoras de televisão por apresentar algumas posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, aborto, ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente. Além disso, podemos destacar os representantes políticos no Congresso Nacional com ações que se aproximam de ideias neoconservadoras adotando um discurso moralista baseado em pressupostos cristãos. Essas percepções de mundo buscam se tornar hegemônicas e, por isso, traçam estratégias e caminhos a serem percorridos para se alcançar tal objetivo.

A Nova Direita²⁹ se constitui por meio de uma aliança, principalmente, entre neoliberais e neoconservadores, que é central para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado, quando da crise de 1970 nos países de capitalismo central – período em que tal aliança efetivamente começou a se consolidar (LIMA; HYPOLITO, 2019).

A liderança da Nova Direita é constituída pelos neoliberais, que representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores que lutam pelas tradições culturais e defendem valores do passado como os melhores a serem seguidos. Já os populistas autoritários são constituídos por grupos da classe média e da classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais (LIMA; HYPOLITO, 2019).

A crise de 1970, fez com que a Nova Direita realizasse duras críticas ao Estado de Bem-Estar Social, e após o diagnóstico dos neoconservadores em relação a essa crise, se fazia necessário organizar a sociedade a partir de outros valores, já que o Estado do século XX oferecia perigo à economia ao organizar a vida social. Os neoconservadores criticavam as intervenções estatais na vida das pessoas e defendiam a tese de que a

²⁸ O movimento neoconservador surgiu no período após a Segunda Guerra Mundial, em meados dos anos de 1960 e 1970 (MOLL, 2010; APPLE, 2000).

²⁹ O conceito de Nova Direita, engendrado por Apple (2000), foi caracterizado como um movimento que reúne neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional.

presença do Estado representava um perigo em termos morais e econômicos, pois menosprezava a liberdade individual de cada sujeito. Para os neoconservadores, a liberdade individual era um valor americano fundamental e moral, capaz de alavancar a riqueza da nação (MOLL, 2010).

Apple (2003) aponta aspectos característicos dos neoconservadores, os quais baseiam-se

[...] numa visão romântica do passado, um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade (APPLE, 2003, p. 57).

O autor cita algumas políticas educacionais propostas pelo grupo nos Estados Unidos: currículos obrigatórios; avaliações nacionais; retorno a uma tradição ocidental; patriotismo e perspectivas conservadoras da educação moral do caráter. Ademais, os neoconservadores realizam ataques ao multiculturalismo, pois entendem o outro como um perigo aos valores tradicionais (APPLE, 2003).

No que diz respeito, mais especificamente, à educação, os governos de inspiração neoliberal e neoconservadora adotaram políticas híbridas que foram a expressão daquilo que atrás se afirmou. Por um lado, assistiu-se a um aumento do controle do Estado sobre as escolas, por meio, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como por meio da definição de “competências essenciais” em diferentes níveis de ensino ou revalorizaram-se e atualizaram-se os dispositivos de inspeção e a implantação de novas formas de avaliação externa; por outro lado, verificou-se a criação de mecanismos de liberalização e de privatização e a adoção de modelos de administração e gestão tecnocrática e profissional que conferiram maior autonomia processual e maior eficiência aos estabelecimentos de ensino públicos (AFONSO, 2007).

Ainda que a obsessão pelos sistemas de avaliação perpassasse governos com diferentes orientações político-ideológicas (AFONSO, 2009), em governos declaradamente de extrema-direita, é muito mais comum a prática da censura guiada por uma orientação ideológica conservadora, algo que se reflete na instrumentalização dos conteúdos que serão objeto de avaliação. No entanto, há tentativas de dissimular essas escolhas e busca-se apresentar as políticas de uma forma supostamente “neutra” e “objetiva”.

De acordo com Morris (2017), a legitimidade dos formuladores de política reside na falsa objetividade e nessa pretensa orientação “a-ideológica” e isso está muito presente na forma como as políticas de avaliação em larga escala tem sido conduzidas, justificando muitas vezes a sua legitimidade e sua ampliação pelas mais diversas redes de ensino.

3. AVALIAÇÃO, GERENCIALISMO E AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Tratar acerca das políticas de avaliação externa implica considerar um movimento mais amplo ligado ao avanço da lógica gerencial no Brasil e no mundo, cujos princípios influenciaram e ainda influenciam as reformas educativas em vigor. Tais princípios, desde os anos de 1990, têm orientado os sistemas educacionais, definindo as formas de organizar as escolas e gerando consequências para o trabalho docente. O presente capítulo tem o intuito de reunir contribuições teóricas acerca do gerencialismo, a fim de compreender melhor o impacto dessas orientações nas reformas e nas políticas educacionais adotadas pela rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

3.1 O gerencialismo no contexto das reformas educacionais

A reforma do Estado ocorrida a partir dos anos de 1990 tinha como eixo a mudança da administração pública, pois somente por meio desta a racionalidade neoliberal poderia se instalar. Sendo assim, para que as políticas neoliberais tivessem campo fértil para o seu próprio desenvolvimento, foi necessário pensar em uma gestão que atendesse as demandas desse processo que estava emergindo. De fato, era preciso de novas formas de organização e de gestão para atender às demandas no cenário das políticas neoliberais (CABRAL NETO, 2009).

Sabe-se que o Estado brasileiro seguiu a retórica de uma reforma gerencial administrativa e, mesmo tendo recém saído de uma ditadura militar (1964-1985) e passado por um processo de redemocratização que resultou no reconhecimento de importantes direitos sociais na Constituição de 1988, deu início aos ajustes neoliberais ainda no início dos anos 1990, com a eleição de FHC, algo que se intensificou nos governos que lhe sucederam. .

Mesmo com algumas peculiaridades e um viés mais social, os governos de Lula e Dilma Rousseff deram continuidade ao processo iniciado nos anos de 1990, pois seu grande desafio era “retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais sem alterar as realizações neoliberais herdadas do governo anterior”. O caminho seria trilhado pela

definição de um “novo projeto nacional que tivesse o social como eixo de desenvolvimento” (MARTINS, 2008, p. 231).

Segundo Abrucio (1997), a crise iniciada na década de 1970 marcada pela crise econômica mundial, pela crise fiscal e pela situação de ingovernabilidade do Estado, pela organização e pelas mudanças no setor produtivo; o discurso era de que, o Estado não conseguia mais acompanhar tais mudanças. Sendo assim, fortes críticas foram direcionadas para o modelo burocrático, no qual o Estado se pautava, encaminhando-o nesse momento para a adoção do modelo de gestão gerencial, entendido como o mais eficaz para suprir as necessidades do país e alavancar o desenvolvimento. Contrária a essa ideia, Cabral Neto (2009) defende que, não pode ser feita a transposição do modelo de gestão privada para o público, pois existem singularidades complexas do setor público que não permitem que a lógica privada atenda.

De acordo com Ball (2005), o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. Essa lógica tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas, buscando introduzir novas orientações. O autor parte do ponto de vista de Bernstein e afirma que o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75).

É nesse sentido que o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização”, em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes. O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (BALL, 2005, p. 544-545).

Para o autor, a lógica gerencial ainda busca incutir a performatividade na alma do trabalhador. A performatividade se refere a uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios

de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005).

Nessa perspectiva, eles significam ou representam o merecimento de um indivíduo na organização. E é nessa forma de julgamento que o poder de quem controla exerce mudança na área a ser julgada e conforme os seus valores.

De acordo com Lyotard, apontado por Ball (2005), a performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. Dessa forma, a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. Segundo o autor, a performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. Desse modo, percebe-se que o neoliberalismo, enquanto racionalidade, utiliza diferentes mecanismos, como a lógica gerencial, para exercer o governo das almas, destinado a conformar sujeitos que atuem e se comportem de acordo com o ethos empresarial/empreendedor.

Toda essa conjuntura se refletiu no processo reformista ocorrido desde os anos 1990 no Brasil, cujo eixo girava em torno do deslocamento do papel do Estado, apoiando-se na ideia de “público não-estatal”, esfera onde se alocariam os “serviços” considerados de interesse público, mas que poderiam ser ofertados por outros atores da sociedade civil, como as empresas, fundações, institutos, etc. De acordo com Oliveira (2018), tornar o aparelho estatal eficiente é um dos argumentos centrais da gestão gerencial, também chamada de Nova Gestão Pública, somando-se ao discurso da qualidade e da participação democrática da sociedade civil.

Para que se efetive na sociedade o discurso preconizado, este modelo de gestão insere como aspectos de melhoria na oferta de serviços: tornam os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010).

De acordo com o Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)³⁰,

o modelo gerencial tem como inspiração as transformações organizacionais ocorridas no setor privado, as quais têm alterado a forma burocrática-piramidal de administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e, por conseguinte, aumentando a autonomia de decisão dos gerentes – daí o nome gerencial. Com estas mudanças, saiu-se de uma estrutura baseada em normas centralizadas para outra ancorada na responsabilização dos administradores, avaliados pelos resultados efetivamente produzidos (CLAD, 1998, p. 5).

Para o autor, tal reforma gerencial objetiva o aumento da eficiência, flexibilidade e produtividade na administração pública. Nesse sentido, o CLAD aponta características do modelo gerencial: a) a profissionalização da alta burocracia; b) ser transparentes e seus administradores, responsabilizados democraticamente perante a sociedade; c) descentralizar a execução dos serviços públicos; d) nas atividades exclusivas de Estado que permanecerem a cargo do Governo Central, a administração deve ser baseada na desconcentração organizacional (separação entre quem formula e quem executa); e) orientar-se, basicamente, pelo controle dos resultados; f) maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores que deve ser complementada por novas formas de controle; g) distinguir duas formas de unidades administrativas autônomas (agências que realizam as atividades exclusivas do Estado e agência descentralizada que atua nos serviços sociais e científicos); h) orientação da prestação dos serviços para o cidadão-usuário (CLAD, 1998). O documento ainda defende que, no modelo gerencial, a avaliação é um

³⁰ Organismo internacional de caráter intergovernamental com sede em Caracas, na Venezuela. Criado em 1972 sob a iniciativa dos governos do México, Peru e Venezuela e hoje, possui 21 países membros, dentre eles, o Brasil.

eixo central da administração baseada no controle dos resultados por fazer com que as organizações aprendam com seus erros e elaborem estratégias para “avançar”.

Nesse contexto, a iniciativa privada, por meio de grupos empresariais, institutos e fundações, intensifica seu protagonismo na formulação de políticas sociais, sendo incentivada pelo próprio Estado. Com isso, assume-se que “as empresas e suas fundações/institutos que assumem a responsabilidade por projetos sociais de relevância para o país devem contar com o apoio do fundo público através de isenções fiscais” (MARTINS, 2007, p. 151).

Essa disputa pelo fundo público por parte da iniciativa privada se apoia na busca de índices cada vez mais altos nos processos de controle de resultados das políticas. Para Oliveira (2018),

O controle estabelecido auxilia, inclusive, na justificativa da inserção do setor privado na promoção de direitos básicos, como educação e saúde, por exemplo, visto que índices baixos são apresentados como resultado da ineficiência do Estado e, por isso, a iniciativa privada atenderia mais significativamente às demandas sociais (p. 40).

No setor educacional, essa lógica responsabiliza os funcionários e permite que os mesmos tracem estratégias, até mesmo por meio do treinamento abusivo, para obter bons resultados em avaliação do desempenho. Dessa forma, os princípios de eficiência, eficácia, produtividade, competitividade que regem as empresas, são transportados para as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual é se ela está se adequando ao mercado, à competitividade e ao lucro das empresas, não às necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, principalmente dos que mais sofrem com as desigualdades existentes na sociedade (SILVA, 2002).

Rodrigues e Oliveira (s/d) atentam para a contradição de que, ao mesmo tempo em que são implantadas práticas pautadas nesses princípios gerenciais, visando à melhoria da qualidade do ensino definida por critérios produtivistas, os documentos legais, como os que têm sido produzidos pela rede municipal de Campina Grande/PB, proclamam o princípio de gestão democrática como norteador da gestão do sistema e das instituições de ensino.

O gerencialismo sob a denominação da Nova Gestão Pública (NGP) introduziu o quase mercado na administração estatal e na educação pública os princípios de

eficiência, eficácia e produtividade da gestão gerencial prevalecem. Segundo Cabral Neto (2009),

[a] lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos, dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública (p. 198).

Com isso, a escola se preocupa em traçar metas e estratégias para implantar mecanismos para o alcance de índices de produtividade e a redução de custos, que segundo Rodrigues e Oliveira (s/d), “implicando forte impacto no trabalho docente, o qual, ademais dos processos de intensificação e precarização, passa a sofrer as pressões decorrentes da ideologia da responsabilização, articulada aos resultados das avaliações standardizadas” (p. 4), que são aplicadas na educação básica. Nessa lógica gerencial, pautada nos princípios de mercado, o cidadão é visto como cliente (que compra o serviço) e não como cidadão (possuidor de direitos).

Peroni (2018) apontou a existência de algumas formas de privatização do público, dentre elas: através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o chamado “terceiro setor”, através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional.

Essa privatização pode se dar de diversas formas. Através de programas educacionais, nos quais o governo apenas repassa alguns recursos para que a sociedade execute, por exemplo: na educação de Jovens e Adultos, no Programa Brasil Alfabetizado; na educação infantil através das creches comunitárias e, na educação especial, em que historicamente instituições filantrópicas têm atuado. Através da venda de materiais pedagógicos, que incluem uma proposta de currículo, metodologia e avaliação. E, ainda, através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor, em que a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar (PERONI, 2018, p. 214).

Assim sendo, “a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares” (PERONI, 2018, p. 315). Tais lugares

seriam: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Das instituições, algumas têm fins lucrativos e outras não, ou não explicitamente, “mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe” (idem).

De acordo com Robertson et al. (2012), as parcerias possuem uma base comum e um conjunto de ideias programáticas que representam a continuação, e não a moderação, do liberalismo econômico. Seus pontos de referência ideológica são a articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo.

Peroni (2018) ressalta o protagonismo do Movimento Todos pela Educação no processo de aprofundamento da privatização do público na América Latina e o financiamento do BM, que tem como estratégia o aprofundamento das parcerias público-privadas.

As parcerias são, portanto, uma estratégia do setor privado para colonizar a educação pública, para vender seus produtos, sistemas de ensino e sua ideologia, chegando assim chegarão chão da escola, às salas de aula, definindo e controlando o que e como ensinar os alunos. O controle e a influência do setor privado vão penetrando as redes públicas, exercendo, muitas vezes, uma espécie de assédio moral³¹ entre os secretários de educação e os gestores das escolas, até chegar nas escolas, professore(a)s e alunos, gerando um controle total.

3.2 Reforma administrativa na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB: adesão à lógica gerencial e relações contratuais com o setor privado

A Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) é constituída, atualmente, por 12 Secretarias, dentre estas, a Secretaria Municipal de Educação (Seduc), que tem como responsabilidade, “ofertar educação infantil em pré-escolas, escolas e creches, atendendo alunos com programas de alimentação e material didático-escolar, promovendo cursos de qualificação profissional e realizando programas de ações culturais” (PMCG, 2016). Além dessas responsabilidades, tem como compromisso, desenvolver o padrão de ensino no município.

³¹ Refere-se à forma como algumas organizações, como a Fundação Lemann, atuam para cooptar os secretários e gestores educacionais, financiando os encontros da Undime e/ou arcando com os custos de diárias e passagens para que os profissionais das redes participem de seminários e eventos pelo país afora.

A Seduc/CG compreende as gerências de: ensino infantil, ensino fundamental, avaliação educacional, supervisão escolar e projetos pedagógicos (PMCG, 2002). De acordo com Rodrigues e Oliveira (2013), além da reestruturação interna, a adoção, pela Seduc/CG, da lógica gerencial, resulta, nos anos iniciais da década de 2000, na implementação de programas e projetos provenientes de parcerias entre o setor público e privado. Segundo Barboza (2004), o Instituto Ayrton Senna³², foi um grande parceiro da educação municipal prestando assessoria para a organização da Gestão Escolar e implantando programas como o Se Liga e o Acelera.

É possível inferir que a partir da implantação desses programas na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, por meios dessas relações contratuais (parcerias público-privadas) se introduzem mudanças na gestão das escolas e no trabalho docente, aumentando a lógica do controle/regulação e precarização, uma vez que, como “os programas do instituto são prontos, padronizados, a função do professor fica restrita a de um técnico atuando apenas como um executor das decisões já estabelecidas” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p.258).

A adesão da Seduc/CG à lógica gerencial/empresarial na educação pública, já estava presente na Secretaria de Educação, pois conforme a afirmação do secretário da época, “o trabalho contribuiu de forma significativa para o aumento da aprendizagem dos alunos e diminuição dos índices de reprovação, e os resultados foram inquestionáveis” (BARBOZA, 2004).

Barboza (2004) demonstra a preocupação do ex-secretário em definir mecanismos próprios do gerencialismo, sob a justificativa de melhorar a qualidade na educação:

Não poso deixar de mencionar a minha tristeza por não ter conseguido desenvolver instrumentos de **avaliação**, de **monitoramento** e de **responsabilização** para todos os segmentos. Estes são elementos essenciais e indispensáveis para a organização da Educação Pública. Também são elementos importantíssimos para elevar a qualidade do ensino (BARBOZA, 2004, grifos do autor, p.21).

Desse modo, o aprimoramento da gestão e a ênfase na eficiência e nos resultados eram almejados já há algum tempo, o que levou a dar início ao processo de criação de

³² O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental, “sem fins lucrativos”, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional. O diagnóstico do IAS é o de que a educação pública vai mal; assim, sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas (Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

um sistema de avaliação próprio na rede municipal de ensino, no caso, o Sama, indispensável na organização da educação pública no contexto a qual, está inserida. Com o passar dos anos, o município tornou-se um terreno fértil na adoção de parcerias com a iniciativa privada, conforme se observa a seguir:

Quadro 5 – Parcerias da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB com a iniciativa privada

Programas ou projetos	Instituição privada	Período			Objetivo
		Início	Fim	Vigente em	
Capoeira nas escolas	Instituto Alpargatas	2006	-	2019	Incentivar a prática de atividades culturais e contribuir com a socialização e a melhoria do rendimento escolar das crianças.
Dia do Bem-fazer	Instituto Alpargatas/ Grupo Camargo Côrrea	2009	-	2019	Estimular o trabalho voluntário da comunidade escolar e instituições parceiras, resultando na melhoria da estrutura física da escola.
Formar em rede	Instituto Avisalá (C&A)	2009	2010	-	Formação dos coordenadores das 25 creches municipais, com foco no brincar na Educação Infantil e na cultura da escrita.
Paraláparacá	Instituto C&A	2011	2012	-	Contribuir para a melhoria da qualidade de atendimento às crianças, através dos conteúdos: assim se canta, se brinca, se conta, se faz arte, se explora o mundo, se organiza espaços.
Sistema de Gestão Integrada – SGI	Instituto Alpargatas	2011	2012	-	Formação de gestores e técnicos de 12 escolas, sistematizando o gerenciamento pedagógico, para a melhoria da aprendizagem.
Trilhas	Instituto Natura	2012	-	-	Instrumentalizar e apoiar o trabalho docente, por meio de um conjunto de material, no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado.
Educação pela cultura	Instituto Alpargatas	2014	-	-	Disseminar as matrizes africanas e indígenas, sistematizando a cultura através da pedagogia de projetos.
Programa Gestão para a Aprendizagem	Fundação Lemann	2016	-	-	Formação e consultoria para técnicos da Seduc, gestores/técnicos de escolas, em prol do alinhamento das ações com foco na aprendizagem dos alunos.
Programa Primeiros Passos	Instituto Mary Kay/Centro Ruth Cardoso/ Programa Alfabetização Solidária	2016	-	-	Alfabetização de Jovens e Adultos

(Continuação)

Programas ou projetos	Instituição privada	Período			Objetivo
		Início	Fim	Vigente em	
Programa Primeiros Passos	Instituto Mary Kay/Centro Ruth Cardoso/ Programa Alfabetização Solidária	2016	-	-	Alfabetização de Jovens e Adultos
Jornal escolar	Instituto Alpargatas	Não executado			Atuar na formação de professores auxiliando no entendimento do que é o jornal escolar e planejando ações junto aos professores, bem como eventos dentro e fora da escola.
Educação pelo esporte (Aluno nota 10; Gestão nota 10; Professor nota 10)	Instituto Alpargatas	-	2019	-	Incentivar a prática adequada da Educação Física, além de motivar e reconhecer talentos, premiando os que se destacam.
Cooperjovem	SESCOOP – PB/ SICREDI	Dados não informados	-	-	Melhorar a aprendizagem, por meio de projetos que trabalham leitura e escrita através do cooperativismo.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados na Seduc e em Oliveira (2018).

A partir do exposto, percebemos a influência das instituições privadas na rede municipal de ensino de Campina Grande, algo que vem crescendo de forma rápida, com a implantação de programas e projetos que abrangem todas as etapas da educação básica. De acordo com Oliveira,

Em muitos desses programas o objetivo é causar algum impacto direto na aprendizagem dos alunos, revelando, assim, a preocupação com a demonstração de resultados estatísticos, ou mesmo com uma suposta ‘eficiência’ da gestão realizada sobre rede, por um lado, e o controle do conteúdo escolar oferecido, por outro (OLIVEIRA, 2018, p. 74).

Para a autora, “não se trata de uma simples e desinteressada parceria estabelecida em busca de uma solidária e comprometida cooperação social por parte de setores que se preocupam com o alcance dos fins escolares” (idem, p. 74). Ela acaba por determinar o currículo escolar e a concepção de educação das escolas, na medida em que impõe estratégias e metas a serem cumpridas pelo setor educacional.

Segundo Rossi, Bernardi e Uczak, a parceria

[...] pode vir a ser determinante para o currículo escolar, influenciando a concepção de educação da escola; pois definir o que se ensina é uma das atribuições do coletivo de cada unidade escolar através da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e dos planos de estudo (2013, p.214).

Tal interferência no currículo escolar acontece devido à priorização das duas áreas de conhecimento, português e matemática, nas avaliações externas em larga escala da educação básica, algo que está em consonância com a ideia de que o empresariado não convive mais pacificamente com o analfabetismo, e, por isso, o trabalhador precisa do básico, ler e contar para que, ao menos, saiba manusear os instrumentos de trabalho, sendo mais útil e produtivo se possuir alguma qualificação³³ mínima.

Para Freitas, a fase atual do capitalismo vem se defrontando com o “problema” de ter que liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares, porém, sem abrir mão do controle ideológico da escola, ou seja, “sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola” (2014, p. 1089). Para o autor,

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (FREITAS, 2014, p. 1089).

Entende-se “que é uma estratégia de manter o controle ideológico do gestor público sobre a escola, assegurar que a centralidade dos programas/projetos implementados na rede municipal esteja, principalmente, na gestão escolar” (OLIVEIRA, 2018, p. 75). Esta tendência se apresenta desde a primeira parceria, com o IAS, como exposto anteriormente, e se repete em programas como o Sistema de Gestão integrada (SGI) do Instituto Alparagatas (MEDEIROS, 2013) e o programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann. A justificativa apresentada é a de que o

[...] diretor e todos que compõem a equipe gestora são profissionais da educação que precisam de uma capacitação que se ajuste às novas exigências, pois influenciam na conquista de uma mudança significativa na qualidade da educação oferecida à sua comunidade escolar (DALCORSO, 2012, p.50).

Nesse sentido, por meio do controle exercido na gerência/gestão da escola por meio de tais programas, o empresariado assegura o controle sobre o trabalho docente,

³³ Inspirada na Teoria do Capital Humano (TCH), a educação passou a ser vista como um investimento para os planos econômicos globais. O trabalho humano, necessário de ser qualificado pela educação, é um dos principais meios do aumento de produtividade, dos lucros do capital e alavancar a economia (SCHULTZ, 1962).

não só interferindo no currículo, mas também indicando o que se deve ensinar e como ensinar. Nesse sentido,

a primeira iniciativa ou atitude de controle em relação ao trabalho do professor é a retirada deste profissional da função de planejamento, ao tempo em que se o coloca na condição de mero executor do que os programas propõem e encaminham às escolas, como um ‘pacote pronto’ a ser executado. Além disso, colocam a gestão escolar no posto de fiscalização e controle sobre o trabalho desenvolvido pelo professor (OLIVEIRA, 2018, p. 75).

É importante considerar que o Sama determina as atividades e indica orientações que devem ser executadas no trabalho do professor em sala de aula, conforme os dados apontaram. Tal realidade, “contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2012, p.394).

De acordo com Rodrigues e Oliveira (s/d), a inserção do gerencialismo na educação transfere para a escola e os sistemas educacionais o modelo organizacional das empresas, fazendo com que a escola seja orientada a funcionar pautada em ideais de racionalidade técnica, eficiência e produtividade. Arelada aos preceitos do gerencialismo, segundo as autoras, assistimos na rede municipal de Campina Grande/PB, a adoção de medidas próprias da lógica gerencial que, nos últimos anos, têm acarretado prejuízos às escolas do município. Um exemplo disso é o uso dos dados do Ideb como justificativa para implementar determinados programas e ações.

Ainda segundo as autoras, é importante destacar o caráter mercantil que a educação assume, como um serviço (ou mercadoria), subvertendo a lógica da educação como direito. Por outro lado, essa lógica mercantil enfatiza o caráter utilitário do conhecimento e da escola (formar para o mercado de trabalho), minimizando ou deixando de lado o objetivo maior da educação, que é a formação humana omnilateral, contrária a formação para o trabalho alienado.

3.3 Medidas neoliberais e neoconservadoras na política educacional no município de Campina Grande/PB

Ao longo dos últimos anos e em consonância com os ajustes neoliberais, a Seduc/CG tem adotado uma série de medidas na rede municipal de ensino, as quais têm

alterado as relações entre os profissionais e as escolas. Esse processo de ajuste começou nos anos 2000 na rede, porém a intensificação das políticas tem se tornado mais perceptível a partir dos anos de 2013.

Dentre as medidas já estabelecidas no município existe a Lei nº 072, de 10 de abril de 2013, que criou o 14º salário para os profissionais da educação da rede pública municipal que atuam no ensino fundamental e a Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013, que tornou obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município. Além disso, houve a criação do Sama, no ano de 2015.

De acordo com Silva e Lira (2015), ao implantar o pagamento do décimo quarto salário, tendo como referência a elevação dos resultados do Ideb, o município de Campina Grande/PB adotou um mecanismo de responsabilização com consequências fortes, ao vincular o pagamento de um bônus aos resultados obtidos nas avaliações estandardizadas e instituiu uma diferenciação de rendimentos entre trabalhadores da educação de sua rede (SILVA; LIRA, 2015).

Tal modelo se fundamenta nos princípios do gerencialismo no qual a bonificação supõe que os profissionais se sintam motivados e se comprometam com o desempenho dos alunos nos testes. No entanto, a educação pública não pode ser administrada como uma empresa, sob o risco de negar os princípios democráticos de uma escola pública universal e não excludente. Além do exposto, os resultados de desempenho não contemplam todas as dimensões constitutivas de uma educação de qualidade.

A referida Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013, que tornou obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município estabeleceu que cada escola municipal é obrigada a expor no âmbito escolar, em local visível e acessível a todos, a nota do Ideb da escola. Ao analisar essa Lei, Lira e Silva (2015) afirmam que as informações que devem constar na placa objetivam permitir a comparação entre o índice alcançado pela escola, a meta prevista e a média das escolas da rede municipal de ensino, possibilitando a identificação de sua situação. Para as autoras, a exposição dos resultados do Ideb, definida na lei, certamente objetiva, ao tornar público o desempenho das instituições de ensino, mobilizar a comunidade local e a sociedade mais ampla para o acompanhamento e a cobrança dos profissionais da escola para assegurar a elevação dos índices obtidos. A divulgação dos resultados por meio de placas nas instituições, apresentando somente os

dados quantitativos, fortalece a competição entre as escolas e a responsabilização dos docentes e gestores pelos baixos resultados.

É importante destacar que as leis têm sido questionadas por seu caráter contraditório e inválido. Ao mesmo tempo em que se estabelece que o pagamento do 14º salário deve ser feito com base no Ideb aos profissionais das escolas que obtiveram acréscimo nas notas, houve o caso de uma creche que foi contemplada com a bonificação e que não poderia estar incluída, já que não atende as etapas de ensino avaliadas. Além disso, a lei só foi cumprida nos anos de 2013 e 2014, o que gerou um conflito com os profissionais das escolas que cumpriram com a elevação das notas. A Seduc/CG alega que o descumprimento da lei se deve à crise na arrecadação do município.

A intensificação desses mecanismos de cunho gerencial e neoliberal vem acompanhada pelo avanço de propostas neoconservadoras na rede, tal como a aprovação da Lei nº 7.280/2019, que propõe a leitura bíblica nas escolas públicas e privadas do município, a qual busca legitimar uma determinada forma de pensar hegemônica, baseado em pressupostos morais e cristãos. Os ensinamentos religiosos no ambiente de escolas públicas provocam um debate sobre o papel do Estado, que deveria zelar pelo respeito à diversidade de religiões e credos. Entende-se que com essa medida o Estado comete proselitismo, visto que a bíblia se refere apenas a uma religião (Cristianismo), portanto fere o princípio constitucional da laicidade, pois sendo o Estado laico, este não possui religião oficial nem pode difundir ou privilegiar apenas uma tendência religiosa³⁴.

