



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**IMPLICAÇÕES DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ**

VIVIANA DA SILVA GMACH SOUZA

Sob a orientação do Professor
Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica, RJ / Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719i Souza, Viviana da Silva Gmach , 1983-
Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede
Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ / Viviana
da Silva Gmach Souza. - Seropédica (RJ); Nova Iguaçu
(RJ), 2024.
208 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2024.

1. Política Educacional. 2. Avaliação Externa. 3.
Avaliação Educacional . 4. Avaliação Educacional em
Larga Escala. 5. Trabalho Docente. I. Souza, José dos
Santos , 1966-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 83 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.008920/2024-84

Seropédica-RJ, 23 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

VIVIANA DA SILVA GMACH SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/02/2024

Membros da banca:

JOSE DOS SANTOS SOUZA, Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO, Dr. UNIR (Examinador Externo à Instituição).

JUSSARA MARQUES DE MACEDO, Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 23/02/2024 19:55)
JOSE DOS SANTOS SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1528893

(Assinado digitalmente em 23/02/2024 21:02)
JUSSARA MARQUES DE MACEDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 019.717.347-05

(Assinado digitalmente em 23/02/2024 12:50)
BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 078.741.397-63

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 83, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 23/02/2024 e o código
de verificação: 325122b8db

*A meu avô Mariano
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha vida, muitas foram as pessoas que me afetaram amorosamente e me encorajaram a buscar um sentido para além da questão utilitarista da sobrevivência. Na busca deste sentido, questioneimei-me, desconstruí-me, ressignifiquei-me e transformei tudo ao meu redor. Sou herdeira deste crescimento pessoal e intransferível. Todavia, floresço diariamente a reciprocidade daqueles que um dia germinaram em mim. A eles, considero justo manifestar publicamente meus agradecimentos.

Agradeço a meu pai, João (*in memoriam*), e minha mãe, Regina, pela oportunidade da vida, pela oportunidade dos estudos, pelo exemplo do trabalho ético e pelas orientações que concernem a base de minha estrutura familiar. À minha genitora, em especial, agradeço pelas renúncias em virtude do esforço solitário para manter o sustento e a dignidade em nossa família.

Ao quarteto *Gmach* (Lessandra, Michelle, Thais e eu), “criadas em formas distintas, mas em cálculos exatos!” Assim dizia nosso genitor: cada uma estreou com um quadriênio de intervalo. Nossos signos se revezam a cada três meses ao ano, denotando diferenças marcantes em cada personalidade. Todavia, quis o destino que nossos dias coincidissem: a mais velha e a caçula nasceram no dia 26 e as duas do meio, no dia 14. Apesar disso, quando estamos juntas percebemos o quanto temos em comum... Tê-las em minha trajetória é nunca perder de vista minha constituição afetiva e familiar. Afinal, não são os irmãos que testemunham nosso processo de desenvolvimento ao longo de uma vida? Quando olho para trás e as vejo, como agora, testemunhando meu crescimento, deu-me conta do quanto é bom tê-las em minha história. Gratidão pelas experiências e memórias. Desfrutar a vida com vocês é não me perder!

À caçula Thais, minha companheira de uma vida inteira, meio filha, meio irmã... Entendemo-nos no olhar e nos refugiamos em nós nos momentos mais íntimos e decisivos. Obrigada por ser em mim e me permitir ser em você!

A meu avô materno, Mariano (*in memoriam*), o primeiro a calçar minha estrada na perspectiva existencial. “Vivi, você é anarquista! Todos precisamos dar nome às contradições no mundo para transformá-las!” Vovô não me via apenas como a menina rebelde, travessa, transgressora de regras e de “língua afiada”. Ele me compreendia antes mesmo que eu soubesse nomear minhas angústias em categorias analíticas para a compreensão do mundo. Homem contraditório, forjado a seu tempo, nunca perdera de vista a disputa política na sociedade de classes que o letrou como intelectual orgânico da classe trabalhadora e formador de líderes no movimento sindical, a seu tempo. Negro, analfabeto, com saúde fragilizada pela expropriação de sua força de trabalho, era exemplo familiar e social de força, sabedoria, articulação política, percepção crítica e pensamento autônomo. Ao vovô, muitos recorriam para construir processos decisórios, fossem de ordem pessoal ou coletivo. Com ele, aprendi a ler o mundo nas entrelinhas, fosse nas contendas domésticas ou nas disputas trabalhistas, regadas a visitas de “homens importantes” e jantares com conversas sem fim... Lá estava vovô sentado à cabeceira da mesa produzindo consenso entre as partes. Ainda menina, perdi a conta de quantas vezes fora abordada por seus admiradores quando trabalhava em área sindical que me diziam: “você é neta do companheiro Mariano? Nossa! Seu avô é uma lenda!” Sim, e como! Suas lições ainda ecoam em minha mente, como em 2008, na eleição de Barak Obama, ao afirmar: “pois é minha neta, ele é liberal! Foi formado na escola dos brancos, do poder e dele podemos esperar de tudo! Mas é o primeiro homem negro a liderar a maior nação capitalista. Eu vivi para ver o povo eleger um homem preto nos EUA!” Amado vovô, hoje teria tanto a lhe dizer... Trocaríamos muito nas tardes de café com biscoito enquanto o perfume de seu cachimbo se espriasse no ar... Obrigada por tudo! Obrigada por tanto!

À minha tia Cristina (*in memoriam*), pela fortuna do colo, do abraço, do carinho, da escuta e lições que na ausência materna foram de enorme importância em minha formação afetiva e humana. Arquivologista, formada pela UFF e participante de centro acadêmico, titia foi outra percursora em minha construção política. Com ela,

compreendi que havia nascido em uma ditadura e o que significou a constituinte de 1988 que assistíamos pela TV de casa enquanto ela dizia: “preste atenção, isso é histórico! Agora você crescerá em uma sociedade democrática!” Com ela aprendi que “TV pirata” não era entretenimento e sim crítica a um sistema ideológico, que música, arte, teatro, visitação a museus e leituras constituíam não são a cultura, mas sua relação est tica com o mundo. Em sua companhia tirei meu título de eleitora aos dezesseis anos e compreendi que ser de “direita” ou de “esquerda” não se resumia em legenda partidária e sim na expressão máxima de um posicionamento político em um mundo onde somos categorizados por nossa origem em detrimento de todo resto. De titia herdei: o gosto musical e a predileção pelas bandas *Tears for Tears*, Pet shop boys, Barão vermelho, Paralamas do Sucesso, Gonzaguinha, Cazuza e a rádio Antena 1; o prazer em estudar e ler ouvindo músicas instrumentais; a persistência em aprender inglês; a importância em celebrar conquistas – ainda que fossem pequenas – e a meta em me formar em uma instituição federal, conseguindo – quem diria – ultrapassar a graduação e chegar a um mestrado, com expectativa de seguir para o doutorado.

Ao companheiro, amor e amigo Josué, conhecedor de minhas fraquezas e meu incentivador diuturno... Gratidão por ter acreditado em mim! Grata também pelo zelo, paciência, preocupação, amparo, adequações de horários e compromissos a fim de me possibilitar a construção deste trabalho acad mico. Pesquisadores simultâneos, em áreas distintas, a convergência de pensamento se fez pelo amor e o respeito às diferenças. Eu, dia; ele, noite; e no exercício da compreensão ressignificamos nossa percepção de mundo sem nos perdemos... E como crescemos por isso! Te amo mais e sempre!

Ao amado filho Pedro Henrique que desde quando chegou em minha vida me desafia em todos os aspectos e possibilidades. Os filhos transformam meninas em mulheres, seja pelo instinto de conservação, seja pela necessidade do autoconhecimento para dar forma a outra vida. Fato é que a chegada de Pedro Henrique e seu modo de agir – muito similar ao meu – me desafiam constantemente. Na tentativa em repelir os movimentos instintivos, busquei respostas refletidas e, neste movimento, indissociavelmente me educava com/para ele. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, não foi diferente. Porém, já crescido, foi Pedro que veio até mim. Na

tentativa de compreender e atribuir um significado plausível para minha ausência em suas horas, buscou se inteirar de meu universo particular. Nesta busca, tornamo-nos mais íntimos e tive que desacelerar os minutos, as noites, os fins de semana, em cada pausa onde seus beijos e abraços me solicitavam. Enquanto educadora, observei suas primeiras rupturas de “senso-comum” possibilitadas por nossos diálogos. Na medida que Pedro refletia, trazia indagações... Mais tarde, passou a apontar contradições... E, na dialética deste processo, permitiu-me desfrutar da liberdade necessária para a conclusão desta pesquisa. Que sorte, meu filho, tê-lo em minha vida! Grata por acompanhar seu desenvolvimento à medida que me forjo intelectualmente e nos educamos mutuamente.

À minha querida sogra, Maria da Purificação, que tantas vezes se fez mãe, antes que eu chamasse, fazia-se presente quando me faltavam braços pra suprir as demandas da vida doméstica e me cercava de carinho e cuidados. Abundante em amor e paciência se fez exemplo de temperança em vários momentos difíceis que atravesssei nas duas últimas décadas. Minha “tia Maria”, obrigada por tudo!

À família Silva, do subúrbio carioca, que constitui minha persona mais brasileira: do samba, da comida farta, dos encontros barulhentos e mais animados que guardo em minha memória!

Aos familiares que me precederam e que constituem minha ancestralidade e origem na classe trabalhadora onde me eduquei e a partir de onde me reconheço no mundo. A todos vocês que pela necessidade da sobrevivência lutaram e produziram bens e serviços com baixo valor agregado; seja pela submissão da mais-valia absoluta, seja por meio da expropriação da mão-de-obra barata. Seus passos, suas lutas, suas contradições, suas negações refletem como farol nesta conquista, demarcando, ainda que timidamente, o início de uma ruptura por meio do trabalho refletido na arte de pensar.

Às amadas sobrinhas (os) que constituem o porvir! Vocês são os filhos pródigos de um novo modo de pensar e agir e terão tantas outras possibilidades mediadas por uma educação autônoma e crítica, para além da subserviência.

Aos amigos e amigas daqui e de acolá que me acompanham vida afora! Com vocês, aprendi que não é preciso estar para ser! Além de serem a família que o coração escolhe, constituem meus tesouros mais valiosos! São colos que me acolhem, mãos que me ensinam, olhos que me sinalizam, pessoas que me amam e me aceitam. A vocês amigos e amigas que povoam minhas memórias e preenchem minha vida em formas e cores!

Aos companheiros da graduação em administração de empresas que hoje atuam pelo Brasil e mundo afora. Com vocês, dei os primeiros passos em busca da intelectualidade acadêmica e corporativa enquanto trocávamos experiências laborais e interdisciplinares. Hoje entendo por que problematizar as contradições do capital era tão visceral para mim e, embora nem sempre fosse relevante para vocês, ainda assim, constituímo-nos amigos entre tantos debates calorosos!

Aos trabalhadores fabris que conheci nas indústrias por onde atuei. Suas dores e lições me humanizaram. No chão de fábrica, aprendi a ouvir, a observar, a ler gestos e rostos. De nada adianta “saber” se não tivermos a capacidade em compreender aquele que ignora. Foi no chão de fábrica que obtive as maiores experiências da pedagogia política do capital, embora, só mais tarde pude transpor por meio do aprofundamento teórico e epistemológico tais conhecimentos.

A todas as colegas, conhecidas ou não, e às amigas da área da educação, que por maternar, por serem chefes de suas famílias que, devido a jornada de trabalho exaustiva que a educação nos impõe – em vistas a precariedade de nossa função – não conseguem dar continuidade aos seus estudos na área docente. Gratidão em particular, às professoras da Escola Municipal Cidade dos Meninos, por cada palavra de incentivo, por cada olhar de empatia, por cada auxílio, pelos abraços nos dias mais difíceis e por tantas flexibilidades no cotidiano escolar ao compreenderem minhas necessidades e adequações de horários.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), pelos esclarecimentos proporcionados, pelas trocas de estudos coletivos, pelo acolhimento, pelos abraços, pelas experiências em congressos e eventos acadêmicos... Com vocês consigo perceber onde estou e como devo proceder para

continuar crescendo. Segundo um provérbio africano, “é preciso uma aldeia para educar uma criança”, afirmo: vocês são a minha aldeia!

Agradeço a todos os técnicos e técnicas administrativos e funcionários e funcionárias terceirizados da UFRRJ que integram o quadro Instituto Multidisciplinar, Campus Nova Iguaçu, que por meio de suas funções mantém nossa universidade em funcionamento para que possamos desfrutar do processo de ensino e aprendizagem.

Agradeço a todos os professores e professoras do Ensino Fundamental, Ensino Médio e nível superior que, por meio da educação formal e informal, educaram-me e deram-me pistas substanciais para minha formação humana. Ah! Quantos ensinamentos especiais conservo em minha mente e coração!

Em especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José dos Santos Souza, pela majestosa orientação acadêmica. A você José, que ao prescrutar meus pensamentos, expandiu meu senso crítico, desafiou-me nos momentos de crise intelectual e me permitiu estabelecer profundas transformações na organização e produção do conhecimento, elevando minha percepção do “senso-comum” a caminho não só do “bom-senso”, mas do conhecimento científico da realidade educacional. Obrigada por seu respeito, ao perceber minhas deficiências nas lições mais elementares e por sua paciência em aguardar a chegada de meu amadurecimento. Dialeticamente, a partir de suas intervenções, você me ensina o que é a práxis quando me percebo – enquanto pedagoga – com uma prática mais refletida, intencional, crítica e autônoma, para além dos saberes socialmente produzidos pelo capital. Como diz o próprio capital: isso não tem preço!!! Obrigada pelas lições informais, pelas orientações e letramentos mais simples para a socialização nos ambientes mais diversos, pela confiança construída ao longo dos últimos anos. Tenho muito orgulho em lhe ter como referência intelectual e, agora, um amigo de jornada. Educar para a autonomia é de tamanha generosidade que só os filósofos são capazes de fazê-lo! A você, minha eterna gratidão!

Agradeço aos professores doutores Jussara Macedo, Bruno Figueiredo e Thiago Esteves por terem aceitado o convite em avaliar esta pesquisa, pelo compromisso ético e pelas generosas contribuições em minha qualificação que

resultaram em muitas leituras e releituras para a conclusão deste trabalho investigativo.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro que, por meio dos tributos pagos, tornaram possível meu desenvolvimento acadêmico e profissional pela continuidade dos estudos em uma universidade pública, brasileira, laica, gratuita e referenciada como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ainda que a grande maioria de nossos cidadãos, pela dualidade da luta de classes, não tenham acesso a este espaço formativo.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, os objetivos de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de forma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente

(MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

SOUZA, Viviana da Silva Gmach. **Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2024, 208 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Em virtude da hegemonia neoliberal, a gestão pública vem sofrendo profundas reformas gerenciais, especialmente a proliferação de estratégias de *accountability* que demandam a implementação de políticas de avaliação em larga escala para medir o desempenho de instituições públicas na prestação de serviços sociais. Estas reformas visam garantir o enxugamento e a flexibilização do serviço público numa perspectiva mercantil. Estas reformas atingem a gestão educacional, promovendo mudanças no currículo, no método de ensino e aprendizagem e na gestão administrativa e financeira das Redes de Ensino público. Neta perspectiva, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) implantou um conjunto de avaliações externas que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diante desta realidade, levanta-se a hipótese de que a avaliação educacional em larga escala desenvolvida pelo SAEB implica considerável perda de autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico. A partir desta hipótese, elegeu-se como objeto de análise a experiência do SAEB na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (RMEDC). O objetivo é explicar de que forma as avaliações do SAEB determinam a perda de autonomia docente na RMEDC. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, de abordagem referenciada no materialismo histórico-dialético, de análise explicativa que, em virtude dos instrumentos de coleta de dados utilizados, pode ser classificada como um levantamento, embora também se utilize de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Toma-se como amostra aleatória um conjunto de quatro unidades de ensino da RMEDC, uma de cada um dos quatro distritos municipais, tomando como único critério de escolha aquela unidade de ensino com maior número de matrículas de cada distrito. Verificou-se que, com o argumento de atingir melhor desempenho no sistema avaliativo do SAEB e, conseqüentemente, atingir as metas de obtenção de melhor desempenho no IDEB, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ (SMEDC) implementou um plano executivo de avaliação da educação municipal. Este plano propõe estratégias metodológicas para o trabalho docente na RMEDC orientadas por uma perspectiva neotecnista. Embora os docentes investigados evidenciem implicações da avaliação do SAEB em seu trabalho, não foi percebida qualquer iniciativa contra-hegemônica com potencial de resistência ou de articulação política da parte deles. Também não se percebeu da parte dos docentes investigados a real compreensão dos mecanismos de disputa que duelam no cotidiano escolar da RMEDC, tampouco qualquer percepção desta realidade como a materialidade da ofensiva do capital no campo educacional para garantir a formação de trabalhadores/cidadãos de novo tipo e, assim, atender às demandas do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital. Conclui-se que a avaliação desenvolvida pelo SAEB implica perda de autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico. Isto se dá por meio da despolitização característica do modelo de gestão gerencialista e da pedagogia política do capital inerente a ele. Isto garante a conformação ética e moral dos docentes, assegurando o consentimento ativo e passivo dos sujeitos investigados. Assim, os docentes conduzem seu trabalho pedagógico sem autonomia, de modo a acatar diretrizes e orientações estabelecidas pela SMEDC sem consciência crítica das implicações sociopolíticas delas, o que os caracteriza uma postura profissional heterônoma.

Palavras-chave: Política Educacional. Avaliação Externa. Avaliação em Larga Escala. Avaliação Educacional. Trabalho docente. SAEB.

SOUZA, Viviana da Silva Gmach. **Implications of SAEB in the teaching work of the Municipal Education Network of Duque de Caxias/RJ, Brazil**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2024, 208 p. Dissertation [master's degree in education] – Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

Due to neoliberal hegemony, public management has undergone profound management reforms, especially the proliferation of accountability strategies that require the implementation of large-scale evaluation policies to measure the performance of public institutions in the provision of social services. These reforms aim to ensure the downsizing and flexibility of the public service from a commercial perspective. These reforms affect educational management, promoting changes in the curriculum, teaching and learning methods and administrative and financial management of public education networks. From this perspective, the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) implemented a set of external assessments that constitute the *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB). Given this reality, the hypothesis is raised that the large-scale educational evaluation developed by SAEB implies a considerable loss of autonomy for teachers in the planning, execution, and evaluation of their pedagogical work. Based on this hypothesis, the SAEB experience in the Municipal Education Network of Duque de Caxias/RJ (RMEDC) was chosen as the object of analysis. The objective is to explain how SAEB evaluations determine the loss of teaching autonomy at RMEDC. This is research of a basic nature, with an approach based on historical-dialectical materialism, with an explanatory analysis that, due to the data collection instruments used, can be classified as a survey, although it also uses primary and bibliographical sources. secondary. A set of four RMEDC teaching units is taken as a random sample, one from each of the four municipal districts, taking as the only criterion for choosing the teaching unit with the highest number of enrollments in each district. It was found that, with the argument of achieving better performance in the SAEB evaluation system and, consequently, achieving the goals of obtaining better performance in IDEB, the *Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ* (SMEDC) implemented an executive plan assessment of municipal education. This plan proposes methodological strategies for teaching work at RMEDC guided by a neo technicist perspective. Although the teachers investigated highlighted the implications of the SAEB assessment in their work, no counter-hegemonic initiative was perceived with potential for resistance or political articulation on their part. The teachers investigated also did not perceive a real understanding of the dispute mechanisms that duel in the daily school life at RMEDC, nor any perception of this reality as the materiality of capital's offensive in the educational field to guarantee the formation of new type of workers/citizens. and, thus, meet the demands of the lean and flexible development model of capital. It is concluded that the assessment developed by SAEB implies a loss of autonomy for teachers in the planning, execution, and evaluation of their pedagogical work. This occurs through the depoliticization characteristic of the managerialist governance model and the political pedagogy of capital inherent to it. This guarantees the ethical and moral conformation of teachers, ensuring the active and passive consent of the subjects investigated. Thus, teachers conduct their pedagogical work without autonomy, in order to comply with guidelines and guidelines established by SMEDC without critical awareness of their sociopolitical implications, which characterizes them as having a heteronomous professional stance.

Keywords: Educational Politics. External Assessment. Large-Scale Assessment. Educational Assessment. Teaching Work. SAEB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELEs	⇒ Avaliações Educacionais em Larga Escala
ALE	⇒ Avaliação em Larga Escala
ANPED	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	⇒ Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	⇒ Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BNCC	⇒ Base Nacional Comum Curricular
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	⇒ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP1	⇒ Coordenador Pedagógico 1
CP2	⇒ Coordenador Pedagógico 2
CP3	⇒ Coordenador Pedagógico 3
CP4	⇒ Coordenador Pedagógico 4
D1	⇒ Diretor 1
D2	⇒ Diretor 2
D3	⇒ Diretor 3

D4	⇒ Diretor 4
DDEB/SMEDC	⇒ Diretora do Departamento de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
EDUCA@	⇒ Publicação Online de Educação
FAPESP	⇒ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	⇒ Fundação Carlos Chagas
FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	⇒ Grupo de Trabalho
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	⇒ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	⇒ Instituição de Ensino Superior
INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	⇒ Ministério da Educação
OCDE	⇒ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDDE	⇒ Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	⇒ Plano de Desenvolvimento da Educação
PI-1	⇒ Professor 1 da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
PI-2	⇒ Professor 2 da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
PI-3	⇒ Professor 3 da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

PII-1	⇒ Professor 1 da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
PII-2	⇒ Professor 2 da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
PII-3	⇒ Professor 3 da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
PII-4	⇒ Professor 4 da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
PII-5	⇒ Professor 5 da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
PII-6	⇒ Professor 6 da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
PISA	⇒ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	⇒ Plano Municipal de Educação
PNE	⇒ Plano Nacional de Educação
PNLD	⇒ Programa Nacional do Livro Didático
RMEDC	⇒ Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias
SABER	⇒ Sistema de Avaliação da Aprendizagem
SAEB	⇒ Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO BRASIL	⇒ Scientific Eletronic Library
SMEDC	⇒ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados do IDEB na RMEDC – 2019.	114
Quadro 2: Resultado do IDEB na RMEDC – 2021.....	115
Quadro 3: Docentes entrevistados por Região Administrativa.....	121
Quadro 4: visão dos professores sobre O SAEB.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nota no IDEB projetada e nota alcançada no Município de D. Caxias	38
Tabela 2: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático SAEB, por categorias analíticas – 2022.....	52
Tabela 3: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao eixo temático Currículo/SAEB, por categoria analítica - 2022.....	53
Tabela 4: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Trabalho Docente/SAEB, por categoria analítica – 2022.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de produções científicas sobre o impacto do SAEB no trabalho docente levantadas, por tipo de produção – 2022.....	50
Gráfico 2: Percentual de produções científicas sobre o impacto do SAEB no trabalho docente levantadas, por Eixo Temático - 2022.	51
Gráfico 3: Perfil Docente Por Gênero	122
Gráfico 4: Perfil Docente Por Nível de Formação.....	122
Gráfico 5: Nº de docentes, por área de conhecimento – 2023.....	124
Gráfico 6: Percentual de docentes, por faixa de tempo de atuação no município – 2023.	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. O PONTO DE PARTIDA: relação entre reforma gerencial, avaliações educacionais em larga escala e trabalho docente.....	27
1.1. Índícios de perda de autonomia no trabalho docente em decorrência da avaliação do SAEB	30
1.2. A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ como objeto de análise.....	37
1.3. Contribuição da pesquisa para o campo de estudos sobre desigualdades sociais e políticas educacionais	40
1.4. O percurso analítico adotado	42
1.5. Referências teórico-metodológico da análise	44
2. PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO: uma revisão da literatura acerca das implicações do SAEB no trabalho docente	46
2.1. Sobre os repositórios consultados e os procedimentos de levantamento bibliográfico	47
2.2. Aspectos quantitativos do levantamento bibliográfico	50
2.3. Análise quantitativa da literatura levantada.....	54
3. FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA NO BRASIL	63
3.1. Crise do capital, recomposição burguesa e seus impactos na gestão educacional	64
3.2. <i>Accountability</i> como elemento estruturante da reforma gerencial do Estado	74
3.3. A avaliação educacional em larga escala como instrumento da pedagogia política do Estado educador.....	77
4. RELAÇÕES ENTRE RESULTADOS DO SAEB E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	90
4.1. Contrarreforma gerencialista e controle do trabalho docente.....	91
4.2. Renovação dos instrumentos de controle estatal sobre o trabalho docente: o PDE e a BNCC	99

4.3. Impactos do IDEB na gestão do trabalho docente da RMEDC	110
5. MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA RMEDC EM DECORRÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DO SAEB.....	118
5.1. Quem são os docentes entrevistados?	120
5.2. Percepção dos sujeitos investigados acerca de eventuais mudanças em seu trabalho em decorrência das avaliações do SAEB	129
5.2.1. A visão dos diretores escolares.....	129
5.2.2. A visão das coordenadoras pedagógicas.....	135
5.2.3. Visão dos docentes.....	141
5.2.4. O que dizem os gestores da SMEDC	150
5.3. REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA RMEDC EM FUNÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB 2021	162
5.3.1. A reforma curricular do ensino fundamental da RMEDC como contrarreforma burguesa	163
5.3.2. Impacto da reforma curricular na organização do trabalho docente.....	169
5.3.3. Evidências de perda de autonomia docente na RMEDC em decorrência das avaliações do SAEB.....	172
CONCLUSÃO.....	174
REFERÊNCIAS.....	181
Fontes secundárias.....	181
Fontes primárias.....	196
APÊNDICES	201
ANEXOS.....	207

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa sintetiza uma proposta investigativa acerca das implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ (RMEDC). A pesquisa atende a exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação. Tal investigação se desenvolveu na Linha de Pesquisa *“Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”*, sob orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza. Nesta condição, trata-se de uma investigação desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) de forma articulada ao projeto *“Novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na dinâmica do trabalho escolar”* – por ele coordenado.

A principal motivação para a realização deste estudo é compreender de que forma os docentes da RMEDC utilizam a autonomia pedagógica mediante a relação de disputa estabelecida no campo educacional a partir da reestruturação dos sistemas educacionais e da redefinição de conteúdos em consonância com a agenda neoliberal na educação. Sendo, os professores das redes públicas da Educação Básica os formadores da futura classe trabalhadora do país, torna-se necessário o debate acerca da hegemonia do estado burguês em difundir saberes com interesse na formação humana pragmática e de novo tipo e o papel político-ideológico destes formadores enquanto mediadores destes saberes. Nesta medida, o uso da autonomia pedagógica está intimamente ligada à atuação ético-política destes profissionais, tornando a educação um ideário de conformação ou de

contrarreforma para a superação de crise de superexploração que enfrentamos no campo do trabalho e de formação humana.

Sou professora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC) desde 2019. Porém, antes disto, já presenciara em outras redes de ensino o fenômeno das Avaliações Educacionais em Larga Escala (AELEs) e as enormes contradições geradas entre meus pares e o corpo discente acerca da finalidade e do uso dos resultados destas avaliações.

A principal constatação que surgia a partir da observação deste fenômeno era de que estas avaliações consideravam apenas os conteúdos assimilados durante anos de estudos e traduziam em nota aquilo que o aluno supostamente teria aprendido. Porém, as mesmas avaliações nunca se ocupavam em compreender o porquê determinados assuntos não eram assimilados e de que forma eles poderiam ser abordados para que se cumprisse a finalidade básica entre educando e educador: a aprendizagem.

As ALEs exercem uma função reguladora na Educação Básica, visto que, para que essas avaliações fossem aplicadas, as normativas educacionais suprimiram diretrizes em conteúdos organizados em um currículo mínimo, estabelecendo o mesmo padrão em todo território nacional. Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a constituir o roteiro do que se ensina (por faixa etária) e como esses saberes devem ser sociabilizados (habilidades e competências) dando uma performance prescritiva ao processo de formação humana.

Além disso, hierarquicamente, os planejamentos das Secretarias de Educação (federal, estaduais e municipais) coadunam com as políticas governamentais, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que desde então vem conduzindo as políticas educacionais brasileiras. O PDE é um plano executivo que promove uma transformação na avaliação da Educação Básica estabelecendo conexões entre avaliação; financiamento; gestão; permitindo ainda, o surgimento no sistema educacional do conceito da responsabilização prevista no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB realiza a conexão entre o trabalho docente, o desempenho do aluno – na aquisição de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) – e a escola, intervindo em sua estrutura com a prerrogativa de ofertar uma educação de qualidade.

Embora o marco legal exposto até aqui seja coerente e simbolicamente aceitável, não exclui uma série de contradições que surgem a partir das AELEs e, principalmente, das reformas educacionais motivadas por seus resultados. Em busca da compreensão acerca da concretude destas contraposições, investi no Mestrado acadêmico. Já era integrante do GTPS desde a Graduação e a vivência dos estudos em grupo com aporte teórico e metodológico me possibilitou, gradativamente, maior capacidade de síntese da realidade concreta frente aos acontecimentos aparentemente “normais”.

A fim de compreender as possíveis implicações – ainda que sejam de ordem objetivas ou subjetivas – que as AELEs podem gerar na gestão do trabalho pedagógico e as reformas implementadas no campo educacional mediadas pelos resultados que essas avaliações produzem, propus-me a pesquisar se o SAEB poderia interferir ou produzir impactos no trabalho docente.

Para tanto, tomamos como objeto de análise a reforma gerencial implementada pelo município de Duque de Caxias a partir dos resultados produzidos pelas AELEs, em especial, o SAEB. Por certo, um dos aspectos determinantes destas análises será a materialização do nível de consentimento ativo ou passivo da autonomia docente como perspectiva político-ideológico no campo educacional.

No primeiro capítulo, apresentaremos o problema da pesquisa, a delimitação do objeto de análise e os procedimentos metodológicos adotados.