A aprovação da Lei nº 6.950/2018, que proíbe o ensino de “ideologia de gênero” na rede municipal, projeto de autoria do vereador Pimentel Filho (PMDB), que proibiu a discussão de qualquer tipo de conteúdo acerca das questões de gênero nas escolas do município consiste em outra estratégia do projeto de governo neoconservador. O projeto foi aprovado por unanimidade dos vereadores presentes (dos 23 parlamentares, 16 estavam presentes durante a votação), em meio a protestos de manifestantes que foram ao Legislativo municipal. Sabe-se que a aprovação de uma lei como esta se relaciona a

³⁴ Restritos apenas ao âmbito constitucional, evidenciam-se suspeitas de inconstitucionalidade, tais como, ao art. 5º, segundo o qual “é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...]” (VI); “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa [...]” (VIII); bem como, ao art. 19, segundo o qual o estabelecimento de cultos religiosos são vedados aos entes da federação.

um movimento mais amplo, denominado “Escola sem Partido”, criado oficialmente em 2004 e cujos membros se declaram abertamente conservadores, com o intuito de atacar a escola pública e seus profissionais, criminalizando a atividade docente. Ambas essas medidas se relacionam ao acirramento do neoconservadorismo e do fundamentalismo religioso que avança na sociedade brasileira e em todo o mundo, presentes também na elaboração do PNE e da BNCC.

Na eleição de 2018, o prefeito Romero Rodrigues (PSDB), que declarou amplo apoio a candidatura de Jair Bolsonaro, aderiu ao projeto das Escolas cívico-militares, proposto pelo Governo Federal, o que se configura como mais uma medida de acirramento do controle ideológico das escolas e afronta ao princípio da gestão democrática do ensino público.

Outra estratégia adotada pela Seduc/CG na rede municipal de ensino foi a criação do Sama, que tem se configurado como mais uma estratégia de controle sobre o trabalho docente, “bem como mais um mecanismo a serviço do apelo aos resultados numéricos sem, contudo, apresentar ações efetivas na melhoria da qualidade da educação da rede municipal campinense” (OLIVEIRA, 2018, p. 104).

Dessa forma, o Sama tem sido instalado e consolidado em meio a essas medidas neoconservadoras, e, junto ao esforço da Seduc/CG em implantar a BNCC, com a parceria da Fundação Lemann, colocam-se como estratégias de controle sobre o sistema de ensino e seus profissionais, na tentativa de formar um determinado tipo de sujeito e de sociedade nos moldes conservadores, condizente com os interesses de um projeto de governo que impera nesse contexto e que pretende inviabilizar qualquer tipo de educação crítica, reflexiva e emancipatória, que possa elevar o grau de consciência da população acerca das mazelas e das opressões que sofre cotidianamente, em um município com índices de desigualdade crescentes e alarmantes.

Ao mesmo tempo em que privilegia a interlocução com atores do mundo empresarial (como a Fundação Lemann) e permite que grupos religiosos influenciem nas políticas educacionais do município, a rede municipal se afasta das universidades e dos centros de produção do conhecimento, se alinhando a lógica do atual governo de Jair Bolsonaro, que aposta no fundamentalismo de mercado, beneficiando com suas políticas os setores rentistas, utilizando-se de um discurso ultraliberal, moralista e obscurantista.

Contudo, o município não vem prestando ações efetivas para melhorar a qualidade social da educação nas escolas. Atualmente, as atitudes de alinhamento a certas tendências das políticas educacionais estão favorecendo a dominância das orientações para uma concepção de sociedade e de avaliação, reforçando o gerencialismo na rede e despolitizando quase que completamente a prática educacional, ou seja, buscando eliminar qualquer possibilidade de que esta venha a ser um elemento ativo no processo de transformação social.

3.4 O trabalho docente em meio às mudanças no mundo produtivo

Ao longo da história humana, a educação tem sido alvo de disputas já que é uma arma a serviço daqueles que possuem o controle da produção e difusão do conhecimento; daí o seu papel estratégico na manutenção/conservação ou na transformação/superação da sociedade de classes em que vivemos.

Saviani (1992) compreende o trabalho educativo como o ato de produzir diretamente e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens em sociedade. Dessa forma, a educação tem um papel crucial no processo de humanização e transformação da realidade, pois diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ou necessitam ser assimilados pelos sujeitos para que estes se tornem humanos e às formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É, pois, no processo educativo que é estabelecido o que o aluno(a) deve (ou não) aprender e isso é determinado através da seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Em seguida, ocorre a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para que o que foi estabelecido anteriormente seja efetivado.

Para Pini e Melo (2011), “o trabalho docente se caracteriza, cada vez mais, por sua produção material na medida em que envolve, cada vez mais, produção que circula de forma industrial: livros-texto, pacotes didáticos, filmes, vídeos e programas à distância” (p. 58). Deste modo, são produzidas tecnologias que, em muitos casos, contribuem para desqualificar ainda mais o trabalho do professor.

Baseando-se em uma abordagem marxista, Maya (2008) afirma que o trabalho docente assumiu um duplo caráter na sociedade capitalista: no sentido positivo, pois, de

certa forma, o trabalho docente cria o ser humano e constitui-se em uma dimensão fundamental para a formação de sua personalidade e, no sentido negativo, porque a sociedade de classes faz com que este assuma uma função alienadora.

Nessa perspectiva, na lógica da produção de mercadorias, a burguesia procura estratégias para contribuir para a passivização do trabalhador, para seu enquadramento dentro das condições sociais prescritas, obstaculizando a participação social para a produção própria da vida. Assim, as necessidades dos trabalhadores são moldadas a partir da inculcação massiva de valores desvinculados de sua realidade concreta, tais como os “símbolos de status ou prestígio social” (MAYA, 2008, p. 44).

As reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas do século XX no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que não só atuam no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assistiu-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, ou seja, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo para redução das desigualdades sociais.

Já as reformas educacionais dos anos de 1990, segundo a autora, tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de

cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Assim, as alterações ocorridas no setor produtivo demandam um novo perfil de trabalhador, o que implica mudanças na formação/educação deste e, por conseguinte, no trabalho de quem forma/educa este “novo” trabalhador, o qual neste momento precisa se ajustar e se adaptar à hiperflexibilização, superexploração e precarização do trabalho, devendo ser também o único responsável pela sua (des)empregabilidade, entendendo-se enquanto “protagonista” e “empreendedor de si” a inventar suas próprias alternativas de sobrevivência.

O próprio professor, enquanto trabalhador, também convive há bastante tempo com um amplo processo de precarização e perda de controle do seu trabalho. A tese da proletarização do trabalho docente, parte do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que passa por um processo de desqualificação, no qual se identifica perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social (HYPOLITO, 1997). Na escola, o professor assalariado, vende sua força de trabalho cujas, formas de realização do seu trabalho, foram pensadas no processo de sua formação e, mesmo assim, acaba por não possuir controle do seu próprio trabalho.

Miranda (2007) aponta que o trabalho docente se diferencia dos demais por estar inserido no âmbito do “trabalho imaterial” e que embora seja uma boa direção para análise, discorda apenas da afirmação de que “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo capitalista de produção”. Para a autora, o trabalho docente não se submete plenamente ao modo capitalista, por este ter uma margem de autonomia para atuar e transformar sua realidade.

No que diz respeito às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação dentro das determinações do sistema, não de forma isolada. Tanto que lhe cabe o papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua degradação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade mais igualitária (SAVIANI, 2012). O autor atenta para o grau de dependência da educação em relação à política que seria “maior do que o desta em relação àquela” (SAVIANI, 2012, p. 95). Trata-se de uma subordinação relativa, mas que coloca a educação em posição subalterna diante da política. É uma subordinação histórica,

Isto porque se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária (SAVIANI, 1994, p. 95-96).

Nesse sentido, a prática educativa só poderia se realizar plenamente a partir da superação da sociedade de classes. Considerando a atual fase em que o capitalismo busca superar suas próprias crises e se fortalecer, (re)inventando formas ainda mais cruéis e desumanas de acumulação, expropriação e superexploração do trabalho (como é o caso do processo de “uberização” do mundo do trabalho), recorrendo a uma versão ultraneoliberal e neoconservadora, não há como compreender a educação e a função social da escola fora dessas determinações históricas e políticas.

De acordo com Antunes e Alves (2004) a classe trabalhadora assalariada vem presenciando um processo multiforme, cuja principal tendência passa pela retração do binômio taylorismo/fordismo e disso decorre uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (ANTUNES; ALVES, 2004).

Para os autores, um exemplo disso foi a introdução da máquina informatizada, como a “telemática” que permitiu relações diretas entre empresas muito distantes, o que se constatou uma redução do proletariado estável, herdeiro da fase taylorista/fordista.

Outra tendência muito significativa que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado, são os terceirizados³⁵, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global.

Em ambos os níveis da educação no Brasil (Básica e Superior) é possível perceber o aumento do número de trabalhadores terceirizados e com contratos precários e temporários, algo que já não atinge apenas as atividades meio, já que a última reforma trabalhista permite também a terceirização das atividades fim. Isso significa que até a

³⁵ Com a desestruturação crescente do Welfare State nos países do Norte e com a ampliação do desemprego estrutural, os capitais transnacionais implementam alternativas de trabalho crescentemente desregulamentadas, “informais”, de que são exemplo as distintas formas de terceirização.

atividade fim de uma escola/universidade, ou seja, a docência pode ser terceirizada. Algumas redes públicas, como é o caso de Ribeirão Preto (SP) já desenvolveram aplicativos para contratação intermitente de professores quando houver necessidade, o qual ficou conhecido como “Uber do Professor”³⁶.

Ainda de acordo com Antunes e Alves (2004) outra tendência de enorme significado no mundo do trabalho contemporâneo, trata-se do aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado. Um exemplo dessa tendência é no Reino Unido, que desde 1998 o contingente feminino tornou-se superior ao masculino, na composição da força de trabalho britânica. O que tem, entretanto, um movimento inverso quando se trata da temática salarial, na qual os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais.

Essa questão da feminização do mundo do trabalho precisa ser levada em consideração nas análises dos dados coletados pela presente pesquisa, pois a mesma trata da docência nos anos iniciais da Educação Básica, etapa em que a presença de professoras é majoritária. Além disso, todas as pessoas que participaram das entrevistas são mulheres, o que explica em boa medida o processo de precarização, intensificação, responsabilização e acirramento do controle que estas sentem no exercício do seu trabalho.

Para se compreender a classe trabalhadora, na qual se incluem os trabalhadores/as docentes, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. A classe trabalhadora compreende a totalidade dos assalariados, “homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

³⁶ Algumas notícias relacionadas: <<https://istoe.com.br/tag/uber-do-professor/>>
<<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precarizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>>

A classe trabalhadora incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista (idem).

Nesse sentido, é possível considerar que o trabalho docente dentro da rede pública de ensino, ainda que não crie mais-valor diretamente, este/as trabalhadore/as que atuam na educação passam, muitas vezes, por situações que se aproximam com as vivenciadas pelos trabalhadores produtivos, principalmente no atual contexto de desregulamentação e precarização das condições de trabalho. As professoras, como veremos mais adiante nesse trabalho, sentem a pressão de produzir e render mediante a melhoria dos indicadores de desempenho, intensificam sua jornada de trabalho (aumento das horas trabalhadas, sem pagamento de horas extra) por meio de "aulões" e aplicação de simulados, percebem como seu tempo e seu trabalho têm sido regulados e controlados na escola, muito em decorrência dos resultados que lhe são cobrados nas avaliações externas em larga escala, as quais ditam o que e como deve ser feito o trabalho para que os chamados "indicadores de qualidade" sejam alcançados.

3.5 Políticas de avaliação e trabalho docente: precarização, intensificação e (auto) responsabilização

Como foi dito anteriormente, podemos compreender a política de avaliação externa em larga escala da educação básica presente no país, como uma das estratégias que objetivam determinar a educação, a escola e a prática docente, na medida em que esta direciona o trabalho do(a)s professore(a)s, por meio da definição do que irá ser validado como conhecimento em uma avaliação nacional que não conta com a participação dos mesmos, além de interferir no currículo, propõe práticas que objetivam treinar o(a)s aluno(a)s para que estes obtenham desempenho satisfatório nos testes, sem considerar a diversidade e as especificidades de cada um deles. Se o ensino está baseado nessa perspectiva, logo o docente perde o controle do seu trabalho e passa a ser submetido às imposições do sistema.

O estudo de Oliveira (2004) constatou a precarização e flexibilização em curso no trabalho dos docentes brasileiros com a implantação de novos mecanismos de governo e controle do trabalho escolar e docente. A autora procura demonstrar que as políticas educacionais para a educação básica no Brasil, desde a década de 1990, vêm introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino (HEARGREAVES, 1998). Para Garcia e Anadon (2009),

O fato de a categoria docente do ensino básico ser predominantemente feminina influencia os modos como as professoras têm seu trabalho intensificado, as suas formas de resistência, os sentidos que atribuem ao que fazem e como lidam com as demandas das políticas educacionais oficiais nos contextos em que trabalham. A natureza dos cuidados que historicamente tem caracterizado a educação elementar da infância, que vai muito além de uma educação meramente instrumental, faz parte das autoimagens de docência das professoras deste estudo, aspecto que tem sido estrategicamente utilizado pela retórica oficial de modo a estimular a responsabilização das docentes pelos resultados e pelas condições em que desenvolvem o seu trabalho (p. 65).

Para as autoras, entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar “a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67). Outros fatores são os baixos salários docentes que, inclusive, não recompuseram as perdas significativas sofridas desde os anos da ditadura militar.

A padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a implantação de exames nacionais, segundo as autoras, favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docente. Tais estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que “predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

A expressão “intensificação do trabalho docente” tem sido utilizada por Apple (1995) no contexto de investigações que buscou entender os processos de racionalização e controle do processo de trabalho do ensino, tendo como referência a organização do

processo de trabalho capitalista e a administração científica do trabalho. Para Apple (1995),

a intensificação, em termos gerais, representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados, caracterizando-se pela crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho (APPLE, 1995, S/N).

O autor descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre os movimentos de reforma nos Estados Unidos, que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, de pacotes instrucionais e da cobrança burocrática do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, relacionou a intensificação do trabalho docente especialmente à colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como ao movimento de proletarização da categoria docente.

Na presente pesquisa, entende-se a intensificação do trabalho docente como

fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado (GARCIA; ANADON, 2009, p. 65).

Segundo as autoras, a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é, também, o resultado da crescente “colonização” administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino. O fenômeno da escalada de pressões, culpas, frustrações, expectativas àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, “àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 65).

É nesse sentido que entendemos a importância de considerar o ponto de vista das professoras, saber como compreendem as mudanças e alterações ocorridas em seu trabalho mediante as exigências e pressões das políticas de avaliação externa da educação básica no Brasil, especificamente o Sama.

O trabalho docente possui especificidades ligadas ao próprio ato/processo educativo e se realiza em um contexto específico, que é a escola, a qual também possui

formas próprias de funcionamento e de organização do trabalho. Nos últimos anos, no contexto da reestruturação do mundo produtivo, o trabalho docente passou a ser configurado, de acordo com Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), segundo a “lógica da adaptabilidade e da regulação, sendo que as avaliações, constituintes da totalidade escolar, ficam reduzidas à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo” (p. 390).

A pesquisa realizada por Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SEE-SP, apontou consequências nefastas da política de avaliação para o trabalho docente coletivo, pois, ao premiar parte das escolas e punir as outras pelos resultados apresentados, fragmenta o processo educativo e fragiliza os professores que passam a não se reconhecer enquanto grupo. Nesse sentido, estimula a competitividade em detrimento de formas de trabalho que visem à colaboração entre os profissionais.

O setor externo à escola (seja a Seduc ou governo federal), nessa perspectiva, impõe determinações que, muitas vezes, não são apropriadas pelos professores como dados absolutos, já que estes não participam de elaboração e pouco se tem o tempo para refletir sobre os dados que acabam por eles mesmos. O cenário de pressões por resultados mensuráveis, de acordo com a literatura acadêmica, tem revelado que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem captar os investimentos e as mudanças ocorridas no cotidiano escolar a partir do trabalho docente coletivo (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015).

De acordo com os autores, as professoras entrevistadas não questionavam a maneira como os índices eram produzidos e utilizados e mostravam-se desanimadas por se sentirem obrigadas a mudar a forma de ensinar com vistas a atingir melhores resultados nos testes. Também, o currículo estava controlado, engessando a ação dos professores em sala de aula para desenvolver determinado conteúdo a ser exigido pelos testes.

Para os autores,

Nesse profissionalismo não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 405).

De acordo com Bonamino e Souza (2012), as avaliações externas vêm pressionando as escolas a mudarem os seus currículos e provocando alterações na organização e no trabalho docente. Tal realidade tem desvalorizado os processos de ensino aprendizagem que não podem ser mensurados, controlando o trabalho dos docentes instaurando a competitividade em detrimento do trabalho docente coletivo. Nesse sentido, podem fazer com que os professores se individualizem e vivam em clima de competição, prejudicando sua autonomia.

Em contexto de demasiada dificuldade, como é o caso dos países latino-americanos, os professores se veem obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Para Oliveira (2005), as reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação e condições de atuação profissional.

Através de numerosas normas, as novas políticas educacionais estão colocando os docentes diante de novas situações no trabalho que refletem novas demandas e necessidades e acarretam a ampliação do trabalho para além da condução das aulas e atividades relacionadas, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho para tal. Neste processo, surgem novas aplicações, inclusive no que diz respeito à formação profissional, na medida em que o trabalho administrativo tem prioridade sobre o trabalho propriamente pedagógico. Para Pini e Melo (2011),

Paradoxalmente, os professores, em geral, não dispõem em suas jornadas de tempo para atividades tais como preparação das aulas, registros de resultados escolares e participação nas atividades escolares, correção e participação de reuniões e outras atividades da escola que não sejam em sala de aula. Em alguns casos, ainda quando o tempo para tais atividades externas à sala de aula se encontra formalmente definido, se observa que, na prática, foi debilitado e utilizado para cobrir a falta de professores; o que, além de não solucionar o problema da ausência do docente, impossibilita alcançar os objetivos para os quais tais atividades foram pensadas submetendo os professores à improvisação e ao desgaste (PINI; MELO, 2011, p. 57).

As autoras também chamam atenção para a intensificação do trabalho docente, exercido fora das horas de trabalho, em seu tempo livre. Na contramão, a ausência ou mesmo a insuficiência de estrutura de cargos e salários dignos na política da contenção de gastos, e a lógica baseada no desempenho e na produtividade, e a redução ou extinção de muitos benefícios derivados das conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos configuram um processo de precarização do trabalho docente (PINI; MELO, 2011).

Para as autoras, um número significativo de professores dobram horário em outras escolas para terem um salário razoável e isso dificulta o desenvolvimento profissional e a participação e envolvimento nos estabelecimentos em que trabalha. Não se tem tempo, muitas vezes, de refletir sobre sua prática que esta se tornando ainda mais alienada na medida em que o sistema impõe um modelo de avaliação e dita os conteúdos e a forma de como os alunos serão avaliados.

Ao impor o modelo de avaliação no setor educacional, o sistema ainda cria formas para fazer com que os professores não desviem do caminho imposto, seja regulando, responsabilizando, recompensando ou punindo. Ao ditar as regras do jogo, caberá o professor segui-las, pois os resultados que mostrarem irão indicar competência ou não no fazer que lhes foi imposto. Ao ditar como o professor deve realizar sua aula, o docente é empobrecido na reflexão do planejamento, da capacidade de pensar e intervir no meio de forma autônoma no espaço em que ministra suas aulas. Na escola o professor acaba por não possuir controle do seu próprio trabalho, pois deve estar centrado nos conteúdos programáticos das avaliações externas em larga escala.

Segundo Santos (2004), nos últimos anos, tem se demonstrado um sentimento de mal-estar entre os professores que, muitas vezes, se traduz em adoecimento. Este fenômeno, observado em todos os níveis e etapas da educação básica no Brasil, em estabelecimentos. Uma das hipóteses para essa situação é de que, “os professores

passaram a ser responsabilizados pelo rendimento de seus alunos, da escola e, inclusive, do sistema educacional, o que encobre as verdadeiras causas dos baixos resultados da educação determinados por outros fatores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). Tal realidade implica que o professor se cobre mais pelos resultados nas avaliações externas, e como ele não tem o controle de todas as dimensões, se sente culpado pelo baixo desempenho.

Santos (2004) afirma que o trabalho docente na cultura do desempenho está fazendo com que, a cada dia, os professores apresentem mais problemas de saúde, com um alto índice de estresse, porque se sentem culpados pelas falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Para a autora,

Esses professores se autoavaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionado ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004, p. 1153).

Analisando o professor, este se coloca como um ser alienado do saber na medida em que o trabalho, tendo em vista o produto final foi fragmentado, separando-o entre a capacidade de elaborar e executar. Nesse sentido, “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

As avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores como parte do processo de ensino foram secundarizadas diante das avaliações externas da educação básica, compreendidas como todas aquelas elaboradas fora da escola e sem participação ativa de seus sujeitos que, na maioria das vezes, assumem o trabalho de aplicação e a responsabilização pelos resultados (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015). Nesse caso,

As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas. Disso decorre que o trabalho docente coletivo, potencialmente pensado como instância de revisão da prática pedagógica e formação docente, passa a ser configurado segundo a lógica da adaptabilidade e da regulação, sendo que as avaliações, constituintes da totalidade escolar, ficam reduzidas à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 389).

Segundo Ximenes (2012), as experiências e a implementação de iniciativas de avaliação externa por sistemas públicos de ensino no Brasil têm funcionado como uma “espécie de responsabilização às avessas, que apresenta graves riscos à ideia de universalidade e igualdade na educação” (p. 358). Tal realidade decorre da eventual implantação da responsabilidade vinculada a metas de desempenho, e a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas.

Muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma. São eles, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas (OLIVEIRA, 2005, p. 768-769).

O trabalho pedagógico permanece à mercê de um projeto que busca implantar na educação uma lógica de mercado.

Isso restringe o trabalho docente aos limites do processo pedagógico e, amiúde, ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas, geralmente de base psicológica, que melhor ensinam as habilidades e as competências exigidas pela sociedade de mercado. Nesta operação, o controle do professor sobre o seu processo de trabalho fica seriamente afetado, restando-lhe uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo (VIEIRA, 2004, p. 82).

O trabalho docente acaba por ficar restrito às disciplinas exigidas nas reformas (estreitamento curricular), cabendo ao professor, controlado e amordaçado, atender as demandas que provem do lado de fora da escola e que, por isso, lhes são alheias e estranhas, não correspondendo as suas necessidades.

No entanto, mesmo diante de retrocessos como este, é preciso acreditar que como professor(a)s, profissionais e sujeitos do ato educativo somos capazes de mudar esse cenário, afinal as determinações históricas não podem se reduzir a um determinismo fatalista, e é preciso considerar as contradições que subsistem e que nos permitem seguir acreditando na capacidade humana de reinvenção e transformação da realidade.

4. DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DOCENTE EM CAMPINA GRANDE/PB

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) e o contexto no qual este foi instituído, bem como os seus desdobramentos no trabalho de docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB no período de 2015 a 2019. Os dados coletados por meio da análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas, permitiu analisar os dados coletados por meio da triangulação, o que permitiu estabelecer reflexões e interconexões de modo a compreender de forma mais ampla acerca do objeto de estudo. Apresenta-se inicialmente uma caracterização geral acerca do município de Campina Grande/PB, focando em suas dimensões econômicas, políticas, culturais e educacionais, para melhor situar e contextualizar os resultados alcançados mediante a pesquisa. Em seguida, trata-se acerca do processo de criação e funcionamento do Sama bem como das análises sobre como as docentes percebem os desdobramentos desse instrumento no seu trabalho.

4.1 Caracterização da rede municipal de ensino de Campina Grande

O município de Campina Grande/PB está localizado no planalto da Borborema, distante 127 Km de João Pessoa/PB, capital do estado da Paraíba. Possui uma população estimada de 409.731 habitantes, no ano de 2019³⁷, segundo as projeções do IBGE e fica em uma posição geográfica importante, pois se localiza em uma via de ligação entre as regiões do sertão e do litoral.

Uma cidade que se destaca, segundo Santos (2014), na atividade econômica, política, cultura e educacional, pois desempenha desde o início do século XX importante papel nas relações econômicas no estado da Paraíba. A importância dada à cidade no que se refere à dimensão econômica nasceu com o ciclo do algodão, que alavancou o desenvolvimento do município. Esta era de desenvolvimento ficou conhecida como a “era do ouro branco”, o que permitiu o entusiasmo para o desenvolvimento da cidade. Entre os anos de 1940 e 1950, alinhada ao sentimento nacionalista que cresceu no

³⁷ Estimativas disponíveis na plataforma IBGE Cidades: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>.

Brasil, foi se construindo a configuração de Campina Grande/PB como local de se investir, industrializar e modernizar, desse modo, firmando-se um polo comercial no cenário local e nacional (SANTOS, 2014).

No setor educacional, Campina Grande/PB conta com um significativo número de instituições de educação superior, constituindo-se em um importante polo educacional na Paraíba. Possui três instituições de educação superior públicas: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB), com cursos nas áreas de ciências humanas, tecnológicas e saúde.

Com relação aos aspectos políticos, o município demonstra como o governo municipal assumiu o caráter patrimonialista que estava em consonância com a constituição do Estado. O caráter patrimonialista³⁸ se deve ao fato de que, “o poder tem estado nas mãos de grupos familiares e/ou partidos políticos específicos, que se alternam ao longo dos anos no comando da prefeitura” (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

A administração política patrimonial é exercida por quem está no poder como assunto pessoal, não diferenciando entre o que é “privado” (pessoal) e o que é “público” (do povo). A dimensão administrativa é “mesclada” com a íntima, não existindo a separação do que é do indivíduo e do que é público.

O Quadro a seguir apresenta os prefeitos eleitos a partir da década de 1980, em Campina Grande/PB.

Quadro 6 – Prefeitos de Campina Grande a partir da década de 1980

Nome	Partido	Início do mandato	Fim do mandato	Observações
Ronaldo José da Cunha Lima	PMDB	31 de janeiro de 1983	31 de dezembro de 1988	Prefeito eleito
Cássio Rodrigues Cunha Lima	PMDB	1º de janeiro de 1989	01 de dezembro de 1992	Prefeito eleito, já sob a CF 88
Francisco Dantas Lira (Tico)	PMDB	1º de dezembro de 1992	31 de dezembro de 1992	Vice, assumiu por renúncia do titular

³⁸ Segundo Luiz Neto (2008), o patrimonialismo é uma forma de exercer a dominação por uma autoridade, a qual está legitimada, e umas das características principais “repousam no poder individual do governante que, amparado pelo aparato administrativo recrutado com base em critérios unicamente pessoais, exerce o poder político sob um determinado território” (p. 208-209).

(Continuação)

Nome	Partido	Início do mandato	Fim do mandato	Observações
Félix Araújo Filho	PMDB	1º de janeiro de 1993	31 de dezembro de 1996	Prefeito eleito
Cássio Rodrigues Cunha Lima	PMDB	1º de janeiro de 1997	31 de dezembro de 2000	Prefeito eleito
		1º de janeiro de 2001	5 de abril de 2002	Prefeito reeleito que renunciou o cargo
Cozete Barbosa Loureiro Garcia de Medeiros	PT	5 de abril de 2002	31 de dezembro de 2004	Vice-prefeita assumiu o cargo por renúncia do titular
Veneziano Vital do Rêgo Segundo Neto	PMDB	1º de janeiro de 2005	31 de dezembro de 2008	Prefeito eleito
		1º de janeiro de 2009	31 de dezembro de 2012	Prefeito reeleito
Romero Rodrigues Veiga	PSDB	1º de janeiro de 2013	31 de dezembro de 2016	Prefeito eleito
		1º de janeiro de 2017	Atualmente	Prefeito reeleito

Fonte: Elaboração própria com os dados disponibilizados em Oliveira (2018).

Oliveira (2018) chama atenção para a continuidade não só de partidos específicos – no caso, o PMDB – como também de grupos familiares, como é o caso da família Cunha Lima, que concentrou a decisão política municipal fortalecendo os limites que o patrimonialismo confere à relação entre o setor público e o privado.

É importante ressaltar que, nesse movimento de continuidade e estreitamento de aspectos patrimonialistas, alguns dos prefeitos saíram da prefeitura de Campina Grande/PB e assumiram o governo do Estado da Paraíba e, em seguida, passaram a representar o estado como senadores ou deputados federais, como aconteceu com Cássio Cunha Lima (PSDB), eleito governador do estado da Paraíba em 2002 (OLIVEIRA, 2018).

O município possui densidade demográfica de 648,31mil habitantes por Km² (BRASIL, 2010). É a segunda maior cidade do estado e destaca-se nas atividades de prestação de serviços e comércio (BRASIL, 2010). De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o município tinha uma renda per capita de R\$ 630,03 no ano de 2010 e possuía alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)³⁹, com um índice de 0,720.

³⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) consiste em uma medida resumida de progresso, em três dimensões: renda, educação e saúde. A dimensão renda do IDHM considera a renda per capita da população, ou seja, a renda média mensal dos indivíduos residentes em determinado lugar, expressa em reais (PNUD, 2010).

De acordo com o IBGE, em 2017, o salário médio mensal era de 2.2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26.9%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 6º de 223 e 3º de 223, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1.139 de 5.570 e 686 de 5.570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 39.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 220 de 223 dentre as cidades do estado e na posição 2810 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Isso demonstra que os aparentes altos índices devem-se às disparidades na distribuição de renda ocultadas pela média e que a desigualdade no município é alarmante.

Com relação à taxa de analfabetismo, o IBGE informa que, no ano de 2010, o total da população que não sabia ler e escrever com 15 ou mais anos era de 17,10%. Essa taxa era menor que a do estado da Paraíba que era de 21,9% e bem maior que a média nacional que era de 9,6%. No ano de 2010, a taxa de escolarização líquida⁴⁰ no ensino fundamental (dos 7 aos 14 anos) de Campina Grande era de 82,79%. Comparado à porcentagem do estado da Paraíba, 92,5%, e a média do Brasil, 94,3%, o município tinha um percentual menor de alunos na faixa etária regular matriculados no ensino fundamental. A taxa de escolarização líquida no ensino médio (dos 15 aos 17 anos) no município, no ano de 2010, era de 45,36%, maior que a média do estado, que era de apenas 15,3%, e maior que a média do Brasil, de 33,3% (BRASIL, 2010). Os dados revelam que o atendimento aos alunos do ensino médio no país, em Campina Grande e na Paraíba, ainda é muito reduzido.

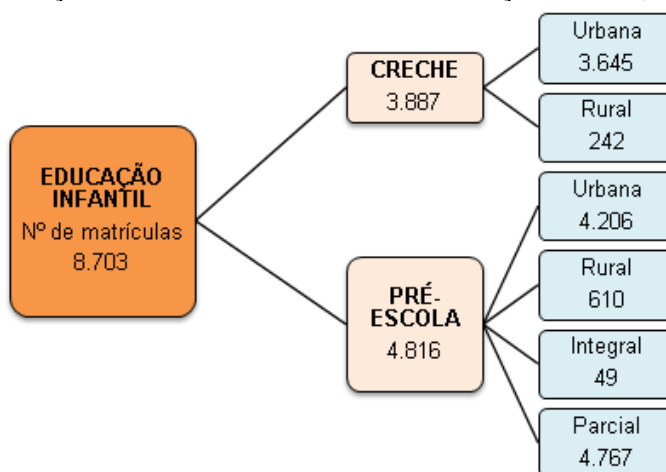
Dados disponibilizados pelo Educacenso, do ano de 2019, informam que a rede municipal de ensino de Campina Grande/PB conta com 151 unidades que atendem à educação infantil, dessas, 39 são creches e 112 são estabelecimentos que atendem a pré-escola⁴¹. Dessas creches, 36 se localizam na zona urbana e 03 na zona rural. E das unidades que atendem a pré-escola, 88 se localizam na zona urbana e 24 na zona rural. Esses dados permitem afirmar que, as creches estão concentradas nos centros urbanos do município.

⁴⁰ A taxa de escolarização líquida é um indicador que informa o percentual da população em uma determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária (BRASIL, 2010).

⁴¹ A maioria dessas escolas foi construída para atender o ensino fundamental, mas tiveram que abrir salas de educação infantil, devido à grande demanda e à falta de instituições próprias destinadas a atender essa importante etapa da Educação Básica.

Com relação ao número de matrículas, a ilustração 1, apresenta como elas se dividem na rede municipal de ensino:

Ilustração 1 – Número de matrículas na educação infantil (2019)



Fonte: Educacenso 2019.

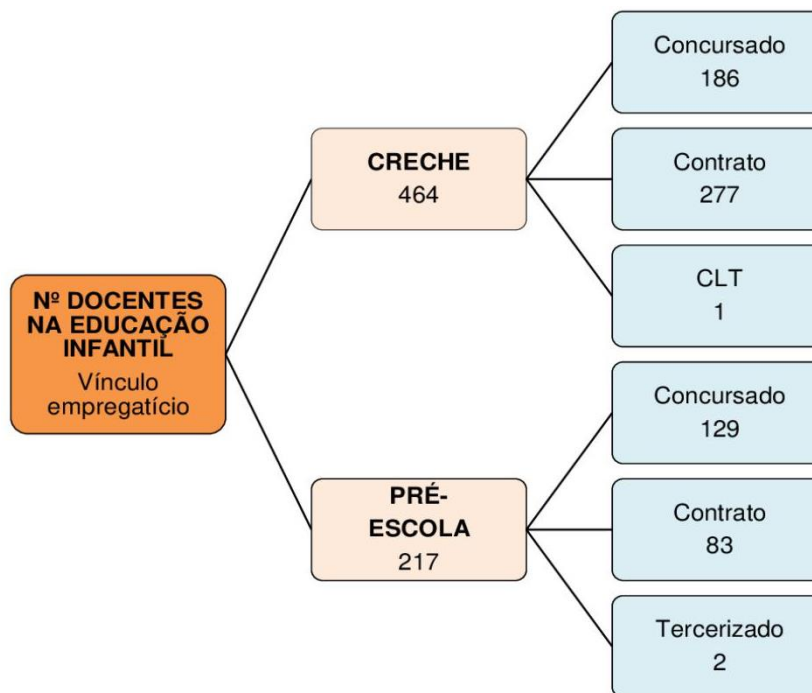
De acordo com os dados educacionais, conforme apresentados acima, as matrículas na educação infantil, na rede pública municipal de ensino de Campina Grande/PB, estão concentradas na zona urbana do município. Os dados fornecidos permitem afirmar que, todas as crianças matriculadas na creche são atendidas em tempo integral e na Pré-escola, quase a totalidade das matrículas indicam que as crianças são atendidas em tempo parcial.

Os dados informam também que no ano de 2019, o município teve 168 turmas na creche (157 urbana e 11 rural), e 225 turmas de pré-escola (192 urbana e 33 rural). Isso permite inferir que, em média, as turmas possuem de 22 a 23 alunos, aproximadamente, tanto na zona urbana, quanto na zona rural.

Esses dados comparados com os dados do número de docentes na educação permite inferir, também, que cada professor é responsável por 12 a 13 alunos aproximadamente.

Segundo os dados disponibilizados no Educacenso, no ano de 2019, para atender essas matrículas, conta com 681 professores que atuam na educação infantil. Conforme apresentamos na ilustração 2:

Ilustração 2 – Número de docentes na educação infantil e vínculo empregatício (2019)



Fonte: Educacenso (2019)

A Lei Complementar nº. 036 de 8 de abril de 2008, que dispõe sobre o estatuto e o plano de Cargos, Carreiras e remuneração do magistério público municipal, defende os princípios do dever do Estado para com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos e da gestão democrática do ensino público, tendo como finalidades: valorizar e estimular os profissionais do magistério público, a melhoria do padrão de qualidade do ensino público e a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura à comunidade (CAMPINA GRANDE, 2008).

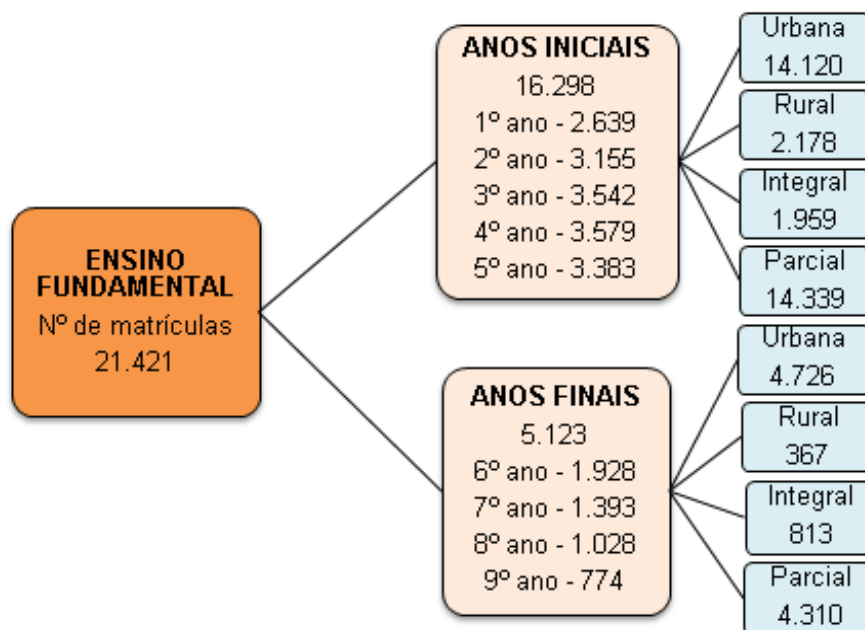
De acordo com o Art. 3º dessa lei, a valorização da garantia dos profissionais do magistério público será assegurada pela garantia de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciado periódico remunerado para esse fim; vencimento básico; remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício no magistério público municipal; progressão funcional baseada no tempo de serviço, na titulação, na avaliação de desempenho e capacitação docente; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho e, por fim, condições adequadas de trabalho, considerando espaço físico modernizado, número adequado de alunos por sala

de aula e equipamentos compatíveis com as novas tecnologias da educação (CAMPINA GRANDE, 2008).

No entanto, a realidade do município não condiz com o exposto, tendo em vista o grande número de professores contratados na rede municipal de ensino que atende a educação infantil e isso se repete com os dados disponibilizados dos docentes que atuam no ensino fundamental, do ano de 2019.

Os dados disponibilizados pelo Educacenso, do ano de 2019, informam que a rede municipal de ensino de Campina Grande/PB conta com 126 escolas⁴² que atendem o ensino fundamental, dessas escolas, 102 dispõem dos anos iniciais (76 na zona urbana e 26 na zona rural) e 24 dos anos finais (22 na zona urbana e 2 na zona rural) do ensino fundamental. O município dispõe de 617 turmas dos anos iniciais, destas 42 são turmas multisseriadas e 193 turmas dos anos finais. Das turmas dos anos iniciais, 543 estão localizadas na zona urbana e 74 na zona rural e dos anos finais, 147 estão na zona urbana e 46 na zona rural. Com relação ao número de matrículas, veja a ilustração 3:

Ilustração 3 – Número de matrículas no ensino fundamental em Campina Grande/PB (2019)



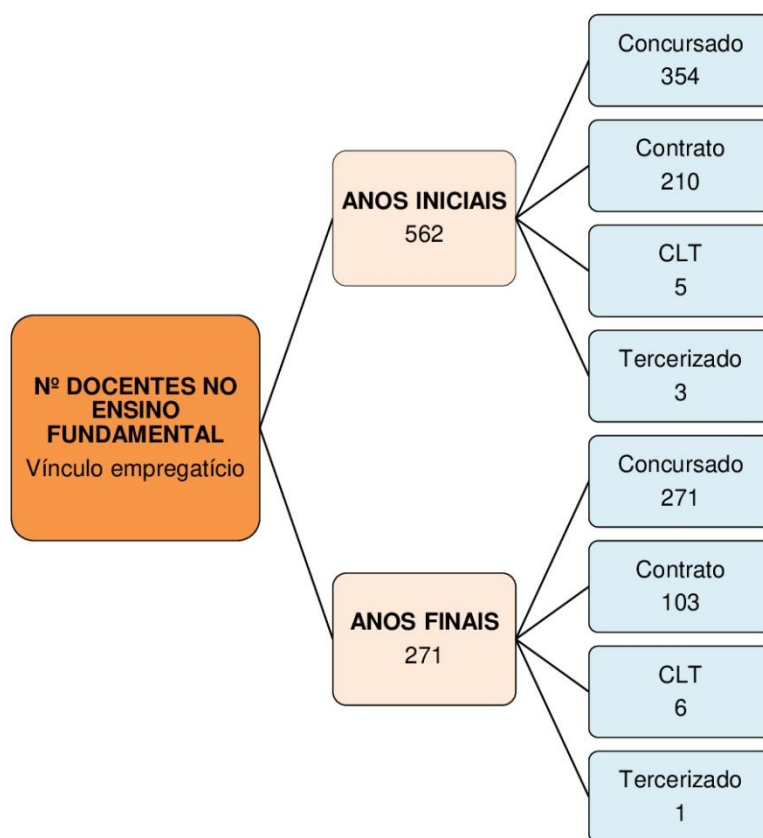
Fonte: Educacenso (2019)

⁴² Algumas dessas escolas atendem também a pré-escola, pois com o aumento da demanda e o baixo investimento do poder público, optou-se por abrir salas de educação infantil em escolas que antes só atendiam ensino fundamental, o que muitas vezes prejudica as crianças pequenas, pois muitas escolas não dispõem de infraestrutura adequada para a idade delas.

Os dados do Educacenso (2019) apontam que as matrículas se concentram na zona urbana e nos anos iniciais, devido ao processo de municipalização ocorrido desde os anos 1990. Os dados apontam também que a maior parte dos alunos matriculados no ensino fundamental são atendidos em tempo parcial. Cruzando esses dados com aqueles acerca do número de docentes na rede municipal de ensino, cada professor teria cerca de 30 alunos por turma dos anos iniciais, número acima do recomendado (25).

A ilustração 4, apresenta o número de docentes e vínculos empregatícios, veja a ilustração 4:

Ilustração 4 - Número de docentes no ensino fundamental e vínculo empregatício (2019)



Fonte: Educacenso (2019)

De acordo com a ilustração, podemos constatar que, mesmo que a maioria dos professores sejam concursados, ainda há um percentual elevado de professore/as contratado/as, terceirizado/as e com contrato CLT (39%).

Com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados disponibilizados no Educacenso (2019), aponta que o município no ano de 2019, obteve 1.707 matrículas e 106 docentes que atua nessa modalidade da educação básica. Dos docentes, 85 são

contratados, efetivos ou estáveis e 22 estavam no contrato temporário. Com relação ao número de estabelecimentos para atender essa modalidade, o município dispõe de 30 escolas na zona urbana com 67 turmas.

Já com relação à Educação Especial, no ano de 2019, o município tem 1.530 matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, dessas matrículas, 1.413 se localizam na zona urbana e 117 na zona rural. Do total de matrículas, 114 matrículas atendidas em tempo integral e 1.416 em tempo parcial. É importante enfatizar que tais matrículas, já estão incorporadas nas modalidades (educação infantil e ensino fundamental) apresentadas anteriormente.

O Art. 19 dispõe que os professores podem ser convocados para cumprir jornada de trabalho, em dois turnos, como período facultativo, mediante a devida compensação remuneratória⁴³ (CAMPINA GRANDE, 2008).

Em 2013, a Câmara de Vereadores do município aprovou nova carga horária de professores. Os vereadores aprovaram, por unanimidade, o projeto que autorizou o aumento da jornada de trabalho dos docentes na rede. A carga horária passou a ser de 30 (trinta) horas semanais. De acordo com o poder executivo, a mudança visava adequar o pagamento ao piso nacional dos professores. Mesmo assim, a prefeitura não ajustou a carga horária sob alegação que o aumento causaria impacto mensal aos cofres do município. Ainda em setembro de 2013, os professores da rede municipal de ensino deflagraram greve para cobrar o cumprimento do piso nacional, movimento que acabou considerado ilegal pelo Tribunal de Justiça da Paraíba.

O quadro ocupacional do magistério está dividido em 05 (cinco) classes (modalidades verticais), designado pelas letras P (Pedagógico), S (Superior), E (Especialização), M (Mestrado) e D (Doutorado), associadas aos critérios de habilitação ou qualificação profissional para fins de progressão vertical (CAMPINA GRANDE, 2008). Cada classe se desdobra em 10 (dez) referências (modalidade horizontal), designadas pelos numerais de 1 a 10, referente à gradação da retribuição pecuniária

⁴³ É importante frisar que os professores que trabalham complementando carga horaria, o pagamento dessas horas é inferior ao valor que recebem como professores efetivos (estes recebem apenas 60% do valor da h/a). Tb vale a pena destacar que os professores contratados não recebem pelas horas departamentais, o que precariza ainda mais sua situação e fragiliza o trabalho coletivo na escola, pois muitos não tem incentivo para participar de reuniões de formação e/ou planejamento.

dentro da classe. A figura 1 a seguir, apresenta os valores básicos do ano de 2017 e 2018:

Figura 1. Vencimento do magistério (2017-2018)

SINTAB - SINDICATO DOS TRABALHADORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DO AGRESTE DA BORBOREMA

TABELA DE VENCIMENTO DO MAGISTÉRIO - A PARTIR DE 01/2018 (6,81%)

CLASSE	Ano	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
D	2017	2.775,82	2.859,09	2.944,87	3.033,21	3.124,20	3.217,93	3.314,47	3.413,90	3.516,31	3.621,80
	2018	2.964,85	3.053,79	3.145,42	3.239,77	3.336,96	3.437,07	3.540,19	3.646,39	3.755,77	3.868,44
M	2017	2.577,55	2.654,87	2.734,51	2.816,55	2.901,04	2.988,08	3.077,72	3.170,46	3.265,15	3.363,11
	2018	2.753,08	2.835,67	2.920,73	3.008,36	3.098,60	3.191,57	3.287,31	3.386,37	3.487,51	3.592,14
E	2017	2.379,27	2.450,65	2.524,17	2.599,88	2.677,89	2.758,22	2.840,96	2.926,19	3.013,98	3.104,40
	2018	2.541,30	2.617,54	2.696,07	2.776,93	2.860,25	2.946,05	3.034,43	3.125,46	3.219,23	3.315,81
S	2017	1.982,72	2.042,20	2.103,47	2.166,57	2.231,56	2.298,50	2.367,47	2.438,49	2.511,64	2.586,99
	2018	2.117,74	2.181,27	2.246,72	2.314,11	2.383,53	2.455,03	2.528,69	2.604,55	2.682,68	2.763,16
P	2017	1.724,11	1.775,83	1.829,10	1.883,98	1.940,49	1.998,71	2.058,67	2.120,42	2.184,04	2.249,56
	2018	1.841,52	1.896,76	1.953,66	2.012,28	2.072,64	2.134,82	2.198,87	2.264,82	2.332,77	2.402,76

Fonte: Sintab/CG (2019)

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica foi instituído pela Lei nº 11.738 de julho de 2008. No ano em que a Lei foi aprovada, o piso era de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDB.

A referida lei estabeleceu que o piso é o valor abaixo do qual a União, os Estado, o Distrito Federal e os municípios não poderiam fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Dessa forma, os vencimentos iniciais referentes às jornadas de trabalho dos professores da rede pública deveriam ser, no mínimo, proporcionais ao valor acima mencionado. Na composição da jornada, a lei ainda esclarece que, o limite máximo é de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Passados mais de 10 anos deste a sua aprovação, ainda há muitos Estados e municípios que não pagam o valor estipulado pela lei federal. Em 2018, que o piso estava estipulado no valor de R\$ 2.455,35 para uma jornada de até 40 horas por semana. Em 2019, foi definido um reajuste de 4,17%, passando para R\$ 2.557,74. O município pagou no ano de 2017 o valor de R\$ 1.724,11 e, no ano de 2018, o valor de R\$ 1.841,52, o que demonstra que o município tem pagado valor proporcional às 30 horas semanais. No entanto, a lei trata de um valor mínimo (não máximo) que é previsto para jornadas de até 40 horas, incluindo jornadas menores, obviamente.

Com relação ao Ideb, a Tabela 1 apresenta o desempenho das escolas municipais de anos iniciais de ensino fundamental de Campina Grande/PB.

Tabela 1: Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Campina Grande/PB.

Ano	Campina Grande/PB					Brasil				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Metas Projetadas	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1
Ideb Observado	3.8	4.2	4.3	4.7	5.2	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do MEC/Inep (2018).

O Ideb médio obtido pelas escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental campinenses são superiores às metas projetadas, porém está abaixo da média do país. A tabela 2 a seguir, apresenta os resultados das escolas participantes do estudo no Ideb.

Tabela 2: Ideb das escolas participantes do estudo - anos iniciais do ensino fundamental (5º ano)

Ano	ESCOLA A					ESCOLA B				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Metas Projetadas	4.3	4.8	5.0	5.3	5.6	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
Ideb Observado	4.4	5.4	5.7	6.0	6.4	4.6	X	2.6	5.5	6.6
Ano	ESCOLA C					ESCOLA D				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Metas Projetadas	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	2.7	3.1	3.4	3.7	4.0
Ideb Observado	3.2	3.3	3.7	3.8	2.9	4.4	3.6	3.4	4.4	3.4

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do MEC/Inep (2018).

Os dados permitem afirmar que as escolas A e B participantes do estudo, alcançaram as metas projetadas pelo MEC, sobretudo nos dois últimos anos. As escolas C e D apresentaram defasagem nos resultados, considerando as metas projetadas.

Os dados educacionais do município, em seu conjunto, mostram que, mesmo com todos os esforços das escolas e do município para superarem as metas projetadas do Ideb, o município segue abaixo da média nacional, devido a grande desigualdade existente na rede, algo que reflete a desigualdade social que aflige o município. Além disso, estes não vêm sendo acompanhados de uma efetiva melhoria nas condições de oferta e nas condições de trabalho das docentes, devido à grande demanda reprimida na educação infantil e ao elevado número de docentes com contratos precários em todas as etapas. Isso não pode ser desconsiderado ao analisar os desdobramentos do Sama no trabalho docente no município, pois a educação não está desvinculada do contexto econômico, político, social, cultural em que é produzida.

4.2 Processo de criação e funcionamento do Sama na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB

O Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem é um instrumento de avaliação de âmbito municipal que tem como base legal o Plano Municipal de Educação (2015-2010), Lei nº 6.050/2014, que estabelece como uma das estratégias da meta 5 (Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental),

[...]5.3: Criar e instituir no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas [...], que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental; e 5.4. Contribuir com as escolas para que possam promover avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA no final do Ciclo de Alfabetização, bem como, colaborar com a União na realização dessas avaliações (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 17).

Estabelece ainda na meta 7 os resultados do Ideb como uma das estratégias para alcançar a qualidade da educação no município, o que está em consonância com o PNE. Entre as estratégias dessa meta,

- 7.2. Garantir a realização do processo de avaliação externa semestral nas unidades educacionais da educação básica, na rede pública municipal, nos dois primeiros anos de vigência do plano; e bimestral a partir do terceiro ano;
- 7.3 Estimular a implementação de um sistema de avaliação interno nas unidades educacionais na rede pública municipal, para diagnosticar o desempenho dos alunos no ensino fundamental, considerando os direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento, de modo que pelo menos 70% destes alunos e alunas tenham alcançado o nível suficiente de aprendizagem e 50%, pelo menos, o nível desejado, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Educacional;
- 7.4 Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do Ensino Fundamental de forma a inserir o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos iniciais e finais, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 19).

Conforme o exposto, a Seduc/CG, por meio do PME⁴⁴, indica as metas a serem alcançadas na rede municipal de ensino e permite que além das metas, estratégias devem ser colocadas em prática. Com base nessas metas, a Seduc/CG, defende o instrumento de avaliação e monitoramento nas escolas públicas como uma das metas a serem alcançadas pela rede, visando à melhoria do ensino.

Além disso, identificamos na estratégia 5.4 do PME a preocupação em fazer com que as escolas assumam o compromisso de utilizar os parâmetros do Saeb em suas avaliações internas.

Nessa perspectiva, o Sama foi criado, pois já estava previsto no PME que a Seduc/CG deveria estimular a implementação de um sistema interno nas unidades educacionais na rede pública municipal de ensino, tendo em vista, diagnosticar o desempenho dos alunos no ensino fundamental, pautados nos direitos e objetivos da aprendizagem do aluno. Dessa forma, buscar aprimorar continuamente o instrumento de avaliação para a qualidade do ensino fundamental.

Segundo a Gerente de Avaliação Educacional da Seduc/CG, o documento que irá dispor acerca dos objetivos, finalidades, prioridades e critérios elencados para participação de escolas, está em fase de construção e, mesmo sabendo das dificuldades encontradas por não ter o regulamento, o Sama vem acontecendo de maneira “informal”, até que se tenha a resolução aprovada no Conselho Municipal de Educação (CME).

⁴⁴ Os estudos realizados no município e a análise do PME (2015-2025) permitem afirmar a lógica da qualidade da escola pautada nos princípios da concorrência entre instituições e docentes. As avaliações estão sendo intensificadas no contexto nacional, o que tem gerado influência na rede municipal de ensino campinense. O Pisa tem um papel importante nesse processo, na medida em que este instrumento de avaliação estimula a mobilização local para que os municípios incorporem políticas internacionais (OLIVEIRA, 2018).

No estudo, identificamos que, agentes externos às escolas (duas formadoras de língua portuguesa e duas formadoras da área de matemática) fazem parte da definição da matriz de referência, elaboração das provas e no processo de escolha dos anos (1º ao 9º) que as provas deverão ser aplicadas, os resultados são vistos como o grau de qualidade das escolas e do ensino. As formadoras são professoras efetivas no município que trabalham na Seduc/CG nas áreas de português e matemática.

A Matriz de Referência do Sama, elaborada em 2018, pela comissão (gerente de avaliação, formadoras de português e matemática e técnicos da rede) constituída no âmbito da Seduc/CG, discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados, dentro das áreas de língua portuguesa e matemática e com foco na resolução de problemas. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação.

Segundo o documento,

a avaliação no Sistema Municipal de Ensino não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (SEDUC, 2018, p. 1).

Desse modo, podemos afirmar que o Sama é apresentado como um instrumento que busca subsidiar os professores e levá-los a refletir sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, tendo em vista a avaliação dessa prática, fazer com que os professores busquem “melhorar seu trabalho”, principalmente nas turmas que necessitam de “melhor apoio e acompanhamento”. Com isso, percebe-se a intencionalidade de interferir diretamente no trabalho docente, estimulando que estes revejam e reajustem sua prática, reconhecendo o que seria mais adequado ao processo de aprendizagem.

O Sama “tem como referência o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para cada ano e etapa de ensino, no âmbito da garantia do direito de aprender dos alunos, no Ensino Fundamental” (Seduc, 2018, p. 1), como previsto na BNCC, e compreende três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. “Essas três dimensões são pertinentes, pois estabelecem o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa” (SEDUC, 2018, p. 1).

No documento, está previsto que

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, com o caráter formativo, considerando o processo de aprendizagem nos aspectos qualitativo, quantitativo e classificatório. É preciso adotar uma estratégia de progressão individual e contínua, que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento humano, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (SEDUC, 2018, p. 1).

A avaliação da aprendizagem, segundo o documento, serve para acompanhar o desenvolvimento do aluno em suas etapas de escolarização e tem, sobretudo, caráter formativo. Tal acompanhamento não dispensa que os aspectos quantitativos e classificatórios sejam realizados, preservando a formação escolar do aluno.

Segundo a matriz de referência, no primeiro momento, o sistema de avaliação se constituiu, como uma avaliação diagnóstica, que tem como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos e identificar quais descritores, habilidades e conhecimentos que os alunos dominam e quais necessitam ser dominados.

De acordo com esse documento, o sistema de avaliação busca

elaborar instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas municipais; aplicar, tabular e analisar os dados das avaliações externas; analisar os resultados do desempenho dos alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, para o acompanhamento pedagógico nas Unidades Educacionais e na Formação Continuada e trabalhar com os dados das avaliações diagnósticas externas (Seduc, 2018, p. 2).

É o que vem ocorrendo na rede municipal de ensino de acordo com as professoras entrevistadas. Os dados da avaliação do Sama são tabulados e entregues às escolas para que as professoras trabalhem em cima das dificuldades que os alunos têm nos descritores, que já estavam estabelecidos *a priori* e estão em consonância com os descritores da prova Saeb.

Uma das professoras explica como isso vem ocorrendo:

[Aplicação] Quem faz é o supervisor. Geralmente é o supervisor, quando a secretaria geralmente determina, mas **na grande maioria é alguém da secretaria que vem aplicar**, é um **aplicador de fora** de fora, assim a secretaria vem para cá aplicar. Como é o processo... Veja, o Sama é aplicado aqui na escola, **levam de volta para Secretaria**, lá na Secretaria tem uma **planilha** de computação de pontos... Eles faz toda a correção... Fazem a tabulação os dados e dão a nota, e **é emitida a nota**... De acordo com isso, a equipe técnica vem pra gente junto com o GAP, isso é parte externa via Secretaria. **Quando é devolvido para cá**...(EBP4, 2019).

Com base nos resultado dos alunos, devolvido para os professores, por meio das planilhas pedagógicas, é esperado pela Seduc/CG que os professores alinhem⁴⁵ os seus planejamentos e busquem melhorar o desempenho dos alunos na avaliação.

A avaliação do Sama, de acordo com o documento, deve ser realizada periodicamente pela Secretaria Municipal de Educação e engloba todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Em investigação, identificamos que o Sama não ocorre em todas as séries previstas na matriz de referência.

O Plano de ação do 1º Bimestre do ano de 2016, disponibilizado pela Seduc/CG, apontou a definição das turmas do 4º ano do ensino fundamental, 128 turmas, totalizando 2.800 estudantes e 8º anos, 25 turmas e 750 estudantes do ensino fundamental para a realização de provas do Sama nesse ano.

Em conversa informal, a gerente de avaliação afirmou que, no ano de 2018, participaram as turmas do 3º, 4º e 8º anos e, no ano de 2019 as turmas do 2º, 3º, 5º, 6º, 9º e, em ambos os anos, as turmas da EJA.

Pelo que foi informado, a Seduc/CG tem se preocupado em avaliar os anos iniciais e finais do ensino fundamental, alunos do 4º e 8º anos, no caso de 2018 e do 5º e 9º ano, em 2019, o que nos demonstra um acompanhamento dos alunos submetidos à Prova Brasil no ano de 2019. Tal hipótese tem sido também apontada por uma das professoras entrevistadas, ela diz isso da seguinte forma:

Veja bem, o Sama é uma prova, né!? Eu chamo prova porque tudo o que avalia para mim é prova, Certo? Ela é feita assim que iniciam as aulas nós temos uma, no mês de abril mais ou menos se eu não me engano, e outra que foi aplicada agora em setembro, certo? Então assim... é, essa prova... **Esse simulado, né?! Eu chamo simulado, não chamo nem prova. Este simulado contém todos os descritores dos 5º anos, tanto de português quanto de matemática.** Na realidade eu imagino que seja até uma prévia da prova do Saeb (EAP1, grifo nosso, 2019).

Ainda com relação à escolha dos anos avaliados, a gerente de avaliação afirma que, em planejamento, a Seduc/CG identifica os anos prioritários o que, no caso deste ano (2019), corresponderam os anos que se submeterão à Prova Brasil.