No segundo capítulo, como primeiro passo dado na investigação, apresentaremos uma revisão da literatura da área de educação sobre o SAEB e suas implicações no trabalho docente.

No terceiro capítulo, propomo-nos a estabelecer a compreensão sócio-histórica do surgimento das AELEs, principalmente a materialidade do conflito de classes na sociedade civil e a renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes por

meio da atualização da pedagogia política do capital para garantir a manutenção de sua hegemonia em um contexto de recomposição burguesa frente à crise orgânica do capital.

No quarto capítulo, explicaremos a estrutura e o funcionamento do SAEB enquanto Política Educacional da Educação Básica Brasileira. Além disso, analisaremos a relação entre o trabalho pedagógico dos docentes da RMEDC e o SAEB.

No quinto capítulo, verificaremos se as opiniões e posicionamentos que os docentes da RMEDC possuem acerca do SAEB correspondem à finalidade deste sistema e de que forma eles se posicionam por meio dos mecanismos acionados durante o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Além disso, analisaremos o nível de consentimento (ativo/passivo) destes profissionais mediante o SAEB e os impactos que advém desta política educacional para a autonomia pedagógica dos professores pesquisados, de forma a identificar se a prática docente corresponde ou não ao princípio gerencialista concernente à contrarreforma burguesa.

No sexto e último capítulo desta pesquisa concluiremos a partir de todas as evidências coletadas e analisadas, se o SAEB produz implicações no trabalho pedagógico de docentes da RMEDC, de que forma essas implicações se desdobram e, se existe estratégias para a superação desta condição e restituição de um trabalho pedagógico autônomo e consciente para a classe operária.

1. O PONTO DE PARTIDA: relação entre reforma gerencial, avaliações educacionais em larga escala e trabalho docente

As AELEs surgem no Brasil a partir dos anos 1990 como fruto de uma série de reestruturações do modo de produção que acarretaram consequências para o campo social, cultural, econômico, ambiental, ético e educacional. A crise do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, a partir dos anos 1970 – que tinha no Estado keynesiano sua forma de regulação social e no fordismo seu regime de acumulação – resultou num acúmulo de déficit público e desemprego estrutural. Diante desta crise, a burguesia articulou sua ofensiva em busca de recomposição de suas bases de acumulação. Podemos citar como exemplo desta recomposição a redefinição da relação entre o Estado e a sociedade, com vistas a redefinição do uso do fundo público em benefício do grande capital em detrimento do financiamento de políticas sociais para reprodução da vida e financiamento de bens e serviços sociais públicos. No campo estrutural, podemos citar as medidas empresariais para enxugar e flexibilizar o trabalho e a produção, desregulamentando as relações de produção, ampliando a informalidade e promovendo novas relações de trabalho como o contrato temporário de trabalho temporário, o trabalho por plataformas, o trabalho intermitente etc. (SOUZA, 2015).

Seguindo tendência internacional, o neoliberalismo constituiu-se em novo regime de regulação social em resposta à crise do modelo keynesiano e o Toyotismo constituiu-se no paradigma de organização do trabalho e da produção. Assim, a recomposição burguesa tinha dupla função: em um aspecto reorganizava os modelos

produtivos e as relações de produção, em outro reestruturava os mecanismos de mediação dos conflitos de classe, garantindo a manutenção do consenso em torno da hegemonia burguesa (SOUZA, 1998).

Nesta perspectiva, sucessivas reformas em áreas distintas da sociedade redefiniram funções e promoveram novos paradigmas como tendências administrativas que supostamente deveriam superar a ineficiência e os altos custos da máquina pública. Para que o capital mantivesse e ampliasse suas margens de lucros, a burguesia ocupou-se em promover um conjunto de contrarreformas para frear demandas populares consideradas onerosas pelo conjunto de teóricos que conduziam a nova governabilidade do país. Conforme Dias (1996, p. 37),

[...] de elemento vital à sobrevivência do capital, a política compensatória do bem-estar é, agora, apresentada como responsável pela crise. Face à inflação, a diminuição da sua capacidade de acumular, enfim, as limitações impostas pelo trabalho na sua luta cotidiana contra o capital, a estratégia capitalista passa a ser a do “desengessamento” das condições da acumulação. Os neoliberais sustentam a tese de que o preço do trabalho está sobrevalorizado, esterilizando o capital, o poder sindical inibe a liberdade do mercado. É preciso, pois, restaurar o mercado como fonte última e única de qualquer sociabilidade possível. Mesmo realizando essa tarefa de neutralização das classes subalternas o Estado de Bem-Estar era, e é, visto pelos teóricos mais reacionários do capitalismo (Hayek especialmente, mas não só) como a “submissão ao comunismo”. Os teóricos do neoliberalismo sempre colocaram essa questão com clareza.

Neste contexto, as políticas educacionais sofreram profundas transformações de modo que se adequassem ao novo modelo de desenvolvimento, estreitando mercados (nacional e internacional) e, inserindo-se na nova perspectiva globalizada de sobrevivência de capitais. Concomitantemente a isso, sucessivas reformas educacionais passaram a condicionar investimentos e verbas da educação à agenda mundial que, por sua vez, regulava e fiscalizava objetivos educacionais travestidos em perspectivas alinhadas à valorização do capital.

Em outras palavras, a renovação dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino e aprendizagem na formação da classe trabalhadora passou a ser condição ímpar para o progresso industrial e tecnológico do país. Tão logo, era necessário re-instrumentalizar tecnologicamente a futura força de trabalho quanto criar e manter mecanismos hegemônicos para a construção de um trabalhador/cidadão de novo tipo,

subserviente e conformado psicofisicamente para o novo modelo de desenvolvimento que se forja pela recomposição burguesa. “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político” (Mészáros, 2006, p. 275).

Como alternativa para nova expansão do capital a suposta modernização prometida pelos apologetas neoliberais surge como expediente reacionário, reorganizando a sociedade, as relações de trabalho e de produção e, principalmente, reformando os sistemas de ensino numa perspectiva gerencialista, de orientação mercantil. No bojo destas transformações, o Estado deixa de ser o mantenedor de políticas sociais e passa a ser o regulador de direitos e fiscalizador de políticas sociais e articulador do protagonismo social, adotando novo padrão ético-político em que seu papel fundamental seria o de parceiro das iniciativas privadas da sociedade civil na gestão e implementação das políticas sociais (Souza, 2015).

Seguindo essa tendência de suposta modernização, a contrarreforma do Estado tornou-se proeminente para legitimar e submeter as relações públicas em consonância com a agenda neoliberal, produzindo efeitos na vida de todos os sujeitos, principalmente para aqueles que estabeleciam relação direta na prestação de serviços públicos para a sociedade.

A racionalização produtiva estimulada pela administração científica é a base argumentativa da reforma gerencial cujo objetivo é garantir uma gestão pública pragmática com otimização de recursos (eficiência) e que logre bons resultados (eficácia) (Souza, 2017). Conforme Gaulejac (2007, p. 36), “a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou em benefícios”. Hoje, o gerencialismo está presente nas políticas públicas educacionais, estimulando a competição e a livre concorrência como expedientes de disputa com vistas ao lucro excedente (fazer mais com menos). Entre sucesso e fracasso, a *accountability* surge como veículo de responsabilização a fim de assegurar a incessante busca pela racionalização de recursos públicos *versus* objetivos organizacionais, premiando com bônus ou punindo com ausência de investimentos unidades escolares e servidores públicos que não coadunam com o regime vigente.

Por fim, as avaliações educacionais em larga escala cumprem tripla função: além de fiscalizarem o trabalho docente, medem a produtividade de aprendizagem discente e possibilitam a criação de vários métodos de controle do trabalho pedagógico implementadas por meio das reformas educacionais.

Contudo, os mecanismos de controle e fiscalização do trabalho docente implementados a partir das AELEs, até o presente momento, não cumpriram uma das finalidades que justificam sua existência: elevar a qualidade educacional ofertada nas redes públicas de ensino de todo país. Em contrapartida, observamos reflexos desta política educacional no cotidiano do trabalho docente que não vão ao encontro de uma educação qualitativa tampouco emancipatória.

1.1. INDÍCIOS DE PERDA DE AUTONOMIA NO TRABALHO DOCENTE EM DECORRÊNCIA DA AVALIAÇÃO DO SAEB

Este projeto sistematiza uma proposta investigativa que nos conduza à compreensão dos possíveis impactos das AELEs no trabalho docente. Partimos do pressuposto de que é possível estabelecer identidades entre a Avaliação Educacional em Larga Escala e as ações do Estado avaliador no contexto contemporâneo, marcado pela hegemonia do receituário neoliberal, ainda que por vezes este seja mediado pelo projeto da Terceira Via (Figueiredo; Souza, 2020). A Terceira Via ou socialdemocracia repaginada é apresentada à sociedade como alternativa entre o neoliberalismo e o socialismo. Nesta perspectiva, Lima e Martins (2005, p. 43) afirmam:

Em uma leitura crítica, ele pode ser também nomeado de “social-liberalismo”, conceituação que mais claramente expressa a retomada “envernizada” do projeto burguês que mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata.

Contudo, este modelo não abrange o significado de ser professor em uma escola de “massa” que absorve a formação integral da futura classe trabalhadora do país. Os profissionais que atuam nas escolas públicas brasileiras, em grande parte, estão em um campo de ação heterogêneo e complexo, seja pela localização geográfica de algumas unidades ou pelos aspectos sociais que as circundam.

A classe docente vem sofrendo uma vulnerabilização de sua condição laboral. O professor é visto em analogia como o operário da fábrica, um mero executor de tarefas, que se bem executadas, resultará no máximo aproveitamento dos recursos humanos e materiais e terá um ótimo produto (ensino). De acordo com o receituário neoliberal, padrão hegemônico de relação entre Estado e sociedade, este suposto melhor aproveitamento de recursos conduz a redução de custos, o que poderia ser explicado pela máxima *“fazer mais com menos”*. A partir desta perspectiva, cria-se uma cultura nefasta que desprestigia e precariza a imagem do professor da Educação Básica, tornando-o substituível, inclusive, pelas novas tecnologias que prometem cumprir com a máxima eficiência a tarefa da instrumentalização educacional. Desta forma, o professor é encarado como alguém passivo, seu conhecimento científico não é valorizado, sua vivência cotidiana e desafios superados não são considerados ou aproveitados em normativas ou, ainda, sequer integram pautas de políticas públicas educacionais. Sua função foi reduzida ao “como ensinar” impedido de construir articulações políticas e/ou sociais que possam ampliar sua práxis e retroalimentar as práticas educativas. Brandão (2006, p. 27) observa que:

[...] tornar o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política. Sendo mais ativa e mais participativa, a investigação social deveria fazer-se mais sensível a ouvir as vozes dos destinatários pessoais ou coletivos dos programas de ação social. Deveria fazer-se capaz também de “dar a voz” e deixar que de fato “falem” com suas vozes as mulheres e os homens que, em repetidas investigações anteriores, acabavam reduzidos à norma dos números e ao anonimato do silêncio das tabelas.

A perspectiva tecnicista da função docente é uma das vias que permitem que o professor seja taxado como um mero reproduzidor de informações e não mais um fomentador de conhecimentos, um pesquisador. Gramsci (1976) chama à atenção para possibilidade de desumanização a partir da educação profissional, tecnicista que exclui o desenvolvimento humano. Observa ele:

A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (Gramsci, 1976, p. 101).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em sua página oficial na internet, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é considerado uma ferramenta de incremento para as políticas públicas, indissociável do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois,

O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, 2022 – *texto em html*).

Porém, as políticas públicas fomentadas a partir do resultado das AELEs não contemplam unidades escolares de forma igualitária, adotando padrão distinto entre as escolas que alcançam um IDEB maior em detrimento daquelas que não se posicionam conforme esperado. Esta ação determina o foco da gestão pública na eficiência, criando marcadores de competitividade em uma sociedade que audita e penaliza em conformidade com o modelo gerencialista que neste caso personifica a ineficiência nos profissionais da educação.

Segundo Souza (2017), a maior inovação do gerencialismo não é a ênfase dada a eficiência, mas sim na preocupação com o grau de alcance dos resultados ou da eficácia dos processos administrativos e seus impactos gerados na sociedade. O autor argumenta que,

Nessa perspectiva, para a obtenção de melhores resultados, o gerencialismo toma como referência a ideia de *accountability*, ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população. Tudo isso se daria por meio de estratégias de mensuração de resultados do serviço prestado, de modo a permitir o cálculo preciso da satisfação dos clientes por intermédio de índices estabelecidos a priori, segundo critérios da Lei de Mercado, tendo como pressuposto um conjunto de metas estabelecidas pelos governantes, segundo critérios tecnocráticos (Souza, 2017, p. 183 – grifo do autor).

Desta forma, percebemos que embora os resultados produzidos pelas AELEs transpareçam para o senso comum que a qualidade da educação é a maior preocupação do Estado, os mesmos resultados provocam ambiguidades quando são adotados como parâmetro para produzir efeitos na política educacional.

Ademais, as AELEs são controversas principalmente entre estudiosos do campo educacional, haja vista que os maiores interessados no assunto não identificam melhorias ou vantagens na realização destes exames. Contudo, sendo o Estado o provedor dos espaços de formação constituído pela coletividade, ele administra os interesses de grupos distintos que duelam em busca de legitimação onde todos permanecem submetidos a estes exames como instrumento de controle e produtividade, inerente a sua vontade ou poder de mudança.

À medida em que o capital se reinventa, reconfigura também seu modelo de desenvolvimento promovendo constante transformação na organização e regulação das relações sociais a fim de garantir suas bases de acumulação. Dessa forma, o Estado além de ser o financiador da educação em parceria com a sociedade civil, passa também a ser o fiscalizador da aplicação dos recursos financeiros de acordo com a racionalidade neoliberal: *fazer mais com menos*. Por um lado, as políticas educacionais ganham centralidade com promessas de acesso à educação para todos; por outro, interferem na gestão educacional e no trabalho docente, condicionando o financiamento da pasta à acordos internacionais e diretrizes de produtividade pautados nas AELEs. Na esteira desses processos de regulação educativa, surge o SAEB, sendo constituído por um conjunto de AELEs que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da qualidade da educação do país.

O SAEB foi criado em 1990 e passou por algumas reestruturações. Atualmente, compõem-se de: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil; 3) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Estes exames são aplicados bianualmente e seus resultados são publicados no Portal do INEP. O SAEB é composto por meio de provas discentes e questionários docentes que visam medir os níveis de qualidade da educação pública e laica ofertada no Brasil¹, monitorando e visando aprimorar as políticas públicas educacionais a partir destes resultados.

¹ A avaliação do SAEB é obrigatória para as instituições de ensino públicas. Para as instituições de ensino privadas, a participação nas avaliações do SAEB é facultativa. Futuramente, no processo investigativo, detalharemos os critérios de participação no SAEB para instituições de ensino públicas.

Todavia, por motivos metodológicos, vamos nos ater somente ao fluxo da ANRESC ou Prova Brasil, visto que é a partir desta avaliação que será estipulado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A ANRESC é aplicada de forma censitária aos estudantes de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas urbanas e rurais regulares das redes municipais, estaduais e federal. As escolas participantes devem ter no mínimo 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Os resultados da Prova Brasil são disponibilizados por escola e por unidade federativa.

A partir da edição de 2015 do SAEB, foi regulamentada a Portaria INEP nº 174/2015 (Brasil, 2015). Nela ficou estabelecido que não são publicados os resultados das avaliações de unidades escolares que se enquadrem nas seguintes situações: 1) contar com menos de 20 alunos nas etapas avaliadas (2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), conforme o último Censo Escolar da Educação Básica; e 2) escolas que não atingiram 50% de participação do público-alvo na avaliação (Brasil, 2015).

A ANRESC ou Prova Brasil também é responsável pela criação do IDEB. O IDEB foi criado pelo INEP em 2007 e agrega em um só indicador dois conceitos essenciais que medem a qualidade da educação no Brasil: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado com base nos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e, médias de desempenho nas avaliações do INEP, que constituem o SAEB para as unidades da Federação e da Prova Brasil para os municípios.

O IDEB tem servido para classificar as escolas e justificar a quantidade de investimentos públicos recebidos por elas. Percebe-se que esta dinâmica promove certa competitividade que privilegia sempre quem alcança as metas estabelecidas, em detrimento de unidades escolares que por motivos diversos não conseguem atingi-las. É possível que esta dinâmica adotada pelos governos para orientar e organizar o trabalho e a produção escolar interfira no trabalho docente. Entretanto, é preciso desenvolver estudos mais aprofundados que nos permitam compreender objetivamente o real impacto da implementação das AELEs na concepção e organização do trabalho pedagógico que envolve desde a docência até a gestão escolar.

A política de AELEs é uma estratégia governamental bastante recorrente nas últimas décadas devido às reformas empreendidas na gestão pública, tendo como referência os ideais do gerencialismo e como meta a solução para a excessiva burocratização e decorrente ineficiência do serviço público (Souza, 2017). Os sistemas públicos de ensino não ficam de fora desta estratégia governamental. Tem sido cada vez mais frequente a implementação de reformas na gestão dos sistemas educacionais e, para orientar ou justificar medidas tomadas pelos governos, a AELEs é uma ação considerada imprescindível, de modo que diversos governos e organismos internacionais têm se rendido a este expediente.

Na observação destes fenômenos, incluímos, ainda, as precárias condições do trabalho docente, ampliações das tarefas do professor, a diversificação do papel do professor, a baixa remuneração, a ausência de investimentos para continuidade dos estudos em nível acadêmico, a degradação da imagem social do professor etc., aspectos que contribuem para que este ofício se torne cada vez mais desafiador e menos atrativo, ou seja, cada vez mais precarizado.

Somam-se a estes eventos a responsabilização do professor como a principal alternativa de superação de todos os problemas de ensino-aprendizagem, especialmente aqueles do cotidiano da sala de aula, exigindo o desenvolvimento de competências docentes para além do domínio de conhecimento pedagógico e habilidades didáticas. Além disso, as demandas sociais colocadas para a escola (instrução, formação para o mercado de trabalho, cidadania etc.) provocam um esgotamento pelas sobrecargas enfrentadas e poucas alternativas disponíveis para a resolução de tantos problemas.

Para além de todas essas implicações que o cenário educacional evidencia, as AELEs expõem a vulnerabilidade do trabalho docente mediante uma agenda neoliberal que desassocia a função pedagógica de seu fazer, mediante enormes demandas de ordem social – por vezes assistencialistas – que adentram o ambiente escolar com novas diretrizes mascaradas de políticas educacionais a fim de burocratizar a ação pedagógica distanciando-a de sua finalidade.

Sendo a escola uma instância social fundamental para toda dinâmica da vida humana, ela não só instrumentaliza do ponto de vista dos conteúdos, mas garante a

formação subjetiva do indivíduo consonante com o projeto histórico de seu tempo que, neste caso, modula e conserva o modelo de desenvolvimento capitalista. Para tanto, é necessário assegurar que os educadores também sejam “colaboradores” deste ideário social, ou seja, é preciso garantir o consentimento ativo destes educadores.

Nesta medida, a autonomia pedagógica torna-se valiosa estratégia de disputa no campo educacional, que pode estar tanto a serviço da hegemonia burguesa quanto a serviço de uma pedagogia contra-hegemônica em busca da superação das desigualdades sociais geradas pelo capital. Observamos que nem todos os professores possuem conhecimento científico suficiente para interpretar a dialética estabelecida entre a autonomia pedagógica e o projeto de educação hegemônica do capital. Todavia, docentes são capazes de identificar atravessamentos oriundos de políticas educacionais que causem limitações e/ou imposições em sua práxis de produção de conhecimento.

Sabemos que toda ação se traduz na criação de novas atitudes e formas de pensar. Naturalmente, os resultados das AELEs passaram a causar impactos nas decisões e ações realizadas no âmbito escolar, na postura de professores em sala de aula, no repertório do currículo, na forma de avaliar e, conseqüentemente no trabalho docente. O fato é que estas avaliações abriram o precedente para constantes reestruturações no cenário educacional em busca da suposta eficiência dos sistemas escolares, entretanto como devem proceder os professores frente aos resultados destes exames? Qual a melhor metodologia a ser adotada a partir da experiência de décadas de AELEs no Brasil?

Segundo algumas estudiosas do campo educacional, a práxis dos educadores são comumente impactadas pelos resultados dos testes de rendimento escolar: “[...]assim, o valor da avaliação não está em um instrumento apenas, mas em sua diversificação e nos seus usos: seus resultados, multifacetados têm que desencadear um processo importante de reflexão sobre as aprendizagens desejadas” (Souza; 2013 p. 166). Este o grande problema desta pesquisa: qual a medida da autonomia pedagógica de professores frente aos resultados das AELEs? Qual seria o impacto e relevância que estas avaliações produzem na reorientação do trabalho pedagógico?

Para além da dicotomia social e de recursos em que cada escola está situada em nosso país, podemos citar como condicionantes para a possível perda da autonomia

pedagógica o nível de formação continuada dos docentes, a relação reflexiva entre o currículo e o aluno, o acesso a recursos didáticos, a burocratização da rede de ensino etc. Nesta medida, concentramos esforços para compreender a articulação docente mediante o uso da autonomia pedagógica nos intervalos de cada avaliação do SAEB frente às contrarreformas hegemônicas implementadas pelas redes de ensino municipais.

Levanta-se a hipótese de que a avaliação educacional em larga escala desenvolvida pelo SAEB implica considerável perda de autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico na medida em que corrobora com o contexto sócio histórico no qual a contrarreforma burguesa materializa a reforma gerencial por meio das políticas públicas para a Educação Básica no país.

Todavia, é necessário identificarmos em outros estudos uma análise dos possíveis impactos que a regulação do Estado burguês provoca por meio do SAEB no trabalho docente. Isto nos leva a inquirir que impactos as AELEs produzem no trabalho dos professores, na sua formação e em que medida eles/elas percebem ou não essas implicações em seu trabalho pedagógico.

1.2. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ COMO OBJETO DE ANÁLISE

Para analisar a possível perda de autonomia pedagógica de professores na RMEDC, tomamos como objeto de análise o SAEB, como estratégia adotada para a implementação da reforma gerencial empreendida na RMEDC a partir dos resultados do IDEB.

Duque de Caxias é um município localizado na Região da Baixada Fluminense e integra a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. No período de realização desta pesquisa, a RMEDC conta com 179 unidades escolares divididas em 4 distritos.

Na série histórica desta autarquia, somente no período de 2007 a 2013, as metas estipuladas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se mantiveram acima das médias alcançadas, conforme consulta no INEP (Ver Tabela 1).

Tabela 1: Nota no IDEB projetada e nota alcançada no Município de D. Caxias

ANO	IDEB PROJETADO	IDEB ALCANÇADO
2007	3,4	3,7
2009	3,7	3,8
2011	4,2	4,3
2013	4,4	4,4

Fonte: formulação própria, a partir de dados do INEP (2022)

A criação do IDEB em 2007 coincide com a 2ª gestão municipal do então prefeito José Camilo Zito dos Santos Filho. Período em que investimentos substanciais foram empregados na área da educação em consonância com as metas pré-estabelecidas pelo PDE. Porém, a partir de 2015, esses índices não foram mais alcançados provocando uma vertiginosa crise de investimentos na educação municipal e perdas crescentes no plano de carreira docente implementadas pela gestão gerencialista deste município. Desde então, a RMEDC sofre profundas reformas administrativas em busca da compatibilidade do IDEB estipulado pelo PDE.

No ano de 2017, a gestão do então prefeito Washington Reis de Oliveira, na tentativa de reverter o quadro de recomposição de investimentos públicos condicionados aos índices do IDEB, implementou uma série de avaliações municipais em larga escala amparado pela prerrogativa de suposta melhoria da qualidade da educação municipal e mobilizou uma equipe técnica formada a partir dos profissionais da própria RMEDC para a elaboração de um material pedagógico. Este projeto denominado “*Projeto Conseguir*” consistia em apostilas com questões de matemática e língua portuguesa, estrategicamente formuladas dentro do padrão estabelecido pela Prova Brasil. Essas apostilas eram aplicadas antes da Prova Brasil para todas as turmas de 5º e 9º anos com o objetivo de familiarizar os alunos às AELEs e maximizar as chances de se alcançar os índices estipulados pelo IDEB. Este projeto durou por dois anos e foi extinto em 2018.

A meta do IDEB projetada para os anos iniciais no município de Duque de Caxias em 2019, era 5,3. Porém, segundo o INEP, a nota alcançada nesta edição foi 4,7. Dos 8.443 alunos matriculados no 5º ano na rede pública de ensino, apenas 3.915 ou 46% demonstraram o aprendizado adequado em língua portuguesa e 2.523 ou 30% demonstraram o aprendizado adequado em matemática. Para que as projeções do IDEB 2021 fossem atendidas em Duque de Caxias, seria necessário estarmos neste ano com o mínimo de 70% de aprendizado discente na idade certa. Ressaltamos que os índices da edição SAEB 2021 por unidade escolar e municípios ainda não foram divulgados para desenvolver análise atualizada deste município.

Após a pandemia do Coronavírus, entre os anos 2020 e 2021, percebeu-se a ausência de ações estratégicas por parte do município para garantir a continuidade dos estudos dos discentes matriculados. Frente a isto, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ (SMEDC) promoveu, em 2022, simultaneamente, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SABER) exclusivo do município, para ser aplicado a todas as turmas que serão avaliadas pelo SAEB enquanto convoca os docentes da Rede a participarem de uma reestruturação curricular de conteúdos e currículo baseada nos resultados deste exame municipal.

Segundo a SMEDC, essas ações se fazem necessárias para compatibilizar intervenções pedagógicas e resgate de aprendizagens que venham ao encontro da real necessidade de educandos no pós-pandemia. Contudo, percebemos que o cerne da questão se concentra no produto obtido em termos de qualidade da educação expressa pelo IDEB, vinculado à avaliação feita pelo SAEB.

A experiência da SMEDC com o SAEB nos últimos anos nos demonstra evidências de crescente precarização do trabalho docente e, por conseguinte, inúmeras situações que nos levam à suposição de considerável perda de autonomia do trabalho docente decorrente das medidas administrativas e pedagógicas tomadas em função dos resultados obtidos. Embora a SMEDC conserve moderado diálogo com escolas em busca de mediação de problemas, não deixa de implementar ações gerencialistas que sinalizam a insatisfação de gestores mediante os diagnósticos de aprendizagem apresentados. Será preciso observar ainda em estudos futuros o nível de consentimento e/ou insurgência dos

profissionais de educação mediante às novas estratégias de regulação da RMEDC que por hora se desenham em nova articulação no campo de disputa educacional.

1.3. CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA PARA O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de análise dialética das ações burguesas no campo educacional, especialmente aquelas relacionadas ao papel das AELEs como o SAEB na gestão dos sistemas de ensino e seu impacto no trabalho docente. Em princípio, esta investigação visa compreender as teses hegemônicas no campo educacional e suas implicações para as classes subalternizadas. Esta é, inclusive, uma demanda de caráter popular e democrático do contexto contemporâneo. Produzir conhecimentos sobre esta questão é fundamental não só para contribuir para maior compreensão das formulações e ações governamentais no campo educacional, mas também para instrumentalizar os movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade referenciada.

A relevância desta pesquisa se expressa também na possibilidade de estabelecer relação entre o resultado do SAEB e a gestão escolar ancorada teórica e ideologicamente nas diretrizes do gerencialismo, na perspectiva da *accountability*. As AELEs têm como papel a verificação da apropriação do conteúdo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelos(as) estudantes. Esta perspectiva de avaliação educacional apresenta considerável possibilidade de se materializar na prática docente como justificativa da meritocracia.

No que se refere à carreira profissional docente, Saviani (2007) analisa que não faz sentido, por exemplo, vincular o pagamento do piso salarial ou abonos aos resultados dos exames. Assim, para o autor há uma compreensão negativa sobre a questão salarial que repercutirá no interior das salas de aula, contaminando o trabalho pedagógico dos professores e interferindo também no ânimo dos alunos.

Nas interfaces das AELEs, consideramos importante pensar nas práticas pedagógicas do professor, nas implicações na escola, na organização do trabalho docente, nos programas escolares, nos discursos, nos objetivos, nos conteúdos e nos métodos

mobilizados através do currículo ao longo da carreira dos profissionais frente as imposições dos estatutos internacionais.

Deve-se considerar, entretanto, que a padronização de resultados e a hierarquização das instituições escolares a partir do resultado destas avaliações, tendo como referência a BNCC, é um interesse do capital difundido pela ideia de que todos(as) podem aprender as mesmas coisas da mesma forma, ainda que em condições completamente adversas. O resultado destas avaliações produz determinadas imagens ou formas de compreensão da realidade educacional que ofuscam as contradições que as determinam, de modo que as disputas entre capital e trabalho ficam completamente invisíveis, como se a luta de classes não existisse ou não tivesse qualquer interferência nas políticas públicas de formação humana. Isto dificulta consideravelmente a compreensão e a luta pela superação das desigualdades sociais que se expressam na realidade escolar.

Outro interesse em investigar essa temática surge por vivenciarmos diariamente em ambiente escolar, a comparação de rendimento de discentes por meio de conteúdo. Esta prática se intensifica quando se aproximam os períodos destas avaliações, levando os professores a priorizarem os conteúdos do SAEB.

Destaca-se ainda a importância em pesquisar a temática sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, principalmente em um momento em que o capital o trabalho docente sofre intensa precarização referendado pelas incessantes reformas e reestruturações que vem ocorrendo na área educacional. Este estudo revela-se importante para professores, para gestores, para avaliadores e para pesquisadores, pois poderá propor reflexão para repensar o sistema de avaliação educacional em nível de políticas públicas e servir de embasamento teórico, especialmente para os estudos na área de desigualdades sociais e políticas educacionais.