De acordo com a gerente de avaliação, no ano de 2019, foram avaliadas as turmas do 6º anos do ensino fundamental, devido a solicitação dos professores da rede que

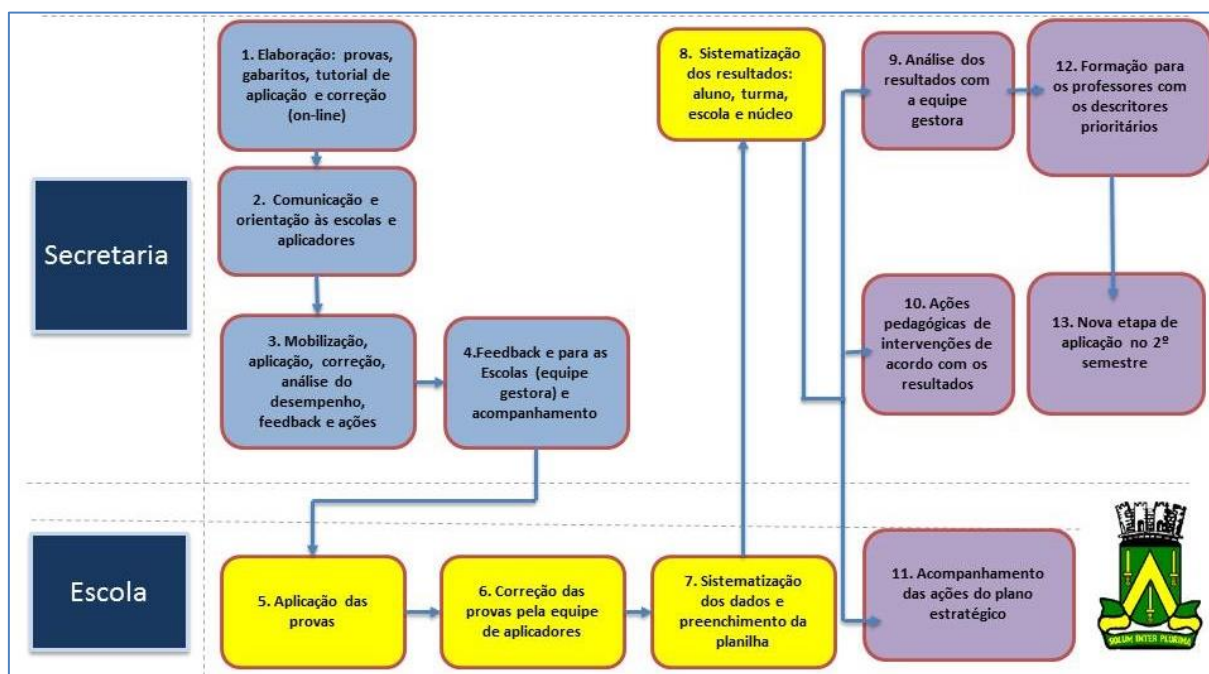
⁴⁵ Trata-se de um termo muito recorrente na retórica da reforma educacional que afeta a rede municipal e que causa inquietação, pois reduz a educação e os profissionais que nela atuam. É como se estivéssemos em uma empresa/fábrica em que, quando uma máquina ou sistema operatório muda, todos devem se adaptar.

argumentavam que “os alunos estavam chegando no 6º ano do ensino fundamental sem dominar as competências mínimas esperadas pra aquele ano, ou seja, muitos alunos ainda não estavam alfabetizados” (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019). Nesse sentido, a avaliação do Sama tinha o objetivo de identificar se, de fato, os alunos chegaram àquele ano sem dominar o nível de conhecimento exigido, se “foi aprovado de uma série pra outra, sem ter o domínio mínimo das competências esperadas... conhecimentos esperados” (idem).

Dessa forma, os dados coletados na investigação, principalmente nas entrevistas realizadas com as professoras, apontam que os anos considerados prioritários são os submetidos à Prova Brasil, no corrente ano ou no ano anterior, ou seja, o foco está nos anos em que os alunos participam dessa avaliação externa de âmbito nacional. Desse modo, o Sama tem se instituído claramente como uma forma de treinar os alunos para as avaliações nacionais e como uma estratégia para elevar o Ideb do município.

A imagem abaixo, disponibilizada pela Seduc/CG, ilustra como acontece o fluxo de atividades do Sama, como avaliação diagnóstica.

Figura 2: Avaliação Diagnóstica das Aprendizagens (Sama) – Fluxo de atividades



Fonte: Seduc/CG.

Em entrevista, uma das professoras, cuja escola possui um dos Ideb mais altos da rede municipal de ensino, afirma que existe o acompanhamento dos alunos por parte da

escola, a preocupação das professoras na escola em reuniões coletivas, segundo ela, se resume em verificar se os alunos acertaram as questões do Sama, no que se refere a descritores, que inclusive estão previstos no Saeb. Ela diz isso da seguinte forma:

[...] Existe todo um acompanhamento por parte da escola... Então **é feito minuciosamente esse trabalho de formiguinha** como a gente diz, né?! Essa questão de investigar, de corrigir, de saber. Tudo isso é feito, realmente é informado pra gente. [...] No geral há essa **reunião coletiva**. Mas assim, quando se faz referência a questão Sama, entendeu? Pra **identificar esses pontos que precisam de um melhor desempenho**, aí chamam a gente. Por exemplo, me chama porque eu trabalho a parte de matemática, já a outra professora trabalha a parte de português. Aí diz: - **Olhe, a parte de matemática, o descritor tal muita gente não aceitou essa questão, faz parte do descritor tal. Vamos verificar o por quê!** Aí a gente retoma em sala de aula aquele descritor, entendeu? Pra tirar as dúvidas, pra saber o porquê que erraram tanto. É feito realmente um **trabalho consistente** (EAP1, 2019).

A gerente de avaliação educacional do município informou que o Sama passou por constantes mudanças e os critérios para elencar e avaliar turmas e escolas têm sido pensados no âmbito da Seduc/CG, levando em consideração as necessidades das escolas. Para ela, a ideia é ter um panorama geral de como se encontram os alunos matriculados em determinadas séries, especialmente os alunos que estão no ano de realização da Prova Brasil, com relação a seu nível de aprendizagem na série em que estão matriculados. Podemos pensar nessa possibilidade do instrumento, mas o que predomina de acordo com os dados analisados, é a lógica hegemônica da responsabilização.

A gerente refere-se ao caráter diagnóstico da avaliação que, segundo a Matriz de Referência, permite:

avaliar o desempenho dos alunos progressivamente no Ensino Fundamental, observando as habilidades/descriptores/objetivos e direitos de aprendizagem; diagnosticar o desempenho dos alunos para que o professor reorganize seu planejamento em função das necessidades observadas; verificar as habilidades e deficiências dos alunos e interferir positivamente no processo de escolarização na garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos (Seduc, 2018, p. 2).

Durante as entrevistas, as professoras enfatizaram a dificuldade em interferir positivamente no processo de escolarização de todos os alunos, dificultando a realização de um trabalho mais sistematizado com cada aluno. Dessa forma, nos questionamos que direitos de aprendizagem a Seduc/CG objetiva garantir? O direito de aprender é, de fato, para todos?

De acordo com a Matriz do Sama, o instrumento de avaliação está organizado da seguinte forma: a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas; e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item de leitura. Um item de Língua Portuguesa de 4º ano/5º ano é composto por um texto, por um enunciado e quatro alternativas, uma das quais é o gabarito, ou resposta correta, e as demais são chamadas de distratores⁴⁶, ou respostas erradas. Os descritores⁴⁷ indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Segundo a gerente de avaliação, o instrumento vem sendo aperfeiçoado pela equipe técnica da rede, que compõem a comissão, no âmbito da Seduc/CG, responsável pelas ações de formação de professores (sempre e quando sua participação seja necessária), e pela elaboração das provas do Sama.

Com relação ao 5º ano, os resultados das avaliações, resultam em planilhas chamadas de “devolutiva ou planilha pedagógica”, que são entregues aos professores para que eles observem os alunos “mais de perto” e também para que a Seduc/CG possa acompanhar o desempenho dos estudantes. A planilha compreende os resultados dos estudantes que responderam questões de português e matemática, a prova comporta 10 questões de cada área e não tem a parte da produção textual, como para os outros anos.

Ao receberem a Planilha Pedagógica, espera-se que os professores alinhem o planejamento e foquem no que o aluno não conseguiu desenvolver, no que diz respeito ao exigido na série/ano em que se encontra matriculado.

A planilha com os resultados vem identificada com o nome da escola, da professora e dos alunos, com o número das questões e com o código dos descritores, o percentual de “erros” e “acertos” de cada aluno e a quantidade de alunos que faltaram no dia da realização da prova. Ao devolver esses resultados para a escola, a Seduc/CG espera que o/a gestor/a cobre do/a professor/a para que alinhe seu planejamento, a fim de que o aluno/a consiga avançar e desenvolver as habilidades indicadas no Saeb (antiga Prova Brasil).

⁴⁶ Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito.

⁴⁷ O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (Seduc, 2018, p. 14).

No estudo, compreendemos que, a referência pessoal ao professor/a e ao gestor/a é uma forma de fazer com que se sintam ainda mais responsáveis pelos resultados, interpelando e responsabilizando de forma individual os sujeitos envolvidos no processo, sem considerar outros elementos contextuais que afetam a aprendizagem dos estudantes.

4.2.1 O papel do Grupo de Acompanhamento Pedagógico e da Fundação Lemann

Por influência da parceria estabelecida entre a Seduc e a Fundação Lemann em 2016, o Sama passou a contar com uma instância de “acompanhamento”, o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), formado por professores da área de Matemática e Português. Esses professores/formadores realizam acompanhamento dos professores na rede, realizando visitas nas escolas, participando e promovendo formações e em momentos de planejamento. O Grupo orienta como os professores devem trabalhar para que os alunos avancem e apresentem um bom desempenho no teste, e para isso propõe atividades para atingir esse fim.

O grupo, ao receberem as devolutivas pedagógicas com os resultados do Sama, realizam reuniões com os diretores escolares e com os demais técnicos das escolas, com o objetivo de refletir sobre o resultado.

Após as sugestões de intervenção da equipe da Secretaria, os gestores e demais técnicos se dirigem às escolas em que são lotados, para fazer o acompanhamento pedagógico junto aos professores. Dessa forma, cada um (equipe da Secretaria, técnicos elaboradores, diretores, técnicos das escolas) tem sua função no processo. Os técnicos são os profissionais que têm a relação mais direta com os professores, na escola, que ficam a cargo de entregar as Planilhas e discutir os resultados com as professoras. Segundo a gerente, as formações realizadas têm como público-alvo as gestoras escolares e permitem que a equipe da Secretaria “combine” com elas como orientar as professoras durante as horas departamentais acerca do quê e como as coisas devem ser feitas para melhorar o desempenho dos alunos no Sama e nas avaliações externas de nível nacional.

De acordo com a entrevistada, existe uma boa aceitação dos técnicos e das gestoras acerca do recebimento do Sama na escola. Para ela, isso é constatado por meio das formações que a Secretaria realiza, nas quais os técnicos e gestores têm a oportunidade de discutir sobre

o assunto e levantar dúvidas. Embora afirme que se desconhece a opinião dos docentes acerca do instrumento, a mesma acredita que deve ter uma boa aceitação docente.

Para as turmas que apresentam mais defasagem na devolutiva, não está previsto um acompanhamento direto por parte da Seduc, por isso a preocupação em formar e capacitar os técnicos e gestores para essa tarefa.

A gente capacita os profissionais [técnicos, gestores e formadores] e esses profissionais é quem têm a atribuição de fazer esse acompanhamento. A gente não pode fazer pelo outro aquilo que é de responsabilidade e competência de um determinado profissional, se a escola tem gestor, se a escola tem técnico e as escolas às vezes não tem só um, tem escola que tem uma equipe completa. Então, se está acontecendo algum problema a gente não vai fazer por eles, a secretaria não tem como ir até lá fazer um trabalho que compete a um outro profissional, mas, a gente chama eles, pensa reflete e procura dar subsídios ou algum suporte para que eles avancem no trabalho deles e na escola (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

De acordo com a gerente, a “ajuda” dada às escolas se resume à formação relativa à questão pedagógica, financeira e administrativa aos gestores e técnicos. Sendo assim, podemos afirmar que, existe um distanciamento da equipe da Seduc/CG dos professores, na medida em que a equipe da Secretaria escuta os formadores, técnicos e gestores, mas não há uma escuta do profissional que está atuando diretamente em sala de aula. Essa preocupação com o alinhamento da equipe técnica e da gestão escolar levou o município a aderir ao curso de formação “Gestão para a Aprendizagem”, ofertado pela Fundação Lemann no período de 2016 a 2018.

A Fundação Lemann, que vem interferindo na educação municipal de Campina Grande/PB desde 2016, atua de forma “colaborativa”, segundo a gerente de avaliação, pois o contrato da rede municipal de ensino já foi encerrado. A fundação atua na política educacional do município, com o compromisso de “auxiliar” o poder municipal na solução de problemas sociais e, sobretudo, no que se refere ao âmbito educacional (OLIVEIRA, 2018).

De acordo com a gerente, a Fundação Lemann trabalha com os profissionais da equipe técnica da Secretaria e, em alguns momentos, a coordenação de avaliação solicita apoio da Fundação, para que indiquem melhorias acerca do Sama. Para ela, os integrantes da Fundação,

Pensam com a gente algumas maneiras da gente estar qualificando o processo, faz algumas reflexões sobre como a gente pode estar qualificando o processo e fazendo conosco o nosso próprio plano de ação também, pra que a gente não se perca. É um planejamento deles, mas com a equipe da Secretaria. Então, elaboram junto conosco um plano de ação em que eles acompanham o cumprimento desse plano e

refletem... mas é um trabalho mais voltado, mais focado para nós, que somos da Secretaria (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

Nesse sentido, a Fundação parece ainda influenciar a rede municipal de ensino, indicando o que pode ser feito pelos professores para que a almejada educação de qualidade seja alcançada. Qual é o papel do professor/a nesse processo? Como podem esses profissionais (da fundação) dispor de melhor entendimento de como melhorar o Sama do que os/as professores/as em sala de aula com seus alunos no dia a dia? Não deveria ser o contrário?

Com relação ao planejamento para a elaboração das provas do Sama, de acordo com a Gerente de avaliação, a Fundação Lemann não teve ainda uma participação direta, porém os representantes da fundação fizeram uma “pesquisa de qualidade” sobre o instrumento para saber até que ponto estava atendendo as expectativas da rede. Dessa forma, “contribuindo” na “melhoria” do processo.

Pronto... um desses que ele fez, a gente fez uma mudança na planilha. Exatamente porque através do estudo com eles, assim do acompanhamento deles, algumas informações eles acharam que a gente precisava aprimorar para chegar, eles sugeriram, né? E aí a gente já fez algumas mudanças. Se você comparar essa planilha aqui, antes o professor não recebia assim... com os descritores por extenso, por exemplo, com o percentual da turma de acertos, então esse ano a gente já pensou em fazer algumas mudanças, mas no sentido de aprimorar (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

Desse modo, a Fundação exerce influência sobre o Sama, acompanhando e sugerindo mudanças e aprimoramentos no instrumento de avaliação, bem como na forma de apresentar os resultados para as escolas e seus profissionais.

Consoante com o que foi discutido acerca desse processo gerencial, que atribui à educação pública as facetas próprias do universo empresarial, o espaço dado a instituições da iniciativa privada como sujeitos no planejamento e ordenamento político da educação tem sido cada vez maior. A rede municipal de ensino campinense vem se mostrando como solo fértil para que esta inserção privada não cresça apenas, como também aprimore suas estratégias de controle.

Por meio de parcerias com institutos e fundações, a Seduc/CG tem implementado o modelo de gestão da rede de ensino pautado na ideia de que a qualidade na educação municipal só se tornará mais eficiente com a participação efetiva desses sujeitos. Esta participação é, por conseguinte, mais uma estratégia de regulação e que exerce um controle, hora subjetivo, hora explícito, sobre o trabalho docente (OLIVEIRA, 2018, p. 69).

Desse modo, entendemos o Sama como um mecanismo de regulação e controle na medida em que avalia o aluno e induz as professoras a trabalharem em cima do que foi identificado como “defasagem” por meio das provas aplicadas no início do ano. Também tem a intenção de governar o trabalho docente, na medida em que pauta todo o seu trabalho nos descritores e habilidades elencadas pela Secretaria, entendidas como as únicas importantes a serem trabalhadas e desenvolvidas pelos alunos.

4.2.2 Algumas dificuldades e limites do Sama

A partir da entrevista com a gerente de avaliação, identificaram-se alguns limites e dificuldades que a Seduc/CG vem enfrentando com relação a essa política. Algo que tem causado insatisfação na equipe da Secretaria é o não comparecimento dos alunos no dia da prova, pois, faz-se um combinado com as professoras e gestoras, meses antes da avaliação ser realizada nas escolas e, mesmo que as profissionais se comprometam com a participação dos alunos, ainda há muitos alunos que faltam no dia em que a prova é realizada. Ainda que se cobre da escola o compromisso da Seduc/CG não garante a presença do aluno, pois o compromisso não foi com o aluno, mas com a professora/gestora que não tem como controlar a falta dos alunos no dia da prova. As professoras entrevistadas, afirmaram não ter problemas com falta dos alunos no dia da avaliação do Sama.

Identificou-se também a preocupação da Seduc/CG, no que diz respeito ao diagnóstico tardio sobre a aprendizagem dos alunos, pelos professores. Em sua opinião, o Sama é uma ferramenta importante para que o/a professor/a possa trabalhar “em cima” das dificuldades dos alunos, fazendo com que eles avancem:

por exemplo, às vezes a escola, os técnicos e até mesmo os professores só tomam mesmo de fato o conhecimento de como tá a aprendizagem do aluno quando chega o final do ano que ele vai é... dar o parecer sobre a aprovação ou reprovação desse aluno, quando não tem mais muito o que fazer por ele, então a gente dá essa... faz essa avaliação no início do ano para que o professor tenha ao longo do decorrer dos semestres e dos bimestres tempo para poder intervir na aprendizagem deles (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

Com relação às perspectivas para o Sama, a gerente de avaliação aponta a necessidade de aprovar a resolução do Sama junto ao Conselho Municipal de Educação, para que essa política de avaliação não seja apenas uma política de governo, mas sim uma política pública.

[...] a gente pretende é... estabelecer que esse sistema de avaliação seja algo que seja duradouro que seja uma política pública do sistema Municipal de Educação de Campina Grande e não apenas uma ação pontual de um... de um determinado governo e em continuar, é claro! Trabalhando nesse sentido de alinhar a avaliação, formação e o ensino e o planejamento, fazer esse alinhamento entre... entre essas... instâncias ou etapas do trabalho do professor... se fosse possível, é claro! (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

Isso revela um limite importante dessa política: o Sama ainda não foi devidamente regularizado na rede, mas apenas instituído enquanto política de interesse do atual governo municipal. A gerente de avaliação ainda afirma a necessidade de ampliar a avaliação para todos os anos do ensino fundamental (o que já está previsto na matriz de referência), porém isso é projeto para o futuro. Outro ponto elencado foi à vontade de criar um sistema digital ou plataforma para que as informações do Sama e os resultados sejam vistos com mais facilidade, de forma rápida e precisa, pois o trabalho ainda é bastante manual.

Ao longo das próximas páginas, outros limites dessa política serão apontados.

4.2.3 Seriação, diferenciação e premiação

Freitas (2003) compreende que a escola organizada por **ciclos de formação** se baseia em experiências socialmente significativas para a idade do aluno, dessa forma, agrupar as séries tem o propósito de garantir a progressão continuada do aluno. Já nos **ciclos de progressão** (seriação/séries) a escola impõe um único ritmo de aprendizagem a todos os alunos. Nessa perspectiva, se submetermos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos, cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo alguns dominam tudo e outros, menos.

A proposta de ciclos de formação extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido da implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. De acordo com Freitas (2003), “sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a esta concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno” (p. 24).

Ao impor um único tempo, para diferentes sujeitos que tem ritmos diferentes de aprendizagem, controla-se o que ensinar e o tempo para se aprender. Nessa perspectiva, foram

criadas as avaliações como forma de estimular a aprendizagem e controlar comportamentos, “aprender para trocar por nota”. Se os motivadores foram as provas e os testes, a vida dos alunos fica de fora da escola e as falhas dos processos atribuídas aos professores e não à lógica ocultada pela política imposta (FREITAS, 2003).

O sistema de ciclos compreende uma proposta de formação global do sujeito, considerando a diversidade e ritmos diferenciados de alunos, no processo educativo. Desse modo, segundo Freitas (2002), há uma lógica vigente na escola que devemos nos contrapor, tendo em vista que a mesma não considera as fases de desenvolvimento do aluno, suas características pessoais e as vivências socioculturais. Devemos lutar pelo aprofundamento da política de ciclos e exigir as condições para a sua instalação e funcionamento. No entanto, com o sistema de avaliação imposto as escolas, e no município em estudo, o sistema de ciclos não pode ser implantado, pois a lógica é a “dos dados numéricos”.

A lógica da avaliação está em consonância com a lógica da escola. Nos dias atuais, a avaliação é produto de uma escola que separou-se da vida, da prática social. Dessa forma, avaliar na escola conhecimentos que “não estavam” nas vivências e na prática do dia a dia dos estudantes (FREITAS, 2002).

Algumas mudanças ocorreram na rede municipal de ensino e nas escolas para atender ao novo sistema de avaliação da aprendizagem, o Sama. Uma das modificações ocorridas na rede municipal de ensino para atender à proposta da avaliação foi à mudança que acabou com o sistema de ciclos e instituiu de volta o sistema seriado. Segundo a publicação no *site* da Prefeitura Municipal de Campina Grande, no ano de 2016, intitulada “Prefeitura supera metas e consolida políticas públicas na área da educação” a mudança permite uma apreciação interna para acompanhar o desempenho dos alunos (PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE, 2016).

Essa informação ainda foi enfatizada no Plano de Governo da Coligação Por amor a Campina, lançado no processo eleitoral do ano de 2017, para prefeito, no qual é afirmado que houve um aumento gradativo da participação do município no financiamento da Educação Básica, somado às transferências de fundos específicos (2013-2016) e, com isso, foi possível efetivar as políticas educacionais e expandir a rede municipal, com a mudança do sistema de ensino em ciclos para o sistema seriado no Ensino Fundamental, buscando maior desempenho de aprendizagem dos alunos e alunas e a implantação do Sama (CAMPINA GRANDE, 2017).

Silva e Hypolito (2017) revelam que a mudança do sistema de ciclos para o sistema seriado na educação municipal de Campina Grande ocorreu para tornar a rede e os

profissionais que nela trabalham mais aptos a trabalhar com avaliações sistemáticas, uma vez que dentro da lógica dos ciclos, a rede não estava habituada a esse tipo de avaliação. Portanto, houve clara pressão da então Prova Brasil sobre o sistema de ciclos, já que as professoras notaram a incompatibilidade do sistema de avaliação contínua que predominava nos ciclos e a avaliação final e de resultados requerida pela Prova Brasil.

Um exemplo de que a mudança para o sistema seriado causou impacto no trabalho docente e prejudicou o ensino, pode ser comprovado por meio da fala da Professora 2, a qual afirma estar preocupada com a forma como a avaliação do Sama vem sendo imposta, pois além de se sentir muito cobrada pelos resultados dos alunos na prova, precisa “correr contra o tempo” para dar conta dos conteúdos e “vencer” os descritores previstos dentro do ano letivo,

Aí nesse entre-meio, nós temos crianças com dificuldade. Tem crianças especiais. Crianças que precisam de um apoio melhor para sanar aquelas dificuldades. Porque se a criança tem tantas dificuldades, como eu vou trabalhar com ela um descritor se a criança não sabe nem ler, mal interpreta. Eu fico preocupada (EAP2).

Nesse sentido, o ritmo da criança não é respeitado e acaba a professora produzindo, mesmo que não seja sua intenção, diferenciação no desempenho dos alunos, pois os que estão dominando “bem” o conteúdo avançam e os que não estão conseguindo, por alguma dificuldade, não conseguem acompanhar o ritmo.

De acordo com os documentos coletados na investigação, pode-se afirmar que o Sama foi usado como instrumento de referência para premiar escolas da rede. Em notícia divulgada no Jornal Paraíba *Online*, no dia 4 de junho de 2017, intitulada “Escolas da Rede Municipal de Campina Grande recebem novos *tablets*”, as escolas que obtiveram melhores resultados na primeira fase da avaliação e que não haviam sido contempladas com *tablets* nos anos anteriores receberam o equipamento. Com base no exposto, podemos afirmar que o referido uso dos resultados do Sama permite-nos situá-lo na terceira geração, marcada pelo uso dos resultados da prova com consequências fortes, visto que são instituídos mecanismos de premiação e punição as escolas e aos docentes conforme os resultados obtidos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O Edital n.º 01/2018 dispõe acerca do processo seletivo simplificado para assistente de alfabetização voluntário para atuar no Programa Mais Alfabetização, do governo federal, no município de Campina Grande/PB. Segundo esse edital, cabe ao assistente de alfabetização voluntário, o papel de acompanhar o desempenho escolar dos alunos – resultados do Ideb,

Prova Brasil, ANA e Sama. Tendo em vista a atribuição dessa função ao assistente de alfabetização, cuja vinculação não implica reconhecimento financeiro, podemos verificar uma forte tendência à precarização do trabalho docente.

Em outra notícia publicada pela Prefeitura Municipal de Campina Grande no ano de 2018, intitulada “Prefeitura de Campina Grande consegue elevar notas do Ideb e mais uma vez cumpre metas definidas pelo MEC”, destaca-se que os resultados do Ideb vêm sendo positivos desde o início da gestão do prefeito Romero Rodrigues, uma vez que o Sistema Municipal de Ensino não só conseguiu elevar suas notas em relação à avaliação de 2015, como também atingiu as metas estabelecidas pelo MEC.

De acordo com a notícia, o trabalho que está sendo executado conta com ações determinantes que estão sendo realizadas pela Seduc/CG para obter resultados positivos. Dentre as iniciativas, destaca a mudança do sistema de ciclos para o seriado, com anos iniciais e finais no Ensino Fundamental; a criação do GAP, que monitora a aprendizagem de todos os alunos do 1º ao 9º ano; e a criação do Sama, que realiza duas avaliações por ano com todas as turmas do Ensino Fundamental (PMCG, 2018).

Outra matéria jornalística, intitulada “Crescimento no Ideb e mais Escolas Bilíngues marcam o ano de 2018 na educação municipal de Campina Grande”, afirma ter sido implantado o ensino bilíngue em mais quatro escolas municipais, em tempo parcial. As unidades que receberam o ensino em dois idiomas foram escolhidas com base no resultado do Sama.

De acordo com essa entrevistada, os resultados do Sama não promovem premiações às escolas participantes. A Seduc/CG apenas tabula os resultados e faz um panorama geral de quais os alunos e de quais turmas em escolas tiveram melhor proficiência geral nas disciplinas avaliadas, não se fazendo nenhuma listagem, divulgação e classificação das instituições. A mesma afirma que, se houve alguma premiação às escolas, considerando os resultados do Sama, ela desconhece,

mas pode acontecer que algum diretor... a turma teve uma boa participação ou aumentou a nota de uma etapa para a segunda etapa... então, às vezes, a equipe da escola é... faz na própria escola algo pra estimular ou pra premiar esses alunos (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

De acordo com a gerente, a Seduc/CG não tem trabalhado na perspectiva de classificar escolas e alunos, ou mesmo oferecer premiações,

a perspectiva maior é oferecer a devolutiva da aprendizagem para que a escola possa refletir sobre esses resultados com vistas a aprimorar o trabalho que está sendo desenvolvido e pensando e refletindo o que é que eles podem fazer para melhorar a aprendizagem desses alunos e tentar... e concorrer pra melhoria pra qualidade da educação e do ensino (GERENTE DE AVALIAÇÃO, 2019).

Contudo, durante a investigação, identificamos notícias em jornais locais e publicações nas redes sociais sobre o Sama, divulgando que o prefeito Romero Rodrigues premiou escolas com base nos resultados desse instrumento avaliativo, demonstrando que o Sama também se coloca como uma política flexível e maleável segundo os interesses do poder político local. Não institui regras e normas claras que permitam a interferência dos profissionais na política.

4.3 Uma avaliação imposta?

O Sama não conta com a participação direta dos sujeitos que estão no chão da escola, ligados diretamente ao processo de ensino aprendizagem. Ao questionar as professoras sobre como o Sama foi apresentado às mesmas, identificamos que este vem se instituindo de forma impositiva e pouco democrática, como podemos observar nas falas abaixo:

Na realidade **ele não foi apresentado...** *Ah! vai vir uma prova que é a secretaria de educação vai mandar pra que os alunos possam fazer e depois vai ser avaliado lá e vocês vão ver como é que está o nível dos meninos.* Foi isso aí que foi dito, não foi apresentado... **Foi chegando, Chegou!** (EAP, 2019).

A Sama, na verdade a gente passa o ano inteiro tendo formação, onde a gente trabalha os descritores, que são exigidos pela Saeb. E também pelo Sama. E aí, **nessas formações que nós temos voltadas para a Saeb e para a Sama, foi nos apresentado** de uma forma bem minuciosa (EAP2, 2019).

Eu conheci essa avaliação assim que eu entrei no município. Entrei como professora pra o 5º ano, **já conheci a avaliação assim...** *“a turma vai ser avaliada vai ter essa avaliação externa e precisamos que eles tenham competências e habilidades para fazer esta prova”* (EAP3, 2019).

Então **foi passado**, é uma ferramenta que foi passada... **A secretaria já implementou** fazendo parte do nosso trabalho...(EBP4, 2019).

A mim nunca foi apresentado de fato, nunca foi conversado, nunca foi explicado: *Olha, o Sama é isso!* Se foi, eu faltei esse dia, né? (ECP5, 2019).

...Já foi justamente dizendo que era esta prova que **eles iam fazer**. Então eu fui já logo sendo preparada (EDP6, 2019).

Não teve. Chegaram aqui, disseram que vai ter a prova do Sama, que é esse sistema de avaliação, pronto! (EDP7, 2019).

Com base nas falas, podemos afirmar que a maior parte das professoras entrevistadas não participou da construção do Sama, este instrumento de avaliação vem sendo imposto nas escolas e no trabalho das docentes. Apenas uma professora afirma que conhece o Sama desde que chegou à rede, e que este foi apresentado de forma minuciosa.