O objetivo da pesquisa, portanto, é identificar possíveis implicações advindas do SAEB no trabalho docente de professores e gestores da RMEDC que possam configurar perda de autonomia pedagógica e administrativa. Para alcançar este objetivo, traçamos um conjunto de ações, são elas: a) explicar a estrutura e o funcionamento do SAEB como Política Educacional da Educação Básica brasileira; b) verificar se existe

relação entre o trabalho pedagógico de docentes da RMEDC e o SAEB; c) verificar se os conhecimentos, opiniões e posicionamentos que as(os) docentes possuem acerca do SAEB correspondem à finalidade deste sistema; d) compreender os mecanismos acionados pelas(os) docentes no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico para garantir ou não melhor desempenho dos(as) estudantes no SAEB; e) identificar implicações, consequências ou desdobramentos que o SAEB produza que impactam na autonomia pedagógica dos docentes pesquisados.

1.4. O PERCURSO ANALÍTICO ADOTADO

O SAEB, enquanto uma política educacional, suscita a necessidade de entendimento de seus impactos no trabalho docente na Educação Básica, especialmente como este tipo de AELE interfere na concepção e na ação docente no cotidiano da sala de aula.

Para o desenvolvimento de nossa análise, definimos como universo da pesquisa as instituições escolares da RMEDC, onde essa pesquisadora atua profissionalmente como dinamizadora de sala de leitura de uma escola do 2º Distrito deste município. Nesta função, atendo discentes de toda a primeira etapa do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A viabilidade de desenvolvimento desta pesquisa foi viável devido ao distanciamento desta pesquisadora da sala de aula regular, o que permitiu a observação de impactos do SAEB no trabalho docente com maior distanciamento, embora não totalmente. Esta condição facilitou consideravelmente o acesso a documentos institucionais, a espaços administrativos e a sujeitos investigados.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e consulta a fontes primárias e secundárias, além de registro de observação participante por meio de um diário de campo. A partir dos dados coletados, foi possível a sistematização e mapeamento das opiniões, compreensões e detecção de possíveis implicações das AELEs no trabalho pedagógico de professores e da equipe pedagógica das instituições escolares investigadas.

A Rede de Ensino investigada é composta atualmente por 179 unidades escolares dispostas em 4 distritos, correspondendo à organização distrital da administração municipal de Duque de Caxias. O 1º Distrito compreende os bairros que da Região central de Duque de Caxias e possui 65 unidades escolares. O 2º Distrito compreende bairros urbanos da periferia do município e conta com 56 unidades escolares. Já o 3º e 4º Distritos se caracterizam como áreas rurais do município e somam, respectivamente, 33 e 25 unidades escolares.

Para uma análise representativa da RMEDC, definimos como amostra aleatória um conjunto de quatro unidades de ensino, uma de cada distrito, tomando como único critério de escolha aquelas de maior número de matrículas. Neste caso, seriam: 1) “Escola A”, localizada no 1º Distrito, com 714 estudantes; 2) “Escola B”, localizada no 2º Distrito, com 800 estudantes; 3) “Escola C”, localizada no 3º Distrito, com 750 estudantes; e 4) “Escola D”, localizada no 4º Distrito, com 742 estudantes. Nestas unidades de ensino, abordamos os seguintes sujeitos: dois docentes do Ensino Fundamental; o(a) coordenador(a) pedagógico(a); e o(a) diretor(a) da escola.

Para uma melhor caracterização da pesquisa desenvolvida, podemos considerar que, no que tange à natureza da análise, trata-se de uma pesquisa básica. No que tange à abordagem do problema, trata-se de uma análise referenciada no materialismo histórico-dialético. Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, trata-se de uma análise explicativa. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de um levantamento, uma vez que a coleta de dados se deu por meio de interrogação direta das pessoas cujo comportamento pretendíamos conhecer. Não obstante, nos valem também de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias para a coleta de dados.

No desenvolvimento da investigação, seguimos os seguintes passos:

- 1º. Revisão literária sobre a trajetória das avaliações externas no Brasil, em especial o SAEB;
- 2º. Contextualização educacional do município, de modo a evidenciar os resultados obtidos em suas últimas avaliações;

- 3º. Coleta de dados por meio de aplicação de questionário e entrevistas junto ao corpo pedagógico, a fim de compreender as ações e reações docentes frente aos exames externos;
- 4º. Coleta e catalogação de fontes primárias e secundárias para coleta de dados sobre a avaliação do SAEB nas unidades de ensino investigadas e na SMEDC;
- 5º. Tratamento e interpretação dos dados coletados.

1.5. REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE

A presente pesquisa se ancora em dois conceitos que fazem parte da vida humana e estão em processo constante de transformação: educação e trabalho. A partir da reforma gerencial, a educação sofreu uma série de reestruturações atreladas às demandas de recomposição burguesa que preconiza uma educação neotecnista, de modo a fomentar a ideia de treinamentos em detrimento da formação humana integral. Na mesma direção, o trabalho docente se torna alienado como mais um elemento que ratifica o processo de desumanização como fruto do sistema capitalista.

Para a exposição e desenvolvimento do escopo teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa, partimos da premissa de que o objeto de estudo se ancora nos princípios da materialidade concreta que deu origem as AELEs. Para desenvolvermos esta análise, utilizaremos o método analítico do materialismo histórico-dialético, pois parte da realidade da totalidade de Karl Marx. O método de análise de Marx parte do concreto e estabelece uma dialética voltada para os acontecimentos reais. Este método se desenvolve na análise do movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos sujeitos em sociedade, isto é, ocupa-se em descobrir pela mobilidade do pensamento, o que define a forma de viver dos sujeitos durante a história. Desta forma, esta perspectiva analítica se confirma ao analisar as transformações das relações sociais no curso da história. Quanto a isso, Marx e Engels asseveram:

O conteúdo propriamente dito de todos os sistemas que marcaram época corresponde às necessidades do tempo em que surgiram. Na base de cada um deles está todo o desenvolvimento e progresso de uma nação, a conformação

histórica das relações de classe com suas consequências políticas, morais, filosóficas e demais (Marx; Engels, 2007, p. 444).

Marx busca na filosofia dialética a sua visão materialista e histórica como forma de se contrapor ao pensamento mecanicista e superespecializado. Nesse sentido, para o método dialético marxista, a transformação da sociedade é o problema central dessa perspectiva epistemológica, o qual trata de desenvolver a essência prática da teoria a partir da relação que constitui com sua matéria.

A partir de uma compreensão objetiva da visão que as(os) docentes possuem acerca das AELEs e de que forma estas avaliações atravessam o planejamento e cotidiano didático, pretendemos oferecer uma contribuição para o avanço do conhecimento de professores da Educação Básica acerca de seu trabalho e de possíveis impactos a partir de políticas públicas educacionais.

2. PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO: uma revisão da literatura acerca das implicações do SAEB no trabalho docente

Em busca de compreender o debate acerca do SAEB, especialmente como este debate aborda as possíveis implicações deste sistemas de avaliação no trabalho docente, realizamos um levantamento bibliográfico nos repositórios virtuais de maior impacto na produção acadêmica e científica da área de Educação, são eles: a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o indexador *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), na versão Brasileira; o Indexador Nacional de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas; o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Foram levantados 1.090 trabalhos dentre artigos científicos, trabalhos completos publicados em anais de eventos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O recorte temporal adotado para o levantamento desta bibliografia foi o período de 1996 a 2022. Este recorte foi estabelecido tendo como referência o marco histórico das reformas educacionais de cunho neoliberal seria a promulgação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que logo foi sucedida pelo surgimento da Avaliação em Larga Escala (ALE). Todavia, na Biblioteca Virtual da ANPEd, só foi possível acessar os trabalhos publicados a partir da 23ª *Reunião Científica*, ocorrida em 2000, pois os trabalhos das Reuniões

anteriores não estão disponíveis na biblioteca. Também é oportuno sublinhar que na Biblioteca Virtual da ANPEd, em virtude da amplitude temática abordada em seus 23 Grupos de Trabalho, tivemos que delimitar o levantamento apenas àqueles Grupos considerados aderentes à temática sobre o *“SAEB e suas implicações no trabalho docente”*. Assim, nossa busca ficou restrita aos seguintes Grupos de Trabalho: *Estado e Política Educacional* (GT5); *Formação de Professores* (GT8); *Trabalho e Educação* (GT9); *Currículo* (GT12); e *Educação Fundamental* (GT13).

2.1. SOBRE OS REPOSITÓRIOS CONSULTADOS E OS PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A ANPEd foi fundada em 16 de março de 1978. Ela é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Nela estão reunidos pesquisadores, professores e estudantes vinculados à programas de pós-graduação e grupos de pesquisa da área. Conforme consta no site da própria ANPEd, sua finalidade é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, de acordo com os princípios de participação democrática, de liberdade e de justiça social. Dentre seus objetivos, a instituição também destaca: 1) fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; 2) incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; 3) promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPEd, 2022).

O Scielo é parte integrante de um projeto desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A partir de 2002, o projeto também passa a ser apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este Projeto prevê ainda o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, divulgação e avaliação da literatura científica em formato eletrônico. O objetivo deste projeto é implementar uma biblioteca virtual eletrônica que dê acesso

completo a uma coleção de títulos de periódicos, uma coleção de fascículos de títulos de periódicos individuais, bem como ao texto completo dos artigos. O acesso a títulos de periódicos e artigos está disponível por meio de índices e formulários de busca (Scielo, 2022).

O Educ@ é um indexador que objetiva proporcionar amplo acesso a coleção de periódicos científicos na área da educação e foi implementado em 2010 por iniciativa da Fundação Carlos Chagas (FCC). Utiliza-se da metodologia do Scielo para publicação em acesso aberto de periódicos científicos *on-line*. Cumpre o propósito de ampliar a divulgação da produção acadêmica e científica da área de Educação (Educ@, 2022).

Já o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do país que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais e instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Foi criado para reunir material científico de alta qualidade e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica brasileira. Com este Portal, a CAPES pretende reduzir as assimetrias regionais no acesso à informação científica sendo considerado uma iniciativa única no mundo e é inteiramente financiado pelo Governo Federal (Capes, 2022).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das Teses e Dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que integra os sistemas de informação de Teses e Dissertações e informações existentes nas instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil (BDTD, 2022).

Visando melhor apresentação do resultado deste levantamento, propomo-nos a elucidar suas principais etapas de seleção e categorização. Ressaltamos que este trabalho de levantamento da literatura sobre o impacto do SAEB no trabalho docente se deu entre os meses de janeiro e maio de 2022, visto que, devido ao caráter de contínua inclusão de trabalhos científicos nos repositórios citados, o mesmo esforço em momento posterior, poderá apresentar resultados

distintos. Primeiramente, utilizamo-nos de palavras-chave e/ou termos de busca com aspas para filtrar os trabalhos acadêmicos em um mapa conceitual dividido em 3 eixos temáticos, sendo eles: “SAEB”, “SAEB/Currículo” e “SAEB/ Trabalho Docente”. Esta estratégia não pôde ser aplicada no levantamento na Biblioteca Virtual da ANPEd por ela não dispor de um sistema de busca por assunto eficiente, o que nos obrigou a fazer o levantamento manualmente no elenco de trabalhos completos publicados pelos Grupos de Trabalho selecionados a partir da 23ª Reunião Científica.

Após definir os eixos temáticos, foi necessário selecionar os termos de busca que nos levassem à identificação de textos pertinentes a eles. O critério utilizado para seleção dos descritores de busca se ratifica pela existência de terminologias e/ou palavras comuns ao campo estudado e ao referencial teórico que o fundamenta. Utilizamo-nos de 18 termos de busca afinados aos respectivos eixos temáticos e ao objeto de estudo desta pesquisa.

Após a seleção das publicações e identificação de eventuais duplicidades, estabelecemos algumas categorias de trabalho por meio dos assuntos comuns em ordem crescente.

Por fim, durante os meses de junho e julho de 2022, coube-nos analisar as obras que se relacionaram diretamente com o objeto de estudo desta dissertação, as quais poderíamos considerar de fato pertinentes ao campo temático que havíamos predefinido, qual seja: trabalhos científicos da área de educação que tratam do impacto que o SAEB produz no trabalho docente. Assim, alcançamos a totalidade de 404 trabalhos científicos que fazem referência a este campo temático e excluímos 416 trabalhos científicos considerados não pertinentes e outros 270 em duplicidade.²

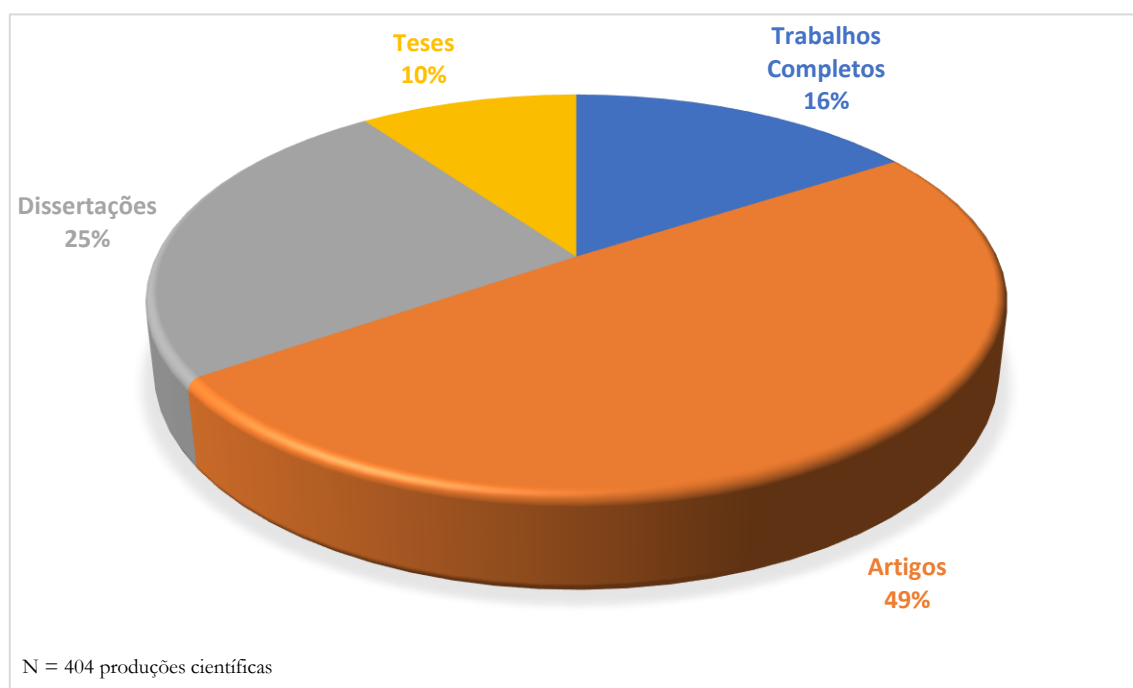
² A duplicidade se dá porque alguns trabalhos científicos podem constar de mais de um repositório utilizado como fonte do levantamento.

2.2. ASPECTOS QUANTITATIVOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Tais produções estão disponibilizadas da seguinte forma: 64 Trabalhos completos publicados em anais científicos; 200 Artigos; 100 Dissertações e 40 Teses.

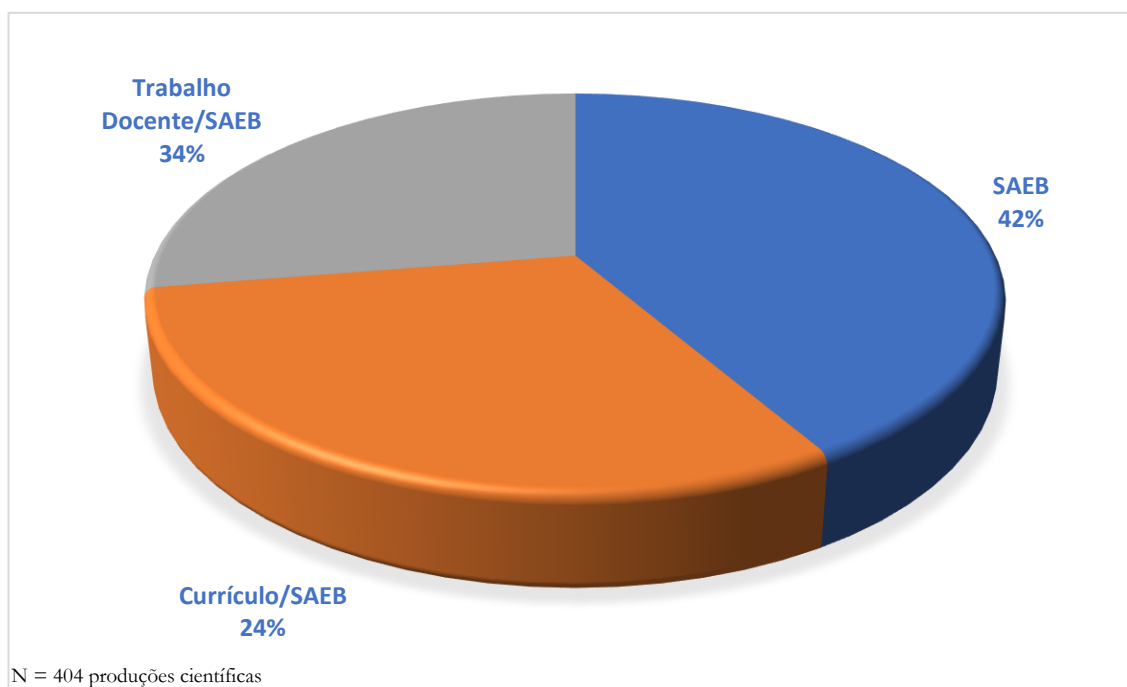
No Gráfico 1 podemos mensurar a quantidade em percentuais de produções científicas levantadas por eixo temático. Notamos que apenas 34% de todos os trabalhos pertinentes ao campo estudado expressam a relação entre o SAEB e o trabalho docente.

Gráfico 1: Percentual de produções científicas sobre o impacto do SAEB no trabalho docente levantadas, por tipo de produção – 2022.



Fonte: elaboração própria

Gráfico 2: Percentual de produções científicas sobre o impacto do SAEB no trabalho docente levantadas, por Eixo Temático - 2022.



Fonte: elaboração própria

As 404 publicações científicas foram organizadas a partir de subcategorias de análise, indicando também sua expressividade pela quantidade de produções ligadas ao tema principal. Deste modo, classificamos as publicações científicas levantadas em categorias analíticas que respeitassem a particularidade das pesquisas e sua relação com o campo estudado.

No primeiro eixo temático, foram agrupadas as produções científicas que abordam problemas relacionados ao SAEB, conforme as seguintes categorias analíticas: 1) SAEB; 2) Sistema de Avaliação da Educação Básica; 3) Avaliação Educacional em Larga Escala; 4) Qualidade/SAEB; 5) Avaliação Educacional/Gerencialismo; 6) Avaliação Educacional/Financiamento da Educação. Neste eixo, obtivemos o levantamento de 169 publicações pertinentes.

O segundo eixo temático agrupa as produções científicas que abordam problemas relacionados aos impactos que o SAEB produz no currículo do ensino fundamental, conforme as seguintes categorias analíticas: 1) Currículo/SAEB; 2) Base Nacional Comum Curricular; 3) Reformas Educacionais/Currículo; 4)

reformas/Políticas Educacionais; 5) BNCC/SAEB. Neste eixo, obtivemos o levantamento de 96 publicações pertinentes.

Já o terceiro eixo temático diz respeito às produções científicas que abordam problemas relacionados ao SAEB e ao trabalho docente, conforme as seguintes categorias analíticas: 1) Trabalho docente/SAEB; 2) Trabalho docente/*Accountability*; 3) SAEB/ Valorização do trabalho docente; 4) SAEB/Precarização do trabalho docente; 5) SAEB/Formação de professores; 6) SAEB/ Formação continuada de professores; 7) Avaliação de desempenho docente. Neste eixo, obtivemos o levantamento de 141 publicações pertinentes.

A partir dessa classificação por categorias analíticas, foi possível identificar com maior clareza as tendências do debate científico acerca do SAEB e seu impacto no trabalho docente.

Tabela 2: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático SAEB, por categorias analíticas – 2022.

CATEGORIAS	Nº
Regulação Estatal	34
SAEB	28
Avaliação em Larga Escala	25
Políticas Educacionais	24
Qualidade	19
Gestão Escolar a Partir do SAEB	12
Financiamento da Educação	9
IDEB	9
Ranqueamento Institucional	5
Outros	4
TOTAL	169

Fonte: elaboração própria

Tabela 3: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao eixo temático Currículo/SAEB, por categoria analítica - 2022.

CATEGORIAS	Nº
Reformas Educacionais e Burguesia	38
Currículo e Hegemonia	16
Base Nacional Comum Curricular	12
Avaliação Externa x IDEB	9
Currículo e Avaliação Externa	9
Contrarreforma do Estado	6
BNCC e Avaliação Externa	4
Matrizes do Currículo	2
TOTAL	96

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Trabalho Docente/SAEB, por categoria analítica - 2022.

CATEGORIAS	Nº
Accountability, Gerencialismo e Trabalho Docente	52
Formação de Professor Competente/Novo Tipo	22
Reformas Educacionais e Trabalho Docente	13
Precarização do Trabalho Docente	13
Saeb e Implicações no Trabalho Docente	13
Subjetivação do Trabalho Docente	9
Banco Mundial e Trabalho Docente	8
Política de Valorização do Trabalho Docente	8
TOTAL	138

Fonte: elaboração própria.

A partir desta classificação foi possível identificar com maior precisão a literatura pertinente ao nosso campo de interesse, qual seja: aquela que trata das implicações do SAEB no trabalho docente, que somam 13 trabalhos científicos que nos servirão de objeto de análise para uma revisão de literatura sobre o tema investigado. Este conjunto de trabalhos científicos se constitui de: 6 Artigos, 6 Dissertações de Mestrado e apenas 1 Tese de Doutorado. A seguir, faremos uma análise desta literatura com vistas a explicitar os principais temas abordados e as tendências que o debate evidencia.

2.3. ANÁLISE QUANTITATIVA DA LITERATURA LEVANTADA

As 13 Produções Científicas que abordam as implicações do SAEB no trabalho docente datam do período de 2009 a 2018, porém, o período de 2016 a 2018 apresentam maior frequência de publicações. Quanto à distribuição geográfica destas produções científicas, em maior número de publicações encontramos a Região Sudeste com 9 produções, seguida da Região Sul com 2 produções e, a Região Nordeste e a Região Norte com apenas 1 produção cada. Outra observação considerável se refere à origem institucional destas 13 produções: 12 produções científicas originadas de Instituição de Ensino Superior (IES) pública e apenas uma originada de IES privada.

As 13 produções científicas selecionadas tratam dos seguintes assuntos: 1) regulação do trabalho docente; 2) controle simbólico; 3) perda da autonomia docente; 4) condições do trabalho docente; 5) rotatividade de professores; 6) qualidade da educação; 7) IDEB; 8) avaliação externa.

A principal temática abordada nos trabalhos selecionados seria o processo regulatório do Estado por meio das AELEs. Essas produções científicas tomam como ponto de partida o contexto sócio-histórico da crise do Capital e o aprofundamento do Neoliberalismo para justificar a adoção das AELEs como contrarreforma do Estado a partir da década de 1990 (CASTELO, 2012). Portanto, podemos afirmar que as publicações selecionadas têm em comum a centralidade de suas discussões na relação Educação *versus* Capital.

Desta forma, percebe-se a compreensão de que o capitalismo intervém medidas e ajustes por meio das políticas sociais para garantir sua sobrevivência e renovar suas condições de acumulação. Nesta perspectiva, as AELEs surgem como alternativa no bojo de um conjunto de medidas neoliberais a fim de garantir o ajustamento da gestão dos sistemas de ensino e as práticas pedagógicas às demandas renovadas de valorização do capital, conforme nos diz Santos (2009, p. 241):

Apoiado nos estudos de István Mészáros, que defende existir no interior do capital uma crise sem precedentes na história, procuramos destacar os desdobramentos dessa conjuntura na educação dos trabalhadores. Para esse autor, diferentemente das crises recorrentes, cíclicas do passado, a atual crise de capital é estrutural. Para superá-la, o capitalismo precisou lançar mão, através de organismos institucionais coordenados pelo Estado, de estratégias que possibilitassem reverter a decrescente taxa de lucro. Nesse cenário, a educação passa a ser um mecanismo importante de atuação, tanto nos seus aspectos reprodutivos de preparação da força de trabalho para o mercado, como passando ela própria (inclusive na esfera pública) a ser uma mercadoria.

Desta forma, observamos que todas as 13 produções científicas selecionadas, embora representem realidades e regiões distintas do país, enunciam similaridades quanto às implicações que o SAEB pode produzir no trabalho docente de professores que atuam na Educação Básica em nosso país.

O primeiro ponto que esse conjunto de produções científicas tem em comum é a tese de que a partir de 1990 surgem no Brasil as políticas educacionais de avaliação do ensino. No discurso oficial, essas avaliações cumprem reivindicações de esferas da sociedade em busca de informações relacionadas à qualidade do ensino nas instituições educacionais brasileiras. “[...] com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo mediações” (Oliveira, 2010, p. 129). Desta forma, configura-se uma política de avaliação que:

engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, [...] a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor da educação – configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (Castro, 2009, p. 5).

A política de avaliação externa fomentada pelo governo federal expõe por meio da publicidade dos resultados destes exames a complexidade da educação brasileira ao longo dos anos e suscita muitas tensões no cotidiano escolar, principalmente para professores e gestores que passam a ser questionados sobre a qualidade da educação.

Nesta perspectiva, chegamos ao segundo ponto de convergência destes trabalhos se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma iniciativa governamental adotada com o objetivo de monitorar a qualidade da Educação Básica no âmbito nacional. Embora seja amplamente divulgado no discurso oficial que as AELEs são um instrumento de melhoria da qualidade da educação, esta estratégia exerce um controle simbólico sobre o trabalho docente, além de estabelecer um novo padrão na relação entre Estado e sociedade civil.

Sabemos que a partir do resultado do IDEB, as unidades escolares em todo o Brasil são ranqueadas hierarquicamente frente aos resultados obtidos. O formato de divulgação destes resultados estipula padrões na autoimagem e questiona a eficiência pedagógica dos sujeitos envolvidos em um modelo perverso de ampla concorrência com fins de premiação ou punição. Para Fernandes (2009, p. 121) observa-se que a lógica das AELEs implementadas em nível global apresenta objetivos distintos com “funções, formatos, propósitos e formas de controle, de acordo com as políticas educacionais dos diferentes países e das prioridades ou objetivos que definem.” Além disso, o autor aponta ainda que esta lógica cria padrões e efeitos na vida social, pessoal e acadêmica de estudantes e professores, no desenvolvimento do currículo, no que se ensina, em como se ensina, no que se avalia e na credibilidade social dos sistemas educativos.

Outra evidência apontada nos trabalhos científicos quanto à temática da qualidade, afirma que embora várias estratégias sejam adotadas no cotidiano escolar com vistas à melhoria do IDEB, elas se limitam aos aspectos técnicos das AELEs e não se ocupam em analisar os aspectos pedagógicos concernentes à estas avaliações. Diante disto, questiona-se a relevância da formação continuada de professores vistos como agentes na produção de conhecimentos e no

posicionamento crítico com postura ativa frente aos mecanismos de controle simbólico estipulados por estas políticas públicas.

Para Afonso (2000), os testes objetivos, padronizados em resultados, representam um retorno de alguns pressupostos tayloristas (*neo-taylorismo*) onde essas estratégias mensuram conhecimentos e justificam a maquinaria da avaliação.

Freitas (2012) denomina as avaliações em larga escala como movimento neotecnicista, onde a responsabilização, privatização e meritocracia são eixos estruturadores da reforma empresarial na educação e imprimem uma racionalização nas práticas escolares em concordância com padrões estipulados pelo mercado.

Ainda, ao que diz respeito à qualidade da educação, segundo Horta Neto (2007), em 1993, foi divulgado o *Plano Decenal de Educação para Todos*. Tal Plano previa uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira. Dentre tais ações, destacava-se o desenvolvimento e a aplicação do SAEB, com o objetivo de aferir a aprendizagem discente, o desempenho de escolas de 1º Grau (Ensino Fundamental) e obter informações para avaliação e revisão dos planos e programas educacionais com vistas à qualidade da educação.

A revisão da literatura nos evidencia que, para além da publicidade dos resultados aplicados bianualmente, nenhum dos trabalhos científicos analisados apresentou qualquer ferramenta estratégica para superação das diferenças e antagonismos que suscitam o cenário escolar.

O terceiro ponto que tais produções científicas têm em comum seria a nova relação estabelecida entre o Estado e a sociedade, traduzida nas prerrogativas de eficiência e eficácia e de “responsabilização” (*accountability*) presentes na administração gerencial. O gerencialismo estabelece a adoção de uma política de responsabilização por parte do Estado, onde os resultados das avaliações externas aplicadas aos alunos são utilizados como parâmetro por muitas secretarias de educação com fins de premiação ou punição de escolas e professores. A fim de legitimar o gerencialismo como estratégia de superação de ineficiência, os governos

divulgam dados relevantes para a sociedade e induz os interessados a obterem a sensação de absoluto controle dos processos administrativos:

A visibilidade interna e externa de procedimentos adotados e resultados alcançados é outra característica do gerencialismo. Por meio da publicização dos procedimentos e resultados, o gerencialismo sugere o efetivo controle do processo e do produto, não só por parte dos servidores públicos (efetivos ou contratados), mas também pela população em geral, a pretexto de promover a participação e o controle social por parte dos usuários (ou clientes) do serviço público (Souza, 2017, p. 183).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que lhe permite realizar um diagnóstico da educação brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (INEP 2022). Para Pestana (1998, p. 66), “um sistema nacional de avaliação poderia trazer informações úteis sobre: o que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era responsável pelo produto obtido”.

O quarto ponto de convergência que esses trabalhos destacam são as condições do trabalho docente como fruto da política estabelecida por meio do SAEB. Para além de mensurar o índice de qualidade da educação, as AELEs promovem, em última instância, consequências no trabalho docente. Segundo as produções científicas selecionadas, o IDEB interfere no trabalho docente com vias de responsabilização e desqualificação dos professores, estipula padrões performativos, impositivos e reguladores com perda parcial e até sequestro da autonomia docente. Com o precedente de atingir melhor desempenho no sistema avaliativo do IDEB, as secretarias de educação designam sucessivas estratégias de controle precarizando a função docente e a caracterizando com um viés neotecnista.

Desta forma, a avaliação em larga escala se torna a protagonista nos processos regulatórios do Estado e legitima um conjunto de implementações e medidas adotados a partir dos resultados obtidos nestes exames. Para além de regular o trabalho pedagógico, as AELEs estipulam marcadores de controle simbólico como a imposição de materiais didáticos como livros, apostilas e simulados em concordância de objetivos aos exames de larga escala. Nesta medida,

surge a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos (MEC, 2022).

O PNE possui 20 metas que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica dentre as quais, 4 citam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de garantir que conteúdos mínimos das áreas de conhecimento fossem ministrados aos discentes em todo país. Em 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) que a partir de então implementa a Base com parcerias público privadas e a criação de materiais didáticos que, por sua vez, estabelecem um viés tecnicista em concordância com as AELEs.

Neste particular, a matriz de referência SAEB torna-se um dispositivo de inspeção da BNCC à medida que, estrategicamente, foi construída com a descrição de competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada ano de escolaridade. Este documento menciona que as habilidades “referem-se especificamente, ao plano objetivo e prático do fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (Brasil, 2011 p. 18). Dessa forma, as competências podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais de cognição do sujeito que deveriam corresponder às operações estabelecidas entre objetos físicos, conceitos, situações, pessoas etc.

Todavia, esse marco legal ignora uma série de efeitos sociais que também interferem nos processos de ensino x aprendizagem, como vulnerabilidade social, violência, fome, distúrbios e especificidades de aprendizagem, evasão escolar. Efeitos estes, que permeiam o cotidiano escolar e não são validados como desafios enfrentados tanto por alunos quanto por professores e que interferem diretamente no resultado das AELEs.

Para além do controle intelectual os docentes também sofrem assédio por meio da responsabilização do fracasso escolar discente, personificado no rodízio de professores nas redes de ensino para escolas de difícil acesso, como uma das estratégias punitivas. Doravante, a meritocracia ratifica a desigualdade na categoria estimulando a competitividade por meio de bônus salariais ou 14º salário para aqueles profissionais que correspondem aos dispositivos da nova gestão pública com prerrogativas de eficiência e eficácia. Uma das outras práticas observadas nos

trabalhos analisados é o congelamento de investimentos públicos em infraestrutura de escolas que não alcançam o desempenho no IDEB estipulado pelo governo federal.

Contudo, os mesmos resultados obtidos por meio do SAEB produzem um efeito contrário no compromisso do Estado com a qualidade da escola pública. A transferência da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos ao longo do processo educacional para o corpo docente e as escolas, estabelece um cenário de falsa descentralização exonerando o Estado da função prevista na Constituição Federal de 1988, onde estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles: “a garantia de padrão de qualidade”. Porém, vale destacar que nenhuma legislação complementar definiu qual seria este padrão (Horta Neto, 2007).

O quinto e último ponto de convergência que estas pesquisas fazem diz respeito à postura ativa ou passiva que os professores adotam em relação as AELEs. O docente, frente à política pública de avaliação de um sistema de ensino, pode ou não desenvolver em sua prática cotidiana ações que estabeleçam relação com as diretrizes impostas pela matriz do SAEB.

Nos trabalhos que constituem o universo desta pesquisa não existe um consenso acerca dos motivos que influenciam a prática pedagógica docente em relação às AELEs. A depender, principalmente, do nível de formação continuada de cada docente, percebe-se conflito ou total desconhecimento das implicações práticas que esta política de avaliação provoca em seu trabalho. Para Cavalieri (2013), os impactos que o SAEB pode provocar no trabalho docente são perceptíveis a partir dos tópicos e descritores utilizados em seu planejamento, indicando o nível de consentimento ou afastamento desta política educacional.

No entanto, essa análise não consiste em simples observação. É fato que o nível de conhecimento do professor incide no que ele faz, porém, os estudos indicam que independente de sua vontade, tarefas pré-determinadas por instâncias superiores caracterizam a burocracia pedagógica, cada vez mais presente no exercício docente. Além disso, fatores intraescolares tornam-se preponderantes para a prática docente, tais como: o julgamento de outros professores; a legitimação

da competitividade intra e extraescolar como fator de desenvolvimento da qualidade; o comportamento disciplinar do aluno; a qualidade da relação do professor com a comunidade escolar; as expectativas em relação à eficiência do trabalho do professor; as crenças sobre a responsabilidade do professor; as exigências burocratizantes da escola; e, por fim a sua formação profissional que poderá ou não definir seu grau de consciência frente à conjuntura política que o cerca.

Estima-se que o professor que faz adesão à matriz SAEB esteja em consonância com esta política educacional. Por outro lado, o professor que tende a ignorar tais diretrizes também se submete à mesma avaliação, caracterizando a estratégia coercitiva dos instrumentos reguladores do Estado.

A revisão da literatura examinada nos permitiu concluir que as produções científicas que caracterizam o universo desta pesquisa reconhecem impactos no trabalho docente advindos da política educacional SAEB. Entretanto, não evidenciamos nenhuma iniciativa contra-hegemônica que suscite aos envolvidos resistências ou articulação política para o real entendimento dos mecanismos de disputa que duelam no cenário educacional brasileiro, tampouco evidenciamos qualquer consciência da relação entre educação *versus* capital que determina sucessivas reformas educacionais, atribuindo à educação o status de mercadoria.

Também é evidente que apesar da visão crítica desta literatura examinada e das inúmeras ponderações que fazem acerca do impacto do SAEB no trabalho docente, não se percebe neles a referência à classe social como uma categoria analítica. Obviamente, esta lacuna implica limites consideráveis na percepção das contradições existentes na execução de uma política governamental, bem como na formulação de alternativas para que o trabalho docente se desenvolva de forma autônoma, numa perspectiva emancipatória, em favor dos interesses populares e democráticos, com vistas à igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Enfim, concluímos que existe a necessidade de mais estudos que se proponham a investigar se os impactos no trabalho docente identificados ainda são

preponderantes no campo da educação, e, se existem outras implicações não identificadas que o SAEB possa produzir nos dias que passam.

3. FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Neste capítulo, propomo-nos a estabelecer a compreensão sócio-histórica do surgimento das AELEs. Neste intento, exporemos a materialidade do conflito de classes na sociedade civil e os instrumentos utilizados pela burguesia para recompor sua hegemonia no campo educacional, frente às sucessivas crises orgânicas do capital.

No campo da superestrutura, explicaremos como essa investida se deu por meio da pedagogia das competências (Ramos, 2006), por meio da inclusão de conteúdos socioemocionais nos currículos e por meio de inúmeras contrarreformas para redefinir a gestão do serviço público, baseadas nos princípios do gerencialismo. Esta ofensiva do capital no campo educacional se ampara nas ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Busca-se, assim, atualizar, no meio educacional, a pedagogia política do capital com vistas à conformação ética e moral dos indivíduos, educando-os para enfrentar com naturalidade as incertezas e as instabilidades do novo e precário mundo do trabalho instituído pelo modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital.

Assim, esta ofensiva burguesa busca mediar o conflito de classes no campo educacional e, neste processo, reorienta seu quadro de intelectuais orgânicos. Ao mesmo tempo, esta ofensiva burguesa no campo educacional amplia cada vez mais a precariedade do trabalho docente por meio de estratégias de

accountability, de racionamento de recursos, de flexibilização e de enxugamento dos processos de trabalho e de produção escolar.

No campo da estrutura, explicaremos de que forma as mudanças no mundo do trabalho e da produção implicam a formação de um trabalhador de novo tipo, com formação de novas competências, sob a perspectiva de certo recrudescimento da Teoria do Capital Humano (Souza, 2006).

3.1. CRISE DO CAPITAL, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL

O modo capitalista de produção e reprodução da vida material é produto de um processo histórico e, segundo Gramsci (2017, p. 285), “[...] não foi por acaso que a ciência econômica nasceu na época moderna, quando a difusão do sistema capitalista generalizou um tipo relativamente homogêneo de homem econômico.” Este sistema se fundamenta no regime de acumulação de ativos por meio da *mais-valia*, o que constitui a principal característica do modo capitalista de produção e reprodução social da vida material.

Para Marx (1916 *apud* Prestipino, 2017, p. 499), “valor e mais-valor são dados e determinados pelo tempo de trabalho necessário e não pelo conflito entre capitalistas e operários pela distribuição do excedente”. Nesta medida, o conflito se origina na exploração do tempo excedente do trabalhador assalariado para a produção de mercadorias, onde este tempo excedente se reverte em valor apropriado pelo dono dos meios de produção.

Para que este modo de produção e reprodução social da vida material se afirmasse, foi necessário um conjunto articulado de condições econômicas, sociais, culturais, políticas, éticas e morais. Neste sentido, o Estado passa a ser o instrumento garantidor da ordem e das condições objetivas e subjetivas da reprodução social da vida, com vistas a prover condições de sustentabilidade ao mercado, à livre concorrência, mediando o conflito de classes por meio da regulação dos direitos e obrigações de seus partícipes, os cidadãos. Todavia, as relações

estabelecidas entre o Estado e a sociedade são heterogêneas e resultam da correlação de forças e interesses distintos em conflito na sociedade civil.

Para Gramsci (2017, p. 306), o Estado se configura com o entrelaçamento de sociedade política e sociedade civil, isto é “Estado é todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo de seus governados”. Segundo Portelli (2002, p. 15), a sociedade civil em Gramsci constitui a superestrutura do bloco histórico, ou seja, “a direção intelectual e moral” de um sistema social, que no capitalismo é exercida pela burguesia. Neste sentido, Portelli (2002, p. 21) ainda afirma:

[...] aí, a sociedade civil é, em geral, concebida como “o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”. Gramsci opõe a ela a sociedade política (o Estado, no sentido estrito do termo) da qual ela constitui a “base”, o “conteúdo ético”.

Observemos que o conflito entre as classes sociais não constitui fenômeno originário da sociedade capitalista, visto que, segundo Marx (1999), a história de todas as sociedades que existiram até os dias atuais tem como marca a luta pela hegemonia entre classes sociais: “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta” (Marx; Engels, 1999, p. 8).

Marx e Engels sinalizam ainda a ocorrência da luta de classes na sociedade capitalista contemporânea:

Entretanto, a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (Marx; Engels, 1999, p. 8).

À primeira vista, para quem não observe minuciosamente, o capitalismo se propõe a invisibilizar suas contradições, inclusive, da luta de classes, de forma a sequestrar e condicionar a subjetividade humana em concordância com sua ideologia. A concepção de ideologia em Gramsci é demasiadamente extensiva:

“uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva (Portelli, 2002, p. 22).

Haja visto, que essa ideologia se distingue em dois graus qualitativos opostos, refletidos antagonicamente, segundo Portelli (2002, p. 24), Gramsci afirma: “na cúpula, a concepção de mundo mais elaborada: a filosofia; no nível mais baixo, o folclore. Há entre esses dois níveis extremos, o ‘senso comum’ e a religião.” Assim, prossegue Portelli (2002, p. 24) “a filosofia é, pois, o estágio mais elaborado da concepção de mundo.” Para Gramsci, a filosofia é o ponto de partida para a criação de qualquer sistema ideológico projetando a ilusão que falseia a vida real:

O filósofo profissional ou técnico não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento experimentou até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que, nos diversos campos científicos, têm os especialistas (Gramsci, 2017, p. 328).

Desta forma, a ideologia é uma estratégia da qual a classe dirigente se utiliza para promover consenso e mediar o conflito de classes difundindo sua influência sobre as concepções de mundo nas camadas subalternas. Para tanto, a ideologia só consegue se propagar na subjetividade à medida que a alienação é difundida como um modelo de pensamento que faz sentido para a organicidade da vida prática, fundamentando aparente normalidade, ainda que de forma paradoxal, subjuguem o homem ao projeto ideológico proposto. Segundo Mészáros (2006 p. 202), a alienação é assim definida por Marx:

[...] tal como nos bons, os maus, velhos tempos, a alienação é apresentada como a transformação da própria atividade do homem – os puristas devem notar: do homem e não dos homens ou das classes – num poder alheio que o confronta; como tal, é contraposto à liberdade ou atividade livre.

Por conseguinte, para que o modelo de reprodução do capitalismo tivesse aderência pela sociedade civil, era preciso articular e difundir, por meio do Estado, dialeticamente, a ideologia capitalista na sociedade. No campo da estrutura

ou base material da vida, a estabilidade do sistema é mantida pela necessidade orgânica de subsistência da vida humana; já no campo da superestrutura, a manutenção do capital é assegurada pelos aparelhos privados de hegemonia que reproduzem um sistema moral e ético, com valores concernentes com a ideologia do capital.

Importante ressaltar que, para Gramsci, a estrutura e a superestrutura são indissociáveis, visto que constituem o bloco histórico, ou seja, a “anatomia” de uma sociedade em um dado período histórico:

[...] “bloco histórico”, no qual, precisamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci, 2017, p. 186).

Nesta perspectiva, para Gramsci, a reciprocidade entre estrutura e superestrutura expressa o processo dialético que identifica os grupos sociais e seu modo de vida. Assim, os meios de produção, personificados pelos aparelhos privados de hegemonia, e o Estado, representado pela classe dirigente, articulam a manutenção da hegemonia do capital na sociedade civil. Entretanto, manter a hegemonia por meio do consenso não constitui tarefa simples, tampouco linear. O campo estrutural regulamenta a vida humana em todas as instâncias e, a depender das alternâncias de forças correlatas, surgem crises que podem, em casos mais graves, causar ruptura no tecido social. Em geral, essas crises, denominadas, crises orgânicas do capital, compreendem duas características centrais: o esgotamento do modelo de processo produtivo com decréscimo das taxas de acumulação e, a ineficiência de mediação de conflito entre as classes sociais (Souza, 2021, p. 19-23).

A crise orgânica do capital se constitui em uma ofensiva burguesa quando as taxas de acumulação de capital desta classe sofrem decréscimo. A burguesia explica as crises como consequência de alguns fatores, tais como: falhas no mercado, desequilíbrios financeiros, recessão econômica, bolhas especulativas, desemprego, falência de empresas, crise de especulação produtiva que ocasionam repercussões de âmbito mundial, com ocorrência de inflação (os preços podem subir rapidamente) ou deflação (cair drasticamente). Como se percebe, a burguesia

sempre concebe a crise orgânica como se fosse mera incidência conjuntural, mantendo-se à superfície do fenômeno, sem se preocupar em explicar sua verdadeira essência. Em verdade, negar o óbvio, compõe a estratégia hegemônica, visto que:

A resposta atual da burguesia a crise orgânica do capital se mantém na superfície do problema, agindo na sua dimensão fenomênica, sem atingir os pilares essenciais do seu modo de produção e reprodução social da vida material. A preocupação central desta recomposição burguesa é reestruturar o regime de acumulação taylorista – fordista em busca de condições de flexibilidade do trabalho e da produção, bem como romper com o modo de regulação social próprio do padrão keynesiano e redefinir o papel do Estado, especialmente no que concerne às questões sociais, enxugando a aparelhagem estatal, com vistas não exatamente ao controle do déficit público, uma marca registrada do esgotamento do *Welfare State*, mas á reorientação do uso do fundo público em favor do grande capital, em detrimento das demandas sociais da classe trabalhadora (Souza, 2021, p. 21-22).

No entanto, a crise orgânica é gerada não só pelo esgotamento de determinado regime de acumulação, como aconteceu com o taylorismo-fordismo, mas também pela falência da classe dirigente em manter o consenso em acordos políticos e econômicos estruturantes da ordem do capital. Por mais que a classe hegemônica tente camuflar estas evidências, elas jamais deixarão de existir. Ao contrário, elas teimam em se tornar cada vez mais explícitas e as contradições delas emanadas são cada vez mais dramáticas, de modo a intensificar a precariedade do trabalho e da vida no capitalismo. Conforme nos exemplifica Gramsci (2017, p. 56),

[...] a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos-burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto.

Historicamente, as crises do capital, permeiam diversas questões de ordem econômica, política e social. A cada período de crise, a burguesia engendra contrarreformas como medida de contenção e reorganização de suas bases de acumulação como, por exemplo, a implementação de um novo modelo de

desenvolvimento rígido do capital, baseado no regime de acumulação taylorista-fordista e no modo de regulação social Keynesiano, conhecido como “Estado de bem-estar social” ou Estado benfeitor. Nesta ocasião, o Estado ratificou sua função reguladora na sociedade civil por meio de políticas públicas que assegurassem benefícios sociais e empregos para a classe trabalhadora como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e uma relação entre Estado e sociedade baseada em princípios socialdemocratas (Souza, 2021).

Logo, a recomposição burguesa recruta e articula uma série de transformações com o propósito de reintroduzir uma nova cultura em toda a sociedade, de forma a ocasionar mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais. No bojo destas transformações, surgem as *contrarreformas* do Estado. Em resposta à crise do capital, a burguesia aciona sua ofensiva contra a classe trabalhadora a fim de recompor suas bases de acumulação e garantir a manutenção do *status quo*.

O principal objetivo das contrarreformas consiste em retardar ou impedir conquistas da classe trabalhadora. As contrarreformas, geralmente, são ideologicamente articuladas no campo da superestrutura como intervenções pragmáticas que prometem rápidas soluções para questões sociais ou econômicas. Desta forma, são implementadas no campo da estrutura, via consentimento passivo ou consentimento ativo, mediadas pelo aparato estatal.

Para Gramsci, o conceito de contrarreforma está ligado a resistência empregada para conter processos de transformações sociais. Historicamente, Gramsci cita a “contrarreforma por antecipação” ilustrando o fenômeno de resistência clerical frente a reforma protestante:

[... assim, não lhe agrada que Toffanin considere todo o Humanismo como fiel ao cristianismo, embora reconheça que até os céticos ostentavam religiosidade. A verdade é que se tratou do primeiro fenômeno “clerical” no sentido moderno, uma Contrarreforma por antecipação (de resto, era Contrarreforma em relação à época comunal). Eles se opunham à ruptura do universalismo medieval e feudal que estava implícita nas Comunas e que foi sufocada no nascedouro etc (Gramsci, 2017, p. 141).

Com efeito, na Itália, a contrarreforma expressava uma cultura de oposição ao progresso, onde a burguesia lutava a fim de restaurar a “velha ordem”;

ou seja; para Gramsci, a burguesia engendra a contrarreforma por antecipação frente um risco de perda de sua hegemonia.

Além disso, Gramsci compreende a contrarreforma como um processo de restauração, retomada da hegemonia quando reflete sobre as utopias: “[...] a Contrarreforma, a qual, de resto, como todas as restaurações, não foi um bloco homogêneo, mas uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo (Gramsci, 2017, p. 124)”. Nesta perspectiva, Gramsci ratifica a contrarreforma como a resistência ao “espírito moderno” que configura uma crise entre o “velho e o novo”.

Todavia, as contrarreformas da classe dirigente são divulgadas como reformas sociais e/ou econômicas que se propõem a promover celeridade e qualidade nos processos burocráticos do Estado. Segundo nos esclarece Coutinho (2022, p. 121),

Outra importante observação de Gramsci refere-se ao fato de que a contra-reforma não se define como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também ela como uma “reforma”.

As contrarreformas burguesas provocam profunda reestruturação teórica e política na sociedade civil. A fim de legitimarem suas intervenções, a classe dominante aciona os aparelhos privados de hegemonia passando a difundir por meio da cultura, da educação, da ética e da moral, novos valores de reprodução da vida material que coadunem com a recomposição de suas taxas de acumulação. Desta forma, as contrarreformas burguesas falseadas em “reformas” sociais, nada mais são, do que uma estratégia que busca soluções para a crise orgânica do capital, de modo a camuflar as contradições do sistema de exploração e, assim, garantir as condições subjetivas de manutenção de sua hegemonia, falseando a relação de dominação entre as classes sociais ou mesmo negando-a.

Entretanto, a partir dos anos 1970, com o avanço da aplicação da ciência e tecnologia nos processos produtivos, o progresso da mundialização do capital e o aumento descontrolado do déficit público, o modelo de desenvolvimento rígido do capital passa a dar sinais evidentes de esgotamento, exigindo medidas por parte da burguesia para recompor suas taxas de acumulação. No campo estrutural,

promove-se profunda reestruturação produtiva e, no campo superestrutural, promove-se devastadora ofensiva aos ideais keynesianos por meio da apologia ao Estado mínimo, segundo o receituário neoliberal. Um marco da materialidade deste processo é a eleição de Margareth Thatcher para o cargo de Primeira-Ministra do Reino Unido, em 1979, quando se consolidou a narrativa de que o modelo de bem-estar social levou ao endividamento público, devendo o Estado assumir outro papel na sua relação com a sociedade civil. O receituário neoliberal implementado pelo Governo Thatcher e logo seguido pelo Governo Ronald Reagan, eleito em 1980, nos Estados Unidos, propunha amplo programa de privatizações de empresas públicas, reforma gerencial do Estado e redefinição de sua relação com a sociedade para dar condições objetivas para a retomada das bases de acumulação de capital por parte da burguesia. (Souza, 2022, p. 73-83)

No Brasil, as contrarreformas do Estado se tornaram mais evidentes a partir dos anos 1990, período em que o setor produtivo se modernizou pautado nas novas prerrogativas do neoliberalismo. Em consonância, o Estado estabeleceu novas relações com o setor privado, renovando os mecanismos de mediação de conflito de classe, adotando novas estratégias de conformação das camadas subalternas. (Souza, 2021, p. 39).

O receituário neoliberal passou a ser a nova dimensão política/burocrática dos anos 1990 e, se materializa por meio de: 1) parcerias público-privadas; 2) cortes em gastos sociais para gerar estabilidade monetária; 3) terceirizações de prestações de serviços meio e fim; 4) diminuição do trabalho “vivo” em decorrência do trabalho automatizado e científico/tecnológico como prerrogativas de eficiência produtiva e racionalização de custos, dentre outros.

Importante destacar que o receituário neoliberal fora apresentado para a sociedade civil como estratégia *“sine qua non”* para a superação dos déficits públicos. Além disso, a doutrina neoliberal passou a ser difundida na superestrutura como condição para aquisição de uma sociedade moderna, progressista, inovadora e independente. Pressupostos da burguesia moderna que, a partir deste momento, se autodeclara defensora de uma “terceira via”, ou seja, um meio termo entre o

liberalismo clássico e a social-democracia que previa a intervenção do Estado como mediano exclusivo das relações econômicas.

A terceira via é um projeto conciliatório, de caráter reformista interposto pela burguesia frente aos avanços da classe trabalhadora, que visa, simultaneamente, a reordenação do poder por meio do consentimento ativo e direto com a participação espontânea dos indivíduos, à medida que diminui o nível de consciência política da classe trabalhadora. Essa dinâmica é explicitada por Figueiredo e Souza (2020, p. 28) conforme segue:

Assim, com o mesmo objetivo de salvar o capitalismo, hoje os partidários da Terceira Via ou da socialdemocracia repaginada, usam a mesma estratégia de reformulação do projeto de sociabilidade burguesa, apresentando à sociedade civil uma reinterpretação mais “palatável” desse projeto. Assim, as regras do jogo devem ser redefinidas para estabelecer novos limites, condicionando a ação política aos ditames das leis de mercado. Com esse objetivo, os conceitos vazios são acionados pelo capital para dar sentido à dicotomia entre economia e política e ganham novos contornos e significados. Assim, as formas de negociação entre capital e trabalho ganham nova dinâmica, em função do reordenamento da política e da economia, resgatando e modificando as formas neocorporativas de negociação entre capital e trabalho, dando-lhes ares mais contemporâneos. Dessa forma, a Terceira Via ou socialdemocracia repaginada possui papel fundamental na reconstrução de um pacto entre capital e trabalho limitado à dinâmica da ordem burguesa de produção e reprodução social da vida material.

Desse modo, é do interesse da burguesia que o neoliberalismo seja fruto de um pacto entre hegemonia e consenso. Todavia, não de uma intervenção passiva ou coercitiva. Se faz necessário e indispensável que os indivíduos tomem parte deste modelo social, ainda que, contraditoriamente, não beneficie a classe trabalhadora. Assim, Gramsci (2017, p. 309) nos esclarece qual o interesse da burguesia em articular a hegemonia via consentimento ativo:

[...] é questão vital não o consenso passivo e indireto, mas o consenso ativo e direto, ou seja, a participação dos indivíduos, ainda que isto provoque uma aparência de desagregação e de tumulto. Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade se unifica através do atrito dos indivíduos: e não se pode dizer que o “silêncio” não seja multiplicidade. Uma orquestra que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um só “instrumento”.

A partir disto, a terceira via atua no campo estrutural com o ideário de sucesso econômico condicionado aos preceitos de qualidade e flexibilidade (método produtivo) como pressupostos para competitividade e livre concorrência como únicos reguladores da economia (oferta e demanda). Dessa maneira, observemos a análise de Frigotto (1995, p. 146),

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador, aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, no contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade.

Por conseguinte, a fim de preservar sua hegemonia, a burguesia implementou, silenciosamente, uma série de contrarreformas de ordem intelectual e moral como medida de contenção dos avanços da classe trabalhadora. Certamente, a luta de classes continua a existir, todavia, não se trava mais em nome da conquista de novos direitos, mas na defesa daqueles já conquistados anteriormente. Desta forma, o neoliberalismo tornou-se o “novo” modelo burocrático do Estado, revestido de um reacionário conjunto de crenças e valores que nas últimas décadas alicerçaram a produção e a reprodução da vida material da sociedade pós-moderna.

Por certo, a condição da vida material do homem é indissociável de seu processo educativo e, expressa sua forma de ver o mundo e reagir conforme a realidade concreta que o cerca. Na apresentação da segunda edição brasileira da obra: *O princípio educativo em Gramsci, Americanismo e Conformismo*, Martins (2013, p. 12), afirma:

Aliás, vista nesta perspectiva pós-moderna, a educação torna-se um fenômeno particular, um fragmento da totalidade social cujos nexos com ela são considerados indeterminados e/ou incertos. O que possibilita tomá-la como algo neutro ética política, econômica e socialmente, perdendo o papel que tem no jogo de correlação de forças que determina a direção-dominação nas formações econômicas e sociais. Ou seja, exatamente o contrário das politizadas formulações gramscianas, que enfatizam que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica ou que — na tradução feita por Manacorda quando sua estada no Brasil em 1977— “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.”

Certamente, o campo educacional não ficaria isento das contrarreformas burguesas com vistas a implementação da Pedagogia Política a serviço do capital. Faz-se mister educar as frações da sociedade civil em concordância com a hegemonia do capital cada vez mais cedo, preferencialmente, antes que o indivíduo perceba as contradições que subjugam sua condição enquanto constituinte da explorada classe trabalhadora.

3.2. ACCOUNTABILITY COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA REFORMA GERENCIAL DO ESTADO

O neoliberalismo inaugura um novo formato de gestar as relações público-privadas, originando o “Estado Mínimo”. Esta perspectiva, além de travestir direitos em prestações de serviços, personifica o caráter mercantil próprio do setor privado, na gestão pública. Neste sentido, o neoliberalismo não é pautado em um caráter científico, e sim, na construção ideológica do mercado como regulador da ampla concorrência, conforme observamos:

[...] o neoliberalismo não é uma ciência, mais uma doutrina que busca sedimentar a crença nas virtudes do mercado cujas “graças” são alcançadas pela interferência mínima do Estado para garantir as regras do jogo capitalista; pelo controle dos gastos estatais e da inflação; pela privatização das empresas estatais; e pela abertura completa da economia (Lima; Neves; 2006, p. 13).

A nova Gestão Pública, corresponde a um modelo gerencial que propõe a racionalização do processo produtivo como estratégia de economia dos recursos públicos, ou seja; o neoliberalismo como ideologia do capital, reforma o Estado em “Estado Mínimo”. A principal característica desta ideologia está expressa na descentralização do papel do Estado como garantidor de direitos fundamentais que passa a ser um mediador de serviços prestados à sociedade civil. Além disso, difunde que para atender a “todos” faz-se necessário fazer “mais” com “menos”, visto que, os recursos são cada vez mais limitados. Para tanto, Paulani (2006, p. 71) nos diz que:

[...] era preciso: limitar o tamanho do estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do estado; aumentando seu controle

e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade.

O neoliberalismo é apresentado como uma possibilidade de melhoria de qualidade da prestação do serviço público, não considerando as relações e mediações no campo social e político que alicerçam a “razão de ser” da administração pública. Novamente, a classe dirigente se utiliza da ideologia para a propagação da ótica individualista em detrimento do coletivo, transferindo para o indivíduo as responsabilidades de seu sucesso ou fracasso, dotando-o de vontade, desejo e razão a fim de ser merecedor ou não dos resultados de seu próprio processo produtivo, elevando a competitividade e justificando-a através da meritocracia, desassociando o interesse coletivo do privado. Acerca desta perspectiva, Mészáros compartilha a reflexão de Marx:

[...]É justamente porque os indivíduos buscam *apenas* seu interesse particular, que para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, pois o geral é a forma ilusória da comunidade, que o interesse coletivo é transformado num interesse “*estranho*” aos indivíduos e deles “*independente*”, um interesse “geral” especial e peculiar, ou então os próprios indivíduos têm de mover-se em meio a esta discórdia, como na democracia. (Mészáros, 2006, p. 202 – grifos do autor).