Todas as professoras entrevistadas, sem exceção, afirmam não participarem da elaboração da prova, da aplicação e do processo de correção das provas, nem são consultadas acerca da melhor data para que a avaliação ocorra. A não participação das professoras no processo de elaboração, aplicação e recebimento dos resultados, nos remete as análises de Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), pois quando os professores não se constituem como sujeitos participantes da elaboração da prova, “fere as perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da escola” (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 389).

Com relação ainda a participação na elaboração da prova, de acordo com uma entrevistada da Escola A, as professoras do 5º ano dessa escola, foram convidadas eventualmente no ano de 2018, para participarem da elaboração das provas do 4º ano, mas não do 5º ano, onde exercem sua profissão. E é nessa situação que, ela se diz se sentir apreensiva e invadida, pois não se sabe bem como a prova do Sama é e o que ela pretende avaliar dos alunos.

Outra professora da mesma escola diz que não questiona a não participação dela na construção da prova, porque faz a seguinte leitura:

Eu acho que a gente elaborando, isso vai dar uma diferença na participação das crianças na nota. Podem imaginar que a gente possa passar para as crianças questões que foram elaboradas por nós. Eu acredito que é mais ou menos por aí. Mas nunca questioneei não (EAP2, 2019).

Podemos afirmar que, a fala da professora aponta para a desconfiança da Seduc/CG no que se refere ao trabalho das professoras. Por qual motivo os gestores da rede municipal de ensino não confiam nas docentes? Entende-se que isso está ligado a um processo mais amplo de aumento da desconfiança da sociedade no trabalho que o(a)s professore(a)s realizam, algo que passa pelas tentativas de desprofissionalização e de desqualificação da docência. Tal processo está intimamente relacionado com o avanço

do neoconservadorismo no Brasil e no mundo e com as tentativas de retirar das mãos dos docentes e da comunidade o controle da escola e a possibilidade de que estes definam as prioridades da educação. Tudo isso está em consonância com os ajustes neoliberais, os quais contam com ampla adesão da Seduc/CG. Ao mesmo tempo, a mesma professora problematiza o processo de elaboração, pois, segundo ela, as provas possuem falhas:

Eu só diria o seguinte... Que algumas questões que são elaboradas deveriam ser reavaliadas, porque no segundo Sama, por exemplo, vieram algumas questões com muitos problemas. Problemas de dúbias respostas, problemas na má elaboração da pergunta mesmo. E aí a criança fica na dúvida. Então assim, a única coisa que eu diria, melhorar essa elaboração (idem).

Para Freitas (2014), a avaliação deve ser pensada em uma perspectiva democrática na escola, com “*centralidade no processo de organização pedagógica da sala de aula e da escola*” (FREITAS, 2014, p. 1088, itálico original) e como uma proposta que busque contribuir com a melhoria educacional. Na contramão dessa afirmação, vemos em Campina Grande/PB a adoção de mecanismos avaliativos elaborados externamente e executados nas escolas públicas com preocupação quase exclusiva nos resultados. Até mesmo o Sama, instrumento próprio de avaliação foi criado pela Seduc/CG, foi criado e vem sendo conduzido sem estabelecer um diálogo efetivo com a comunidade educacional.

De acordo com a professora da Escola D, o Sama é um instrumento avaliativo que ela usa para poder identificar falhas na sua própria prática, porém o instrumento necessita ser melhorado e uma das estratégias para a sua melhora é contar com a participação dos professores no processo de elaboração da prova. Ela diz isso da seguinte maneira:

Ele poderia melhorar talvez no sentido de que o professor pudesse participar da elaboração dessas provas. Seria importante a participação do professor, porque o professor já não vai tá na sala, mas pelo menos ele ter acesso a essa prova antes. Porque aí, eu acho que teria uma preparação maior, né?! Porque aí, você colocaria as questões de acordo com o que você vem trabalhando, de acordo com nível da turma (EDP7, 2019).

Para ela, a participação dos professores na elaboração permitiria que o nível dos alunos e, o contexto em que estão inseridos fossem elementos considerados na prova, fazendo com que os resultados fossem mais próximos da realidade.

Outra professora que atua nessa escola, se incomoda com a padronização dos alunos a partir das provas em larga escala, com metas a serem perseguidas sem ao menos considerar o desenvolvimento dos alunos da turma e a realidade em que estão inseridos. E é nessa lógica, que as professoras são responsabilizadas pelos seus resultados e, ainda, controladas pelas autoridades locais.

Vale ressaltar que as professoras demonstram ter um posicionamento crítico e propositivo frente a essa política. As professoras ressaltam que o Sama precisa ser avaliado e que elas são sujeitos ativos desse processo.

Como vimos antes, as professoras não aplicam a prova, que fica a cargo dos técnicos das escolas e da própria Seduc/CG, semelhante à prova Saeb. Conforme as falas das entrevistadas: “Não são a gente não, é o pessoal de fora, às vezes vem alguém da Secretaria” (EAP1, 2019); “Também tem uma pessoa que trabalha no Projeto Lemann, que está aqui conosco, a coordenadora do Lemann [...] esse ano ela aplicou” (EAP2, 2019).

De acordo com essa mesma docente, a “coordenadora da Fundação Lemann”⁴⁸ realiza as aplicações da prova do Sama e leva o resultado para a escola de forma sistematizada em reunião, orienta os professores no que precisam trabalhar e planeja estratégias a serem cumpridas durante o ano letivo para que os resultados e as metas sejam alcançados.

De acordo com as falas das professoras, podemos afirmar que a presença desse grupo empresarial assegura o controle do trabalho docente nessa escola, interferindo no currículo e na forma como as professoras devem ensinar e isso é considerado pelas professoras entrevistadas como uma “grande ajuda”. Essa questão pode estar relacionada às condições e à sobrecarga de trabalho, elementos que fazem com que muitas professoras aceitem mais facilmente essas “ajudas externas”. Mas é preciso desvelar o que está por trás desse interesse da Lemann em controlar e fazer com que a rede dependa de sua ajuda, do seu beneplácito.

A professora 3, considera que o fato ter uma pessoa de fora aplicando a prova afeta o comportamento dos alunos, pois a mesma percebe o nervosismo dos alunos ao

⁴⁸ De acordo com a Seduc/CG a coordenadora da Fundação Lemann não compõe o quadro de funcionários da Seduc. A citada “coordenadora” de acordo com a secretaria é uma funcionária do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) que realizou formações acerca da Fundação Lemann em escola da rede.

serem avaliados por alguém alheio ao cotidiano da escola e da sala de aula, o que pode interferir no resultado.

As professoras entrevistadas não participaram do processo de correção das provas nem da elaboração de estratégias a partir dos resultados alcançados; tais resultados são informados pela equipe que compõe a Seduc/CG, em geral durante as reuniões de planejamento das escolas. A equipe aponta os descritores que não foram “vencidos” na turma naquele espaço de tempo, e quais são os descritores que precisam ser trabalhados na turma, de forma melhor sistematizada e estratégica, para que a turma domine tal descritor até a próxima avaliação do Sama.

Por meio das entrevistas, pudemos identificar que a prova do Sama tem se centrado nos mesmos descritores considerados na prova Saeb (Prova Brasil). Dessa forma, a avaliação instituída no município trata as docentes como meras executoras, as quais sequer aplicam a prova, mas precisam seguir o que é ditado pela Seduc/CG e adequar os seus planejamentos de acordo com o que é cobrado nos testes.

As professoras também não tem conhecimento dos conteúdos nem das questões de forma prévia, porém elas inferem que os conteúdos do Sama estão de acordo com o Saeb (P1 e P4), os descritores (P2), os simulados (P3, P6 e P7) e dentro das disciplinas de Português e Matemática (P5). Conforme as falas abaixo:

É porque são conteúdos... a gente trabalha todos os conteúdos. Certo? O ano inteiro. Só que assim, a intensidade maior, ela foca exatamente no português e na parte de matemática que é o que cai no Sama e também na própria Prova Brasil, né?! No Saeb (EAP1, 2019).

A única coisa que a gente tem conhecimento é que a gente deve trabalhar os descritores. No caso, em português nós temos que trabalhar 15 descritores. Então, a gente vem trabalhando todo o ano. Então a gente se prepara porque a gente sabe que vai cair esses descritores, mas os conteúdos, não! A gente não recebe nada. Mas aí, como a gente vai dando os descritores, aí fica bem mais fácil pra eles dominarem, né?! (EAP2, 2019).

Só pelas provas anteriores que a gente sabe... pelos simulados do Sama (EAP3, 2019).

A gente, assim, tem as formações paralelas que a Seduc dá. Que ela já coloca como, porque a gente tem uma carga horária que a gente tem que vencer essas formações. Então o foco da secretaria ela vai colocando essas formações voltadas pra os conteúdos mais focados pra o Sama e para o Saeb (EBP4, 2019).

Porque a provinha Sama é só português e matemática, então a gente já trabalha o tempo todo as questões básicas como situações problemas, como as operações, o conteúdo básico do 4º ano, português e matemática ele já tá no

conteúdo da Provinha Sama só que a gente vai dar mais uma reforçada (ECP5, 2019).

Sim! Através dos simulados que eles mandam. Por mês eles estavam mandando cerca de 50 modelos de simulados. Então a gente tinha que trabalhar dois modelos daquele por semana. Então a gente passava duas semanas trabalhando aqueles conteúdos do simulado (EDP6, 2019).

Eu fui fazer o simulado por conta da prova (Sama) (EDP7, 2019).

Dessa forma, o Sama repete a lógica do Saeb, sem trazer maiores novidades. As falas revelam que as escolas estão “caindo” nos discursos e lógicas reducionistas, avessas ao diálogo e à reflexão do cotidiano dos espaços escolares. A reflexão sobre a “vida” do aluno ficou do lado de fora da escola, parece que dentro da escola só cabe o aluno padrão, que acompanha o ritmo e consegue avançar e ter bom desempenho no teste. O currículo que está sendo imposto reduz o ensino e o trabalho docente ao simples ato de preparar para a prova (*Teach to the test*), sem necessariamente abrir espaço para que os alunos reflitam e atuem sobre a realidade que vivenciam.

Nesse sentido, constatamos que ocorre em Campina Grande/PB um movimento similar ao que apontam vários estudos na área: as escolas se esforçam para atender as exigências das avaliações externas, treinando e mobilizando seus estudantes para tirarem bons resultados nos testes. As escolas participantes do estudo, sobretudo as que já possuem um alto Ideb, tem aceitado e seguido essa lógica ao “pé da letra”, especialmente na Escola A, onde as professoras do 5º ano criaram “aulões” e “intensivão”, que são momentos em que os alunos respondem a simulados como se estivessem realizando um vestibular. Nessa perspectiva, a avaliação induz e amplia o clima de competição entre todos no ambiente escolar.

Uma das professoras da Escola D, cujo Ideb é um dos mais baixos entre as escolas da rede municipal de ensino, afirma que a Seduc/CG propõe formações e que nesses encontros é dado enfoque aos conteúdos do Sama e da prova Saeb. A professora afirma que tem contato com os conteúdos das provas por meio dos simulados que a gestão da escola disponibiliza para ser trabalhado com a turma durante o ano letivo:

Por mês, eles estavam mandando cerca de 50 modelos de simulados. Então a gente tinha que trabalhar dois modelos daquele por semana. Então a gente passava duas semanas trabalhando aqueles conteúdos do simulado. Não podia fugir fora isso não (EDP6).

As professoras da Escola D apresentam certo grau de resistência às provas do Sama, pois afirmam que, além de o instrumento não avaliar de fato os estudantes, este tem apresentado, inclusive, problemas na elaboração das questões e inadequação do nível da prova à turma. Para uma das professoras, o Sama é como um vestibular, “Até porque a prova já vem de lá, né? A gente não vê prova, não! Quando chega já vem tudo lacradinha, é igual a vestibular. O professor não tem acesso à prova não” (EDP7, 2019).

Além do mais, os enfoques são dados aos conteúdos de português e matemática na prova do Sama, as mesmas disciplinas que são consideradas na prova Saeb. Assim como o Saeb, o Sama por seu caráter padronizado e por ter sua formulação alheia e distante da realidade de cada escola, impõem formas mecânicas de ensinar, pautadas em apenas duas disciplinas (português e matemática), estimulando e valorizando quase sempre aquelas competências consideradas úteis para a inserção no mercado de trabalho, tornando ainda mais fragmentada e reduzida à formação do ser humano.

As professoras da Escola B, C e D acreditam na importância do Sama, porém, enfatizam a necessidade da participação das professoras no processo de elaboração e aprimoramento do instrumento, considerando não apenas questões fechadas e conteúdos relacionados apenas às disciplinas de português e matemática. Para uma professora da escola D,

O Sama é um trabalho bom? É! Só que ele deveria modificar um pouquinho. Tanto questões abertas, como questões fechadas. Botar a criança para pensar, raciocinar. Botar os conteúdos adequados e não só português e matemática. A pessoa não vai só viver com o português e matemática. Eu fiz um trabalho aqui com eles sobre a cultura nordestina e a cultura de Campina Grande. Tinha deles que não sabia nem quem era Jackson do Pandeiro. Tem deles que não sabia nem onde era o museu. Quer dizer, a cultura deles, eles não sabiam! A cultura do bairro, eles não sabiam. Porque focou tanto no Sama, se preocupou tanto com o Sama que os conteúdos essenciais para eles também, passou por despercebido. Infelizmente! (EDP6).

A professora que atua na Escola B também assume uma postura crítica; segundo ela, os alunos não precisam apenas dos simulados, pois precisam ser formados em sua integralidade, mesmo que o ano letivo demande o foco no Saeb e no Sama. Em suas palavras:

Esse ano eu posso dizer que está intenso, por quê? Porque a gente além de ter o Sama, a gente tem o Saeb. Então, uma tá atrelada a outra. Então eu, enquanto professora, eu foco muito. Eu vejo assim, não é pra fazer com que os alunos aprendam durante os bimestres, a partir do primeiro bimestre, que os alunos... eu coloco muito aqui. Não vamos focar só no Sama e no Saeb. Eu entendo que o aluno tem que ter na integralidade deles. Ele tem que aprender esses conteúdos, independente da prova do Sama e do Saeb (EBP4).

A professora ainda complementa e diz que se preocupa em formar o aluno para a vida futura e, por isso, não costuma mudar o seu plano semanal, mas intercalar os simulados do Sama, com o que estava previsto como conteúdo para a turma. Segundo ela:

Na semana que antecede a prova, é bem flexível, porque depende do que eu venho dando em geografia, ciências e história, se eu conseguir em ciências... se eu vê que por exemplo, a prova está marcada para quinta-feira, mas se eu venho seguindo meu planejamento, eu intercalo. Eu faço meu primeiro horário língua portuguesa, intercalo com história no segundo horário, eu faço matemática e ciências, né?! (EBP4).

O Sama não se constitui em uma avaliação cotidiana e habitual, que segundo Luckesi (2018), vai apontar como uma avaliação que não permite que o docente faça escolhas durante o dia a dia, para solucionar as necessidades imediatas individuais e coletivas. Não permite que as professoras encontrem soluções de forma intencional e metodológica para os impasses que se defronta diariamente.

4.3.1 Responsabilização, autorresponsabilização e perda de autonomia

É importante destacar que na lógica das avaliações externas e do desempenho, o resultado é mais importante que o processo. Desse modo, avalia-se a qualidade do trabalho docente por meio dos números, e muitos não refletem sobre as condições de trabalho que são submetidos para realizar sua função. De acordo com Cunha, Barbosa e Fernandes (2015),

Ora, é evidente que os professores devem responsabilizar-se pelos resultados de suas atividades, isso não negamos, no entanto, desconsiderar que as condições de trabalho precárias dos professores na rede pública estadual paulista dificultam a realização de um trabalho de qualidade é negar o contexto mais amplo no qual a escola está inserida. A própria realização do trabalho docente coletivo, tempo e espaço que deveriam ser privilegiados na organização pedagógica das escolas, é fortemente afetada pelas condições de trabalho, tais como a rotatividade e a presença de contratos precários, além das exigências postas pelas políticas educacionais que burocratizam e direcionam as atividades propostas (p. 411).

Acreditamos que o/a professor/a é um dos sujeitos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, porém não pode ser visto como o único responsável por essa aprendizagem, pois certas dimensões como os condicionamentos sociais não estão ao alcance dos professores.

Ao questionar as professoras se elas se sentiam cobradas pelo desempenho dos seus alunos no Sama, e como ocorre essa cobrança, demonstramos o resultado no quadro 7 abaixo, e em seguida, detalhamos nas análises.

Quadro 7 – A cobrança das professoras pelo desempenho dos alunos

Prof.	Se sente cobrada		Se cobra	
	Sim	Não	Sim	Não
P1	X		X	
P2	X		X	
P3		X	X	
P4	X		X	
P5	X		X	
P6	X			X
P7		X		X

Fonte: Elaboração própria.

No quadro, podemos constatar que a maioria das professoras entrevistadas se sentem cobradas seja pelo gestor, coordenador ou pela secretaria de educação e também se cobram pelos resultados do Sama.

A professora 1 diz isso da seguinte maneira:

Eu me cobro por mim mesmo! Né! A gente... minha colega usa um termo que diz assim: - Ah! O ano vai ser o ano de Ideb? Meu nome é Ideb! Porque a gente foca muito, sabe?! A gente foca muito, o tempo todo. Então, a gente sem querer a gente se cobra. A gente se cobra, o gestor cobra e o supervisor... Ah! Isso é extensivo, Né?! É extensivo e abrangente como diz o outro (EAP1).

A professora 2, diz isso de forma clara:

Na verdade, eu sempre me sinto cobrada, que é algo meu. Principalmente quando é o ano do Ideb. Então assim, eu sinto que eu me cobro mais. Eu sinto que cobro muito mais, porque eu já cobro das crianças, mas me cobro muito mais. E a cobrança maior que eu sinto é porque é um ano em que a prova Saeb ela vai ser dia 11 de outubro a 1º de novembro, esse ano (EAP2).

A professora ainda enfatiza a dificuldade de se trabalhar nesse contexto, com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem, com crianças com necessidades especiais e que necessitam de melhor serem acompanhadas para sanar as dificuldades. Para ela, é muito difícil trabalhar os descritores com as crianças que não sabem ler, escrever e interpretar. Ela diz:

Eu fico preocupada. Porque se em um ano, 200 dias letivos já é pouco, imagina até setembro, você ter que concluir todos os conteúdos? Os conteúdos

do 5º ano é um conteúdo extremamente extenso. Fora dar conta desses descritores? Claro, que intrinsecamente tem os conteúdos (EAP2).

Para ela, o tempo que é dado às escolas não é considerado as especificidades das regiões. A mesma afirma que, até o mês de em que as provas padronizadas se realizam, todos os descritores devem ter sido trabalhados com a turma. E por isso, se sente muito cobrada.

E é uma prova que todos, a nível nacional, Sul, Sudeste, Norte, Nordeste... Vão realizar esta prova. E eles não querem saber se até outubro eu tenha terminado de passar números decimais, fração, advérbio... Eles não querem saber. Querem saber que na prova vai vir. Então eu me sinto muito cobrada, porque até o mês de setembro eu tenho concluído todos os conteúdos. Eu tenho que dar conta daqueles 15 descritores. E que não é fácil, a gente diz que 15 não é nada... trabalhando de fevereiro a setembro. De português e matemática são 26, se não me engano. Então assim... Eu me sinto muito cobrada no ano de Ideb por isso (EAP2).

Após o período de provas, a mesma se sente com a rotina mais leve, pois durante o ano letivo é cansativo. Segundo ela:

Eu me sinto mais leve!... de setembro até dezembro, eu vou respirar. As crianças também. De certa forma, é muito cansativo. Não vamos dizer que não é, porque é! É bom avaliar. É bom a gente estar avaliando o nível dos nossos alunos. Mas da forma como é se torna muito cansativo (EAP2).

A professora 3 acredita que a cobrança é mais “dela”, pois se cobra bastante. Além de se sentir cobrada, se cobra para ir além dos resultados e metas já alcançadas.

Eu, cobrada assim... há uma cobrança, é normal! A gente sente o peso, por... eu não diria cobrança do gestor, porque a gente sente muito apoio, ajuda assim, eles estão sempre juntos pra apoiar. Mas eu acho que a cobrança é nossa! Eu acho que, é como eu tava conversando com a professora P2, a gente se cobra muito! A gente quer além! A gente visualiza mais! A gente tem essa perspectiva muito grande, sabe?! Aquilo que você pede mais, aquilo que você pede mais! (...) Aí você vai refletir, se questionar, vê se faltou, houve alguma coisa naquilo. Se tiver tudo bem, tudo certo! O conteúdo foi dado é sinal que não tem como a gente fazer mudanças. Mas se não foi? Que pontos a melhorar?! Essa é a cobrança maior eu acho, no caso comigo, é comigo mesmo (EAP3).

Isso remete ao fenômeno da intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995), compreendido como o aumento de trabalho realizado “dentro” da jornada trabalhada. Ao mesmo tempo, observa-se a forte autorresponsabilização, que se dá quando as professoras se sentem cobradas por elas mesmas, algo que é “resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino,

sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente” (GARCIA E ANADON, 2009).

Desse modo, as professoras são submetidas a uma posição subalterna, reproduzindo e/ou aplicando técnicas, metodologias e conteúdos elaborados por terceiros, reduzindo sua prática ao ensino de determinados conteúdos que serão cobrados em avaliações externas, muitos dos quais sequer passaram pelo crivo/análise dos próprios docentes. Convém, assim, repensarmos as políticas de avaliação externa em vigor e questionarmos se estas, de fato, têm contribuído para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e se tem trazido benefícios em termos de valorização do trabalho docente.

De acordo com a Professora 4, o GAP realiza um encontro semanal na escola, com a supervisora e a equipe técnica (assistente social, psicólogo...), mas o foco maior é com o pedagógico da escola. Ela (coordenadora do GAP), sempre chega na escola e diz: “- P4, vamos lá! Tá assim: foi tabulado os dados e precisa melhorar nisso...aí começa... agora mesmo, eu tô numa pressão grande” (EBP4, 2019).

De acordo com a professora, os alunos erram muito por falta de atenção na prova. Principalmente, ao responder no gabarito.

E como é caneta, não pode mais... Porque a gente tá fazendo tudo em cima do Saeb, perdeu! Se assinalou duas bolinhas lá nas duas questões, perdeu a questão! Até porque eu explico muito a eles como é feita a correção do Saeb, que é por leitura óptica, que vai passando, pra eles entenderem o porque daquela bolinha ser só uma. Então assim, a cobrança é grande. Eu sofro pressão, cobrança, tudo (EBP4).

E enfatiza que, como professora, ela se cobra, toda a equipe cobra e a cobrança é constante. Afirma que a escola é muito cobrada, principalmente porque é uma escola conhecida por ter um “bom” Ideb, e a cobrança acontece para que o índice não se reduza. Ela afirma que acha a cobrança justa.

A Professora 5, afirma que as professoras são cobradas, assim como todos os demais que integram a comunidade escolar. Porém, enfatiza que não deverão se sentir responsável. Conforme a fala abaixo:

Eu sinto! Mas eu não deveria! Eu me sinto responsável pelo resultado, mas não deveria me sentir. Como na última conversa que a gente teve semana passada eu fiquei muito triste, aí a gestora falou assim pra mim: - P5, não fique triste! Quer dizer, ficar triste a gente fica, né? Mas ela disse: - Eu sei do

seu trabalho! Eu conheço você! Eu sei que você é uma pessoa altamente responsável! Altamente comprometida e eu vi o seu trabalho e eu vi o que você fez, então tudo bem que você fique triste mas não se cobre, não se cobre tanto! Porque a gente se conhece, de uma parceria de 15 anos, ela está gestora hoje, mas ela também é professora, e ela sabe e ela vê, e ela vê que eu faço, e eu faço mesmo viu?! Isso me deixa feliz, agora me deixa triste o resultado e a gente por mais que faça é muito difícil porque aqui a realidade é dura! É muito difícil aqui! (ECP5, 2019).

Para ela, a gestora da escola não cobra, mas passa os resultados como uma informação.

Outra professora afirma que se sente cobrada, mas não se cobra, mostra sua preocupação enquanto professora prestadora, segundo ela:

Se eles se saem péssimo, você é cortada! Como prestadora? Você é cortada! Porque eles acham que você é a culpada, né? De eles não ter alcançado aquilo. Eles nunca querem que eles sejam os culpados. Ai isso acaba influenciando bastante. É uma cobrança grande que nós estamos (EDP6, 2019).

De acordo com ela, existe uma cobrança da secretaria, da coordenação da escola etc., pois eles avaliam e observam o trabalho da professora. A equipe da secretaria não vai até ela, mas isso chega por meio da coordenação da escola. Já a outra professora que atua na mesma instituição se sente cobrada

Em parte! Porque assim, aqui eu não vejo não aquela coisa assim... Mas já na outra escola, a experiência que eu tive, se o resultado não for muito bom, aí a culpa maior vai ser de quem? Porque ninguém vai ver o aluno não prestou atenção, ou porque o menino estudou não estudou... geralmente é mais o professor, né? Aqui, eu não me sinto muito cobrada, não! Até porque assim, vai muito da consciência do professor, quando você tem aquela consciência de que você fez o seu trabalho direitinho, o que eu pude fazer, eu fiz! Eu fiz o simulado, eu dei o conteúdo que era pra ser dado, que supostamente iria cair na prova (EDP7).

É necessário analisar essas afirmações tendo em vista as contradições presentes na realidade: o Estado cobra um determinado resultado de qualidade da educação de docentes que vivem em condições precárias de trabalho e não garante condições adequadas de funcionamento das escolas. É o caso dessa instituição de ensino, onde a infraestrutura escolar não está em consonância com os parâmetros de qualidade escolar.

De acordo com a P6, há uma cobrança feita aos professores e, conseqüentemente, a cobrança recai para os alunos. Ela diz que:

A gente é cobrado, então temos que cobrar dos nossos alunos. E houve essa preparação pra eles direto, eu falando direto, explicando como é o procedimento tudinho, para que eles não tivessem medo. Então é uma prova normal como qualquer uma, como qualquer outro simulado. Eu sempre digo a

eles, é como o simulado que a gente tá fazendo aqui, não é um Bicho de Sete Cabeças! Mas assim mesmo, é a questão do medo deles de eu não estar presente. É diferente de você chegar em uma sala, passar só um minutinho e ir embora. Agora você passar a manhã inteira com duas pessoas, com quem eles não tem contato nenhum... (EDP6).

Durante as entrevistas, foi possível identificar como as professoras que se encontram nas escolas cujo Ideb é mais alto, se adequam aos testes e dentre eles o Sama e já as professoras que se localizam em escolas cujo Ideb é mais baixo, se esforçam para resistir e/ou mesmo denunciar a lógica, mesmo que de forma silenciosa, pois trata-se de um teste que vem sendo imposto pela Seduc/CG, sem contar com a participação ou contribuição das mesmas, o que é algo bastante preocupante.

Como identificado, agentes externos à escola impõem uma matriz de referência do Sama, elaboram a prova, aplicam aos alunos do 5º ano e os resultados são vistos como o grau de qualidade da escola. Partindo dessa realidade, nos questionamos acerca do grau de autonomia das professoras para avaliar o progresso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O ano letivo passa e esses resultados e índices provenientes das avaliações externas têm, muitas vezes, ocupado boa parte da discussão sobre a qualidade da educação, tornando esse debate bastante superficial, na medida em que reduz qualidade a números e indicadores. A ênfase nos testes e nos resultados, os quais muitas vezes fogem a realidade das redes, pois outras variáveis não são passíveis de serem quantificadas, tem inviabilizado as possibilidades de avançarmos na discussão sobre o que significa qualidade da educação e qual qualidade seria mais adequada para a sociedade que almejamos construir.

Dessa maneira, consideramos importante questionar qual o grau de autonomia das professoras na escolha dos saberes a serem trabalhados em sala de aula, e como o Sama influencia ou não nessa definição.

As professoras da Escola A afirmam possuir toda autonomia de trabalhar em sala de aula e que, inclusive, a coordenação lhes dá apoio quando pensam em estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações. O que mais nos estarrece é perceber que elas compreendem de forma reduzida e ingênua a questão da autonomia, uma conquista tão cara e necessária para o exercício da profissão docente. Elas parecem não perceber que sua autonomia é extremamente limitada, ou seja, só têm autonomia para

trabalhar dentro daquilo que foi estipulado como as regras do jogo. Uma delas diz isso da seguinte forma:

Toda! A gente sempre foi... Pelo menos eu falo por mim, nunca fui repreendida por não ter... por ter deixado sempre a direção de vocês o aval pra gente questionar, pra gente trazer, em estimular... entendesse? Com relação a isso a gente nunca teve problema. Sempre que há a necessidade de algo novo que a gente sabe que aquilo vai facilitar o entendimento do aluno eu não vejo porque não, não trazer ou não proporcionar ao aluno isso. Eu gosto muito de trabalhar nas minhas aulas vídeoaulas, sabe? Isso facilita demais no entendimento deles (EAP1).

Para ela, o Sama também facilita nas escolhas porque já vem com os conteúdos que são trabalhados com a turma o ano inteiro, os quais neste caso são os mesmos conteúdos da prova Saeb (antiga Prova Brasil).

Já para a P2, que também compartilha da mesma afirmação da P1, ao afirmar que tem toda autonomia, essa autonomia se resume em “pegar” os descritores e trabalhar da forma que achar mais adequada com a turma. Para ela,

Toda! Toda a autonomia. Elas deixam a gente muito à vontade. A gente tá tão acostumada, já há dez anos no 5º ano, faz 10 anos que eu e P1 está com os 4º e 5º anos. E a gente já está tão acostumado com esse simulado que na verdade, vou ser bem modesta, essa questão de aulão e simulado começou aqui na nossa escola. Então assim... Nós temos toda a autonomia, nunca tivemos nenhum empecilho quando a gente disse que quer fazer. Quando a gente diz que quer fazer assim e assim dá certo, que a gente vai conquistar isso, então elas deixam a gente bem à vontade. Porque elas veem o resultado. Então, graças a Deus, nesses 10 anos, o Ideb só tem subido, um ponto, décimos... (EAP2).