Neste sentido, diante dos fundamentos que embasam a teoria gerencialista, destacamos para uma melhor compreensão sua perspectiva na ordem prática (método) e sua visão no campo teórico. Para Gaulejac (2007, p. 63),

Os experts da gestão tornaram-se pessoas que prescrevem modelos. Propõem encarregar-se dos negócios do mundo. Os modelos sobre os quais fundamentam sua competência são construídos sobre diferentes paradigmas. Um paradigma descreve o conjunto das crenças a partir das quais os pesquisadores elaboram suas hipóteses, suas teorias e seus métodos. Entre as ciências da gestão e a ideologia gerencialista, as relações são ambíguas. Às primeiras cabe descrever e analisar as modalidades de organização da ação coletiva. As segundas estão a serviço do poder gerencialista para garantir sua empresa. A gestão se perverte quando favorece uma visão do mundo na qual o humano se torna um recurso a serviço da empresa.

Portanto, na perspectiva gerencialista, o principal recurso utilizado a serviço do Estado é o servidor, que na medida da “gestão dos recursos humanos” torna-se responsável pelo sucesso ou fracasso dos métodos adotados para a prestação de serviço coletivo. Nesta nova ótica, o modelo gerencial surge como a resposta à crise da eficiência, argumentando que a escassez de recursos públicos e o enfraquecimento do poder estatal prescindem de uma nova ideologia do setor público. O gerencialismo ganha substância na medida em que os processos são avaliados promovendo a responsabilização dos agentes que não conseguem atingir as metas pré-estabelecidas, introduzindo a *accountability* como um processo de revezamento entre a responsabilidade e a avaliação da produtividade do agente público a fim de responsabilizá-lo pelos insucessos do planejamento estratégico (Souza, 2017).

Outra perspectiva ideológica difundida pelo gerencialismo é a satisfação do serviço prestado. Já que o Estado passa a ser o mediador de prestações de serviço de cunho social, transforma, de forma paradoxal, o cidadão em cliente e fiscalizador de seu método gerencialista. Por um lado, o cidadão usufrui de serviços como saúde, educação, políticas públicas, programas de transferência de rendas (que supostamente visam mitigar a desigualdade promovendo a equidade social) e etc. Neste sentido, cabe ao usufrutuário ou “cliente” mensurar não só o nível de qualidade do serviço prestado, bem como avaliar se aquele serviço é necessário ou não na esfera de vida coletiva. Esta condição está expressa para (Gaulejac, 2007, p. 50) ao afirmar: “a gestão gerencialista preocupa-se antes de tudo em “canalizar as necessidades dos clientes” sobre os produtos da empresa e de transformar os trabalhadores em agentes sociais de desempenho.”

Assim, esse mesmo cidadão é levado a crer que se torna um indivíduo fiscalizador da gestão econômica estatal. Motivado pela ideologia capitalista, ele passa a ser um agente social a serviço do capital, ratificando a narrativa neoliberal de racionalização de custos na premissa de eficiência para a consecução de objetivos. Desta forma, o gerencialismo implementa a *Accountability* com a função de zelar e supervisionar seu método operante, bem como censurar e/ou responsabilizar aquele ou aquilo que se contraponha ao transcurso de sua gestão pragmática.

Naturalmente, não tardaria para que este modelo de gestão fosse inaugurado na gestão educacional. A reforma gerencial do Estado se materializa no campo educacional por meio da racionalidade científica ancorada no conceito do desempenho e qualidade. Sua narrativa ideológica é construída a partir da perspectiva que para compreender o suposto fracasso educacional dos anos 1990 no Brasil, era necessário “medir” a qualidade da educação ofertada pelo Estado para que reformas fossem implementadas a partir destes diagnósticos. Obviamente, no mundo da racionalidade algumas variáveis não seriam contempladas por este método de análise. A começar, pelas próprias contradições do campo estrutural do capitalismo que resultam, dentre outros, no conflito de classes.

3.3. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA POLÍTICA DO ESTADO EDUCADOR

Qual o interesse do Estado capitalista neoliberal nos sistemas educacionais? Para esclarecer esta questão, partiremos do pressuposto Gramsciano que evidenciará o interesse da classe burguesa no campo educacional. Gramsci (2017, p. 56) observa a educação como um processo indissociável entre o homem e seu tempo, visto que:

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza a fim de dominá-la e criar o homem “atual” à sua época.

Para a sobrevivência do modo de produção capitalista, torna-se vital criar e conformar o cidadão de “novo tipo” na perspectiva da Pedagogia Política do Capital desde tenra idade. Por isso, os espaços escolares, como arena de disputa pela hegemonia na sociedade civil, são de extrema relevância estratégica para a classe dirigente, pois é através destes espaços que ela busca implementar contrarreformas no campo da política pública de formação humana, mediar o conflito de classes e garantir as condições subjetivas para a manutenção da hegemonia burguesa na sociedade civil.

Segundo Mészáros (2006, p. 275), “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias

ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. O funcionamento da economia seria facilmente resolvido com a formação do cidadão de “novo tipo”. Todavia, para a renovação constante dos métodos de persuasão, era necessário, também, a elaboração de indivíduos que perpetuassem o controle na esfera política, os intelectuais orgânicos à serviço do capital.

Para Gramsci (2017, p. 14) os intelectuais orgânicos “personificam” o bloco histórico por meio da fundamentação de suas unidades de pensamento e afirma que todo grupo social possui seus intelectuais orgânicos ao afirmar:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. etc.

Deste modo, a pedagogia política do capital tem buscado condicionar os sujeitos aos interesses do capital, reduzindo os espaços escolares a ambientes que instrumentalizam pessoas por meio do enxugamento curricular e flexibilização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o estado burguês ratifica o papel da escola na sociedade de classes como um aparelho privado de hegemonia, não só por meio da relação utilitarista e tecnicista entre professor e aluno, bem como, no rebaixamento do processo educativo à mera função instrumental, de caráter utilitário numa perspectiva pragmática, imediatista, e, em conformidade com as exigências atuais do mercado.

Para além de alienar o pensamento da classe trabalhadora no intuito de dominá-la e desmobilizar sua organização de modo a evitar a luta contra-hegemônica, a classe dirigente investe na formação de seus quadros dirigentes ampliando e renovando suas estratégias na mediação de conflitos, tornando evidente a dinâmica dual de ensino adotada entre as classes sociais. A este respeito, Mészáros (2006, p. 275-276) resgata a seguinte reflexão em Gramsci:

No mundo moderno a categoria dos intelectuais [...] foi excepcionalmente alargada. Eles foram produzidos em números imponentes pelo sistema

social burocrático-democrático, muito além do que é justificado pelas necessidades da produção, embora em dimensões justificadas pelas necessidades políticas da classe dominante fundamental.

É a partir dos anos 1990 que o Estado brasileiro assume uma agenda notadamente afinada com o receituário neoliberal, o que implica um tratamento mais ofensivo na gestão educacional, de modo a intensificar sobremaneira sua função “reguladora” dos sistemas de ensino por meio da utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, rumo ao gerencialismo orientado pela perspectiva da *accountability*. Afinado com os pressupostos propagados pelos organismos internacionais, o Estado brasileiro referenda a necessidade de melhoria da qualidade dos serviços educacionais e da gestão dos sistemas de ensino, o que desencadeia ações e formulações para reconfigurar a gestão das políticas educacionais no Brasil.

A partir de novas diretrizes alinhadas à doutrina neoliberal e ações concretas para promover o gerencialismo como novo modelo de gestão racional de perspectiva pragmática do serviço público, a *accountability* torna-se a principal estratégia deste processo, na medida em que reorienta a relação do Estado com a sociedade na prestação do serviço público, onde o cidadão é visto como cliente e o serviço público como uma ação do estado, que torna-se o gerente em busca da satisfação das necessidades desses clientes. Além disso, a satisfação dos clientes é mensurada por meio da prestação de contas e da responsabilização dos agentes públicos pelo serviço prestado à população numa perspectiva tecnocrática, compreendida como eficácia. Desta forma, o serviço público de qualidade, passa a ser aquele que presta contas a partir de dados coletados eletronicamente, sem qualquer relação com a esfera de tomada de decisão acerca da utilização do fundo público (Souza, 2017).

É neste contexto em que surgem as Avaliações Educacionais em Larga Escala que implicam não em uma superação da burocratização do serviço público na área de educação, como almejam os apologetas da *Nova Gestão Pública*, mas em uma burocratização de novo tipo que reconfigura as estratégias de controle do serviço público, especialmente do controle do uso do fundo público, de modo a garantir que se *faça mais com menos*.

[...] a valorização dos recursos humanos através da educação básica, técnica e continuada dos trabalhadores, é o elemento central da mobilização para a competitividade. Todos os países que romperam a barreira do desenvolvimento atribuíram especial atenção à educação. Precisamos de reconhecer a nossa falha. Temos mais de 20 milhões de analfabetos ou com deficiência educacional na população trabalhadora (Coutinho; Ferraz, 1994, p. 13).

Dentre as justificativas suscitadas constavam a necessidade em mensurar e divulgar informações sobre o desempenho dos sistemas educativos para a sociedade; em especial, gestores educacionais, docentes e família dos estudantes. De mesmo modo, também se justificaria a necessidade de diagnóstico dos sistemas educativos para a formulação de políticas públicas, visto que as AELEs, além de cumprirem essa função, forneceria subsídios para diversas ações, como políticas educacionais, por exemplo (Mello, 1994, p. 72-91).

Desta forma, as AELEs compunham a estratégia dos intelectuais orgânicos do capital para a implementação da ofensiva burguesa no campo educacional. A partir dos resultados destas avaliações nas últimas décadas, a classe dirigente pôde adequar o conteúdo e práticas de ensino às demandas atuais da valorização do capital. A educação, nestes termos, é tratada como mercadoria e, nesta condição, busca-se capturar a subjetividade dos educandos e dos educadores, de modo a conformá-los a uma realidade marcada pelo desemprego estrutural, pela exclusão e pela intensificação da precariedade do trabalho e da vida social. Esta conformação consiste em levar os sujeitos sociais a encararem com naturalidade as mazelas da ordem burguesa como se fossem contingências da vida.

No prefácio à obra *“A educação para além do Capital”*, de Mészáros (2008, p. 19), Sader afirma: “[...] No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria [...]” e, em seguida, continua: “[...] Talvez, nada exemplifique melhor, o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação” (Sader *in*: Mészáros, 2008, p. 19). A narrativa da reforma burguesa no campo educacional consiste em implementar uma educação vinculada a critérios qualitativos indissociáveis às demandas econômicas, visto que supostamente a educação passaria a ser o aspecto determinante para o progresso de toda nação democrática.

Ratificando a qualidade como tendência burocrática à serviço do capital na instrumentalização do campo educacional, acontece em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (BRASIL, 1990). Nesta Conferência, as nações de capital desenvolvido, representadas por seus signatários, aprovaram a *Declaração Universal de Direitos Humanos* que consagra a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNICEF, 1990).

Ou seja, os parâmetros de qualidade estariam contidos na “*satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” que, por sua vez, deveriam coadunar com valores e atitudes necessários para a plena cidadania (contido na perspectiva gerencialista da gestão de recursos humanos) e, na recomposição do próprio capital, como ativo intelectual indispensável para reprodução da vida material. Neste sentido, o capital implementa sua Pedagogia Política nos espaços escolares ampliando sua performance em todos os setores da vida social, a partir das escolas – Aparelhos Privados de Hegemonia – Sua finalidade é legitimar o discurso da qualidade da educação na perspectiva mercantil como princípio fundamental na construção de sociedades ditas democráticas. Essa narrativa propunha a qualidade educacional como estratégia de superação do atraso e ineficiência, com vistas à: 1) satisfação de necessidades básicas e construção de uma sociedade mais equitativa; 2) maior controle da violência gerada pela desigualdade social; 3) fortalecimento das instituições democráticas; 4) acesso aos serviços públicos com ênfase na qualidade dos serviços prestados; 5) competitividade internacional; 6) sustentabilidade de capitais; 7) contínua adaptação à obsolescência tecnológica programada por meio da educação ao longo da vida; e 8) resiliência frente ao processo de modernização e produtividade do mundo do trabalho.

Entretanto, para Gramsci (2017, p. 45) é neste contexto que se encontra o maior paradoxo da escola dita democrática, visto que:

[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

De fato, a redefinição da política educacional no Brasil é determinada pelas variações na dinâmica do modo capitalista de produção e reprodução social da vida material e, como tal, sempre terá como produto as desigualdades sociais que caracterizam a luta de classes. Somente a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora organizada poderá dar outro sentido à educação.

No entanto, observemos a associação entre qualidade, democracia e capital adotados como critérios indispensáveis ao desenvolvimento econômico, expressos nesta de perspectiva neoliberal:

A organização do aparelho avaliativo para a educação básica foi impulsionada nos anos 1980, embora décadas antes a avaliação fosse vista como meio necessário ao governo da educação. Concorreram para o crescente interesse pela avaliação como meio de ação do Estado brasileiro na educação fatores internos e externos. Entre os fatores externos mencionamos: divulgação de experiências de avaliação de vários países; recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino; aumento de pesquisas focadas no efeito escola e na eficácia escolar (Freitas, 2013, p. 71).

Neste tocante, fica demarcado o consentimento ativo do Estado brasileiro às ações e formulações dos organismos internacionais como a ONU e o Banco Mundial. Estes organismos passam a ser propagadores de parâmetros curriculares e diretrizes de ensino e aprendizagem na reconfiguração das políticas educacionais em países de capitais periféricos ou dependentes. Destacamos, também, as premissas gerencialistas de “eficiência e eficácia” presentes como instrumentos reguladores do neoliberalismo. E autora, prossegue:

Entre os fatores internos concorrentes para o crescente interesse pela avaliação no Brasil encontramos os que seguem: quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de

especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores em educação (Freitas, 2013, p. 71).

O financiamento externo para a educação passa a ser definido por parâmetros de eficiência na alocação de recursos materiais e humanos que, por sua vez, devam espelhar a qualidade como critério ao progresso econômico nas relações concorrenciais do mercado. Esta tendência é ratificada na seguinte argumentação:

Os vínculos entre a educação e a economia são tão ou mais fortes do que se imaginava, mas a relação causal pode ser distinta. Os sistemas educacionais e a educação que as pessoas recebem não são simples consequência do que ocorre na economia. Eles podem ser melhorados e transformados e seu impacto econômico pode ser extraordinário (Mello, 1994, p. 14).

Segundo Souza (2002, p. 111), para reformar o campo educacional e fundamentar a narrativa hegemônica por meio do pensamento cientificista, os intelectuais orgânicos do capital construíram três teses que caracterizaram sua ofensiva, sendo:

[...] a da necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade para nortear a gestão das políticas educacionais; a de que o Brasil não gasta pouco em políticas sociais, ele gasta mal; e, a de que o problema educacional do Brasil não é a universalização do ensino, mas a produtividade do trabalho escolar.

Dentre os intelectuais orgânicos do capital que propunham a sustentação de tais teses no Brasil, destacamos: Guiomar Namó de Mello; Sérgio da Costa Ribeiro e Cláudio de Moura Castro. Para estes autores, a educação deveria instrumentalizar as novas gerações a partir de necessidades básicas de aprendizagem. Além disso, essas aprendizagens, deveriam ser estratégicas frente aos desafios do terceiro milênio a fim de construir uma cidadania competitiva, autossuficiente e resiliente. Todavia, para estes intelectuais, a educação fundamental brasileira nos anos 1990 andava de “costas” para o futuro.

A primeira tese desenvolvida por Mello (1994, p. 76-91) aborda a organização do processo educacional como prerrogativa para o desenvolvimento econômico. A autora se ocupa em *“como aprender”* e *“o quê aprender”* para a construção de uma cidadania capaz de selecionar e processar informações em consonância com habilidades e competências para a vida moderna. Mello

compreende que o conceito de necessidades básicas de aprendizagem é uma valiosa estratégia para a formulação de políticas públicas e de transposição didática de conteúdos necessários para a transmissão de atitudes e valores concernentes com o processo produtivo.

Além disso, propõe a criação de um sistema integrado para a gestão educacional que cobriria quatro grandes áreas, a saber: 1) estatísticas regionais e nacionais sobre matrículas, número de docentes; 2) indicadores de desempenho do sistema, como repetência, evasão e dinâmica de fluxos escolares; 3) indicadores de eficiência do sistema, baseados em custos *versus* resultados e, por fim; 4) indicadores da qualidade da oferta do processo de ensino aprendizagem. Na visão da autora, este conjunto de medidas poderia reordenar o cenário educacional na direção do progresso, visto que:

Não adianta continuar construindo escolas para que elas sejam depósitos de repetentes e fracassados. Se não se resolver o problema da qualidade, os famosos de déficits de matrículas persistirão e a sociedade continuará custeando investimentos de baixíssimo retorno. A política de expansão da rede física deve, portanto, estar prioritariamente voltada a dar mais qualidade às vagas existentes. Isso quer dizer manter, conservar e criar nas escolas existentes, espaços mais adequados ao ensino aprendizagem, mais do que simplesmente construir novas unidades, salvo em casos que se justifiquem a partir de estudos cuidadosos das demais alternativas disponíveis (Mello, 1994, p. 89).

A segunda tese, desenvolvida por Castro (1994) argumenta que o Brasil investe o suficiente em educação e que o problema não consiste na falta de recursos e sim, na ausência de gerenciamento e racionalização dos investimentos. Em seu livro *Educação Brasileira consertos e remendos* (Castro, 1994), desenvolve uma narrativa histórica do desastre educacional na perspectiva da ciência positivista, sugerindo ao leitor que o fracasso educacional de outrora, inevitavelmente, conduzirá o país a futuro depauperamento, visto que; as gerações futuras não estariam instrumentalizadas nas perspectivas internacionais de desenvolvimento educacional com vistas ao progresso econômico.

O autor inicia o segundo capítulo de seu livro com a epígrafe: “o grande problema da educação no Brasil não é gastar pouco, mas gastar mal. Mais sério do que os modestíssimos níveis de gastos educativos é o mau uso que se faz destes

recursos” (Castro, 1994, p. 22). Castro, desenvolve o argumento de que à medida que o acesso a escola pública era garantido com a expansão vertiginosa de instituições de ensino básico, tornava-se mais evidente a ausência de parâmetros de qualidade capazes em instruir a futura classe operária do país. Segundo o autor, a questão não era quantitativa, era qualitativa, visto que; os sistemas de Educação Básica até eram capazes em atrair os alunos, todavia, não conseguiam “reter” os alunos no sistema até a conclusão de seus estudos.

O autor conclui que o crescimento desordenado dos sistemas educativos via demanda democrática, não contemplou critérios para uma educação qualitativa equiparada aos países de capital desenvolvido, associando os espaços educativos à espaços vazios, sem sentidos: “[...] é mais fácil dar banho nos alunos e convidá-los a cantar e jogar futebol. Com isso, ocupa-se o tempo e esvaziam-se os orçamentos (Castro, 1994, p. 30).” A fim de justificar a ineficiência dos espaços educativos e o desperdício de verbas, ele prossegue:

Os professores são despreparados, desmotivados e mal pagos. Faltam os mais elementares recursos educativos (livros, cadernos, mapas, lápis, carteiras etc.). Há excesso de pessoal improdutivo fora da sala de aula e falta de pessoal técnico na escola. A burocracia e os sistemas formais de controle e supervisão sufocam e não produzem nada de bom que chegue efetivamente à sala de aula (Castro, 1994, p. 30-31).

Para a resolução destes e de outros problemas, Castro sugere que os “remendos” via “programas de emergência” não surtirão efeitos a longo prazo e propõe que os parâmetros de qualidade deveriam estar contidos, de fato, na “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, convocando a sociedade civil para a nova tomada de consciência: “achamos portanto que a grande prioridade nacional é melhorar a escola básica” (Castro, 1994, p. 33). Para tanto, o autor indica algumas soluções, dentre as quais:

Cumprir ao Ministério da Educação controlar a qualidade do produto final - o aprendizado. Cumprir criar incentivos financeiros para que o esforço e a competência sejam recompensados. Cumprir fazer com que boas análises e diagnósticos dos problemas e soluções estejam disponíveis nas mãos de quem precisa de informações confiáveis. Cumprir promover um sistema onde os pais sejam os principais fiscais da escola ‘mais barata e mais eficaz do que um exército de inspetores’ (Castro, 1994, p. 35).

Para corroborar com a revolução que se iniciaria no ensino básico brasileiro apresentaremos a terceira tese, desenvolvida por Ribeiro (1993) que, por sua vez, ratifica que a Educação Básica está de fato universalizada no país, todavia, com altas taxas de repetência, caracterizando o fracasso da educação brasileira. Convém destacar, que para Ribeiro, o fracasso escolar está diretamente ligado a condição socioeconômica de seus estudantes por pertencerem às camadas populares e terem seu aproveitamento reduzido, dificultando a aquisição de habilidades intelectuais básicas: “Vemos que a ineficiência de nossa escola elementar não se dá por falta de vagas ou por evasão precoce dos alunos, mas pelas altas taxas de repetência do sistema” (Ribeiro, 1990, p. 67). O autor desenvolve uma linha de pensamento que conduz ao entendimento de que a taxa de reprovação desmotiva a aquisição de conteúdos na idade certa, visto que:

A própria noção de cidadania e equidade está completamente inviabilizada se, no primeiro contato com o mundo social adulto, a criança é golpeada em sua autoestima quando lhe é imputada a culpa pelo fracasso escolar. Mudar essa cultura, no entanto, requer extremo cuidado. A taxa de repetência na 1ª série, na década de 1930, oscilava em torno de 60%; na primeira metade da década passada oscilava em torno de 55% [...]. A partir de 1985 começa a diminuir, estando hoje em torno de 50%. É difícil distinguir se esta última queda deve-se apenas a mudança de nome da subseriação da 1ª série para a pré-escola, ou se tem a ver com o aumento desta pré-escola na idade correta, entre 4 e 6 anos. É cedo ainda para fazer qualquer inferência a “respeito” (Ribeiro, 1993 p. 77).

Para Ribeiro, a valorização da escola das classes populares, por meio da melhoria da qualidade, seria a única alternativa para a inserção no Brasil no rol dos países desenvolvidos, uma vez que a internacionalização de capitais e de tecnologia deveriam assegurar a competitividade dos setores produtivos. Todavia, o tempo de permanência destes estudantes na Educação Básica, não deveria ultrapassar o período necessário para a aquisição destes conteúdos mínimos, de forma que os investimentos fossem proporcionais à máxima racionalidade para a consecução dos objetivos de aprendizagem. Logo, o autor salienta o desperdício de verbas públicas no custo do financiamento de alunos repetentes e indica um novo modelo de gestão para a escola pública:

O financiamento do sistema de Educação Básica no Brasil sempre foi feito pelo lado da oferta. A primeira ação a ser implementada é orçar o sistema pelo lado da demanda. Para isto, é necessário estabelecer um

custo/aluno mínimo, de preferência não regionalizado, e orçamentar as escolas por seu número efetivo de alunos, dando-lhes autonomia didático-administrativa para gerir esses recursos, inclusive para a contratação e dispensa de docentes e funcionários. Essa autonomia deverá incluir necessariamente a possibilidade de que, uma vez estabelecida uma carreira docente básica, a diretoria da escola promova complementações salariais, por mérito, baseadas no desempenho de seus alunos, numa avaliação externa (Ribeiro, 1990, p. 77).

Desta forma, ideologizada pelos intelectuais orgânicos do capital, nasce a cultura das AELEs, com a promessa da implementação de uma educação com qualidade e prerrogativa para o desenvolvimento econômico das sociedades democráticas.

Entretanto, as AELEs enquanto veículo de aferição da educação e estratégia para implementação de qualidade nos espaços escolares é assunto controverso entre especialistas no campo educacional até os dias atuais.

Para Afonso (2009, p. 15), porquanto um sistema de *accountability* implica uma "teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades". É que, não raras vezes, defrontamo-nos com práticas desvinculadas de processos credíveis, tendo como única referência as AELEs. Na prática, muitas vezes, os resultados dessas avaliações assumem o *status* de verificadores da qualidade educacional, na medida em que a obtenção de índices estipulados a partir destas avaliações, assumem um caráter totalitário do processo de ensino-aprendizagem em detrimento das contradições inerentes de uma sociedade de classes.

Para Ramos (2006, p. 131), a contrarreforma no campo educacional tem sua origem na reestruturação econômica-produtiva que visava construir novos padrões e valores sociais nos indivíduos em compatibilidade com a nova divisão mundial do trabalho e das altas taxas de desemprego causada pelo avanço tecnológico:

Mas é exatamente nesse contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador a instabilidade da vida, a individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva

individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade. [...] No âmbito desse humanismo, à educação é solicitado o papel de desenvolvimento de sensibilidades que orientem as condutas por valores que respondam às exigências desse tempo e pela busca de realização de um projeto próprio de vida, que requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

Nesse sentido, a noção de competência adentra a esfera educacional embasada pelo surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. A LDB estabelecia a educação em dois níveis de ensino: o básico e obrigatório composto pela educação infantil, ensino fundamental e médio e o nível superior, sendo facultativo.

Segundo o Art.22 da LDB, a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Segundo Ramos (2006, p. 127), a Educação Básica no Brasil nasce fundada em três pilares:

O primeiro seria uma educação geral de base científica e tecnológica infiltrada por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia. [...] o segundo pilar seria a preparação para o prosseguimento de estudos centrada no desenvolvimento de competências básicas. O terceiro, por fim, seria a compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional.

A partir desses pilares, surgiram as diretrizes curriculares indicando ações para a construção de currículos que garantissem à aquisição de competências e habilidades para o mundo social e do trabalho, agora, previstos no processo formativo desde tenra idade. A dimensão de competência presumida na contrarreforma burguesa, previa a formação de uma nova concepção para o ensino-aprendizagem dos indivíduos, adotando novo padrão de interação com o outro, com o objeto e com o meio social, de forma que o conhecimento pudesse ser mobilizado e construído em um mundo de constante transformações.

Ainda segundo Ramos (2006, p. 160), o termo “competência” confere compreensão distinta em cada etapa da Educação Básica, a saber:

Esses objetivos, quando do ensino fundamental, referem-se, basicamente, ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem. Já no Ensino Médio, referem-se ao domínio de princípios científico tecnológicos, dos conhecimentos da linguagem e das ciências sociais.

Logo, por essa perspectiva:

As competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes já construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas. Por ser dinâmica, essa interação, motivada pela ação dos indivíduos diante de situações desafiadoras, possibilitaria a construção de novas competências (Ramos, 2006, p. 163).

Desse modo, as competências se expressam por meio de habilidades correlacionadas e passam a compor critérios de desempenho e seleção de indivíduos mais ou menos aptos às morfologias do incerto mundo contemporâneo, tanto para o trabalho quanto para a sobrevivência.

Nesta perspectiva, as AELEs, cumprem função seletiva e avaliativa ao mensurar competências e habilidades de sujeitos durante seu processo formativo, ofertando valiosa análise de intervenção à serviço da pedagogia política do capital.

4. RELAÇÕES ENTRE RESULTADOS DO SAEB E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, propomo-nos a explicar a contrarreforma gerencial burguesa no campo educacional e a relação estabelecida entre os resultados das AELEs, em especial o SAEB e o trabalho pedagógico docente.

De mesmo modo, no decorrer deste capítulo, indicaremos o nexo causal entre as AELEs e a perda de autonomia docente por meio de políticas públicas educacionais que produzem sugestões, influências, transformações e, até intervenções no trabalho de professores e gestores educacionais, determinando várias implicações no fazer pedagógico.

No campo da superestrutura, a burguesia utilizou o argumento da criação de uma educação democrática com preceitos universais de acesso e permanência focados na demanda, priorizando aspectos racionais do conhecimento com ênfase no embasamento/letramento científico, cognitivo, emocional e tecnológico e, que tivesse como produto uma suposta educação qualitativa.

Para tanto, as diretrizes educacionais, que antes eram estabelecidas de forma autônoma por seus entes autárquicos – municípios e estados –, são transformadas em prescrições curriculares à serviço da pedagogia política do capital, pautadas em competências e habilidades para o mundo do trabalho, de forma a implementar a BNCC em todo território nacional em detrimento de fatores sociais, econômicos e/ou culturais.

Neste sentido, o PDE é um plano executivo que promove uma transformação na avaliação da Educação Básica de modo a estabelecer conexões entre avaliação, financiamento e gestão, por meio das AELEs.

Como consequência, surge no sistema educacional o conceito da meritocracia e da responsabilização para professores e gestores prevista no IDEB, de modo a implementar a *accountability* como dispositivo de controle do trabalho pedagógico.

4.1. CONTRARREFORMA GERENCIALISTA E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

A partir de recomendações internacionais, os estados e municípios brasileiros passaram a coletar dados de grupos de indivíduos de forma quantitativa a fim de disponibilizar informações para a implementação de políticas públicas no país. Um grande exemplo desta tendência foram as Pesquisas por Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Freitas, 2004, p. 664). Esta tendência se ratificou também na esfera educacional, conforme visto ao longo dos anos 1990, com o crescente interesse do Estado em informações educacionais para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação Básica. Porém, a ótica do Estado se voltava para otimizar os processos de rendimento dos sistemas educacionais e, para isto, adotou as AELEs:

[...] em contexto de intensificação das transformações sociais (destacadamente econômicas, tecnológicas e políticas), a racionalidade econômica prevalecente ancorou o programa brasileiro de reestruturação econômica no interior do qual as políticas sociais subordinaram-se a imposições dos mercados. A política educacional orientou-se para a busca de eficiência e eficácia na gestão educacional, estabelecendo novas formas de regulação educacional. Nesse contexto, a avaliação passou a ser acionada consoante a essa racionalidade, centrada nos resultados e com vistas a gestão por resultados (Freitas, 2013, p. 80).

Deste modo, as AELEs se tornaram expediente comum na esfera pública brasileira, referendando tendência internacional com pressuposto de melhoria da qualidade da educação, conforme observamos abaixo:

[...] nos anos 90, a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, acentua-se a defesa da qualidade de educação na perspectiva economicista e passa a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação. Com o concurso de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Unesco [...] consolida-se o entendimento de que, para se chegar a um sistema educacional ‘para todos’, a solução seria uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por provas de avaliação externa. No Brasil, já a partir dos anos 1990, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com a adesão do governo e o apoio de empresários e fundações privadas às propostas do Banco Mundial e Unesco, expresso no movimento Todos pela Educação, o tema de educação de qualidade “para todos” ganhou visibilidade na sociedade, mobilizando dirigentes escolares, professores e pais de todo o país (Libâneo, 2018, p. 52-53).

Além disso, a introdução das AELEs na regulação da Educação Básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de recomposição da hegemonia burguesa ancorado ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. Porém, somente a partir de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) –, tornaram-se nítidos o lugar e nexos das normas atinentes à *“medida-avaliação-informação”* no aparato estatal, pois estes índices, até então não refletiam uma mudança significativa nas vias de regulação (Souza, 2008, p. 5).

Assim, a LDB já previa em seu Título IV – *“Da organização da Educação Nacional”* – as diretrizes para futura implementação das AELEs, de modo a estabelecer um sistema de avaliação nacional. Observemos o item VI do Artº.9 que determina: “VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996, p. 14).

Porém, foi a partir de 2005 que o SAEB, criado então em 1990, passou a ser utilizado como via de regulação, composto, a princípio, por duas avaliações externas. Uma delas, a Prova Brasil, também designada Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) e a outra, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Historicamente, o SAEB se caracterizou por ser uma avaliação amostral e instrumental que evoluiu por meio de aplicação de provas escritas, levantando

dados sobre o desempenho cognitivo de estudantes sob a modalidade “Larga escala”, sendo promovido por agentes externos aos sistemas de ensino.

Inicialmente, a Prova Brasil integrava o SAEB e coletava informações sobre o desempenho de estudantes da 4ª série, do 8º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (cálculos e resolução de problemas). Além disso, adotava metodologia de aferição quase censitária, visto que, a Prova Brasil coletava dados por turma, escola (infraestrutura), redes escolares, municípios, estados da federação e país. Os resultados desta avaliação e seus respectivos dados passaram a ser publicizados nas mídias de massa transformando o SAEB em um expediente verificador da Educação Básica, rapidamente conhecido no meio educacional e na sociedade em geral pelos resultados divulgados e políticas públicas que originava.

Os sistemas de ensino passaram a ser observados de forma distinta na sociedade civil a partir da divulgação dos resultados destas avaliações. A Prova Brasil fomentou comportamentos de comparação, competição, premiação e punição, dando a tônica de um sistema de regulação e controle dos sistemas educativos efetuado via MEC/INEP. Desta forma, as informações produzidas por esta avaliação se transformaram em um instrumento de grande relevância para a gestão pública, assumindo, em contrapartida, contornos da gestão gerencialista: controle via regulação econômica, administração gerencial, eficiência, eficácia, competitividade e responsabilização, essencialmente dos professores.

Indiscutivelmente, a contrarreforma burguesa burocratizou expedientes para obter o controle do trabalho docente em conformidade com a pedagogia política do capital. Porém, para que uma formação de novo tipo fosse implementada nas escolas básicas, era necessário também a colaboração direta daqueles que prestavam o serviço educacional ao Estado, de preferência, via consentimento ativo. Todavia, qual a estratégia adotada pela burguesia para criar consenso com a categoria profissional docente?

Neste sentido, dialeticamente, era necessário um novo modelo de educador, com valores acerca de sua função social compatíveis com o modo de reprodução capitalista. Os intelectuais orgânicos à serviço do capital partilhavam

ideologicamente dos mesmos ideais, cujos parâmetros democráticos pautados na sociedade neoliberal careciam de uma Educação Básica com “qualidade” compatível aos seus interesses. A esse respeito, Macedo (2021) afirma:

As mudanças experimentadas na sociedade capitalista nos últimos anos do século passado provocaram mudanças na educação e, consequentemente nas políticas de formação para o trabalho docente, com sua ênfase na prática do saber fazer e na ideia de competências. A materialização disso foi possibilitada no Brasil, pela promulgação da Lei nº 9.394/1996. Desde então, as diretrizes para a formação do professor da Educação Básica em nível superior foram pensadas para formar o professor de novo tipo que formaria o trabalhador também de novo tipo para o ajuste da sociedade neoliberal (Macedo, 2021, p. 131).

Assim, para que possamos compreender os novos contornos estéticos que constituem os profissionais da educação na atualidade faremos uma breve contextualização, a partir de nosso referencial teórico, a fim de analisarmos de que forma o controle do trabalho do trabalho docente se articula no campo da subjetividade.

Para Marx, a expropriação do trabalho só é possível por meio do trabalho alienado, ou seja, o trabalho em que o homem passa a ser uma mercadoria na mesma proporção em que produz valor por meio de sua ação. Acerca disto, Marx (1970, p. 93) nos esclarece em suas reflexões de que forma o trabalho alienado objetiva o sujeito conforme segue:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente ser o trabalho externo ao trabalhador não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que um homem se aliena assim mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação.

Dessa forma, a educação não está a serviço da realização do homem enquanto ser social, mas sim, voltada para a satisfação de um sistema produtivo que

tem seu modo de reprodução ancorado em valores econômicos e utiliza a educação como mercadoria, neste caso, a serviço do Estado burguês. De mesmo modo, a fim de satisfazer as necessidades de mercado, a educação já não poderia estar restrita a organicidade local, específica, visto que o saber precisava ser universalizado assim como os mecanismos de mediação de conflito entre as classes precisavam ser renovados, constantemente. Logo, o capitalismo inaugura um modelo de educação que privilegia o trabalho no contexto mundial, conforme nos aponta Souza (2002, p. 23):

o trabalho, segundo a “ótica do capital” é uma atividade produtiva voltada não para a realização humana enquanto valor coletivo, mas para a realização da mais-valia, enquanto valor apropriado de forma privada. Por isso é uma atividade produtiva alienada e alienante, na medida em que sua organização pressupõe determinado modo de regulação das relações de produção de acordo com a lógica da apropriação privada do trabalho excedente, fruto do trabalho alienado.

Convém observar, que a contrarreforma gerencial do Estado burguês assentou um novo modelo educacional pragmático, flexível, enxuto, universalizado e que prepara, desde crianças até os adultos, para aquisição de conhecimentos práticos e socioemocionais adequados à reprodução do capital na atualidade, independentemente de quem seja o estudante ou de quem o ensine. Assim, a educação se materializa em conformidade com a necessidade de instrumentalização baseado em um saber técnico, racional e que corresponda a uma reprodução do próprio capital. Para que a alienação se propague e se justifique como ideologia, torna-se necessário uma revolução no modo de construir o conhecimento, um modo inquestionável onde os próprios trabalhadores, ainda que não recebam uma formação que os emancipem como seres humanos, passem a defender e almejar esta formação instituindo seu consentimento ativo ao projeto político pedagógico do capital.

Com efeito, a racionalidade científica corrobora na construção de uma educação tecnicista, instrumental, intimamente ligada à Pedagogia Política do Capital. Nesta proposição, Gramsci (2017, p. 137) nos esclarece a função que a educação tecnicista desempenha na alienação do trabalhador moderno:

O trabalho científico tem dois aspectos principais: um que retifica incessantemente o modo do conhecimento, retifica e reforça os órgãos sensoriais, elabora princípios novos e complexos de indução e dedução, isto é, aperfeiçoa os próprios instrumentos de experiência e de sua verificação; outro que aplica este complexo instrumental (de instrumentos materiais e mentais) para determinar, nas sensações, o que é necessário e o que é arbitrário, individual, transitório. Determina-se o que é comum a todos os homens, o que todos os homens podem verificar da mesma maneira, independentemente uns dos outros, porque foram observadas igualmente as condições técnicas de verificação. “Objetivo” significa precisamente e apenas o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta é uma concepção particular do mundo, uma ideologia.

Com o intuito de universalizar um novo tipo de homem/trabalhador para a extração de mais valia, o conhecimento passou a ser uma estratégia para a produção industrial, para a agricultura moderna, para a pecuária extrativista, para os fenômenos que digam respeito à natureza química, física, biológica, médica etc. Todos esses saberes passam, a partir de agora, a constituir ferramentas para a própria operacionalização da reprodução capitalista que, se torna uma perspectiva que demanda do trabalhador assalariado aquilo que Gramsci (2017, p. 97-98) vai chamar de *subversão da práxis* ao afirmar:

A lei de causalidade, a pesquisa da regularidade, da normalidade, da uniformidade, substituem a dialética histórica. Mas como, a partir deste modo de conceber, é possível deduzir a superação, a “subversão da práxis”? O efeito, mecanicamente, jamais pode superar a causa ou o sistema de causas; por isso, não pode haver outro desenvolvimento que não aquele monótono e vulgar do evolucionismo. Se o “idealismo especulativo” é a ciência das categorias e da síntese a priori do espírito, isto é, uma forma de abstração anti-historicista, a filosofia implícita no Ensaio popular é um idealismo invertido, no sentido de que conceitos e classificações empíricas substituem as categorias especulativas, tão abstratas e anti-históricas quanto estas.

Ou seja, o homem que subsiste, unicamente na reprodução da vida prática, de forma mecânica e não estabelece relação entre o deslocamento do pensamento mediante os acontecimentos históricos e a realidade da vida concreta de seu tempo, adota o senso-comum por meio da lógica utilitarista, como verdade absoluta. Todavia, neste caso, subverte o fenômeno que supõem compreender, na ideologia que reproduz.

Por conseguinte, o trabalhador não só está subordinado ao modo de reprodução capitalista quanto alienado de sua subjetividade pelo modelo de trabalho que lhe é imposto. Assim, o trabalhador é expropriado até do seu saber, visto que; para que a burguesia possa contratar qualquer pessoa em qualquer local, a subsunção real do trabalho ao capital é necessária para justificar um salário de mercado para qualquer pessoa, em qualquer local e, em condições similares de exploração.

Inegavelmente, os docentes, aqueles que deveriam ser os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, não ficaram isentos deste processo de persuasão em seus processos formativos. Ademais, o controle do trabalho docente constitui importante estratégia da burguesia para obter consenso e hegemonia das classes subalternizadas.

Todavia, para que o homem rompa com o pensamento pragmático, imediatista e fragmentado necessita, ordinariamente, compreender a prática como uma categoria indissociável da teoria e, compor uma análise filosófica ou seja, superar a ordem cientificista imposta pela pedagogia política do capital que se limita ao pensamento comum e ir em busca da práxis. Este movimento significa alcançar a consciência ou do sentido da prática, de modo crítico, reflexivo e consciente. Segundo Vásquez (2011, p. 30), “[...] a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo.”

Para Vásquez, a práxis não constitui apenas a função de interpretar o mundo de forma distinta, mas, essencialmente, transformá-lo a partir de outras categorias de pensamento, dialeticamente. Isto fica claro em: “[...] tal filosofia não é outra senão o marxismo”, ou seja, a teoria vai informar a prática e a prática vai reiterar à teoria, numa perspectiva indissociável, enquanto o homem se constitui em ser histórico e se insurge na construção de outra ordem de pensamento que se contrapõe ao pensamento comum, não refletido, sem propriedade consciente.

Para tanto, superar o pensamento tecnocrático e não reflexivo na educação requer que o sujeito obtenha a compreensão de um legado sócio-histórico

cujas estruturas de pensamento questionem o senso comum em busca da compreensão das contradições produzidas pelo sistema capitalista. Por certo, a educação cumpre função econômica, social, política e cultural na correlação de forças que determinam a hegemonia burguesa na sociedade de classes. Nas palavras de Manacorda (2013, p. 12), “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social [...]” e romper com a hegemonia é imprescindível para a construção de um projeto educacional humanizado.

Todavia, além de superar a estrutura do pensamento dominante, cumpre-nos avançar na compreensão dos fatos sociais para além do fenômeno posto como algo positivista ou natural. A esse respeito, Mészáros (2011, p. 872) nos afirma:

Na ausência de formas historicamente específicas de mediação material, a superação só pode ser tentada mediante a intervenção emancipatória do “lado subjetivo”, através de alguma forma de apelo direto à consciência. Todas as recomendações para a possibilidade de intervenção no “lado objetivo” assumem a forma de postulados metodológicos e, assim, permanecem essencialmente na esfera do “fator subjetivo”.

Justamente, nesta medida, observamos a função que a lógica tecnocrática – como mecanismo prescritivo – cumpre na manutenção do pensamento comum e na regulação do campo das ideias, limitando-o. Ainda segundo Mészáros (2011, p. 385), para a superação desta condição é necessário: “a condição de sucesso é definida como o trabalho da consciência sobre a consciência – na classe trabalhadora como um todo e também no interior do partido – voltado para a superação da ‘crise ideológica’.

Assim, a reação contra-hegemônica no campo educacional somente se dará por meio da superação da ideologia e do pensamento fragmentado, com vistas a formação de uma nova sociedade. Inicialmente, romper o modelo educacional pragmático e economicista pode parecer controverso. No entanto, quando pudermos experimentar outros modelos de desenvolvimento humano, desinteressados em extrair valor de todas as coisas e em medir o valor do ser humano pela meritocracia, seremos capazes de desfrutar de uma nova realidade no campo educacional e na formação *omnilateral* dos cidadãos.

4.2. RENOVAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE CONTROLE ESTATAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O PDE E A BNCC

Com o intuito de garantir sua hegemonia no campo educacional a burguesia engendrou – por intermédio do Estado – políticas de governo que garantissem, cronologicamente, suas contrarreformas via consentimento passivo, como o PDE e a BNCC.

Em 2007, com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Brasil adotou um “plano executivo” no qual metas, ações e programas governamentais passaram a ser obrigatórios (Brasil, 2007). As ações que o compõem estão descritas em seis pilares: A) visão sistêmica da educação; B) territorialidade; C) desenvolvimento; D) regime de colaboração; E) responsabilização e; F) mobilização social. Inclusive, o PDE instituiu o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, via Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007), onde o Governo Federal dava nova ênfase à qualidade do ensino cuja melhoria deveria ser progressiva com metas bianuais e de patamar mínimo a ser alcançado até o ano de 2021, com média nacional 6,0.

Convém observar, que a Constituição Federal, promulgada em 1988, já previa em seu Art:214 (Brasil, 1988), a futura implementação de um plano nacional para educação, inicialmente com 6 objetivos, a saber:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Em entrevista concedida (Haddad *apud* Esteves, 2021), Fernando Haddad, ex-Secretário Executivo do Ministério da Educação (2004-2005) e Ex-Ministro da Educação (2005-2012), nos governos Lula e Dilma Rousseff, faz algumas considerações sobre o grande movimento que se deu no país para a implementação

do PDE. Já no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2002-2006), o PDE se tornou um plano de ação nacional que passou a definir objetivos e metas via política pública para a educação, condicionadas à diretrizes orçamentárias com a participação da sociedade civil. Segundo Haddad, a implementação do PDE fora seu maior desafio enquanto Ministro da Educação:

Aí como ministro foi o PDE, né, aí foi um plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação, mas daí era uma (...) pra você ter uma ideia o Plano de Desenvolvimento da Educação eram quarenta ações, era um conjunto de quarenta ações, aí era um plano pra valer mesmo, um plano que envolvia de A a Z todas as etapas, modalidades, níveis de ensino, era uma coisa muito ampla, ia desde construção de creche pelo pro-infância, informatização das escolas, passando pela frota de veículos escolares que nós uniformizamos no caminho da escola até a criação dos institutos federais, expansão das universidades federais, criação da universidade aberta do Brasil, FIES sem fiador, um mundo, aí era um mundo mesmo de coisas, o PDE foi um grande plano de ação (Haddad *apud* Esteves, 2021, p. 345-346).

Para a implementação do PDE, o governo federal elaborou uma série de medidas denominadas “*PNE em Movimento*” (MEC, 1996-2014). Tais medidas, regulamentaram Leis, Decretos, Resoluções e Emendas Constitucionais no período entre 1996 e 2014. O PNE em movimento, compreende a Base Legal do arcabouço jurídico, cujas intervenções no aparato público promoveram tanto a fundamentação legal para a universalização do ensino obrigatório, quanto para assegurar o regime de colaboração entre os respectivos sistemas de ensino.

Outrossim, viabilizou adequações de cunho gerencialista que, por sua vez, refletissem a lógica mercantil e a necessidade de recomposição inerente ao sistema capitalista no campo educacional.

Dentre tais medidas, destacaremos a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) que alterou as regras para de uso do fundo público na área educacional, acrescentando, inclusive, o inciso VI no Art. 214 da Constituição Federal que previa o: “VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (Brasil, 1988).

Assim, no dia 25 de junho de 2014, o MEC via INEP, regulamentou a Lei nº 13.005/2014 que dispunha sobre o Plano Nacional de Educação (Brasil,

2014). O primeiro PNE com vigência decenal (2014-2024), estabelecia 20 metas com diretrizes para o desenvolvimento da educação nacional nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Neste primeiro decênio, o campo educacional foi impactado por profundas transformações em todo país. Inicialmente, O PNE foi organizado em 4 grandes eixos, a saber: a) metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade; b) metas para a redução das desigualdades e à valorização da diversidade; c) metas para a valorização dos profissionais da educação; d) metas para a ampliação de vagas no ensino superior. Cada eixo, previa estratégias que deveriam ser implementadas em regime de colaboração entre os entes federativos.

A partir das metas estabelecidas no PNE, os municípios, estados e Distrito Federal, deveriam desenvolver e implementar seus Planos de Ensino respectivos, indicando os prazos e estratégias para a consecução de cada meta à nível local em anuência com o PNE:

Além disso, outro propósito deste texto é sensibilizar a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas, o que exige que cada município, estado e o Distrito Federal conheçam e discutam a relevância de todas as metas, contribuindo para que o País avance na universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação (Brasil, 2014, p. 6).

A partir disso, o PDE se tornou um plano executivo promovendo a organicidade na gestão pública à nível nacional, com normas de cooperação entre os entes e os sistemas de ensino (união, estados da federação e municípios), possibilitando a criação do Sistema Nacional de Educação, estabelecendo ainda, conexões entre as AELEs, financiamento de fundo público e privado, e gestão educacional.

Convém observar, que embora o PNE tenha instituído medidas coercitivas para os profissionais do campo educacional, convoca a sociedade civil em regime de colaboração como estratégia de consenso, de forma a construir o consentimento ativo e garantir a hegemonia da classe dominante. Um exemplo disso são as AELEs, que respondem como prestação de contas acerca da qualidade do serviço educacional ofertado nas escolas públicas brasileiras.

Todavia, para os profissionais que atuam no campo educacional, tais medidas passam a compor instrumentos de regulação do trabalho pedagógico, de forma que o consentimento passivo caracteriza a ausência de necessidade de anuência destes profissionais mediante as transformações que passam a vigorar no campo estrutural.

Não há dúvidas, de que o *PNE em movimento* se caracteriza como uma contrarreforma burguesa no campo educacional e renova os instrumentos de controle do trabalho pedagógico. Enquanto por um lado, o fundo público para a educação passou a estar condicionado às metas estabelecidas pelo PNE; por outro; o setor privado representado pela burguesia, era contemplado com acordos intersetoriais, logrando vantagens e privilégios a pretexto de colaborar com capacidade técnica e flexibilizar acordos com a sociedade civil.

Por conseguinte, para a consecução da contrarreforma burguesa e a consolidação dos instrumentos de controle na área educacional, era necessário a implementação de um sistema unificado de ensino-aprendizagem, de forma que as ações gerencialistas pudessem ser legitimadas e justificar as AELEs como condição imprescindível para a gestão das políticas educacionais. Dá-se assim, materialidade à *accountability*. A esse respeito, Haddad (*apud* Esteves, 2021, p. 358) enaltece a importância dos grupos privados em regime de colaboração para a implementação do PNE:

No período que eu tive no MEC, na realidade, eu peguei muito forte aí o relacionamento com o Instituto Airton Senna, tinha um relacionamento muito bom, instituto UNIBANCO, Itaú social, Fundação Roberto Marinho, todas as instituições que colaboraram de certa forma com o MEC, né, os estados e municípios, inclusive através do PAR, do plano de ações articuladas, ações que foram formuladas pelos estados e municípios receberam apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. Já a Fundação Lemann quando eu fui ministro, nós tivemos várias discussões, debates onde a fundação ela contribuiu com algumas discussões, por exemplo, com relação a base nacional comum curricular que foi muito importante, agora, eu vejo sempre que é importante esse relacionamento, são instituições que podem contribuir muito, né, e de certa forma elas têm a capacidade inclusive, maior com o próprio ministério de mobilizar especialistas, pessoas que têm capacidade de contribuir com a questão envolvendo a formulação de políticas públicas [...].

Diante do exposto, o MEC, via INEP, homologa a BNCC no dia 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Este documento é uma normativa de adequação do currículo aos objetivos e metas da contrarreforma burguesa no campo educacional materializada em inúmeras mudanças na Educação Básica, afinadas com as orientações dos organismos internacionais. Na realidade, tais adequações se inserem em um conjunto de mudanças para garantir a convergência da pauta econômica no campo educacional com os interesses de reorientação do uso do fundo público em favor do grande capital, em detrimento das demandas sociais. Assim, a BNCC, além de garantir a formação do trabalhador de novo tipo necessário à manutenção da valorização do capital em condições renovadas do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível, também visa garantir a conformação ética e moral dos cidadãos, promovendo a manutenção do consenso em torno da redefinição da relação entre Estado e Sociedade. Assim, a BNCC, como produto da ação persuasiva de um aparelho de Estado o (INEP), orienta as diretrizes de um projeto político-pedagógico a serviço da Pedagogia Política do Capital, ao alinhá-lo à Agenda 2030:

[...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas [...] (BRASIL, 2017, p. 08).

É evidente a condição indissociável entre educação e capital quando tais ações persuasivas vinculam o trabalho docente aos objetivos enunciados na BNCC. De mesmo modo, a dimensão tecnocrática do trabalho pedagógico expresso nas novas diretrizes curriculares convocam os docentes como protagonistas na construção do consentimento ativo a serviço da manutenção da hegemonia burguesa:

[...] é imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017).

O maior interesse da burguesia em intervir na construção da BNCC visa à formação do trabalhador/cidadão de novo tipo, mais afinado com as demandas de produtividade e competitividade das empresas em um modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital (Souza, 2021). Neste caso, assegurado por um currículo que, enquanto pressuposto político de conhecimento, serve às condições objetivas da burguesia, ou, nas palavras de Ramos (2017, p. 82), “a desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continua tendo escolas pobres e para pobres.” A esse respeito, a autora prossegue:

[...] os conhecimentos das chamadas ciências físicas ou da natureza ou exatas, a exemplo de química, física, biologia, matemática (às vezes, reconhecida como linguagem juntamente com as demais) não são neutros. A história das ciências nos mostra como as relações de poder e a disputa de classes determinam o sentido tomado pelas investigações nesses campos, assim como dos processos de legitimação de sua validade. São essas mesmas relações que influenciam a seleção dos conhecimentos que devem ou não ser ensinados na escola. Sabe-se que a classe dominante e dirigente detém a hegemonia desses processos. A contra-hegemonia é inerente à história humana que é, na verdade, a história da luta de classes (Ramos, 2017, p. 82).

O currículo, que também se constitui de mínimas aprendizagens, compõe um veículo de transmissão de atitudes e valores necessários para que os indivíduos possam perpetuar um sistema social ao longo da história. De mesmo modo, Sacristán (2000, p. 18) analisa as reformas curriculares como instrumentos de controle, as quais são criadas, “[...] na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.”

Para Vieira e Souza (2021), o currículo também é utilizado como estratégia de mediação de conflito de classes para a construção do consenso, visto que, demarca interesses, impõe limites e estabelece o controle do trabalho docente:

Compreendemos o currículo como relações sociais de poder. Percebemos que o currículo está subordinado aos interesses do mercado de trabalho e é um elemento de transmissão de conhecimentos construídos ao longo da história de forma interessada. O currículo é utilizado como um território de disputas e surgiu para organizar o espaço escolar. Primeiro, separando

os conteúdos por meio das disciplinas. Em seguida, organizou o espaço escolar em classes, séries, graus e níveis de ensino. Assim, essa organização, permitiu ao longo dos anos, que o ensino e a aprendizagem, como, também, os docentes, fossem controlados por agentes externos. Esses agentes, define tanto a ordenação do currículo e os conteúdos que serão trabalhados dentro do espaço escolar (Vieira; Souza, 2021, p. 197).

A partir da BNCC, o currículo passou a ser organizado por meio de matrizes de conhecimento pautadas em competências e habilidades. Cada disciplina, área de conhecimento ou etapa de ensino possuía uma matriz curricular mínima e obrigatória a ser avaliada. Desta forma, independente das instâncias (municipal, estadual e federal) terem ou não um currículo próprio respectivo às suas redes, deveriam, obrigatoriamente, seguir as matrizes mínimas previstas na BNCC.

Logo, a matriz de referência passou a reorientar as práticas educativas, de modo a condicionar o processo de ensino-aprendizagem às prescrições da BNCC, que por sua vez, deram às AELEs o *status* de verificador do processo de ensino-aprendizagem. De mesmo modo, o trabalho pedagógico também passou a ser medido em todo território nacional, de forma que pôde ser mensurado, controlado, comparado e, realocado conforme os interesses das gestões de ensino. Acerca da organização das matrizes de referência, consta no guia de elaboração e revisão de itens do INEP (2010), o seguinte:

As Matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa da Educação Básica. É importante destacar que a Matriz de Referência não se confunde com o currículo, que é muito mais amplo. Ela é, portanto, uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, como para a análise dos resultados do teste aplicado (INEP, 2010, p. 07).

Não há dúvidas de que o currículo, embora mais amplo, deixa de ser o protagonista no processo de aquisição de ensino-aprendizagem, tornando as matrizes de referência, que serão avaliadas por meio das AELEs, no principal elemento a ser observado por docentes no momento de construir seus planos de trabalho. Esta tendência, subverte a lógica da educação em mercadoria, pois, confere às matrizes de referência poder de controlar o currículo e as metodologias de ensino-aprendizagem. Ainda no item do guia, nas “definições e conceitos”, afirma-

se: “nesta seção, são apresentados definições e conceitos utilizados na área de avaliação educacional e adotados pelo Inep para fundamentar a elaboração de itens, visando à *composição de testes de avaliação em larga escala* desenvolvida pela instituição” (INEP, 2010, p. 07 – *grifo nosso*).

Outra evidência do controle do trabalho docente e perda de autonomia pedagógica está no domínio que a burguesia exerce sobre os recursos para o desenvolvimento do trabalho docente em todo o território nacional. Os programas de transferência de renda para as escolas, seguem regras distintas, bem como normas para distribuição dos livros didáticos e recursos tecnológicos.

O governo federal, enquanto ente da administração pública direta, determina e implementa disposições para vincular o fazer pedagógico à condicionantes burocráticos via AELEs, como as verbas predestinadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) instituído no âmbito do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Portaria Normativa nº 27 de 21/06/2007 (Brasil, 2007).

Consta nessa Portaria, que sua razão de ser seria a “[...] necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas” por meio de diagnóstico de seus problemas, dificuldades e potencialidades e do estabelecimento de “[...] um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos.” destacando, neste caso, o papel do INEP como aparato público a serviço de interesses de grupos privados da burguesia.

Todavia, segundo Horta Neto (2013, p. 154), a perspectiva autocrática do governo federal em relação às políticas educacionais e ao controle do trabalho docente, também se expressam pela ausência do diálogo e regime de colaboração entre os poderes mediante a imposição de recursos didáticos:

[...] por trás desses 2 meritórios programas, aos quais pouquíssimos poderiam ser contrários, esconde-se um elevado grau de autoritarismo da união perante os outros entes da federação. Em nenhum dos programas respeita-se o planejamento e as necessidades dos estados e municípios e de seus órgãos gestores educacionais, pois o diálogo acontece diretamente com a escola, independente da gestão dos sistemas. Programas como esses

em nada contribuem para um necessário pacto federativo pois não favorecem o diálogo construtivo nem o compartilhamento de responsabilidades.

Convém ainda observar, que embora as AELEs aplicadas em todo território nacional tenham um caráter compulsório, de conteúdo homogêneo ratificado pelo governo federal em regime de colaboração entre suas autarquias via BNCC, para os programas de transferência de renda, o governo estabelece outros parâmetros. Neste caso, a comunicação do governo federal acontece diretamente com as unidades escolares, supostamente, reconhecendo as especificidades de cada unidade escolar.

A partir das informações prestadas pelas escolas tanto no censo anual quanto nos questionários aplicados à gestores e professores nas avaliações do SAEB, dados são coletados diretamente nas unidades escolares e, são armazenadas nos depositórios nacionais do INEP. Neste caso, as autarquias são deliberadamente excluídas do regime de colaboração, demonstrando o caráter de hierarquização e controle que o governo federal exerce sobre as redes públicas de ensino e, que consequentemente, refletem nos limites das autarquias e na gestão de suas unidades escolares.

Contudo, ainda que o governo federal seja o implementador das políticas em esfera nacional, não vai além de impor diretrizes e recursos condicionados aos objetivos pré-estabelecidos em leis, pois se isenta da responsabilidade mediante possíveis insucessos suas políticas, delegando aos profissionais da educação, unilateralmente, a responsabilidade pelos resultados obtidos. A esse respeito, Horta Neto (2013, p. 155) nos afirma:

[...] O governo federal nada mais faz do que expor uma situação sem que qualquer ação possa ser realizada diretamente para resolver os problemas apontados pelo teste: os professores são contratados pelos dois outros entes que mantêm suas escolas e órgãos gestores, os currículos obedecem às legislações estaduais e se relacionam com os projetos pedagógicos de cada escola. Apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação.