Para a mesma, a autonomia é criar estratégias, como o simulado, aulão ou intensivão e treinar melhor a turma para os testes padronizados, dentre deles, o Sama. Para ela,

A única coisa que elas (Seduc) fazem interferência é quando elas pegam o Sama, que corrigem e dão a devolutiva pra gente. Então elas sugerem que a gente deve trabalhar aqueles descritores, que ficou com alguma dificuldade, que houve mais erro. Elas sugerem e aí a gente acata a ideia e faz. Mas a gente tem autonomia pra realizar da forma como quer,... (EAP2).

Para a P3, a autonomia diz respeito quando ela pode escolher algo, sendo assim, ela afirma não ter autonomia na escola para escolher os saberes a serem trabalhados com a turma, a não ser a autonomia de seguir a sequências das aulas, ou modificar, mas contando que os conteúdos sejam trabalhados na turma.

No caso a escolha dos saberes a serem trabalhados para os 5º anos, eu não digo autonomia! Autonomia é quando eu posso escolher. Eu gosto de seguir um

currículo. Eu gosto de seguir o que precisa ser que os 5º tem que ter, para seguir para o 6º, o que é necessário que o 5º ano precisa ter aprendido no seu decorrer. Então, às vezes os professores têm autonomia de escolher assim: o que precisa iniciar, o que precisa finalizar. Mas eu acho que você tem que ter na sua mente o que você precisa dar, tudo aquilo que você precisa! Tenho autonomia nesse sentido de você escolher a forma de você colocar, não segue uma sequência: *Ah! tem que ser esse primeiro ou esse segundo, não!* Eu vou de acordo com a necessidade do aluno (EAP3).

Nesse caso, professora segue a lógica do currículo estabelecido sem questionar, como algo central que serve para o seu trabalho sem problematização. Isso se caracteriza em uma das estratégias que objetiva alterar a estrutura e o funcionamento das escolas, assim como, controlar o que deve ser ensinado nas escolas.

As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas. Disso decorre que o trabalho docente coletivo, potencialmente pensado como instância de revisão da prática pedagógica e formação docente, passa a ser configurado segundo a lógica da adaptabilidade e da regulação, sendo que as avaliações, constituintes da totalidade escolar, ficam reduzidas à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 389).

Nesse contexto, pudemos identificar na fala das professoras que, as mesmas não têm espaço para exercer sua profissão com autonomia nas escolas que atuam. No cenário vivenciado pelas professoras. A análise de Hypolito (2010), nos ajuda a compreender a realidade das professoras quando se trata de autonomia. Segundo o autor,

O que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos do seu trabalho (HYPOLITO, 2010, p. 10).

As professoras não tem autonomia de sequer escolher a forma de ensinar aos alunos, pois são obrigadas a seguir prescrições de conteúdos, metodologias e atividades de ensino. Dessa forma, o que se pede é a professora colaboradora para a “efetiva realização dos padrões standardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (HYPOLITO, 2010, p. 11).

É importante enfatizar que a “autonomia imaginada” decorre do processo de descentralização da responsabilidade de execução da política, onde o Estado jogou as suas responsabilidades aos demais entes federativos, porém centralizou as diretrizes e

manteve o controle, por meio das avaliações. No processo, os professores acabaram por incorporar uma autonomia imaginada, pois acredita-se que se tem autonomia, quando na verdade não tem, pois só podem fazer o trabalho acontecer dentro do que é “ditado” pelo Governo Federal.

A professora que atua na Escola B, considera que não tem esse grau de autonomia, já que ela tem conteúdos que devem ser ministrados dependendo ou não da vontade dela e da necessidade da turma. Para ela,

A gente tem que ter um guia e o guia é exatamente tanto a secretaria, que passa os quatro eixos temáticos e a partir deles os conteúdos que são dados, como a gente estudando na BNCC, procura vê quais são aqueles conteúdos focados para o 5º ano. Então eu sigo, agora a minha metodologia é que vai diferenciar esses conteúdos, como eles vão ser ministrados (EBP4).

De acordo com a professora da Escola C, ela tem toda autonomia independente do que chega para ela a mando dos supervisores.

Praticamente todo! Porque o professor aqui da sala sou eu! Então eu que tenho que ver o que tem condição de ser aplicado, não adianta a supervisora chegar e dizer assim: *P5, você tem que fazer isso!* Mas essa ela é ótima, graças a Deus! Ela entende, ela compreende, ela é muito pé no chão! Ela é muito pé no chão, com a nossa realidade.

Já a professora da Escola D afirma que não tem autonomia de absolutamente nada, porque “Já vem tudo pronto da secretaria. Eles não deixam você nem pensar, é o jeito que eles querem” (EDP6, 2019).

De acordo com ela,

Na verdade, o professor hoje, eu acredito assim... que nenhum professor tem autonomia. Porque já vem imposto de lá, é o que eu acabei de falar. O conteúdo de 4º ano, por exemplo, multiplicação, divisão... então é uma coisa assim, que você já sabe, já vem de lá do sistema maior e o professor, na verdade, não tem autonomia. Tem que seguir esse sistema. Um sistema que já vem de lá. É tanto que se você não segue esse sistema e for querer ter autonomia e fazer alguma coisa diferente... Ai (risos) (EDP7).

Como os estudos de Oliveira (2002; 2004) e Pini e Melo (2011), apontam que, no Brasil, o trabalho docente tem adquirido uma considerável complexidade nas últimas décadas devido às transformações advindas das novas políticas educacionais, que implicam mudanças na organização escolar e, portanto, do trabalho escolar. É por meio das normas que as novas políticas educacionais estão colocando os docentes diante de novas situações no trabalho que refletem novas demandas e necessidades e acarretam a

ampliação do trabalho para além da condução das aulas e atividades relacionadas, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho para tal.

Nesse sentido, nos questionamos: Qual a autonomia do professor em avaliar o progresso dos alunos no processo de ensino aprendizagem? A ênfase nos testes tem amordaçado as possibilidades de avançarmos na discussão sobre o que significa qualidade da educação e qual seria a qualidade mais adequada para a sociedade que nós, professores comprometidos com um futuro mais igualitário, almejamos construir.

Uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte, no sentido de regular a ação docente, passando de uma “autonomia permitida” para uma “autonomia regulamentada” à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e “policiado” (APPLE, 2003, p. 62).

4.3.2 Regulação e intensificação do trabalho docente

Entendemos o Sama como um mecanismo de regulação, na medida em que avalia o aluno e induz o professor a trabalhar o que foi identificado como “defasagem” no início do ano, ou seja, faz com que o professor trabalhe com os descritores e habilidades já elencadas.

De acordo com Oliveira (2018), o caráter regulador do Sama fica explicitado no texto do Ofício Circular encaminhado às escolas, para justificar a avaliação e enfatizar a importância do envolvimento de todos os sujeitos da escola com a realização do exame.

Trata-se de um instrumento de avaliação a ser aplicado no primeiro e segundo semestre do ano letivo, com a finalidade de auxiliar professores, gestores e técnicos a monitorarem o desenvolvimento da aprendizagem e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos nossos alunos e auxiliar a todos os envolvidos no processo educativo a identificar, de maneira sistemática, as dificuldades dos alunos, o que possibilitará a reorientação da prática pedagógica, quando necessário. **O êxito desse processo de avaliação está estritamente vinculado aos esforços e à qualidade dos trabalhos realizados por todos os agentes envolvidos, por isso, solicitamos a sua importante colaboração na aplicação da avaliação, de acordo com as escolas e turmas especificadas na tabela** (PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE, 2018).

O Ofício enfatiza a importância das escolas se esforçarem para atender as avaliações externas e dos professores reorientar a prática pedagógica a partir dos resultados, promovendo o suprimento das dificuldades dos alunos, e o êxito no processo de avaliação, reforçando a responsabilização.

Conforme os dados coletados nas entrevistas, identificamos que o Sama modifica a rotina do trabalho de 80% das professoras entrevistadas, especialmente no período que antecede a aplicação da prova. Apenas duas reconheceram não haver mudança significativa em sua rotina.

De acordo com a professora 1, isso acontece porque o tempo é pouco para se trabalhar todos os descritores ao longo do ano letivo, principalmente quando é ano de aplicação da prova Saeb. Ela afirma que “corre contra o tempo” para “dar conta” no ano em que ocorrem ambas as avaliações, algo que se intensifica nos dias que antecedem as provas, pois mesmo sendo “pega de surpresa”, sabe mais ou menos o mês em que irá ocorrer o Sama e o Saeb. Nesse período a correria é maior devido à necessidade de “encaixar” todos os descritores na aula.

Para a Professora 2, a modificação não ocorre, porque o ano letivo foi planejado com base na preparação dos alunos para as provas durante todo o ano. Ela ainda afirma que, durante a semana já trabalha com aulões e simulados.

De acordo com a Professora 3, é necessário realizar algumas mudanças, tendo em vista que as crianças precisam entender o formato da prova e como devem preencher o gabarito. Ela afirma que, essa avaliação é diferente da que se trabalha diariamente, então como no dia a dia é uma prova comum, é necessário modificar a rotina, para apresentar uma prova semelhante a do Sama para que as crianças tenham afinidade.

Segundo a Professora 4, a rotina é modificada nos dias que antecedem a prova porque existe a intensificação do trabalho, principalmente com o simulado e atividades direcionadas.

De acordo com a Professora 5, o trabalho não sofre uma modificação radical, mas é alterado porque é intensificado nos dias que antecedem a prova. Para ela, não houve totalmente uma modificação, porque ela tem horários estipulados para trabalhar os conteúdos didáticos com a turma (português, matemática, história, geografia), e reserva, durante o ano letivo, um tempo (no segundo horário) para fazer simulados (português e matemática) com os alunos, porque é uma “coisa diferente” e eles até gostam. Porém, está claro na fala da professora em diversos momentos que o Sama não é prioridade em seu trabalho em sala de aula. E com relação aos conteúdos, não prioriza as disciplinas de português e matemática, com foco em descritores.

A rotina da professora 6 também sofre alterações:

A gente tem uma conversa em grupo. As minhas aulas a gente começa cada um contando como foi sua noite, como foi seu dia, o que cada um aprendeu da vida e o que eu tenho pra ensinar pra eles. Só que uma semana antes que vai acontecer o Sama é só sala de aula, só os simulados direto (EDP6).

Desse modo, ela se vê obrigada a alterar a rotina das aulas na medida em que se aproxima a aplicação da prova do Sama. A fala da professora evidencia o quanto a mesma se sente invadida e obrigada a abordar quase que exclusivamente os conteúdos da prova.

Essa mesma professora enfatiza a realidade difícil vivenciada pelos alunos que residem naquele bairro e que muitas vezes não tem com quem desabafar. Dessa forma, ela acredita ser importante o momento de escuta dos alunos. Para ela, os alunos têm dificuldades de aprender também devido ao contexto socioeconômicos em que estão inseridos. Porém “na Lei do Livre Mercado”, “é uma besteira dizer que os estudantes não aprendem porque são pobres” (RAVITCH, 2011, p. 195).

Esta professora não está em uma escola que tem bom desempenho e por ser uma escola considerada “ruim” no *ranking*, a professora não tem boa *performance*, pois o que ela faz, o olhar cuidadoso e sensível para com os alunos, não é contabilizado nos testes em geral, muito menos no Sama.

Dessa forma, um professor/a pode optar por ensinar para a vida, mas isso não será reconhecido, porque não pode ser mensurado e, conseqüentemente, será improvável que as nossas escolas possam encorajar sujeitos pensadores ou qualquer outro avanço na sociedade (RAVITCH, 2011).

A Professora 7 afirma que não poderia fazer outra coisa, se não seguir as regras do jogo, “É tanto que se você não segue esse sistema e for querer ter autonomia e fizer alguma coisa diferente... Aí” (risos). Trata-se de uma professora contratada e, por isso, não se sente a vontade para expor livremente suas posições e opiniões.

Com relação à metodologia, tem se trabalhado muito com aulões, após a instituição do Sama, que acontece praticamente toda semana.

A forma de avaliar modificou devido à necessidade de escolher, desde a instituição do Saeb, as questões de múltipla escolha, para se trabalhar com os alunos,

assim como a priorização dos conteúdos de português e matemática que estão sendo priorizados nos testes.

Após as provas, a Professora 2 afirma que no restante da semana trabalha com questões abertas, que levam os alunos a pensar e a refletir. Essas questões também envolvem os descritores. De acordo com a mesma, fazendo uma estimativa, ela foca no nas provas padronizadas, nas disciplinas de português e matemática, cerca de 80% do tempo do seu trabalho.

Para a Professora 3, a modificação não ocorreu de forma impositiva, pois ela acredita na importância de um planejamento considerar a avaliação com questões abertas, favorecendo o desenvolvimento da escrita e da capacidade crítica e reflexiva do aluno.

Com relação aos conteúdos, a mesma afirma que, a priorização das disciplinas de português e matemática acontece, pois

eu acredito assim... se você tem um horário onde você distribui seis matérias, seis momentos para português e seis momentos para matemática, você já prioriza dois tipos de matéria. Você já exige mais do aluno isso, independentemente da prova. Assim já é uma exigência que o aluno tenha mais contato com português e matemática (EAP3, 2019).

Nesse sentido, as professoras são obrigadas a se adaptarem, reconhecem que são obrigadas a trabalhar com prioridade os conteúdos de português e matemática, com ou sem a prova. Isso mostra que a professora é ciente de que deve cumprir normas e que é controlada via avaliação e via currículo. Dessa maneira, além de interferir no currículo, propõe práticas que objetivam treinar o aluno para que este obtenha desempenho satisfatório nos testes. Essa lógica tem acirrado o controle sobre o trabalho docente e impõe às professoras, que perderam o controle e a dimensão de totalidade do seu trabalho, determinadas regras e conteúdos a serem validados.

Nesse sentido, podemos pensar no Sama como um instrumento de regulação local, que tem sido instituída no embate entre diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias entre os administradores (Seduc/CG) e do setor privado para ocupar as escolas controlando as professoras na rede municipal de ensino.

A realidade vivenciada na rede permite afirmar o caráter conservador dos governos/partidos que estão à frente da prefeitura nos últimos anos e tem claro interesse em controlar e amordaçar o trabalho docente.

Para a Professora 4, o Sama intensificou mais o trabalho, pois, além de elaborar as provas bimestrais dos alunos, deve intercalar os simulados. Para ela, elaborar simulado requer tempo e trabalho, pois ela não costuma pegar “ali prontinho”, mas elaborar o simulado de acordo com o nível da turma.

No entanto, o Sama não modificou a rotina da Professora 5. Ao questionar sobre as mudanças ocorridas em seu trabalho em virtude da prova, ela enfatiza que:

Por conta disso aqui?! Não! Não! Não, a gente continua no mesmo ritmo, hoje mesmo tem planejamento com a supervisora, então a gente faz o planejamento e a gente continua trabalhando os mesmos conteúdos com os livros didáticos, acrescenta os assuntos extras, porque a gente não trabalha só com conteúdo didáticos, a gente trabalha com outras coisas, né?! Também! E aí, nisso a gente inclui o conteúdo da provinha Sama, que tá dentro do conteúdo já, porque a matemática dessa provinha ela tá dentro do conteúdo que a gente trabalha. O conteúdo de português tá dentro do conteúdo didático, só que a gente trabalha conteúdo didático pelo livro, e a gente reforça em atividades extras para a prova Sama, mas é o ano todo (ECP5).

Na fala, está claro que o Sama não é prioridade em seu trabalho em sala de aula. Já a professora 6 sente a mudança em seu trabalho da seguinte forma:

É uma mudança assim... radical, né?! Porque, é como eu já tinha dito, meu jeito de dar aula é de uma forma e quando o Sama entrou e disseram que eu tinha que seguir aquilo ali, daquilo eu não podia sair daquele foco, né? Que quando eles pegaram a minha prova, que eu tinha feito pra os alunos, disseram que aquilo ali não era prova. A prova era o simulado mesmo, era daquele jeito, questão fechada. Eu me senti até... Nem como ser uma professora. Só uma aplicadora, só pra o que eles estavam querendo, eu chegava e passava. Só isso! Não foi da forma que eu queria que eles aprendessem. Uma questão aberta, você é obrigada a pensar, a raciocinar pra aprender colocar suas palavras e não você procurar pra dizer é essa... Marcar e pronto. Mudou a metodologia, a avaliação, o jeito de trabalhar... tudo!

A professora, cuja escola se encontra com o Ideb baixo, mostra-se indignada com essa lógica e preocupada com o que vem acontecendo com os alunos de sua turma, pois essa forma de avaliar, que considera apenas questões de múltipla escolha, tem reduzido a capacidade crítica e reflexiva dos alunos acerca da realidade. Ela diz que, um exemplo disso, é quando realizou duas provas com a turma, sendo uma com questões fechadas, como a do Sama, e outra com questões abertas, e o resultado foi de que, os alunos se saíram muito bem nas provas do Sama, fechando a prova com 100% de acertos e na prova que contemplava questões abertas, a maioria zerou, por demandar a escrita e o posicionamento do aluno.

De certa forma, a professora crítica a forma padronizada como as provas vem ocorrendo, que acaba não respeitando o nível dos alunos e o direito de aprender do aluno acaba não se concretizando, como previsto na Matriz de Referência do Sama.

Ela relata vivenciar duros embates no interior da escola, na busca de que os alunos não fiquem prejudicados com o acirramento dessa lógica de preparação para os exames que vem sendo cobrada. Nesse sentido, relata a seguinte situação:

Porque até aqui existe (o programa) como a Quarta Literária, outros programas... e foi um debate grande comigo e a direção porque a coordenadora queria que (eles) não participassem. E eles mesmos se questionaram, o porque? *A gente é diferente? A gente só tem que estudar? A gente não pode brincar?* Então foi uma batalha eu com a direção pra tentar introduzir isso também pra eles. E eles começaram a participar. Estudar, estudar, estudar... também! A literatura também não faz parte do contexto... mas eles (coordenação) não queriam, só queriam que fizessem o simulado, simulado, simulado, simulado... o simulado é bom? É bom! Só que eles precisam de outras coisas a mais para assimilar (ECP6).

Para a outra professora que atua nesta mesma escola, a rotina foi modificada, de acordo com ela:

Na rotina, do tipo de atividade... Por exemplo, eu não ia fazer um simulado para o meu menino. Eu fui fazer o simulado por conta da prova (Sama). Aí eu mudei as formas de fazer atividade... Mas digamos que foi um acréscimo, porque aí eu mesclava, continuava fazendo outro tipo de atividade com questões abertas, porque aí você não pode deixar. Graças a Deus, agora no final do ano, a minha prova tá aqui, bem elaboradinha, chega de simulado! Com questões abertas para os meninos. Entende? (EDP7).

O pressuposto de que a avaliação externa em larga escala tem sido uma estratégia que objetiva governar o trabalho docente, no sentido de direcionar o que irá ser validado como conhecimento em uma avaliação nacional modificando e regulando o trabalho docente, foi por onde começamos esse estudo. O Sama vem se construindo como mais uma forma de preparação para prova Saeb, especialmente nas escolas que possuem índices mais elevados. Nas escolas com Ideb abaixo da média, o Sama tem sido cobrado, porém parece não “ganhar” tanta centralidade, pois as professoras demonstram compreender melhor os limites desse instrumento.

Assim, o Sama, assim como as demais avaliações externas buscam direcionar o trabalho das professoras, sua forma de ensinar e de avaliar, gerando novas demandas, intensificando seu trabalho e também o sentimento de autorresponsabilização, ainda que algumas professoras vejam com criticidade esse tipo de instrumento e busquem, no seu

dia-a-dia, construir uma prática que possa ir de encontro com as necessidades de cada contexto.

4.4 Possibilidades e desafios da avaliação externa na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB

A pesquisa permitiu refletir sobre os limites e desafios da avaliação externa na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. O dilema vivenciado pelas professoras é evidenciado nas falas, quando as mesmas afirmam que uma avaliação da aprendizagem e do trabalho pedagógico é importante, mas não como está sendo realizado atualmente, ou seja, de forma impositiva, sem contar com a participação do corpo docente no processo.

O próprio nome desse instrumento de avaliação - Sama - remete à ideia de “avaliação da aprendizagem”, assim sendo, deveria ser um processo de “baixo para cima”, que partisse das escolas e para as escolas, portando não deveria ficar apenas nas mãos da Seduc/CG, sob o risco de cometer as mesmas falhas presentes no Saeb.

Nesse sentido, se o Sama quisesse mesmo corresponder ao que está descrito em sua Matriz de Referência (subsidiar os professores e favorecer a aprendizagem dos alunos) deveria se tornar um instrumento mais democrático, contando com a participação ativa e direta das docentes que estão no cotidiano das escolas públicas municipais. Para que isso ocorra, precisa confiar e valorizar mais as professoras da rede o trabalho que realizam cotidianamente, superando o neoconservadorismo e a mentalidade centralizadora e gerencial (quase patrimonial) que coloniza a rede municipal.

É importante ressaltar a compreensão das professoras acerca da importância do seu papel na elaboração da prova, bem como o reconhecimento de sua profissionalidade e de capacidade de fazer o seu trabalho, desde que haja condições adequadas para tal. Em muitas afirmações, as professoras demonstraram ter uma visão crítica sobre esse processo, elas ainda resistem e insistem em fazer um trabalho que tenha sentido para os seus alunos. Para as professoras, das escolas B, C e D, os resultados do Sama são duvidosos, muitas vezes não correspondem a realidade:

Mas o resultado final que vai para a secretaria jamais vai ter condição de saber, porque a secretaria só vai olhar o resultado ali... tantos alunos do nível 1, nível 2, nível 3, mas ela jamais vai saber se aquilo tá certo ou se aquilo de fato concorre pra um resultado verdadeiro do aluno. O professor que tá na

aula sabe, eu sei que o meu aluno como eu falei para você antes, ele no resultado, ficou no nível 1, mas de fato é o melhor aluno da sala (ECP5, grifo nosso, 2019).

Portanto, as professoras sabem, melhor do que ninguém, os limites, bem como as capacidades e potencialidades de seus alunos. Além disso, por mais que se sintam responsáveis pelo rendimento dos mesmos, sabem que as condições para a superação de muitas das dificuldades de aprendizagem escapam, muitas vezes, do seu escopo de atuação.

Outro desafio importante refere-se ao número exorbitante de professores contratados na rede municipal de ensino, algo que não outorga ao poder público a prerrogativa de exigir qualidade de trabalho sem antes oferecer condições adequadas para tal. O município tem sido um solo fértil para a propagação de parcerias com o setor privado, o que tem impactado nas políticas educacionais propostas na rede municipal de ensino e, conseqüentemente, tais parcerias tem repercutido no trabalho das docentes entrevistadas, regulando e responsabilizando as mesmas. Aqui se coloca, mais uma vez, o desafio da democratização e da ampliação da participação das professoras na política de avaliação, pois é inadmissível que uma empresa seja considerada mais apta a interferir nesse processo do que as próprias profissionais que trabalham incansavelmente, superando mazelas e dificuldades, para tornar acessível às crianças da rede pública o direito à educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos traçados para o presente trabalho, podemos afirmar que a reforma do Estado e a reforma educacional pautadas na lógica neoliberal que atingiram o Brasil especialmente a partir dos anos 1990 e que se pautaram, dentre outras coisas, no desenvolvimento de políticas de avaliação externa e em larga escala, causaram forte repercussão na política educacional na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. Isso ocasionou mudanças na própria estrutura da Secretaria de Educação, que passou por uma reforma administrativa que resultou na criação das gerências de ensino em 2002 e também pelo estabelecimento de inúmeras parcerias com o setor privado desde então.

Dentre as recentes alterações que ocorreram na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, observa-se uma mudança na forma de organização do processo pedagógico nas escolas que deixou de ser por ciclos e voltou ao sistema seriado, medida aprovada pelo Conselho Municipal de Educação no início de 2016.

É interessante observar que isso ocorre logo após a aprovação do PME (2015-2025), documento legal que instituiu o Sama no município, o que intensificou a cobrança por resultados, algo que as professoras afirmam sentir especialmente no período que antecede a realização das avaliações externas, a prova Saeb e Sama. Muitas delas acabam por internalizar essa cobrança, se autorresponsabilizando pelos resultados, ainda que saibam que muitos aspectos que influenciam o desempenho dos alunos nas avaliações escapam de seu alcance, gerando frustrações.

Constatou-se que o Sama se coloca como um treinamento, uma forma de preparar as escolas, gestoras, professoras e alunos para aquilo que é cobrado nas avaliações nacionais e internacionais. Mais do que isso, é uma forma de alterar e colonizar a subjetividade dos sujeitos, impondo, desde cedo, a lógica individualista e meritocrática da competição, comparação e ranqueamento. Da mesma forma, as professoras assimilam essa conduta, pois são encarregadas de transmitir essa racionalidade aos seus alunos. Isso é possível devido a Planilha pedagógica recebida pelas professoras, pois espera-se que as mesmas alinhem seus planejamentos e foquem no que de fato “é preciso que os alunos dominem” no ano 5º ano.

É importante destacar que algumas falas das entrevistadas, sobretudo nas escolas que obtém alto Ideb na rede, apontaram a aceitação fácil do Sama, seria como uma “ajuda externa” ao seu trabalho. Essa questão pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho e até mesmo as condições de trabalho que se enfrenta diariamente o que fazem com que não se perceba a invasão no trabalho docente.

Ao ter que alinhar os conteúdos das aulas às matrizes e descritores das avaliações externas (e que agora se traduzem na BNCC), há uma adequação do trabalho docente à requerimentos que são, muitas vezes, alheios ao contexto escolar. Assim, aprofunda-se a separação da escola da vida e deixa-se de lado a formação ampla e plena dos sujeitos.

A pesquisa revelou que o Sama tem repercutido no trabalho das professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental, por meio de um processo de regulação, perda da autonomia, responsabilização, autorresponsabilização e intensificação do seu trabalho.

Ainda assim, muitas professoras demonstram ter uma visão crítica, buscando, na medida do possível, resistir e construir uma prática autônoma e autêntica, relacionada com a realidade e necessidades dos estudantes.

Ademais, pôde-se constatar algumas contradições: por um lado, a gerente afirma que o Sama busca subsidiar o trabalho da Seduc por possibilitar um panorama geral de nível de aprendizagem dos alunos matriculados em determinadas séries, por outro, os dados analisados permitem afirmar que o instrumento de avaliação segue com a lógica hegemônica da responsabilização dos profissionais envolvidos.

Uma das entrevistadas, enfatiza a importância do Sama como instrumento para averiguar o que leva os alunos chegarem no 6º ano do ensino fundamental sem dominar as competências mínimas esperadas para aquele ano. Porém, se os alunos chegam no 6º ano é porque foram aprovados no 5º ano, quando antes ocorria a Prova Brasil e agora o Saeb. Tal lógica nos permite inferir que, a avaliação vigente garante a progressão dos alunos na medida em que incentiva que a taxa de troca (aprovação) seja elevada, de modo a melhorar a *performance* das escolas no Ideb.

O estudo apontou que o Sama também vem favorecendo a lógica empresarial/gerencial já existente no município, ampliando a atuação do setor privado na educação pública e abrindo um mercado importante e que tem sido aproveitado especialmente pela Fundação Lemann.

A lógica gerencial atrelada ao neoliberalismo e grupos neoconservadores, tem intensificado o sentimento de desconfiança nos profissionais da educação e legitimando a participação de atores externos na definição da política educacional. Assim, observa-se que a Fundação Lemann tem livre acesso à Seduc e tem interferido em uma série de dinâmicas na rede, como a criação do GAP, responsáveis por monitorar o cumprimento das diretrizes que foram inicialmente colocadas por meio de um curso de formação realizado com as gestoras das escolas.

A lógica economicista e tecnicista reduz a educação a uma prática instrumental e faz com que os alunos sejam avaliados apenas mediante questões de múltipla escolha, reduzindo sua capacidade crítica e reflexiva acerca da realidade. Nessa lógica, o conceito de qualidade está associado à eficiência e à produtividade. Tal realidade induz também as professoras a abrirem mão de sua capacidade reflexiva, pois muitas copiam e colam, se utilizam de materiais prontos da internet e tão somente aplicam algo que não

fora pensado por elas. Claro que isso também se justifica objetivamente, devido à sobrecarga de trabalho que muitas delas assumem. Isso nos faz pensar nos estudos realizados por Apple (2003), quando destaca a lógica neoconservadora, no sentido de regular a ação docente, passando de uma “autonomia permitida” para uma “autonomia regulamentada”, na medida em que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e “policionado”.

Assim, identifica-se o predomínio de uma “autonomia imaginada” nas falas das entrevistadas, quando estas apontam dispor de autonomia para executar seu trabalho, porém tal autonomia está, na maioria das vezes, restrita a exercer aquilo que é prescrito por agentes externos à escola.

Trata-se de uma característica do modelo gerencial e neotecnicista, que amplia a separação entre quem formula e quem executa as atividades, baseando-se no controle dos resultados e produzindo novas formas de controle. Tal lógica conta com o patrocínio de grupos empresariais presentes na rede municipal de ensino.

É importante pensar que o campo educacional faz parte do conjunto de estratégias utilizadas pelo Estado para controlar a sociedade, de modo que esta se mantenha de acordo com sua ação política e ideológica. Tal regulação parte de organismos internacionais, que influenciam as definições das políticas educacionais nacionais e locais, o que resulta em pontos estratégicos a serem instituídos nos setores sociais, e no caso de Campina Grande/PB, no setor educacional, uma dessas estratégias tem sido o Sama.