No entanto, para além dos rankings, as AELEs deveriam permitir revisões necessárias no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas por meio de

análise local e coletiva destes resultados, respeitando as especificidades e planejamento de seus entes administrativos – municípios e estados – direcionando estratégias adequadas para superação de limites econômicos, sociais e pedagógicos.

Apesar disso, os “pontos de partida” ou a heterogeneidade que nos constitui enquanto sociedade de classes, são percursos invisibilizados e/ou ignorados nos processos de aculturação da pedagogia do capital. A suposta qualidade da escola básica tem sido perseguida a despeito de inúmeros processos desiguais que caracterizam o conflito entre capital e trabalho, inerente à sociedade de classes. Segundo Campbell (1976, p. 49), “quanto mais se usa um indicador social quantitativo para tomar decisões, mais ele estará sujeito à corrupção e mais ele distorcerá o processo social que se pretende monitorar.”

Como imperativos para a consecução de propósitos de melhoria da qualidade educacional, a “responsabilização (o que se conhece na literatura como *Accountability*) e a mobilização social”, passaram a ter “dimensões indispensáveis para o sucesso do PNE (MEC, 2007). Estrategicamente, aportado pelo PDE foi apresentado à nação brasileira uma ferramenta inovadora para aferição dos resultados educacionais de estados da federação e municípios, com a promessa de melhoria da qualidade da Educação Básica. Surgia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB passou a unificar os dados obtidos no SAEB, como taxas de aprovação e reprovação já existentes no Censo Escolar, sendo possível criar um indicador da qualidade educacional. Esse indicador passou a formular *rankings* que por sua vez, possibilitou classificar escolas e passou a estimular a competição entre elas na busca por melhores índices. Neste sentido, os *rankings* configuram um dispositivo útil para a Pedagogia Política do Capital e para as políticas públicas neoliberais na busca de mediações de conflitos entre o local e o global, num contexto crescente de internacionalização das questões educacionais.

Utilizamos como exemplo desta tendência, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela primeira vez no Brasil em 2000 e, repetido desde então, a cada três anos pelo INEP (Brasil, 2022). Esta AEEs é fomentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), sendo realizada em todos os países signatários à OCDE, coletando e armazenando dados de todos os alunos a partir de 15 anos que findam a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

Desta forma, o discurso oficial sustentado pela prerrogativa da qualidade da educação se difundiu com implementações de uma política de avaliação sistêmica que passou a regular a gestão do trabalho docente e, a mensurar, o desempenho discente. Não obstante, o Estado passou a conferir às AELEs caráter de legitimidade e transparência inquestionáveis, de forma a promover uma homogeneização do espaço escolar que por sua natureza, é heterogêneo e diverso. Essa perspectiva, passou a provocar conflitos entre os resultados dos trabalhos pedagógicos realizados nas escolas *versus* os resultados padronizados das AELEs.

Deste modo, gradativamente, a função docente assume uma nova dimensão no campo educacional. Intimamente ligada às prescrições do capital e às mínimas aprendizagens previstas na BNCC. A docência se distanciou, aos poucos, da dimensão autoral e criativa, passando a adotar novas metodologias de ensino com ênfase na prática e nos roteiros adaptados com vistas à aquisição de competências e habilidades previstas na BNCC.

Além disso, a descontinuidade de mecanismos coletivos de luta da classe docente, como enfraquecimento dos sindicatos e descontinuidade dos planos de carreira, despersonifica a carreira docente à uma dimensão individualizada, delegando ao IDEB a aferição do trabalho pedagógico por meio do desempenho via meritocracia e responsabilização.

Esta tendência intensifica a divisão no campo educacional por meio da narrativa da ineficiência, penalizando docentes e unidades escolares que em detrimento daquelas que alcançam o IDEB não são contempladas com projetos e incentivos econômicos comuns na esfera da contrapartida neoliberal, como forma de premiação ou estratégia de paridade em busca da suposta qualidade educacional.

4.3. IMPACTOS DO IDEB NA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE DA RMEDC

A partir da contrarreforma gerencialista no campo educacional, o IDEB se transformou em principal conexão entre o trabalho docente, o desempenho discente – na aquisição de competências a se tornarem habilidades previstas na BNCC – e a escola, passando, inclusive, a intervir na estrutura do espaço escolar com a suposta prerrogativa de ofertar uma educação de qualidade, mas, que em verdade, visa assegurar a hegemonia da classe dominante.

Além disso, as AELEs coadunam com a agenda neoliberal pautada nas prerrogativas gerencialistas cujas atividades se materializam por meio do treinamento cognitivo – das mínimas aprendizagens – na construção de um conhecimento discente fragmentado, na desfiguração do trabalho docente, restrito a simples execução ao alcance de metas e prestação de contas previstos no PDE.

O impacto das políticas neoliberais na educação e na reconfiguração do trabalho docente, demarcaram uma nova perspectiva na área educacional e na relação estabelecida entre o papel do estado e o cidadão. Para Santos (2012, p. 70), a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual, se complementam para o entendimento desta nova dimensão prescritiva que passa a compor a esfera educacional:

O que ambas compartilham, como pedagogias do capital, é a concepção economicista e utilitarista da formação humana reduzida à dimensão de força de trabalho nos contornos do modo de produção capitalista. Tanto a pedagogia do capitalismo de “bem-estar” social quanto a pedagogia do mercado pressupõem a função de reprodução.

Enquanto a Teoria do Capital Humano pressupunha que o indivíduo era dotado de força produtiva e necessitava de políticas públicas oriundas do estado para sua longevidade, a Teoria do capital Intelectual descentraliza o estado da função de provedor, delegando ao setores da economia ligados ao estado a prestação de serviços, inclusive da educação. Esta tendência, redefine a relação entre estado e cidadão onde o indivíduo passa a compor o capital estrutural a serviço do neoliberalismo.

Portanto, a nova concepção de educação legitimada pelo estado se exprime pela relação concorrencial de mercado, onde o estado é o gerente, o cidadão é o cliente e a educação é uma prestação de serviço com interesses de grupos privados, sendo a aprendizagem um produto com qualidade relativa às demandas das diferentes frações das classes sociais. Para compreendermos com maior clareza esta nova configuração acerca das transformações na área educacional, Souza (2021, p. 28), nos afirma:

No campo educacional, o mercado constitui-se no sujeito educador do qual resulta uma filosofia utilitarista e imediatista, e uma concepção fragmentada do conhecimento, concebido como uma mercadoria e não como um processo em construção permanente. É óbvio que tal ideia acaba funcionando como um mecanismo substancial para a mediação do conflito de classe no campo da educação, pois cumpre o papel de construir nos sujeitos a valorização do poder regulador do mercado em detrimento da valorização do Estado na formulação e gestão de políticas públicas para formação e qualificação da força de trabalho.

Desse modo, nas escolas públicas brasileiras, o IDEB ganha o status de principal indicador do rendimento do trabalho pedagógico. Este rendimento passa a ser divulgado como parâmetro de sucesso ou fracasso, pautado em um marcador hierárquico que personifica o microuniverso escolar em um espaço produtivo com letramento competitivo, que altera, significativamente, a subjetividade e a morfologia do trabalho docente e da educação. A esse respeito, Santos (2012, p. 9) nos esclarece:

A ideologia produtivista do mercado confina o processo de ensino-aprendizagem e a educação nos limites tecnocráticos da “pedagogia dos resultados”, validando como qualidade aquela substancializada nos indicadores de desempenho orientados por parâmetros do mercado, controlados heteronomamente. Impõe-se vigilância sobre o trabalho docente, descaracterizando-o e reduzindo-o à dimensão de execução distanciada da concepção.

É sabido, que a vigilância do trabalho docente possibilita interferências e induções de ordem metodológicas que impactam na gestão e prática de professores. Em verdade, pouco se cria, pouco se inova na Educação Básica brasileira. A função da educação em nosso momento histórico está centralizada na mera aquisição de conteúdos que visam construir perfis aptos ao desempenho e manutenção da sociedade de classes. Daí surgem as concepções utilitaristas e

pragmáticas do espaço escolar em detrimento de uma formação humanizada e emancipatória para a classe trabalhadora, de forma a corroborar pela manutenção da hegemonia burguesa.

Esta tendência denota um constructo social que valoriza a aquisição do conhecimento prático como o produto do processo educativo, sendo este, o ativo do capital para geração de mais-valia. Ratificando esta tendência Santos (2012, p. 9), afirma:

As provas do novo espírito do capitalismo são traduzidas na escola pela quantificação do desempenho estudantil e docente limitados ao produto, aos resultados em sua mensurabilidade objetiva, desconsiderando o processo de aprendizagem, o contexto e os múltiplos pontos de partida.

No processo de aculturação que o capital impõe ao espaço escolar, se perde um percurso valioso do campo de experiências que compõe as concepções prévias do processo de ensino-aprendizagem. Nem sempre, professores possuem tempo hábil para privilegiar os pontos de partida de cada grupo identitário, por exemplo. A cada ano, torna-se mais difícil implementar intervenções metodológicas que privilegiem uma educação emancipatória, pois, o novo ritmo de ensino-aprendizagem é cronologicamente pensado para ser executado de forma técnica, exata e previsível, maximizando recursos e tempo com vistas aos resultados.

Segundo está estabelecido na BNCC, embora as autarquias estejam livres para a construção de seus currículos, o foco no desenvolvimento de competências deve orientar as decisões pedagógicas de forma que, cada autarquia deva regulamentar seus Planos de ensino em compatibilidade com o PNE e criar mecanismos próprios de controle do trabalho pedagógico para o alcance das metas nacionais. Logo, orientações ganham contornos prescritivos, conforme se lê:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento

de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Segundo Ramos (2006, p. 204), a pedagogia das competências promove um reordenamento social do trabalho, visto que, no contexto de acumulação flexível do capital, a autonomia do trabalhador se constitui em valiosa estratégia adaptativa em um estágio de constantes transformações sociais e tecnológicas

Justamente por isso, é importante destacar o impacto que o indicador do IDEB alcança enquanto estratégia de *accountability* na gestão e subordinação do trabalho docente. O IDEB reorienta a prática docente a pretexto da eficiência, embora atue na vanguarda dos objetivos postulados no PDE e no equilíbrio da correlação de forças entre as classes sociais.

É evidente que nem sempre esta ligação esteja explícita para uma observação superficial, de forma que a subordinação do trabalho pedagógico ao capital como estratégia institucionalizada pelas normativas educacionais, transpareça como percurso indispensável para uma educação qualitativa alinhada às demandas de mercado.

Todavia, a partir de análise aprofundada, percebemos que os mecanismos burocráticos e dispositivos legais, dão ênfase ao controle do trabalho docente, de forma que limitam, interferem e subordinam professores durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Seja na criação de seu plano de curso, seja na criação de seu plano de aula, seja no processo de avaliação diagnóstica ou somativa, ou na escolha de seus recursos didáticos etc. Independente de professores concordarem ou não, perceberem ou não o impacto que o IDEB produza em sua função laboral, estão condicionados a aderirem uma prática mercadológica orientada pela pedagogia das competências em seu lócus de atuação.

A esse respeito, no dia 29 de setembro de 2022, o Ministério Público de Contas junto ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, divulgou parecer acerca de irregularidades na Prestação de Contas do Município de Duque de Caxias referente ao ano de 2019, sob o processo TCE-RJ Nº208.353-7/2022 (MPC, 2022).

Neste documento, consta a Recomendação nº 1, cuja observação de análise gerencialista, que determina:

[...] para que o município atente para a necessidade de estabelecer procedimentos de planejamento, acompanhamento e controle de desempenho da educação na rede pública de ensino, aprimorando a referida política pública, para que sejam alcançadas as metas do **IDEB** (grifos nossos) (MPC/TCE-RJ, 2022, p. 25).

Em parecer subsequente, sob Processo TCE-RJ de nº 208.353-7/2022 do TCE-RJ, fica expresso a recomendação do Estado do Rio de Janeiro, para que o município de Duque de Caxias, promova ações em busca da paridade do IDEB. Neste parecer, são cobradas medidas gerencialistas com vistas à *accountability*, voltadas para o trabalho docente em prol do alcance das metas do IDEB previstas no PNE para o município:

[...] já com relação a aspectos relacionados com eficiência e efetividade de ações voltadas para a Educação Básica, a Especializada observa que o município não atingiu as metas previstas nas etapas referentes à 4ª série/5º ano e à 8ª série/9º ano, conforme quadro abaixo, adotando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 2019:

Quadro 1: Resultados do IDEB na RMEDC – 2019.

4ª série/5º ano	Nota	4.7
	Meta	5.3
	Percentual de alcance da meta	88,68%
	Posição em relação aos 91 municípios	64ª
8ª série/9º ano	Nota	3.7
	Meta	4.3
	Percentual de alcance da meta	86,05%
	Posição em relação aos 91 municípios	37ª

Fonte: elaboração própria a partir de dados do TCE-RJ (2022).

[...] nesse sentido, na linha defendida pelo Corpo Instrutivo, será expedida recomendação a fim de que se estabeleçam procedimentos de planejamento, acompanhamento e controle do desempenho da educação na rede pública de ensino, com o aprimoramento da referida política pública (TCE-RJ, 2022, p. 24-25).

Não há dúvidas, de que a recomendação do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro acerca de procedimentos, planejamento, acompanhamento e controle do desempenho da educação na rede pública de ensino de Duque de Caxias, convoque o trabalho docente como estratégia de subsunção à política pública educacional com vistas a adequação de paridade do IDEB municipal à meta nacional.

Além disso, no dia 15 de setembro de 2022, o governo federal divulgou o resultado do SAEB da edição de 2021, dando publicidade a mais um ciclo de AELEs em que o município de Duque de Caxias, não alcançou as metas projetadas pelo IDEB previstas no PNE. Observemos os índices abaixo:

Quadro 2: Resultado do IDEB na RMEDC – 2021.

ANO	ETAPA			
	1º ao 5º ano		6º ao 9º ano	
	IDEB projetado	IDEB alcançado	IDEB projetado	IDEB alcançado
2019	5.3	4.7	4.3	3.7
2021	5.1	4.3	4.4	3.8

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do INEP (2022).

Percebemos que nos anos de 2019 e 2021, a rede de ensino de Duque de Caxias não alcançou as metas do IDEB previstas no PNE. Embora, o insucesso destes ciclos do SAEB não tenha sido discutido no âmbito municipal, tampouco publicizados pela SMEDC, identificamos uma contrapartida á nível de gestão municipal que emergiu entre o parecer do Tribunal de Contas do estado do Rio de Janeiro referente ao ano de 2019 e o resultado do SAEB de 2021.

Simultaneamente, no mês de setembro de 2022, a SMEDC retomou o processo de Reestruturação Curricular do município que fora iniciado em abril de 2019 mas não prosseguiu por conta da pandemia COVID-19. Toda a comunidade escolar Caxiense formada por gestores, orientadores Pedagógicos/Educacionais, professores especialistas e generalistas que constituem a Primeira Etapa do Ensino Fundamental, foram convocados a participarem da Reestruturação Curricular do município de Duque de Caxias (2019).

Inclusive, para aqueles que optassem em participar ativamente do processo de reestruturação curricular, foi elaborado um edital com regras e pré-requisitos para candidatura de professor(a) redator(a) por nível e área de conhecimento. Os ciclos de debates, aconteciam mediante cronograma organizado pela SMEDC, onde os professores redatores selecionados se encontravam nos polos de debate distribuídos nas escolas entre os quatro distritos do município.

Além disso, a SMEDC, promoveu uma série de encontros virtuais denominados “Conversas sobre currículo” entre os profissionais da educação do município; docentes das redes técnicas federais; docentes das Universidades Federais e Estaduais; profissionais de entidades de classe (Sindicatos); ONGS etc. Tais encontros, demonstravam o regime de colaboração entre as autarquias e níveis de ensino, tanto quanto, a disponibilidade do município em promover encontros democráticos para o debate de ideias em busca da construção de um suposto currículo qualitativo.

Todavia, não foi publicizado nos canais oficiais do município, tampouco para os profissionais de educação, os processos supracitados que tramitavam consoante ao processo de reestruturação curricular do município, sequer, o IDEB abaixo da meta projetada, fora citado.

Entretanto, as ações administrativas implementadas pela SMEDC, via reestruturação curricular, indicam uma tentativa de busca da paridade do IDEB em compatibilidade com a BNCC e conformidade com o PME e com o PNE.

Embora, a reestruturação curricular do município de Duque de Caxias ainda não esteja concluída, de modo que, não possamos estabelecer menção em base

documental, de quais mudanças estariam ou não concernentes com as medidas atente à jurisprudência municipal dos processos em curso, podemos correlacionar a coincidência cronológica dos fatos como mais um impacto que o IDEB provocou na regulação do trabalho docente municipal.

Portanto, podemos concluir que a gestão do trabalho docente perpassa não só pelo impacto de dispositivos locais, à nível municipal, como a construção de um currículo unificado, como por impactos no âmbito nacional a exemplo do IDEB, como também, em âmbito internacional na realização do PISA, por exemplo. Ambas avaliações e intervenções metodológicas objetivam criar estratégias de contrarreforma por antecipação e controle da autonomia pedagógica de professores.

Observamos, que existem modulações distintas dos níveis de consciência e consenso dos profissionais entrevistados que compõem a amostra desta pesquisa acerca dos impactos que o IDEB possa produzir em sua prática docente. A fim de compreender o perfil destes professores e sua organização de trabalho docente, passaremos ao capítulo adiante.

5. MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA RMEDC EM DECORRÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DO SAEB

Neste capítulo apresentaremos o resultado da pesquisa de campo. Foram entrevistados docentes, orientadores pedagógicos e diretores de 4 unidades escolares de um universo de 179 unidades escolares distribuídas em 4 distritos no município de Duque de Caxias, RJ. Além destes, também foi entrevistada a Diretora do Departamento de Educação Básica da SMEDC. Ao todo foram 18 entrevistas analisadas.

Em conformidade com o Parecer nº 22/2023 do Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF) da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, tanto os profissionais entrevistados bem como suas respectivas unidades escolares, não poderão ser identificados nesta investigação, pois:

o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas (DPFPF, 2023).

Logo, as entrevistas foram transcritas e, em seguida, foi atribuído um sistema de siglas designado aos cargos/funções desempenhadas, da seguinte forma: o grupo de diretores (D1, D2, D3, D4); Coordenação Pedagógica (CP1, CP2, CP3, CP4); Professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – (PI-1, PI-2, PI-3,); Professores que atuam na 2º etapa do Ensino Fundamental

– 6º ao 9º ano – (PII-1, PII-2, PII-3, PII-4, PII-5, PII-6) e a Diretora do departamento de Educação Básica de Duque de Caxias (DDEB).

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e consulta a fontes primárias e secundárias, além de registro de observação participante por meio de um diário de campo. A partir dos dados coletados foi possível a sistematização e mapeamento das opiniões, compreensões e detecção de possíveis implicações do SAEB no trabalho pedagógico de professores e da equipe pedagógica das instituições escolares investigadas.

As respostas obtidas foram examinadas utilizando uma técnica de amostragem de estudo não-probabilístico, ou seja, a coleta é baseada em critérios definidos previamente, e ainda que nem todos do universo tenham a mesma chance de serem entrevistados, no final, o trabalho de campo e seu resultado, são representados e passíveis de exploração, pela amostra. O método qualitativo foi utilizado na interpretação dos dados. O questionário pretendeu traçar o perfil docente e a relação estabelecida entre o planejamento, metodologia, gestão e execução do trabalho pedagógico destes profissionais e o SAEB, mesmo que esta relação não seja percebida pelos sujeitos em observação.

Os elementos da investigação foram divididos em 5 grandes áreas e buscam compreender: conhecimentos, opiniões e posicionamentos do(as) docentes acerca do SAEB; a relação entre o trabalho pedagógico de docentes da RMEDC e o SAEB, mecanismos dos(das) docentes/diretores/orientadores/ para garantir melhor desempenho dos(as) estudantes no SAEB; impacto do SAEB na autonomia pedagógica dos docentes pesquisados frente à contrarreforma gerencialista.

Além das respostas descritivas, utilizaremos a ferramenta de planilhas de forma que gráficos materializem ideias, conceitos e opiniões de forma a complementar a análise das respostas. A Estatística é uma ciência que se dedica à coleta, análise e interpretação de dados, pois:

Em geral, as pessoas, quando se referem ao termo estatística, o fazem no sentido da organização e da descrição dos dados desconhecendo que o aspecto essencial da estatística é o de proporcionar métodos inferenciais, que permitam conclusões que transcendam aos dados obtidos inicialmente. Assim, a análise e a interpretação dos dados estatísticos

tornam possível o diagnóstico de uma empresa (por exemplo de uma escola), o conhecimento de seus problemas (condições de funcionamento, produtividade), a formulação de soluções apropriadas e um planejamento objetivo de ação (Crespo, 2002, p. 13).

A partir do interesse em conhecer os atravessamentos que o SAEB possa provocar na prática de ensino dos docentes analisados, objetivamos contribuir para futuras pesquisas que se proponham a relacionar estas análises à perspectivas de ensino-aprendizagem, bem como, a relevância e utilidade desta política educacional enquanto pressuposto curricular e referencial metodológico *versus* a qualidade no campo educacional.

5.1. QUEM SÃO OS DOCENTES ENTREVISTADOS?

As entrevistas que compõem esta pesquisa aconteceram entre os dias 06 de dezembro de 2022 e 1º de dezembro de 2023 por meio de visitas às unidades escolares, com exceção da Diretora de Educação Básica que, por questões de agenda optou em realizar a entrevista por meio de gravações de áudio pelo aplicativo *Whatsap*. Neste período, cada unidade escolar obteve no mínimo, 2 visitas. Por se tratar de docentes que atuam em áreas distintas de conhecimento houve a necessidade de convergir as entrevistas em dias e horários laborais distintos, até que todos os sujeitos da amostra fossem contemplados.

Ressaltamos que todas as informações que constam nestas análises correspondem aos critérios metodológicos adotados previamente e são respectivas ao período em que foram coletadas, de forma que não nos responsabilizamos por quaisquer alterações confrontadas em período divergente.

Conforme os critérios estabelecidos para a composição de nossa amostra (descritas no Capítulo 1), as unidades escolares selecionadas para esta pesquisa preenchiam os pré-requisitos estabelecidos de forma que pudessem ofertar um recorte proporcional ao universo. Assim, abordamos os sujeitos conforme elencado no Quadro 3.

Quadro 3: Docentes entrevistados por Região Administrativa

SME	ESCOLA "A"	ESCOLA "B"	ESCOLA "C"	ESCOLA "D"
Diretora DDEB/SMEDC	1 Diretor escolar	1 Diretor escolar	1 Diretor escolar	1 Diretor escolar
	1 Orientador Pedagógico	1 Orientador Pedagógico	1 Orientador Pedagógico	1 Orientador Pedagógico
	1 Professor de Matemática	1 Professor de 5º ano	1 Professor de 5º ano	1 Professor de 5º ano
	1 Professor de Língua Portuguesa	1 Professor de Matemática	1 Professor de Língua Portuguesa	1 Professor de Ciências/Matemática
				1 Professor de Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria

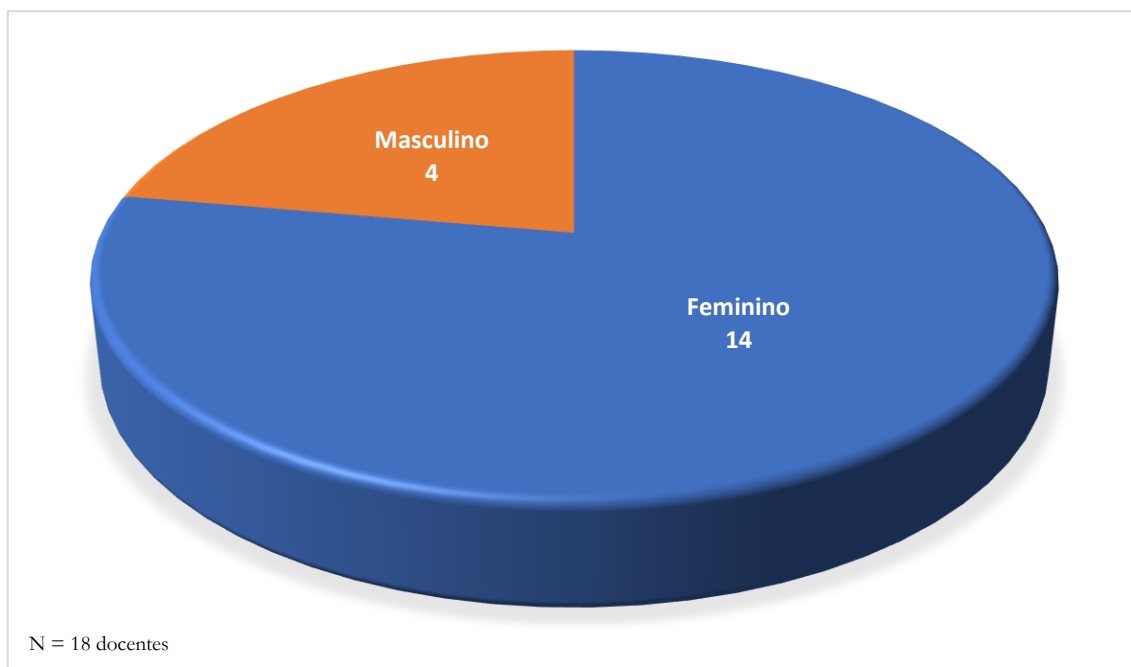
De mesmo modo, em conformidade com a matriz de referência do SAEB, optamos em entrevistar professores das áreas de conhecimento correlatas à essa AELEs, de forma a conhecer o perfil docente dos profissionais que tivessem maior familiaridade com o SAEB.

De acordo com o Gráfico 3, observamos a predominância de docentes que se declararam do gênero feminino, ratificando a presença feminina como maioria dentro do recorte analisado por esta pesquisa. Silva (2011, p. 27-32) discute em sua dissertação de mestrado, a articulação entre História e gênero no campo educacional. A autora aborda de que forma as questões de gênero implicam na organização dos cursos de formação de professores e, por sua vez, instituem as relações de poder que perpassam a organização do espaço escolar.

Dentre as escolas analisadas, a presença masculina se concentra na segunda etapa do Ensino Fundamental, visto que entrevistamos apenas 1 professor que se declarou do gênero masculino à frente do 5º ano de escolaridade na primeira

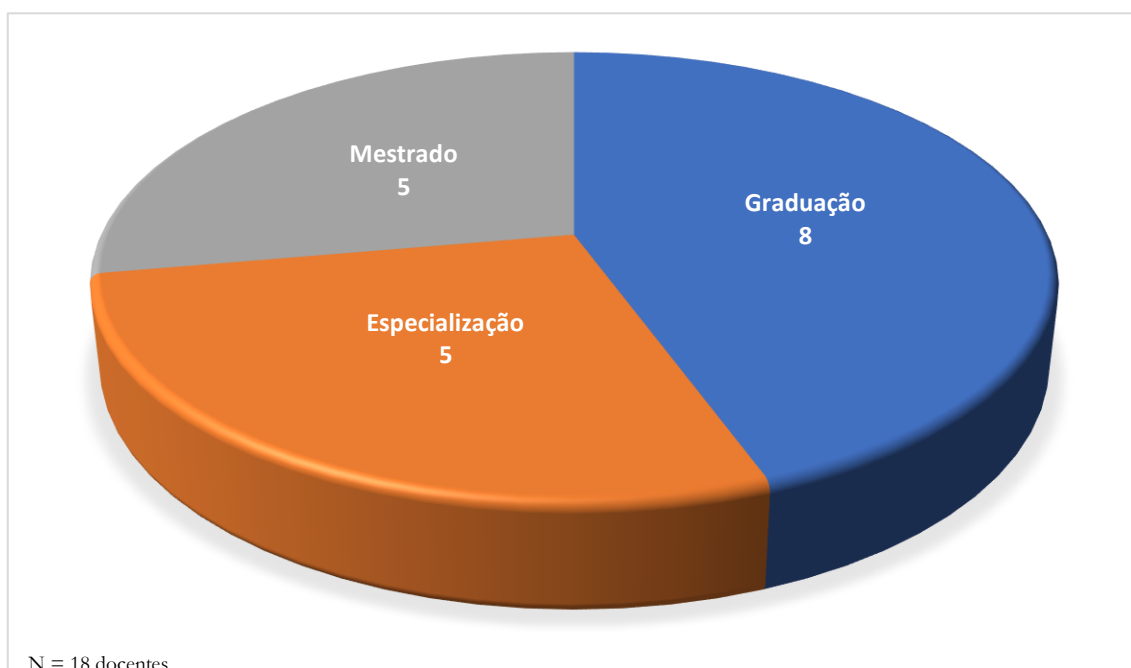
etapa do Ensino Fundamental. Esta tendência, além de ratificar a pesquisa de Silva (2011), evidencia um perfil social que privilegia o gênero feminino dentro do recorte definido para esta investigação.

Gráfico 3: Nº de docentes investigados, por Gênero – 2023.



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4: Nº docentes, por nível de formação – 2023.



Fonte: elaboração própria

No que concerne o nível de formação destes profissionais, observamos que 8 docentes declararam ter somente a graduação como formação para o exercício da profissão docente. Nos municípios da Baixada Fluminense, o curso técnico em formação de professores ainda corresponde a formação mínima – a nível médio – para a investidura no cargo de professor dos anos iniciais, na primeira etapa do Ensino Fundamental. Todavia, todos os entrevistados que atuam nesta etapa afirmaram ter graduação, de forma que esses docentes investiram na formação continuada.