De acordo com o PME, o Sama se constitui como um instrumento de avaliação e monitoramento das escolas públicas de Campina Grande/PB e os resultados deveriam servir para repensar práticas pedagógicas que auxiliem os professores no ensino fundamental, e tem sido privilegiadas práticas de premiação. Porém, o que vem acontecendo é que nem sempre as professoras discutem ou refletem acerca de suas práticas, especialmente nas escolas que possuem Ideb mais elevado, em que muitas vezes a preocupação se restringe a discutir como devem fazer para treinar os alunos da melhor forma e manter tais resultados. Algumas professoras demonstram ter um posicionamento crítico e propositivo, porém não conseguem ficar “fora do jogo”, e um dos motivos é porque algumas delas são contratadas. E é nessa situação que se dizem

sentir apreensiva e invadida, além de perceberem a desconfiança da Seduc/CG no que se refere ao trabalho delas.

É importante destacar o significativo número de trabalhadoras mulheres nas escolas pesquisadas. O grande número de professoras contratadas alerta também para a estreita conexão entre flexibilização, precarização e feminização do mundo do trabalho: trata-se de fenômenos interrelacionados, uma vez que o aumento da presença de mulheres no mercado de trabalho, dentro de uma sociedade capitalista, machista, racista e patriarcal, tem justificado muitas vezes a precarização, a desvalorização e a perda de controle e autonomia, intensificando a alienação das trabalhadoras. Nesse sentido, é visível as más condições de trabalho na rede municipal, os baixos salários, o descumprimento do Plano de Carreira e a intensificação da jornada, que faz com que muitas professoras trabalhem além das horas previstas, para fazer simulados e aulas até nos finais de semana, a fim de preparar os alunos para as avaliações, sem ganhar nada mais por isso, a não ser melhorar a reputação de sua escola.

A rede municipal de ensino de Campina Grande/PB se insere na lógica global dominante, que deseja eliminar o diferente e o indesejável, assim como as avaliações externas, padronizando um processo de formação. A formação humana, nesse caso, se resume para o mercado de trabalho, em uma colonização das subjetividades, em uma formação cultural medíocre que limita a formação crítico-reflexiva do sujeito, enquanto ser capaz de refletir e de intervir, transformando sua realidade.

Entende-se que ocorre uma espécie de perda da subjetividade ou da identidade profissional de algumas das docentes, pois muitas delas acabam aderindo à crença de que são responsáveis pelo lugar que ocupam na sociedade (portanto também da degradação de suas condições de trabalho) e pelo desempenho dos estudantes indicado pelos dados, por isso se cobram por melhores resultados.

Isso tem sido uma estratégia que está em consonância com a racionalidade neoliberal, que tem como objetivo acabar com o princípio da coletividade, promovendo a lógica da competição, do individualismo e da concorrência.

As professoras de algumas escolas participantes desse estudo, por exemplo, afirmam que se sentem culpadas e se cobram por resultados satisfatórios, quando até mesmo o ambiente de trabalho não oferece o mínimo para que seja realizado de qualidade. Tais professoras acabam se responsabilizando pelas condições de trabalho

que possuem, se culpam e se cobram pelo baixo resultado que os alunos alcançam nos testes.

Ao mesmo tempo em que algumas professoras emitem uma visão crítica acerca dos limites das avaliações e do próprio Sama, fazendo inclusive algumas sugestões de melhoria para o mesmo identificamos algumas contradições, pois algumas professoras participantes se mostram bastante conformadas com as normas ditas pela Seduc/CG com relação ao Sama e consideram que possuem plena autonomia para fazerem escolhas, muitas das quais ficam restritas apenas ao modo de “fazer” e não de decidir.

Assim, as professoras assumem com aparente naturalidade essa lógica, pois há um bom tempo vem sendo (con)formadas para lidar com o método e com os conteúdos da prova. Algumas chegam até a abdicar de seu lugar enquanto sujeitos capazes de refletir, planejar, decidir, conformando-se com as normas, sem questioná-las.

O Estado historicamente tem se constituído a serviço das classes dominantes, portanto institui formas de controle que são assimiladas pelos variados níveis de governo (transnacional, nacional, regional, local) para que se adequem a uma racionalidade pautada na meritocracia excludente e na concorrência, aprofundando as desigualdades. É óbvio que as classes dominantes não permitiriam uma educação para possibilitasse as classes trabalhadoras a pensarem de forma crítica. Por isso, é necessário e fundamental elaborar estratégias para destruir a escola pública ou, pelo menos, diminuir o seu potencial emancipatório, censurando a voz do/as professore/as, os/as quais estão perdendo a dimensão crítico-reflexiva do seu trabalho desde o momento em que o Ideb passou a ditar o que deve ser feito nas escolas e nas salas de aula.

No Brasil e no mundo observamos que o avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras se dá de forma conjunta e articulada, mostrando o caráter interdependente entre esses processos. Isso na prática aponta para a tentativa de recomposição do poder por parte de determinados grupos políticos que pretendem exercer controle sobre a escola e seus profissionais. Precisamos destrinchar essas alianças da nova direita de modo a aprofundar nossa reflexão em busca de formas de superação desses retrocessos, buscando a efetivação de uma educação efetivamente democrática voltada para os interesses da classe trabalhadora.

O Sama, bem como a aprovação das Leis sobre Leitura Bíblica e a que proíbe que se trate das questões de gênero nas escolas bem como todo o esforço da Seduc/CG em implantar a BNCC, com a parceria da Fundação Lemann, além da implantação de escolas militares, colocam-se como estratégias de controle sobre os sistemas de ensino, determinando um tipo de sociedade conservadora condizente com os interesses políticos que imperam nesse contexto e que pretendem inviabilizar qualquer tipo de educação crítica, reflexiva e emancipatória, que possa elevar o grau de consciência da população acerca das mazelas e das opressões que sofre cotidianamente, em um município com índices de desigualdade crescentes e alarmantes.

Podemos afirmar que a BNCC, a Matriz de Referência do Sama e a avaliação do Saeb forma um “casamento perfeito” visando o maior controle ideológico das escolas e de seus profissionais, tentando restringir a autonomia dos mesmos, bem como as possibilidades de construir uma escola pública mais democrática e inclusiva.

Evidencia-se o protagonismo do Saeb e do Ideb, promovendo um intenso processo de fortalecimento de tais políticas na rede municipal de ensino.

Desse modo, conclui-se que o Sama, como uma avaliação externa imposta pela Seduc como política atrelada a interesses de um projeto de governo, que objetiva determinar a educação, a escola e o trabalho docente, intensificando a lógica já vigente nas avaliações nacionais. Além de interferir no currículo, propõe práticas que objetivam treinar os alunos para que estes obtenham desempenho satisfatório no Saeb sem considerar a diversidade e as especificidades de cada escola e de cada aluno. Se o ensino está baseado nessa perspectiva, logo o docente perde o controle do seu trabalho e passa a ser submetido às imposições do sistema, “obedecendo” e/ou “resistindo” as determinadas regras e conteúdos a serem validados.

Tal realidade desvaloriza os processos de ensino aprendizagem, uma vez que existe a padronização das formas de ensinar e do que é válido como conhecimento. Além disso, instaura a competitividade em detrimento do trabalho docente coletivo. Nesse sentido, podem fazer com que as professoras se isolem se individualizem e vivam em clima de competição, prejudicando sua autonomia e a essência do fazer educativo, que se constrói com base no trabalho coletivo. Isso sem mencionar as condições de funcionamento das escolas, muitas das quais sequer possuem espaços e estrutura

adequada para funcionarem e para atenderem os alunos, como é o caso de pelo menos três das escolas aqui pesquisadas.

Um dos questionamentos que surgiu durante o processo de investigação foi o seguinte: Será que as professoras percebem esse instrumento como elemento de intensificação do seu trabalho, assim como o cerceamento de sua autonomia no exercício do seu trabalho?

O que tem se exigido das docentes, como por exemplo, treinar os alunos por meio do Sama, para que eles tenham resultados satisfatórios na prova Saeb, tem possivelmente contribuído para um “sentimento de desprofissionalização”, de “perda de identidade profissional” de que “ensinar às vezes não é o mais importante” remetido nos estudos de Oliveira (2005). Vejam, que os resultados nas avaliações externas em larga escala, assim como no Sama, tem sido vistos como sinônimo de “boa educação” na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. O índice que indica o grau de qualidade da escola e dos profissionais envolvidos nela, dessa forma o professor tem prejudicado sua autonomia de dizer o que e como ensinar, perde sua autonomia e, conseqüentemente, é desvalorizado.

Os testes acabam calando a discussão acerca da qualidade da educação, e nós educadores o que vamos fazer diante desse contexto? Devemos rasgar nossos diplomas ao aceitar essa tese como verdadeira? Nas entrevistas, as professoras cujo índice é mais baixo na rede municipal de ensino, não acreditam que essa prova avalia o conhecimento do aluno.

Por mais que as professoras cumpram com o que é ditado, elas sabem que a lógica que estão sendo obrigadas a seguir é de fato, contraditória.

O Sama tem apontado também para um processo de responsabilização individual das professoras, algo que pode ser comprovado por meio das planilhas pedagógicas, que relevam o nome da professora, dos alunos e o que elas precisam fazer para avançar.

Foi no intuito de compreender a totalidade em que o Sama está inserido, o que nos possibilitou enxergar as políticas de regulação que advém de um processo de construção que altera o trabalho docente. O trabalho docente, de fato, faz parte da totalidade concreta e articulada da educação na sociedade capitalista. Dentre as formas que o trabalho foi reestruturado, o trabalho docente sofreu alterações, seja ele precarizado ou de forma alienadora.

Dentro dos limites que todo trabalho de pesquisa possui, espera-se haver contribuído para uma melhor compreensão acerca das contradições presentes na política de avaliação instituída no município de Campina Grande/PB, por meio dos seus desdobramentos no trabalho docente. Como síntese, percebe-se que as avaliações externas são uma espécie de subterfúgio, pois por meio delas o poder público cobra um determinado resultado e define parâmetros para medir uma suposta “qualidade da educação”, responsabilizando professoras e gestoras que convivem (e que precisam cada vez mais se conformar) com condições precárias de trabalho, mas ao mesmo tempo, não garante financiamento adequado para o funcionamento das escolas. Pelo contrário, tende a cortar e a condicionar o financiamento ao mérito e aos resultados das avaliações, algo que pode ser inserido, inclusive, na proposta do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Por fim, é necessário repensarmos políticas de avaliação externa em vigor e buscar alternativas efetivas, que respeitem a autonomia das escolas e das professoras, já que fica claro que estas não têm contribuído efetivamente para melhoria dos processos de ensino aprendizagem e sequer traz benefícios ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, Brasília, 1997. 52 p. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- AMARAL, Marina. A Nova Roupa da Direita. **Agência Pública**, São Paulo, 23 de Jun. de 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BALL, STEPHEN J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/447/452>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BALL, STEPHEN J; YOUDELL, Deborah. La Privatización encubierta en la educación pública. **Informe preliminar**. V CONGRESO MUNDIAL DE LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2008. Bruselas, 2008. Disponível em: <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeLL_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 9 de fev. 2020.
- BARBOZA, Pedro Lúcio. **Uma vivência na Educação Municipal de Campina Grande**. Campina Grande: Edição do autor, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições Setenta, 2002.

BARROSO, João. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1053>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João. (Org.). **A escola Pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Asa, 2003, p. 19-48.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. Econ. Contemp.**, núm. esp, p. 1-63. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; NETO, João Luiz Horta; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, out. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227153.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BERNARDI, Liane; UCZAK Lucia; ROSSI Alexandre. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. In: PERONI, Vera. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 52-71.

BIRGIN, Alejandra. Ensinar como trabalho: a construção de novos padrões de inclusão e exclusão. In: PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Rio de Janeiro, 1999. **Anais**. Disponível em: <<https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=es&u=http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cyg/gt8/Tres&prev=search>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BITTENCOURT, Maria Clara Aquino. A construção da figura política de Bolsonaro no El País: um exercício metodológico para análise sobre produção de sentido no jornalismo. **Galáxia**, São Paulo, n. 43, p. 168-187, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/gal/n43/1982-2553-gal-43-0168.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. 1.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Lei N° 11. 738**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, Estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.50, n.1, p.112-116, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000100009>. Acesso em 15 dez. 2017.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: **relatório final**. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2009.

CAMPINA GRANDE. **Lei complementar nº 036**, de 08 de abril de 2008. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências. Campina Grande: Câmara Municipal, 2008.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 5.372**, de 03 de dezembro de 2013. Torna obrigatória a divulgação do Ideb por parte das escolas do Município na forma como específica e dá outras providências. Semanário Oficial, nº 2.338. Campina Grande: Câmara Municipal, 2008.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 6.050**, de 22 de junho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e dá outras providências. Semanário Oficial, nº 2.420. Campina Grande: Câmara Municipal, 2015.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº. 072**, de 10 de abril de 2013. Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal e dá outras providências. Semanário Oficial nº 2.338. Campina Grande: Câmara Municipal, 2013.

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

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2007a. 204 p.

CASASSUS, Juan. Evaluación evaluativa, segmentación social y perdida de calidad. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Trabalho Apresentados** Porto Alegre: Anpae, 2007b. Disponível em: <<https://docplayer.es/78527607-Evaluacion-educativa-segmentacion-social-y-perdida-de-calidad.html>>. Acesso em: 3 de jan. 2020.

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores**: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (CLAD). **Acerca Del CLAD**. 2013. Disponível em: <<http://bresserpereira.sitepessoal.com/Documents/MARE/CLAD/ngppor.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 9-352.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665/18806>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

COSTA, Renally Vital; SILVA, Andréia Ferreira da. A implantação de políticas de *accountability* nas redes municipais de ensino de Campina Grande e de João Pessoa no período de 2008 a 2014. **Anais PESQUISA – PIBIC**, 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.ufcg.edu.br/anais/2016/resumos/xiii-cicufcg-4100.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

COSTA, Renally Vital; SILVA, Andréia Ferreira da. Desdobramentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas políticas educacionais de municípios da microrregião do Cariri Oriental paraibano: um estudo. XII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais** Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.ufcg.edu.br/anais/2015/arquivos-pub/resumo_xiicicufcg_3812.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3288>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico**: um instrumento para o gestor da escola pública. São Paulo: Palco Editorial, 2012.

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

DEMAILLY Lise. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: DEMAILLY L. (Ed.). **Évaluer les politiques éducatives**. Bruxelles: DeBoeck Université, 2001, p. 13-30.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 93-110.

Escolas da Rede Municipal de Campina Grande recebem novos tablets. **Paraíba Agora**, João Pessoa, 04 de jun. de 2017. Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2017/06/escolas-da-rede-municipal-de-campina-grande-recebem-novos-tablets/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

FILHO, Manuel Alves. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas: Processo de construção da BNCC é marcado por divergências. **Jornal da Unicamp**, São Paulo, 04 de dez. de 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, Meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais** Campinas: CEDES, 2011. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/5svvve>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 55-87.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Orgs.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005, p. 19-62.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 111-177.

GOMES, Izandra Falcão. **Avaliação e qualidade de ensino: Uma análise sobre o prêmio escola nota dez**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GUSMÃO, Joana Buarque. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; SILVA, Luciana Leandro. Regulação pública, lógica privada: repercussões da prova brasil na gestão e no currículo escolar em campina grande (PB). 38º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**, São Luiz do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1302.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação Formal. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo em ensino, matrículas, docentes e rede escolar - 2017**. Campina Grande. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/pesquisa/13/5913>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo em ensino, matrículas, docentes e rede escolar - 2010**. Campina Grande. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=250400&idtema=117&search=paraiba|campina-grande|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: resultados e metas (2013). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 09 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cartilha Saeb (2019)**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734620>. Acesso em: 09 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Saeb (Aneb E Anresc) 2005-2015**: Panorama da década. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828>. Acesso em: 14 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. [online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova docente**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB): Plano Nacional de Educação em Movimento 7**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38371>>. Acesso em: 09 out. 2019.

KAYSEL, André. Regressando ao regresso: elementos para uma genealogia das direitas brasileiras. In: CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS Gustavo. (Orgs.). **Direita Volver o retorno da direita e o ciclo econômico brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 49-74.

LIMA, Iana Gomes de. HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, vol. 45, Ago. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012)**. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-25, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e173480.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

MAROY, Christian; DUPRIEZ, Vicent. Régulation des systems éducatifs. **Revue française de pédagogie**, França, n. 130, p. 73-87, jan./fev./mar. 2000.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MAYA, Paulo Valério Ribeiro. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. In: JACQUES, MGC., et sl. (Orgs.). **Relações sociais e ética** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas sociais, 2008, p. 31-47.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Kênia. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. GT 02 Marxismo e Ciências Humanas. s/n. s/d. **Anais**. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/8313398-A-natureza-do-trabalho-docente-na-acumulacao-flexivel.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MOLL, Roberto Neto. **Imaginando o “outro” e a nação nas relações internacionais:** commentary magazine, the New Republic e o intervencionismo dos Estados Unidos na Nicarágua e El Salvador (1977-1992). 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Programa San Tiago Dantas de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Universidade de Campinas, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, Campinas, v. 25, n. 2, p.197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte; Autêntica, 2002, p. 125-144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.92, p.753-775, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03>>. Acesso em: 4 dez. 2019.

OLIVEIRA, Mônica Martins. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB:** análise do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e política educacional no Brasil:** desafios do século XXI. 2006. 161 f. Tese Livre-docência (Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Parentesco entre parlamentares da PB vira “chacota” nacional. **Paraíba Agora**, João Pessoa, 04 de abr. de 2011. Disponível em: <<https://www.pbagora.com.br/noticia/politica/parentesco-entre-parlamentares-da-pb-vira-chacota-nacional/>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Relações Entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2020.

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

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. **Anais ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-estado-brasileiro-e-politica-educacional-dos-anos-90>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

PINI, Mónica Eva; MELO, Savana Diniz Gomes. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 41-62.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

Prefeitura supera metas e consolida políticas públicas na área de Educação. **PMCG**, Campina Grande, 27 de dez. de 2016. Disponível em: <<http://pmcg.org.br/prefeitura-supera-metas-e-consolida-politicas-publicas-na-area-de-educacao/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2010: Racismo, pobreza e violência**. Nova York: Pnud, 2010. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-brasil.html>>. Acesso em: 03 out. 2018.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antony. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de. **Trajatória do gerencialismo na rede pública municipal de Campina Grande – PB**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712075178101472992308981.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de; SOUSA, Kilma Wanessa Silva de. Responsabilização do docente e remuneração por desempenho. In: SILVA, Andréia Ferreira da. (Org.). **Educação Básica: Políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande, PB: Ideia, 2015, p. 85-109.

Romero realiza entrega de tablets e anuncia mais uma escola bilíngüe em Campina. **Paraíba Agora**, João Pessoa, 05 de jun. de 2017. Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2017/06/romero-realiza-entrega-de-tablets-e-anuncia-mais-uma-escola-bilingue-em-campina/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 198-219.

SANTOS, Fabrício Pereira. **Representações sobre o prefeito Severino Cabral dentro de uma cultura política modernizante na cidade de Campina Grande (1958-1963)**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Autores associados, 1992.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez./2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790/37015>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SEDUC. **Metas, indicadores e estratégias do PME**. Plano de ação– 1º semestre/2016, Campina Grande, 2016.

Seduc/CG esclarece informações veiculadas em portal de notícias da Paraíba. **Paraíba Agora**, João Pessoa, 11 de out. de 2017. Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2017/10/seducg-esclarece-informacoes-veiculadas-em-portal-de-noticias-da-paraiba/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantação e riscos. In: SILVA, Andréia Ferreira da; RODRIGUES, Melânia Mendonça. (Orgs.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba**. Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2013, p. 17-30.

SILVA, Andréia Ferreira da; LIRA, M. N. Políticas de *accountability* na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. In: SILVA, Andréia Ferreira da. (Org.). **Educação Básica: Políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande, PB: Ideia, 2015, p. 111-134.

SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Avaliação, Estado e regulação: repercussões da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26. n.128, p.1-27, Out. 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SILVA, Tomas Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/126/229>>. Acesso em: 9 set. 2018.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandez (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 43-62.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: Interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo Federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 61-85.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; MAIA, Marcia Maria Vieira da; HAAS, Célia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1931/1931.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências para a habitação popular. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, n. 11. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/urbe/v11/2175-3369-urbe-11-e20180023.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SZATKOSKI, Luciane. A Prova Brasil no cotidiano escolar. Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade. **EdUECE**, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/86%20A%20PROVA%20BRASIL%20NO%20COTIDIANO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2.ed. Brasília, 2007. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

VEIGA, Romero Rodrigues; RIBEIRO, Enivaldo. **Plano de governo coligação por amor a campina**: PSDB, PP, PSD, PSC, PTB, PRB, PMB, PMN, PTC, PPL, PHS e PSDC (2017-2020). Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/dados/2016/PB/19810/2/150000003052/proposta_governo1470859131808.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VIEIRA, Jarbas Santos Vieira. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. Pol. Públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a03v33n119.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Roteiro para entrevista semi-estruturada docentes

- 1.** O que você sabe sobre o Sama?
- 2.** De que modo o Sama foi apresentado para você? Em sua opinião, quais são os objetivos desse sistema de avaliação?
- 3.** Como você participou ou participa do Sama, no que diz respeito à elaboração, aplicação da prova e recebimento dos resultados?
- 4.** Há momentos destinados à discussão dos resultados do Sama na escola com todos os profissionais? Como? Quantas reuniões ao ano?
- 5.** Você é consultada sobre a data de aplicação e sobre a viabilidade do instrumento? Quem define o dia de aplicação da prova? Você toma conhecimento das questões ou dos conteúdos previamente?
- 6.** Fale um pouco sobre suas atividades e a rotina que antecede a aplicação da prova do Sama na escola. (Há modificação na sua rotina de trabalho?)
- 7.** Dê exemplos das mudanças que você precisou realizar no seu trabalho como professora em virtude dessa prova (planejamento, avaliação, conteúdos, materiais e metodologias utilizadas, etc.)
- 8.** Qual é o seu grau de autonomia para escolha dos saberes a serem trabalhados em sala de aula? Há influência do Sama nessa definição? (O Sama entra em pauta no processo de elaboração do planejamento curricular?)
- 9.** Você se sente cobrada pelo desempenho dos seus alunos no Sama? Como ocorre essa cobrança? (há cobrança direta por parte do gestor/coordenador/supervisor? Houve ampliação na sua carga de trabalho?)
- 10.** Para você, como os alunos percebem as provas do Sama? Eles são mobilizados para fazer a prova? São cobrados pelos resultados?

11. Como você avalia o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem? Ele contribui para o seu trabalho? Como? O que poderia melhorar? (Quais as contribuições e limites desse instrumento de avaliação)

Dados pessoais

Idade? _____

Formação inicial e continuada _____ Em qual instituição _____

Qual série (ano) trabalha? _____

Vínculo empregatício? _____

Jornada de trabalho? _____

Trabalha em outra escola/Município? _____

Tempo de exercício da profissão e tempo no cargo _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GERENTE DE AVALIAÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Efeitos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Roteiro para entrevista com gerente de avaliação

1. O que é o Sama? Como e porque foi criado? Quais os objetivos desse sistema?
2. Como o Sama tem se organizado na rede municipal de ensino? Desde quando?
3. Que significado tem as avaliações externas, como o Sama, para você?
4. Quais foram os anos avaliados no ano de 2015, 2016, 2017 e 2018? Em que periodicidade? Porque?
5. Qual foi a participação dos professores durante esse processo de implantação do Sama?
6. Há um trabalho específico da escola, dos professores em sala de aula, voltado para as avaliações externas? E para a avaliação do Sama? Explique.
7. Quais turmas estão sendo avaliadas no ano de 2019? Porque?
8. Essa Avaliação tem relações com as avaliações externas (Prova Brasil)?
9. Quem aplica a Avaliação nas turmas designadas?
10. Como as escolas recebem o instrumento avaliativo? Há uma boa aceitação das escolas?
11. Quais estratégias são utilizadas para melhorar os resultados no Sama? Parcerias?
12. Existe formação para professores (cuidadores e de sala de recursos) acerca do Sama?
13. Como os resultados são devolvidos as escolas? Que indicação é dada as escolas com esse retorno?
14. Qual o uso dos resultados por vocês da Seduc? Para que serve?
15. Os resultados do Sama promovem premiações às escolas?
16. Quais atitudes são tomadas com relação aos professores cujas turmas são

avaliadas apresentam defasagem?

17. Os resultados do Sama são discutidos em reuniões na Seduc e nas escolas?

Como acontecem essas reuniões?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Modelo padrão

ESTUDO: DESDOBRAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NO TRABALHO DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na), portador da Cédula de identidade, RG , e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em ____ / ____ /____ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) no trabalho de docentes na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

D) Objetivos da pesquisa;

GERAL: Analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na organização escolar e, mais especificamente, no trabalho dos/as docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

ESPECÍFICOS:

- Discutir sobre as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito federal, procurando entender suas intencionalidades e relações com as políticas específicas no município estudado;
- Identificar como o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino;



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



- Identificar e analisar a percepção dos docentes acerca do SAMA no que refere-se as categorias elencadas no estudo: responsabilização, perda de autonomia e controle do trabalho docente;
- Refletir sobre os desafios e possibilidades dessa política para a organização escolar e para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

II) Justificativa do estudo

Algumas razões me motivaram a escolher investigar esse objeto de estudo. As disciplinas voltadas para área de política educacional durante a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, me oportunizaram refletir sobre o papel do Governo Federal na política educacional brasileira, como também refletir sobre as políticas de avaliação externa da educação básica, implantadas no Brasil. Os encontros na disciplina foram fundamentais para acentuar minha curiosidade em conhecer e compreender de forma mais profunda o que era a avaliação externa da educação básica no Brasil.

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC me permitiu participar de duas pesquisas intituladas: **Os desdobramentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas políticas educacionais de municípios da microrregião do Cariri Oriental paraibano: um estudo**, que buscou compreender como a divulgação do IDEB vem contribuindo para gerar mudanças nas políticas educacionais de municípios situados na microrregião do Cariri Oriental paraibano; e a **A implantação de políticas de *accountability* na rede municipal de ensino de Campina Grande e de João Pessoa no período de 2008 a 2014**, que buscou compreender como vem ocorrendo à implantação da legislação que instituíram, nesses municípios, políticas de *accountability*. Por meio dessas pesquisas pude aprofundar o estudo das políticas de avaliação externa em larga escala implantadas no Brasil.

Durante as investigações realizadas na cidade de Campina Grande – PB, e durante os estágios supervisionados no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFCG, conheci o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) através de comentários de alguns professores que atuavam nas escolas. Como já pesquisava na área, me interessava o objeto, porém naquele período não havia oportunidade de estudá-lo por alguns motivos, e dentre eles, por ser um instrumento de avaliação em construção na rede municipal campinense.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



Tendo em vista o interesse em pesquisar esse objeto, tive a oportunidade de realizar a pós-graduação em Educação, na UFCG, o que permitiu a concretização desse desejo.

III) Riscos e benefícios.

Riscos:

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, fraude;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.
- Considerar riscos relacionados à divulgação de informações.
- Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Estratégias para minimizá-los:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos.
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.
- Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados (muito importante para grupo focal e entrevista).
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto.
- Limitar as questões da pesquisa, apenas elencar as necessárias para a compreensão do objeto de estudo.
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos participantes do estudo em todas as fases do estudo.
- Garantir ao sujeito quanto a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



- Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.
 - Garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão.
 - Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto.
 - Assumir o compromisso de comunicar aos participantes os resultados da pesquisa.
- Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa
- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
 - Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- Garantir que os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE.
 - Garantir que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;
 - Garantir o recebimento de uma via do TCLE para todos os envolvidos no estudo.

Benefícios:

- É importante enfatizar os benefícios desse estudo para a rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, pois a partir de uma análise profunda e rigorosa acerca do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) instituído no município, os/as profissionais da educação poderão refletir e aprimorar as ações voltadas à política educacional campinense. Afinal, o referido município tem sido pioneiro em várias políticas dentro do Estado da Paraíba, tendo se destacado em termos educacionais.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2018.

Responsável

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



Testemunha 2 : _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Renally Vital da Costa.

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável:

Telefone: 83 99413-7205

Cidade: Lagoa Seca, PB.

Bairro: Centro

Rua: Pedro Adauto Souto, 139.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) no trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande - PB

Pesquisador: RENALLY VITAL DA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10253918.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE APOIO A PESQUISA DO ESTADO DA PARAIBA - FAPES

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.398.470

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem o objetivo analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na organização escolar e, mais especificamente, no trabalho dos/as docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir sobre as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito federal, procurando entender suas intencionalidades e relações com as políticas específicas no município estudado;

Identificar como o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino;

Identificar e analisar a percepção dos docentes acerca do SAMA no que refere-se as categorias elencadas no estudo: responsabilização, perda de autonomia e controle do trabalho docente;

Refletir sobre os desafios e possibilidades dessa política para a organização escolar e para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 59.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 3.398.470

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo a pesquisadora existe risco do sujeito apresentar diminuição da saturação periférica de oxigênio, aumento da pressão arterial, e da frequência cardíaca e respiratória, sudorese, dispneia, palidez, tontura e dor no peito, com efeitos temporários dos testes que serão realizados.

Benefícios:

O conhecimento procedente desta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de estratégias eficientes no que diz respeito ao manejo de complicações respiratórias geradas pelo tempo de CEC em pacientes submetidos à cirurgias cardíacas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa necessária e pertinente, uma vez que o município de Campina Grande tem sido pioneiro em várias políticas de educação, dentro do Estado da Paraíba, tendo se destacado, em nível estadual, no que concerne às questões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os termos e, desta vez, acrescentou os riscos e benefícios da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe inadequações éticas para o início da pesquisa

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1181738.pdf	08/05/2019 09:33:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_OK.docx	08/05/2019 09:30:39	RENALLY VITAL DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_plataforma.docx	28/03/2019 03:02:05	RENALLY VITAL DA COSTA	Aceito
Outros	Entrevista_roteiro_coordenadora.docx	28/03/2019 02:35:07	RENALLY VITAL DA COSTA	Aceito
Outros	Entrevista_roteiro_docentes.docx	28/03/2019 02:34:18	RENALLY VITAL DA COSTA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.398.470

Outros	termo_compromisso.doc	26/03/2019 02:30:43	RENALLY VITAL DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.docx	08/03/2019 22:54:29	RENALLY VITAL DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 18 de Junho de 2019

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAMA



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA)

AVALIAÇÃO

A avaliação no Sistema Municipal de Ensino não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 2001).

Para tanto, a avaliação da aprendizagem deve acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos, habilidades e competências dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Sendo assim, a avaliação no ambiente educacional compreende três dimensões básicas:

- I – avaliação da aprendizagem;
- II – avaliação institucional interna e externa;
- III – avaliação de redes de Educação Básica.

Essas três dimensões são pertinentes, pois estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa. Sendo assim, o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande estabelece o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) e tem como referência o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para cada ano e etapa de ensino, no âmbito da garantia do direito de aprender dos alunos, no Ensino Fundamental.

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, com o caráter formativo, considerando o processo de aprendizagem nos aspectos qualitativo, quantitativo e classificatório. É preciso adotar uma estratégia de progressão individual e contínua, que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento humano, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar.

A avaliação institucional externa, promovida pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), inclui, entre outros instrumentos (dados estatísticos, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e QEdU), a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o SAMA.

A avaliação do SAMA, do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, é realizada periodicamente pela Secretaria Municipal de Educação e engloba todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º Ano e seus segmentos). Os resultados da avaliação desse Sistema sinalizam para a comunidade escolar o desempenho dos alunos e o resultado da avaliação institucional. É importante assinalar que os critérios de avaliação consideram os objetivos e direitos de aprendizagem ou descritores e pressupostos imprescindíveis para o desenvolvimento de

habilidades e competências, em Língua Portuguesa e Matemática, de cada ano e etapa de ensino. Em consonância com os fundamentos e princípios éticos, políticos e estéticos que estabelecem os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o SAMA considera os objetivos e direitos de aprendizagem de cada componente curricular, definindo o que os alunos devem aprender em cada etapa de escolarização – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Portanto, a Matriz de Referência do SAMA com a descrição das competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada ano avaliado, permite uma maior precisão técnica tanto na construção da estrutura da prova, como na análise dos resultados da avaliação e ressignificação da aprendizagem e prática pedagógica.

A matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA)

Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Desse modo, ao se elaborar uma estratégia ou uma questão, sabe-se, de maneira controlada e sistemática, as habilidades que serão avaliadas e, assim, seus objetivos. É importante considerar que a matriz servirá à avaliação dos alunos do Ensino Fundamental, pois apresenta capacidades progressivas e diferenciadas quanto ao grau de complexidade.

A matriz de referência que norteia as avaliações do SAMA, de Língua Portuguesa, está estruturada sobre o FOCO LEITURA, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Em relação ao teste de Língua Portuguesa, na perspectiva assumida do texto como objeto de estudo, os descritores (habilidades) têm, como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, “ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação”. O texto é, pois, a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas.

A matriz de referência que norteia as avaliações de Matemática está estruturada sobre o FOCO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução.

Marcos legais que fundamentam o SAMA

O SAMA tem como base legal o Plano Municipal De Educação (PME) Lei nº 6.050/2014), que estabelece a META 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e estratégias como 5.3 “Criar e instituir no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas [...], que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”; e 5.4. “Contribuir com as escolas para que possam promover avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA no final do Ciclo de Alfabetização, bem como, colaborar com a União na realização dessas avaliações”.

Nesse pressuposto, o SAMA busca:

- elaborar instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas municipais.

- aplicar, tabular e analisar os dados das avaliações externas.
- analisar os resultados do desempenho dos alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, para o acompanhamento pedagógico nas Unidades Educacionais e na Formação Continuada.
- trabalhar com os dados das avaliações diagnósticas externas.

Avaliação Diagnóstica do SAMA permite:

- Avaliar o desempenho dos alunos progressivamente no Ensino Fundamental, observando as habilidades/descriptores/objetivos e direitos de aprendizagem.
- Diagnosticar o desempenho dos alunos para que o professor reorganize seu planejamento em função das necessidades observadas.
- Verificar as habilidades e deficiências dos alunos e interferir positivamente no processo de escolarização na garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos.

A Resolução nº 02/2015 regulamenta o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino sob a forma de seriação anual e dá outras providências. Na Seção VI - Da Avaliação - Art. 22 – A avaliação do processo Ensino e Aprendizagem deverá abranger o desempenho do aluno, a atuação do professor, o funcionamento da escola e do Sistema Municipal de Ensino. E no Art. 23 – A avaliação do aproveitamento dos alunos deverá observar os seguintes critérios:

- I – utilizar linguagem clara e objetiva;
- II – definir criteriosamente os conteúdos e habilidades a serem ensinados e trabalhados;
- III – estabelecer prioridades na definição dos conteúdos e habilidades a serem avaliados;
- IV – observar os objetivos definidos no planejamento, a natureza dos conteúdos e habilidades trabalhadas no período, bem como o nível dos alunos, ao definir quais estratégias e instrumentos devam ser adotados;
- V – ser contínua e cumulativa, com observância tanto de aspectos qualitativos como quantitativos, dos resultados ao longo do ano letivo e das atividades avaliativas desempenhadas;
- VI – possibilitar a identificação de fatores que dificultam a aprendizagem (como os biológicos, psicológicos, sociais, entre outros) a fim de garantir estratégias mais adequadas para o melhor desempenho do aluno;
- VII – observar sistematicamente a aprendizagem do aluno, nas produções individuais e coletivas, nos intercâmbios escritos e orais, bem como em outras atividades realizadas;
- VIII - observar se ao longo do ano letivo o aluno atingiu o nível de aprendizagem para a aprovação.

Art. 25 - A aplicação de instrumentos e estratégias de avaliação, sejam provas ou quaisquer outros, constitui-se em dias letivos normais, sem interrupção das atividades docentes, caracterizando-se na efetivação da carga horária diária letiva, não interferindo no cumprimento dos 200 (duzentos) dias letivos, exceto as Provas Finais.

§1º - Os instrumentos e estratégias deverão ser aplicados levando-se em consideração o desenvolvimento de habilidades mediante os objetivos previamente definidos, a fim de favorecer a construção da aprendizagem baseada em conteúdos conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais.

§2º - Em observância ao art.24, inciso II da LDBEN, e ao §1º do inciso III do art.30 da Resolução nº 007/2010 do CNE/CEB, os alunos do 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental não poderão ficar retidos, tendo em vista o caráter qualitativo e formativo na continuidade da aprendizagem, a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade.

Avaliação das habilidades relacionadas ao Ensino Fundamental

As ações avaliativas implementadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental necessitam abranger as **habilidades** e os **conteúdos curriculares** pertinentes a esse segmento. Nos quadros de habilidades abrangem conhecimentos, procedimentos e atitudes que se relacionam a essas capacidades, envolvendo dimensões cognitivas, socioafetivas e éticas. Isso significa que a avaliação de capacidades necessita levar em conta esses múltiplos aspectos e eixos do conhecimento.

Habilidades Linguísticas

O desenvolvimento das habilidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão não acontece espontaneamente, precisam ser ensinadas sistematicamente. Por essa razão, faz-se necessário que os professores compreendam os processos envolvidos na aquisição das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais.

Sabe-se que os três anos iniciais da Educação Fundamental não esgotam essas habilidades linguísticas e comunicativas, que se desenvolvem ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades da vida social. Sabe-se, também, que o trabalho a ser feito nesses três anos iniciais não se esgota na alfabetização ou no desenvolvimento dessas habilidades linguísticas, mas elas são importantes porque é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização, no Ensino Fundamental.

O que se pretende oferecer, nesta abordagem, é uma expectativa das habilidades linguísticas que os alunos devem desenvolver gradualmente, ou seja, daquilo que cada aluno deve ser capaz de realizar a cada ano. O aprendizado e a progressão do aluno, entretanto, dependerão do processo por ele desenvolvido, do patamar em que ele se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões.

Espera-se, por isso, que a consolidação dos princípios aqui definidos possa se adequar com propostas para os demais anos da Educação Fundamental, bem como com propostas dos outros componentes curriculares.

Habilidades Matemáticas

O aluno inicia o processo de alfabetização, não só em sua Língua Materna como também na Linguagem Matemática, construindo o seu conhecimento segundo as diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo; um bom ensino nesse nível é fundamental.

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições, construídos através das experiências que vivenciam em seu meio social, eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para classificar, ordenar, quantificar e medir, pois [...] *o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho* (VYGOTSKY, 1989, p. 94-95).

Para além das dimensões científica e tecnológica, a Matemática se consolida como fundamental componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras

situações do cotidiano. Também, comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A Matemática faz parte da vida de todas as pessoas, pensamos matematicamente o tempo todo, resolvemos problemas durante vários momentos do dia e somos convidados a pensar de forma lógica regularmente. É importante que a Matemática desempenhe seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, no desenvolvimento do raciocínio dedutivo, da capacidade expressiva, da sensibilidade estética e da imaginação, nas atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Para tanto, o ensino da Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Os eixos necessários à aquisição da língua escrita e matemática

As habilidades selecionadas em Língua Portuguesa estão organizadas em torno de quatro (4) eixos mais relevantes: **Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística**. Em matemática os eixos também são quatro: **Números e Operações, Espaço e Forma (Geometria), Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação**.

Relação das Habilidades trabalhadas na Avaliação 1º Ano

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA

- D1. Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
- D2. Diferenciar letras de números e outros símbolos.
- D3. Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
- D4. Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
- D5. Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
- D6. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
- D7. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
- D8. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
- D9. Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).
- D10. Ler frases.
- D11. Localizar informações explícitas em pequenos textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.
- D12. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.
- D13. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

D14. Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.

PRODUÇÃO ESCRITA

D15. Escrever o próprio nome.

D16. Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.

D17. Grafar palavras com correspondências regulares diretas;

D18. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

D19. Produzir um texto a partir de uma situação dada.

MATEMÁTICA

Números e Operações

D1. Associar quantidade de objetos de coleções diversas à sua representação numérica.

D2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica.

D3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.

D4. Comparar ou ordenar números naturais.

D5. Compor e decompor números.

D6. Resolver problemas que envolvam as ideias da adição: juntar e acrescentar.

D7. Resolver problemas que envolvam as ideias da subtração: retirar, comparar e completar.

D8. Realizar cálculo utilizando os fatos fundamentais da adição e da subtração.

D9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação: adição de parcelas iguais, configuração retangular, possibilidades e proporcionalidade.

D10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão: repartir igualmente e medida.

Espaço e Forma (Geometria)

D11. Identificar figuras geométricas planas.

D12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.

D13. Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.

D14. Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).

Medidas e Grandezas

D15. Comparar e ordenar comprimentos.

D16. Identificar e relacionar cédulas e moedas.

D17. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em suas diferentes modalidades.

D18. Ler resultados de medições envolvendo as unidades de medidas mais usuais: comprimento (m e cm), capacidade (l e ml) e massa (kg e g).

Tratamento da Informação

- D19. Identificar informações apresentadas em tabelas.
D20. Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.

Relação das Habilidades trabalhadas na Avaliação 2º e 3º ano

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA

- D1. Identificar as letras do alfabeto.
D2. Identificar diferentes tipos de letras.
D3. Identificar número de sílabas a partir de imagens.
D4. Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f).
D5. Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).
D6. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
D7. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
D8. Reconhecer a finalidade do texto (com ou sem o apoio do título, das características gráficas, do suporte ou do gênero).
D9. Localizar informações explícitas em textos.
D10. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.
D11. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
D12. Identificar o assunto de um texto (com ou sem o apoio do título, das características gráficas, do suporte ou do gênero).
D13. Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.
D14. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.

PRODUÇÃO ESCRITA

- D15. Escrever o próprio nome.
D16. Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
D17. Grafar palavras com correspondências regulares diretas.
D18. Grafar palavras com correspondências regulares e irregulares entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.
D19. Produzir um texto a partir de uma situação dada.
D20. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.

MATEMÁTICA

Números e Operações

- D1. Associar quantidade de objetos de coleções diversas à sua representação numérica.
D2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica.

- D3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
- D4. Comparar ou ordenar números naturais.
- D5. Compor e decompor números.
- D6. Resolver problemas que envolvam as ideias da adição: juntar e acrescentar.
- D7. Resolver problemas que envolvam as ideias da subtração: retirar, comparar e completar.
- D8. Realizar cálculo utilizando os algoritmos da adição e da subtração.
- D9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação: adição de parcelas iguais, configuração retangular, possibilidades e proporcionalidade.
- D10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão: repartir igualmente e medida.

Espaço e Forma (Geometria)

- D11. Identificar figuras geométricas planas.
- D12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
- D13. Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.
- D14. Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).

Medidas e Grandezas

- D15. Comparar e ordenar comprimentos.
- D16. Identificar e relacionar cédulas e moedas.
- D17. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em suas diferentes modalidades.
- D18. Ler resultados de medições envolvendo as unidades de medidas mais usuais: comprimento (m e cm), capacidade (l e ml) e massa (kg e g).

Tratamento da Informação

- D19. Identificar informações apresentadas em tabelas.
- D20. Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.

Relação das Habilidades trabalhadas na Avaliação do 4º e 5º ano

LÍNGUA PORTUGUESA

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1. Localizar informações explícitas em um texto.
- D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4. Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6. Identificar o tema de um texto.
- D11. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

D15. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8. Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI. Variação Linguística

D10. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Tópico VII. Produção Escrita

D16. Produzir um texto a partir de uma situação dada.

D16.1 Produz textos usando a escrita alfabética.

D16.2 Revela o domínio ortográfico de palavras mais usuais com sílabas canônicas (consoante + vogal).

D16.3 Revela o domínio ortográfico de palavras mais usuais com sílabas não canônicas (consoante + consoante + vogal).

D16.4 Atende à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando o destinatário, a finalidade do texto, o tipo de linguagem mais adequado, estrutura constitutiva do gênero textual bilhete.

D16.5 Atém-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolve com coerência textual na continuidade temática e de sentido geral do texto.

D16.6 Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios.

D16.7 Segmenta o texto, utilizando a pontuação de final de frases.

D16.8 Utiliza letra maiúscula no início de frase e de nomes próprios.

D16.9 Utiliza adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto, fechado) e de tonicidade (oxítonas, paroxítonas – terminadas em l, x, r, us, um, uns, ão/s, ã/s, i/s) - e proparoxítonas).

D16.10 Obedece às regras padrão de concordância nominal e verbal.

D16.11 Flexiona corretamente as palavras em gênero e número.

MATEMÁTICA

Tema I. Espaço e Forma

- D1. Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis, malhas quadriculadas e outras representações gráficas.
- D2. Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
- D3. Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
- D4. Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
- D5. Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Tema II. Grandezas e Medidas

- D6. Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.
- D7. Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.
- D8. Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.
- D9. Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
- D10. Estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
- D11. Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
- D12. Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Tema III. Números e Operações

- D13. Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
- D14. Identificar a localização de números naturais na reta numérica.
- D15. Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
- D16. Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
- D17. Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais através do algoritmo convencional.
- D18. Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais através do algoritmo convencional.

- D19. Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição: juntar e acrescentar ou da subtração: retirar, completar e comparar.
- D20. Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação: adição de parcelas iguais, proporcionalidade, configuração retangular e possibilidades ou da divisão: repartir igualmente e medir.
- D21. Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22. Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23. Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24. Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados: relação parte/todo, resultado de uma divisão e razão.

D25. Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26. Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Tema IV. Tratamento da Informação

D27. Ler e interpretar informações e dados apresentados em tabelas.

D28. Ler e interpretar informações e dados apresentados em gráficos.

Relação das Habilidades trabalhadas na Avaliação do 8º e 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA

Procedimentos de Leitura

D1. Localizar informações explícitas em um texto.

D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4. Inferir uma informação implícita em um texto.

D6. Identificar o tema de um texto.

D14. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5. Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Relação entre textos

D20. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21. Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Coerência e coesão no processamento do texto

D2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7. Identificar a tese de um texto.

D8. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D16. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Variação Linguística

D13. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

MATEMÁTICA

Espaço e Forma

D1. Identificar a localização e movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2. Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.

D3. Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.

D4. Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.

D5. Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

D6. Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.

D7. Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.

D8. Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

D9. Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.

D10. Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.

D11. Reconhecer círculo e circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

Grandezas e Medidas (Geometria)

D12. Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D13. Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D14. Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15. Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.

Números e Operações / Álgebra e Funções

- D16. Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
- D17. Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
- D18. Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).
- D19. Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).
- D20. Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).
- D21. Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
- D22. Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
- D23. Identificar frações equivalentes.
- D24. Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens", como décimos, centésimos e milésimos.
- D25. Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).
- D26. Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).
- D27. Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.
- D28. Resolver problema que envolva porcentagem.
- D29. Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.
- D30. Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
- D31. Resolver problema que envolva equação de segundo grau.
- D32. Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões).
- D33. Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.
- D34. Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.
- D35. Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.

Tratamento da Informação

- D36. Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
- D37. Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Organização do instrumento de avaliação

As avaliações evidenciam três pilares fundamentais: *a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas; e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item de leitura;*

"Um item de Língua Portuguesa de 4º ano/5º ano é composto por um texto, por um enunciado e quatro alternativas. Entre essas, uma é o gabarito, ou resposta correta e as demais são chamadas de distratores, ou respostas erradas. Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito.

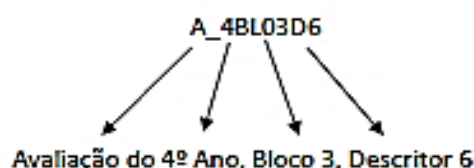
O que são os Descritores?

Indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores:

- Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- Constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Código de identificação do descritor na avaliação diagnóstica do SAMA:



Referência

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, V. 1*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Língua Portuguesa, V. 2*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Matemática, V. 3*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília 2001.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ANEXO C – PLANILHA/DEVOLUTIVA PEDAGÓGICA

UNIDADE ESCOLAR		Escola Gerivaldo Luna de Oliveira		
TURMA	5ª Ano			
TURNO	Manhã			
Proficiências		APLICADOR	Janily Borba Taveira	
		PROFESSOR	Maria Helena	
Descriptores Matemática		DATA DE APLICAÇÃO		
		19/09/2019		
		Descriptores Língua Portuguesa		
		Acertos		
		81,8%		
		Observações		
		0%		
		Acertos		
		34,8%		
D1. Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis, malhas quadriculadas e outras representações gráficas.	4,5	D1. Localizar informações explícitas em um texto.	0	100%
D2. Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.	4,0	D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	1	100%
D4. Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).	4,3	D5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	1	100%
D7. Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.		D6. Identificar o tema de um texto.	0	0%
D8. Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.		D7. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	0	0%
D15. Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.		D8. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	0	0%
D18. Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais através do algoritmo convencional.		D9. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	0	0%
D20. Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação: adição de parcelas (iguais, proporcionalidade, configuração retangular e possibilidades ou da divisão: repartir igualmente e		D12. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	0	0%
D23. Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.		D13. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	0	0%
D24. Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados: relação parte/todo, resultado de uma divisão e razão.		D14. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	0	0%
D25. Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.		D15. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	0	0%
D26. Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).			0	0%

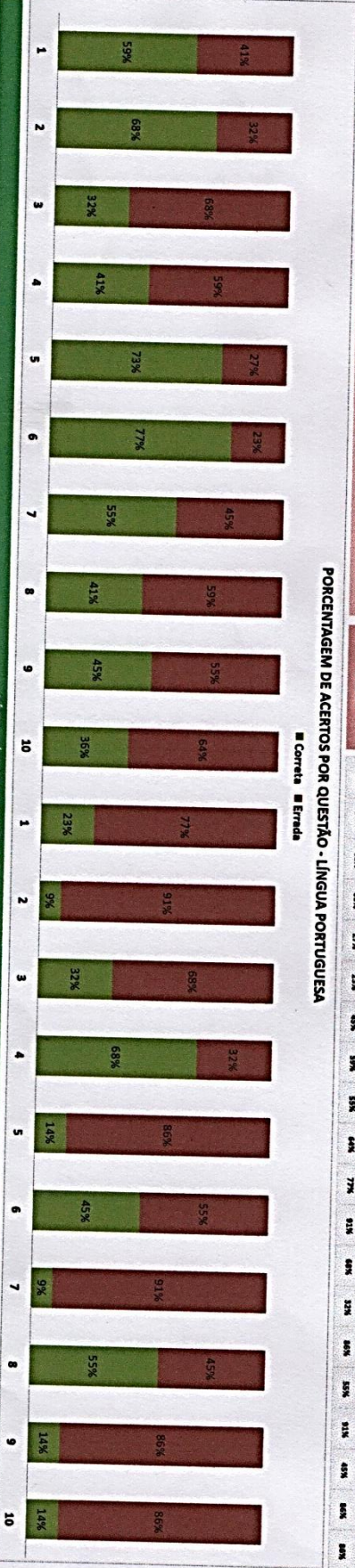
Devolutiva Pedagógica

LÍNGUA PORTUGUESA

Alunos Matriculados	22
Total de Alunos AEE	22
Alunos Presentes	0
AEE respondentes	0
Frequência	1
100%	0%
Infrequência	0
Observações	0
0%	0%
Infrequência AEE	1
100%	100%

Alternativas	A	1	100%
B	0	0%	
C	0	0%	
D	0	0%	
Total	1	100%	

Bloco 03	Porcentagem de alternativas marcadas por questão										Bloco 04									
	009	007	003	012	005	002	008	006	001	008	013	014	014	015	008	001	012	006	003	001
1	0%	9%	18%	41%	18%	9%	14%	23%	49%	23%	45%	9%	43%	68%	14%	5%	9%	50%	33%	
2	14%	23%	32%	27%	5%	14%	9%	41%	5%	23%	23%	36%	9%	14%	45%	68%	53%	18%	14%	
3	18%	0%	27%	18%	73%	0%	55%	14%	18%	27%	36%	32%	14%	18%	18%	9%	27%	14%	36%	
4	59%	68%	23%	14%	5%	77%	23%	31%	36%	5%	15%	14%	5%	23%	23%	18%	9%	18%	18%	
5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
6	59%	68%	32%	41%	73%	77%	41%	49%	36%	23%	9%	23%	68%	58%	9%	5%	5%	14%	14%	
7	41%	32%	68%	59%	41%	59%	41%	49%	36%	23%	9%	23%	68%	58%	9%	5%	5%	14%	14%	
8	41%	32%	68%	59%	41%	59%	41%	49%	36%	23%	9%	23%	68%	58%	9%	5%	5%	14%	14%	
9	41%	32%	68%	59%	41%	59%	41%	49%	36%	23%	9%	23%	68%	58%	9%	5%	5%	14%	14%	
10	41%	32%	68%	59%	41%	59%	41%	49%	36%	23%	9%	23%	68%	58%	9%	5%	5%	14%	14%	

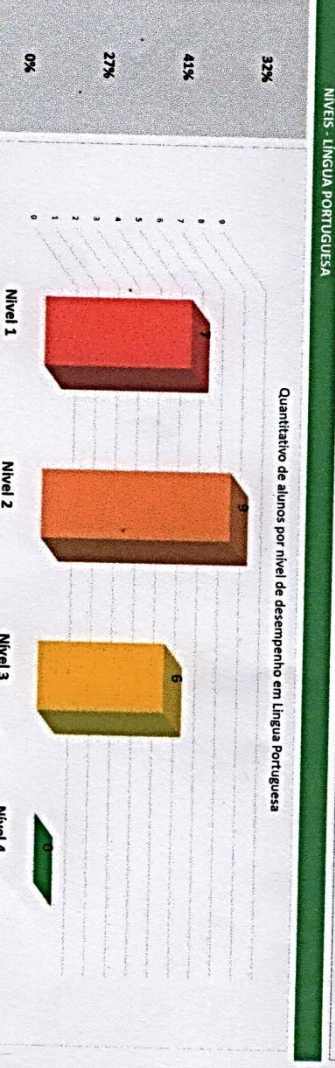


Nível 1 - Desempenho abaixo do básico) alunos estudantes com desenvolvimento muito abaixo do esperado das habilidades previstas para a disciplina e a etapa de escolaridade avaliada, o que revela necessidade de intervenção específica junto a esses estudantes.

Nível 2 - Desempenho básico) encontram-se estudantes com desenvolvimento basilar das habilidades previstas na matriz de referência, demandando reforço para formação coerente com a etapa.

Nível 3 - Desempenho adequado) tiveram estudantes com desenvolvimento satisfatório das habilidades previstas para conclusão no estágio observado, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem.

Nível 4 - Avançado) atingiram consolidação das habilidades avaliadas na disciplina e no ano de escolaridade, o que demanda novos estímulos e desafios para esses estudantes.



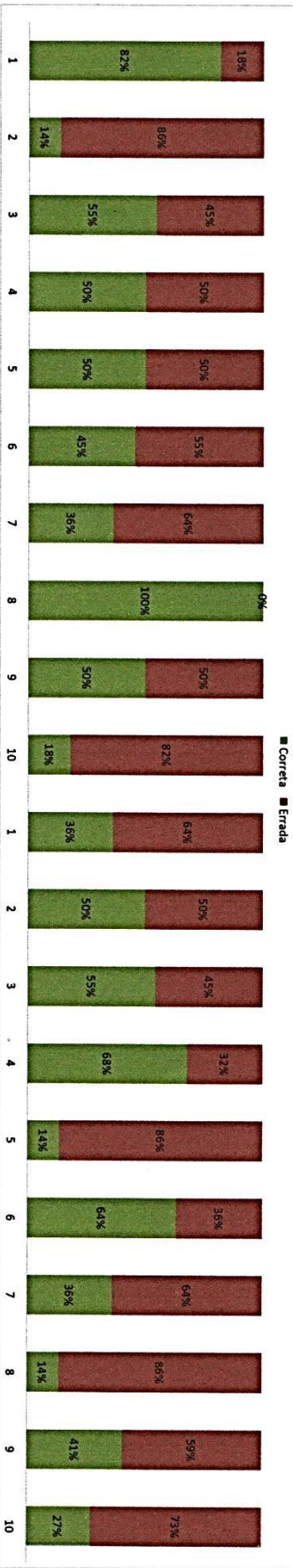
MATEMÁTICA

Alunos Matriculados	22
Total de Alunos AEE	22
Alunos Presentes	0
AEE respondentes	0
Frequência	0
Observações	0
Infringência AEE	1

Alternativas	
A	0%
B	0%
C	0%
D	0%
Total	100%

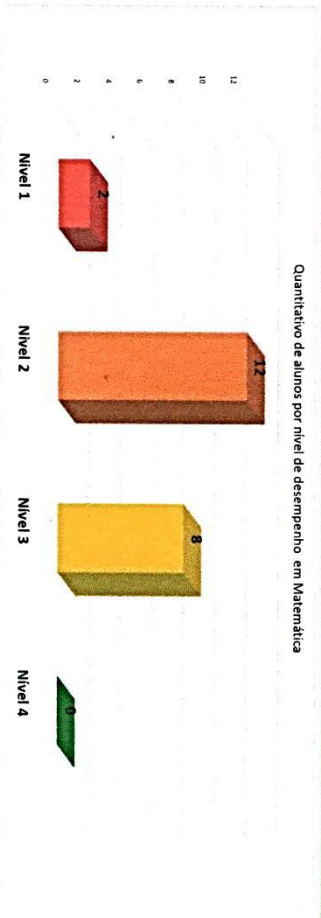
		Bloco 01										Bloco 02									
		001	002	004	015	020	007	026	026	024	023	025	007	023	024	008	025	015	020	018	002
1	9%	68%	0%	50%	50%	27%	0%	18%	36%	18%	10%	1	55%	68%	9%	14%	27%	41%	41%	18%	
2	14%	23%	27%	9%	23%	36%	36%	50%	41%	36%	5%	23%	0%	18%	55%	64%	36%	14%	18%	18%	
3	82%	5%	55%	9%	23%	45%	18%	32%	5%	23%	14%	14%	0%	23%	0%	23%	5%	23%	5%	36%	
4	14%	23%	14%	18%	5%	45%	14%	9%	18%	27%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	9%	27%	
5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
6	82%	14%	55%	50%	50%	45%	36%	100%	50%	18%	36%	50%	55%	64%	45%	64%	14%	14%	41%	27%	
7	84%	45%	50%	50%	50%	64%	0%	50%	82%	64%	50%	45%	31%	84%	84%	36%	64%	14%	59%	73%	
8	82%	14%	45%	50%	50%	55%	64%	0%	82%	64%	50%	45%	31%	84%	84%	36%	64%	14%	59%	73%	
9	82%	14%	45%	50%	50%	55%	64%	0%	82%	64%	50%	45%	31%	84%	84%	36%	64%	14%	59%	73%	
10	82%	14%	45%	50%	50%	55%	64%	0%	82%	64%	50%	45%	31%	84%	84%	36%	64%	14%	59%	73%	

PERCENTAGEM DE ACERTOS POR QUESTÃO - MATEMÁTICA



NÍVEIS - MATEMÁTICA

Nível 1	2	9%
Nível 2	12	55%
Nível 3	8	36%
Nível 4	0	0%



(Até 5 acertos - Desempenho abaixo do básico) Alunos estudantes com desenvolvimento muito abaixo do esperado das habilidades previstas para a disciplina e a etapa de escolaridade avaliada, o que revela necessidade de intervenção específica junto a esses estudantes.

(6 a 10 acertos - Desempenho básico) encontram-se estudantes com desenvolvimento basilar das habilidades previstas na matriz de referência, demandando retorno para formação coerente com a etapa.

(11 a 15 acertos - Desempenho adequado) situam-se estudantes com desenvolvimento satisfatório das habilidades elencadas para consolidação no estágio observado, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem.

(16 a 20 acertos - Avançado), tiveram consolidação das habilidades avaliadas na disciplina e no ano de escolaridade, o que demanda novos estímulos e desafios para esses estudantes.

ANEXO D – FLUXO DE ATIVIDADES DO SAMA

Avaliação Diagnóstica das aprendizagens (SAMA) Fluxo de Atividades