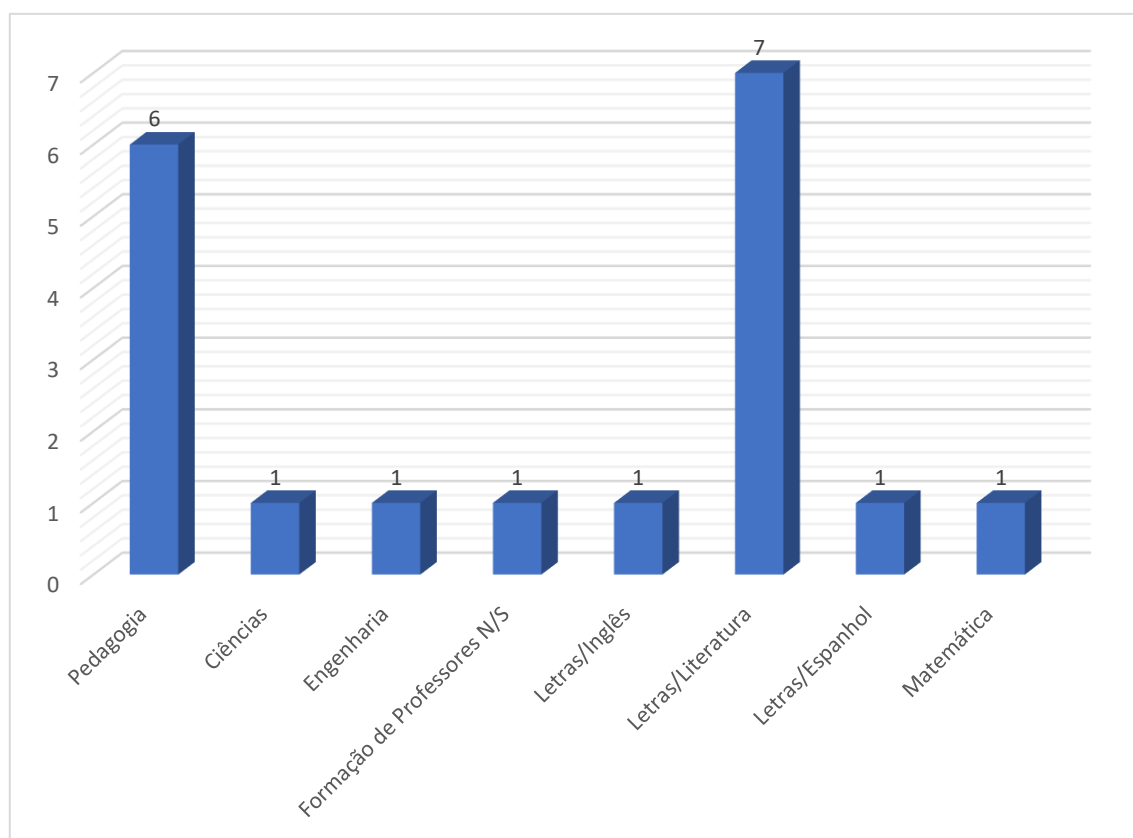
Além disso, 5 afirmaram ter Especialização e 5 afirmaram possuir Mestrado em Educação. Embora os docentes entrevistados tenham desenvolvido favorável índice de continuidade de seus estudos ao longo dos anos laborais, não construíram a capacidade de transposição didática para a compreensão dos processos tecnocráticos a que estejam submetidos. *A priori*, imaginam conceber por meio da racionalidade científica enquanto pressuposto do conhecimento moderno a compreensão da totalidade, todavia: “a disciplina que o Estado burguês impõe aos cidadãos faz deles súditos que se iludem de poder influir no rumo dos acontecimentos” (Gramsci, 2020, p. 38). Além disso, Gramsci (2013) afirma que “todos os homens são intelectuais”, todavia, a intelectualidade por si só, se não refletida pelas estruturas sociais que a conceba, não constitui aporte necessário para detectar e ressignificar as contradições postas na sociedade de classes, de modo que os sujeitos naturalizem a hegemonia dominante por meio do consenso.

Desse modo, as transformações que ocorrem na sociedade capitalista inerente a necessidade de recomposição burguesa, exigem, cada vez mais de professores o conhecimento de novas tecnologias e metodologias para promover inserção de múltiplos fluxos burocráticos que se configuram no campo educacional. Porém, nem sempre esses profissionais conseguem compreender a ligação que existe entre as AELEs e as reformas educacionais que intervêm medidas e regulam seu trabalho, de forma a torná-lo alienante e desvinculado da existência real.

Além disso, segundo Koch (1999), já que a realidade faz com que as pessoas sejam provavelmente levadas a mudar de emprego ou de profissão ao curso de sua vida ativa, elas passam a ter a obrigação de se preparar para isso e gerir sua

vida profissional, de forma que, o conceito de empregabilidade e autonomia subjaz na carreira destes profissionais.

Gráfico 5: Nº de docentes, por área de conhecimento – 2023.



Fonte: elaboração própria

Quanto a atuação por área de conhecimento, os docentes entrevistados, contam com formações diversas, com predominância em Pedagogia (6) e Letras/Literatura (7).

Destes, apenas os que se encontram no cargo de diretores afirmam ter experiência na área da gestão educacional. Provavelmente, isso se dá devido ao fato de mais de 50% das(os) docentes entrevistados afirmarem atuarem em outras redes de ensino, não possuindo disponibilidade para se dedicarem a cargos de gestão.

Na RMEDC, a carga horária praticada para as áreas integradas ou primeira etapa do Ensino Fundamental é de 22 horas semanais, distribuídas em 5 dias letivos obrigatórios. Já os docentes da segunda etapa da Educação Básica, bem como os orientadores pedagógicos e educacionais, têm uma jornada de 16 horas

semanais, distribuída de forma alternada entre os 5 dias letivos. Embora esses últimos profissionais possuam maior flexibilidade para assumirem cargos de gestão, afirmaram lecionar em outras redes de ensino, não tendo interesse nem disponibilidade para atuarem em cargos de gestão na esfera municipal de Duque de Caxias.

Devido a diferença de carga horária entre as categorias profissionais, torna-se comum docentes da primeira etapa do Ensino Fundamental assumirem os cargos de direção escolar. Esses docentes, têm uma carga horária maior e estão todos os dias na unidade escolar, de forma que, alguns dos critérios para o cargo de gestão já estejam previstos no exercício da função. Inclusive, comprovamos esta tendência nas escolas A e D.

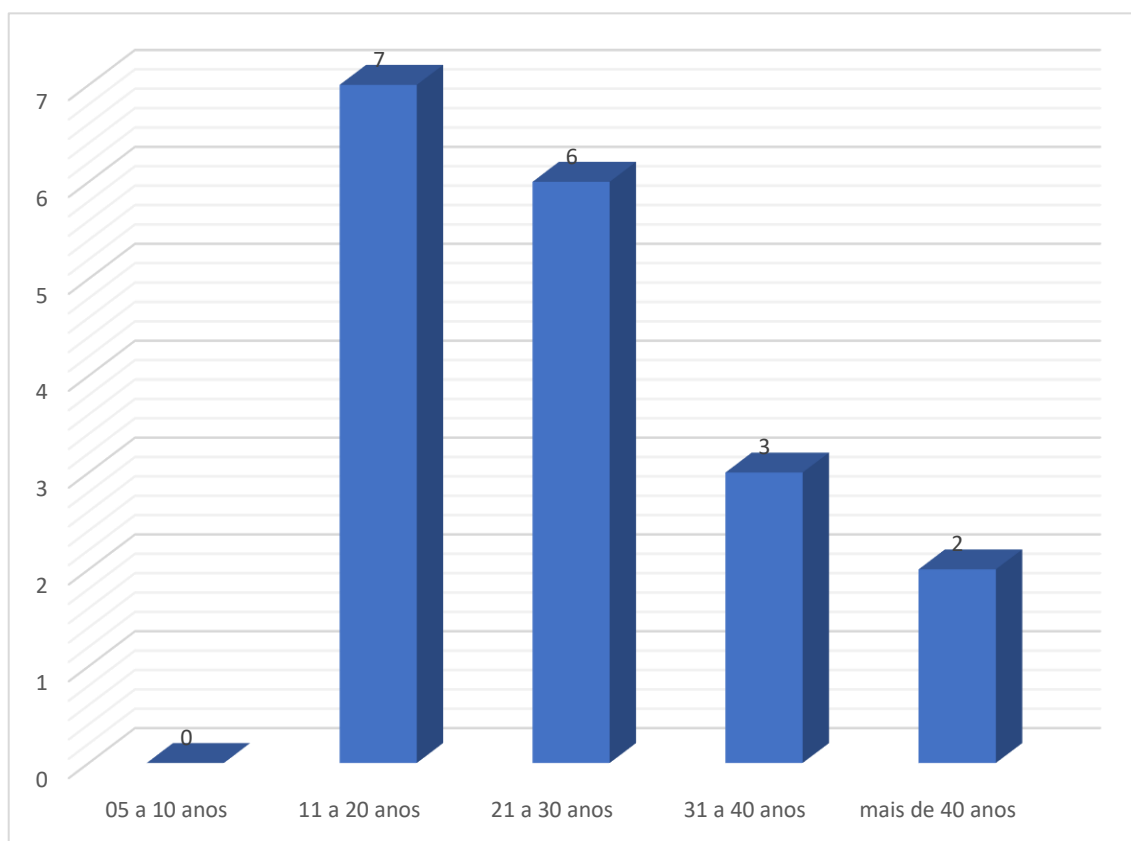
Já a escola B possui como diretora uma orientadora educacional que afirmou possuir 2 matrículas em Duque de Caxias, assim como o diretor da escola C, que também afirmou possuir duas matrículas de professor. Dessa forma, compreendemos, que os profissionais que praticam 16 horas semanais de trabalho, estabeleceram o critério da carga horária como elemento determinante para a investidura nos cargos de direção. Esta tendência, ratifica a relação estabelecida entre carga horária x dedicação para dedicação exclusiva.

Com exceção dos docentes que atuam em área de gestão, todos os outros entrevistados atuam em sala de aula, nos componentes curriculares condizentes com sua formação acadêmica.

Quanto ao tempo de experiência profissional acumulado, 7 das(os) entrevistadas(os) afirmam ter mais de 10 anos de ofício e 6 afirmaram ter mais de 20 anos como servidoras(es) do município de Duque de Caxias. Destes, ainda restam 3 que afirmaram possuir entre 30 e 40 anos de trabalho e 2 que disseram ter mais de 40 anos de docência.

Haja visto que mais de 60% dos profissionais entrevistados contam com mais de 20 anos de trabalho ininterruptos, isto configura um quadro de profissionais envelhecidos e com alto índice de estresse para acumular demandas e burocracias em um campo de trabalho heterogêneo e desigual.

Gráfico 6: Nº de docentes, por faixa de tempo de atuação profissional no município – 2023.



Fonte: elaboração própria

Importante salientar que o município de Duque de Caxias enfrenta enorme carência de profissionais da educação devido ao grande intervalo de concursos públicos mantido pela política de governo atual. Conforme o gráfico acima, não foram identificados neste recorte, docentes que fizeram investidura em cargo público nos últimos 10 anos, embora o último concurso para cargos efetivos na carreira de magistério municipal tenha acontecido no ano de 2015. Desde então, as políticas de governo que se alternam no poder optam por dar investidura em cargos provisórios via editais de processo seletivo simplificado e intermitente de trabalho.

Esta tendência desagrega o corporativismo e a militância da carreira docente em busca por melhores condições de trabalho e permanência dos direitos já adquiridos, uma vez que os profissionais precarizados por contratos intermitentes de trabalho, não possuem regulamentação e estabilidade para a organização contra-hegemônica no município em questão. Só para ilustrar, a

remuneração ofertada para esses profissionais é inferior aos servidores concursados, pois estes não têm direito ao plano de carreira, por exemplo, de forma a promover reflexos no processo de ensino-aprendizagem, na motivação e no comprometimento destes profissionais. Acerca destas transformações no campo do trabalho, Antunes (2018, p. 41), nos esclarece:

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho. Nesse contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc.

Além disso, tornou-se comum um elevado número de vacâncias advindas por licenças, adaptações e aposentadorias. O município utiliza, inclusive, destes argumentos para não dispor de licenças para continuidade dos estudos de seu quadro permanente de servidores, a pretexto de não possuir docentes em número suficiente para readequar as ausências momentâneas.

De tal modo, que os entrevistados afirmaram que a SMEDC não promove estudos e debates com vistas a atualização de seus profissionais:

[...] há quantos anos que eu não vejo formação continuada na prefeitura de Caxias... Quando eu entrei tinha muita formação continuada... De uns anos pra cá não tem mais... Eu acho que o professor... Ele precisa disso... Eu acho que a gente tem que ter melhoria nas condições de trabalho... Tudo isso influencia na qualidade do ensino (D4).

Observamos que a noção de qualidade da educação mencionada pela entrevistada, perpassa pela dimensão de valorização do professor, neste caso, pela rogativa ao direito de estudos.

As formações continuadas que a SMEDC oferta, atualmente, não atingem a ampla maioria dos profissionais da educação Caxiense. Apenas alguns

núcleos como a Coordenadoria de Leitura Literária que trata do fomento à leitura e a Coordenadoria de Educação especial que promove as políticas de inclusão e acessibilidade no município, ofertam, regularmente encontros exclusivos para os docentes que atuam nestas áreas em formato de *workshop*.

Convém destacar que o *Regime Jurídico dos servidores Públicos do Município de Duque de Caxias (2000)*, regulamenta em seu Art. 125 a licença para Missão ou Estudos de seu servidores:

Ao servidor estável poderá ser concedida licença para mestrado, doutorado, missão ou estudos no Rio de Janeiro, em cidades que distem mais de 100KM do Município de Duque de Caxias, em outros Estados do Território Nacional ou Estrangeiro, no Distrito Federal ou Territórios Federais (Duque de Caxias, 2000).

Todavia, embora estas garantias estejam previstas tanto no PNE como no Estatuto dos Servidores Municipais de Duque de Caxias, a licença para estudos de servidor não foi concedida para nenhum dos entrevistados desta pesquisa que obtiveram o título de Mestre, de forma que estes profissionais assumiram o ônus da alternância entre trabalho e estudo, conforme nos diz um dos entrevistados:

[...] sim, com certeza é uma perda! Eu mesmo ingressei em 2016 na Rede e eu tinha acabado de ser aprovado no processo seletivo para o mestrado e eu precisei cursar o mestrado na UFRJ... É... Atuando em sala! Então, eu não consegui... É... Gozar de licença de estudos... É... Durante a minha pós-graduação *Stricto Senso* (D3).

Portanto, podemos concluir que os docentes entrevistados possuem uma formação acadêmica continuada com títulos que lhe conferem ampla capacidade técnica e habilidades concernentes ao campo educacional, de forma que possam, autonomamente, desenvolver e implementar seus respectivos planos de curso com apropriação e transposição didática para seus alunos.

De mesmo modo, podemos afirmar que os docentes entrevistados possuem ampla experiência na carreira docente, em alguns casos, em mais de um espaço administrativo. Estes docentes já foram submetidos a diversas alternâncias de políticas de governo, distintos processos burocráticos e inúmeras reformas educacionais ao longo dos anos de trabalho. Todavia, não puderam indicar o que motivou os processos de transformação que os precarizam.

Não há dúvidas de que os docentes entrevistados somam experiência e competência necessárias para o desenvolvimento de seu ofício. Todavia, eles ignoram os mecanismos tecnocráticos e políticos responsáveis, por exemplo, pela descontinuidade do direito da concessão de licença para estudos, ou os motivos pelos quais as formações continuadas não são mais ofertadas pelo município.

Sabemos que a nova dimensão administrativa da SMEDC reproduz a ideologia do Estado Mínimo ancorada no neoliberalismo, onde o formato concorrencial entre o município e o cidadão passa a ser regido pelas leis de mercado baseado em critérios de eficiência e eficácia condizentes ao gerencialismo.

5.2. PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS ACERCA DE EVENTUAIS MUDANÇAS EM SEU TRABALHO EM DECORRÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DO SAEB

5.2.1. A visão dos diretores escolares

Os sujeitos entrevistados têm conhecimento da existência do SAEB enquanto uma política de avaliação externa à escola, que acontece com periodicidade regular. Com exceção do (D3), que acredita que o SAEB só avalie os alunos, todos os outros diretores acreditam o SAEB avalia tanto o corpo docente quanto o corpo discente. Dentre as principais funções atribuídas ao SAEB foram citadas: parâmetro para avaliação do rendimento intraescolar; treinamento para os alunos adquirirem letramento social para provas e concursos como o ENEM; veículo de aferição da qualidade da Educação Básica; estratégia com vistas à democratização da Educação Básica, dispositivo para financiamento da educação e implementação de políticas públicas etc.

Todavia, quando perguntados qual seria relevância do SAEB para o desenvolvimento de sua gestão escolar e para o trabalho pedagógico de seus professores com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação, além das funções enunciadas anteriormente, alguns diretores não souberam atribuir nenhuma utilidade que o SAEB promova ao cotidiano escolar: “[...] isso aí muda o

quê na vida dele? Eu não percebo nada... Tudo bem que vai ranquear, vai dizer onde está... Mas, realmente, o nosso aluno está ali? Naquela... Naquele... Patamar? (D2)."

Dentre os possíveis benefícios que o SAEB possibilite para a gestão escolar, foram citados: reavaliar a qualidade do ensino tendo o SAEB como parâmetro de medida do trabalho pedagógico; possibilidade de ter conteúdo unificado como pressuposto de democratização da educação; projeção e status de sua unidade escolar mediante um bom resultado no IDEB; financiamento do governo federal via PDDE como medida conciliatória em busca de paridade do IDEB quando a unidade escolar não atinge um índice favorável etc.

Nesta dimensão, os sujeitos entrevistados deixam claro que há um dissenso entre saber o que é o SAEB e identificar sua relevância para o trabalho pedagógico:

na prática, aqui com os nossos professores e com os nossos alunos... A gente não vai deixar de fazer o nosso trabalho, de exercer a nossa profissão e de lutar por aquilo que a gente acredita. Então assim... A gente respeita! É... A avaliação! Mas, na prática, a gente segue o nosso trabalho (D3).

Torna-se evidente, que o entrevistado concebe a prática – o ato de educar – desassociada de uma ordem lógica que a anteceda e, que corresponda a uma ordem de pensamento. Ou nas palavras de Kosik (1969, p. 10), “é a práxis fragmentada dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ele se ergue.”

Dessa maneira, o sujeito não vislumbra a relação indissociável que exista entre a sua atividade que é o trabalho pedagógico; o produto de seu trabalho que é a educação; e a relação consigo mesmo, que é a dialética; ou o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” – SAEB – e sistematizá-la até chegar a compreensão do real, do material (Kosik, 1969).

De tal maneira, o produto do trabalho pedagógico ou a educação, cumpre função regulatória na sociedade de classes, tomando as normativas por padrões sociais, que, por sua vez, não superam as contradições, por mais absurdas que lhe possam parecer, pois:

A análise da situação do trabalhador como sujeito da práxis, produtiva, material que Marx se realiza nos *Manuscritos de 1844*, levam a conclusão de que o trabalho é a negação do humano. O ponto de partida é aqui a essência humana a qual se opõem e nega a existência real, efetiva do trabalhador. Assim, pois, atividade produtiva é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que inclusive, se voltam contra ele. Nesse sentido é alienante (Vásquez, 2011, p. 125).

Além disso, a prática executada por si só, esvazia o sentido do trabalho, de forma que os sujeitos estabelecem uma relação tecnicista com o ato de educar. Desta forma, os processos educativos se assemelham ao que Marx denomina relações de produção: “A produção não só cria objetos como cria relações humanas, sociais (*apud* Vásquez, 2011, p. 126).”

Por certo, compreendemos que a noção de respeito enunciada pelo entrevistado acerca da participação de sua unidade escolar no SAEB nos remeta à reflexão de Gramsci sobre a pedagogia do conformismo, quando os sujeitos da classe trabalhadora ao invés de questionarem as determinações impostas pela classe burguesa, se conformam e agem como “homens-massa”: “então assim... A gente respeita! É... A avaliação!” (D3)

Assim, distanciam-se de uma postura crítica, correspondendo à hegemonia da classe dominante. A esse respeito, Gramsci (2017, p. 76), afirma:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

Quando perguntados acerca dos mecanismos adotados para garantir que sua unidade escolar tivesse um bom desempenho no SAEB, os entrevistados responderam que: cobram aos professores planejamentos e metodologias em compatibilidade ao SAEB; dialogam com seus professores em busca da conscientização e adesão à AELEs com vista de bons resultados; promovem formação continuada de seu corpo docente de forma independente e garantem

reforço escolar para os alunos no contraturno como estratégia de treinamento; não tem uma preparação específica para o SAEB porque compreendem que o modelo de educação vigente já instrumentaliza o aluno para o paradigma de vida meritocrática.

Em primeira análise, percebemos que todos os diretores elegeram os professores como o “mecanismo” ou a engrenagem que lhes garanta a ampla participação de toda a unidade escolar no SAEB, ou seja, personificam, unilateralmente, nestes indivíduos, a responsabilidade do sucesso ou fracasso mediante o resultado obtido, conforme declaração: “bom, além de estar diretamente ligado aos professores... É... Incentivando, impulsionando, cobrando pra que alguma coisa seja feita[...]”; “[...]entender que depende muito dele também, sabe? A gente está tentando fazer um trabalho com o professor” (D1).

Torna-se evidente o conflito deflagrado entre a autonomia docente de um lado e o dogmatismo do poder mediado pela gestão escolar, de outro. Mais uma vez, nos deparamos com uma conduta de conformismo, mediada pela pedagogia política do capital que torna seus cidadãos obedientes por meio de: “uma espécie de ensino mútuo, portanto, para realizar aquilo que se poderia chamar de conformismo não imposto do alto, mas surgindo da colaboração democrática de iguais, em níveis diversos de amadurecimento cultural[...]” (Manacorda, 2013, p. 263).

Em se tratando de autonomia pedagógica, quando perguntados sobre o impacto que o resultado do SAEB possa provocar no trabalho pedagógico, os diretores responderam:

então... É... Se você levar em consideração as avaliações do SAEB, o resultado das avaliações, você precisa fazer mudanças. E isso exige da equipe diretiva, não só do diretor, da equipe diretiva... É... Transformar esses resultados do SAEB, em... Como é que eu vou dizer... Em incentivo pra que os professores também façam algumas mudanças na... Na sua maneira de... De ensinar, em todo o seu sistema de trabalho pra que a gente possa melhorar as coisas (D1).

A lógica meritocrática é o dispositivo que evoca a participação da gestão escolar, na missão de fazer emergir estratégias em busca da compatibilidade do IDEB. Esta tendência, se ratifica nas declarações que seguem “interfere porque vai fazer um ranqueamento. Até em outdoor aqui em Caxias, as... As escolas que

ficaram em primeiro lugar... Tiveram pontuações boas, ficaram lá! Com o nome lá! Que o prefeito mandou fazer uns 4... 5 outdoors, pra botar na Rodovia” (D2).

mas o grupo entendia naquela época que a avaliação externa ela acabava criando um ranqueamento e que... E que esse ranqueamento não era positivo pra escola, né? Porque aí a escola que não conseguia uma... Uma... Um... Um conceito alto era considerado uma escola ruim e porque essas avaliações externas também têm outros fatores, né? Não é só a prova... (D4).

É evidente que embora os diretores desfrutem de níveis distintos de amadurecimento cultural, em matéria de gestão escolar, compartilhem de perspectivas similares. Identificam, por exemplo, os professores como o objeto que os possibilite os meios – eficiência – para a conquista de uma gestão de sucesso – eficácia –. Embora as estratégias não sejam unânimes, os diretores assumem, deliberadamente, que a autonomia docente sofre interferência a partir do resultado do IDEB e cabe a ele, principalmente, o ônus do processo:

Não é só a provinha pela provinha! E assim... Nos grupos têm... Nos grupos de *WhatsApp*, no *Facebook*... Tem pessoas que... Que conversam, que falam... E falam porque que tá fazendo aquela prova e que... Não concorda! Que assim... Que foi pressão interna da escola... Não é que é pressão interna... A gente conversa: “olha só... Vai vir! Você vai fazer?” Você... Porque no final das contas... É o professor que segura essa situação! (D2).

Assim, podemos afirmar que as gestões escolares das escolas analisadas sugestionam seus professores a promoverem mudanças e reavaliações no trabalho pedagógico a partir dos resultados do IDEB, assemelhando-se à administração gerencialista que se baseia nos resultados em busca da racionalização de seus processos com vista aos objetivos, neste caso, o alcance da meta do IDEB prevista no PNE.

Quando perguntados sobre a relação entre o resultado do SAEB e a qualidade da educação no município de Duque de Caxias, os diretores relacionaram de forma automática a intermediação da SMEDC, como se coubesse unicamente a SMEDC cancelar a qualidade da educação municipal, de maneira que os diretores assumiram uma postura de subserviência em relação à administração central.

Para os entrevistados, a qualidade da educação no município é determinada pelo IDEB e dentre os fatores que influenciam este resultado, constam: uma possível intervenção da SMEDC nas escolas mediante o resultado do IDEB: “o ensino de Duque de Caxias só tem a ganhar com o SAEB! Se começarmos a... A... Se houver uma equipe pedagógica bem estruturada dentro da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, que possa fazer uma ponte, é... Utilizando o SAEB... Nossa!” (D1).

Em seguida, emerge uma compreensão de que a qualidade da educação municipal tenha relação expressa pelo reconhecimento monetário, via financiamento do governo federal por meio das verbas do PDDE que são deliberadas diretamente em cada unidade escolar: “não a secretaria, mas a prefeitura... De que não vai receber aquela verba... Que... Por quê?... Ah! Tem todo um... Tem toda uma estrutura por trás dessa provinha... (D2).

existe uma pressão muito grande... “tem que fazer o SAEB porque senão a gente não vai receber verba!” A escola vai ficar sem dinheiro, né? [...] é importante a verba, principalmente em Caxias porque a gente não tem verba municipal. A gente, né? Tudo que a gente precisa a gente tem que pedir pra Secretaria de Educação, a gente não tem... Autonomia assim... A gente... Financeira, pra... Né? Pra receber um valor e... E... E utilizar esse valor de acordo com a necessidade da gente. A gente só tem isso com as verbas do PDDE, que a gente sabe que os resultados dessas avaliações influenciam também nessa... Nessa... Na distribuição dessa verba de PDDE (D4).

Portanto, podemos concluir a partir das declarações destacadas que, para os diretores escolares entrevistados, o SAEB é assunto controverso e multifatorial. Identificam esta política educacional como um parâmetro para os processos administrativos no que diz respeito ao financiamento da educação e universalização das práticas pedagógicas à nível nacional.

Todavia, não puderam identificar vantagens, benefícios ou avanços proporcionados por esta AELEs ao trabalho pedagógico, por exemplo. São unânimes ao declararem que se sentem obrigados a participarem do SAEB tanto pela SMEDC quanto pela política de Estado, neste caso nacional, que condiciona o financiamento da educação mediante a participação e resultados das escolas partícipes ao processo de avaliação. E, finalmente, assumem que seus professores são suggestionados, influenciados ou convocados a reverem suas práticas pedagógicas a partir dos

resultados do SAEB, afastando por completo a hipótese de neutralidade mediante esta política educacional.

Assim, a lógica e o condicionamento entre o resultado alcançado pelas escolas nas avaliações externas e o aporte de verbas não deixa alternativa aos gestores. Somam-se a essa lógica, as precárias condições estruturais das escolas, a carência de materiais básicos, a escassez de professores imposto pelo enorme intervalo de tempo sem concurso público etc.

Desse modo, em vez de compreender que a lógica do SAEB é perversa e desigual porque mantém a escola, os alunos e os professores reféns de um patamar mínimo de desenvolvimento, os gestores passam a acreditar que aquilo que por direito deveria ser oferecido à escola como condição essencial para seu funcionamento em condições mínimas de dignidade é, na verdade, uma conquista obtida devido ao bom desempenho das AELEs. Ou seja, reforça-se a ideologia neoliberal, os instrumentos gerencialistas e a *accountability* como alternativas para a execução do trabalho pedagógico.

5.2.2. A visão das coordenadoras pedagógicas

Todos os entrevistados que ocupam cargo de Coordenação Pedagógica na prefeitura de Duque de Caxias, são formados em Pedagogia e possuem diversas pós-graduações na área conforme gráficos do item 5.1. Estes profissionais foram admitidos via concurso público específico para o cargo que atuam, de forma que, nem todos possuem experiência como docentes em sala de aula.

Quando perguntados se conheciam a política de AELEs que avalia a Educação Básica; os entrevistados responderam: “Bom, o SAEB é esse sistema de avaliação externa, ele vem de fora, do Governo Federal pra fazer essa avaliação é... Dos alunos que estão terminando as fases, quinto ano, nono ano na Rede” (CP1). “É... Um sistema de avaliação, né? Que o governo usa para avaliar como anda, né? A questão do ensino, da aprendizagem principalmente, e... A gente aqui em Caxias, né? Já tem desde... Acho que é desde 2005... 2006... né?” (CP3). “A sigla eu esqueci... Mas

é um sistema de avaliação externa pra avaliar de alguma forma a Educação Básica, né?” (CP4).

Percebemos que os Coordenadores Pedagógicos possuem uma concepção acerca do SAEB baseada no senso-comum, ou “destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (Gramsci, 2015 p. 81). Para Gramsci, o senso comum não é algo rígido ou imóvel, mas se transforma continuamente com informações enriquecidas em cada costume. Deste modo, conforme os entrevistados elaboravam seu conhecimento acerca do SAEB, aguardavam uma confirmação, um gesto ou alguma demonstração de conotação positiva: “[...] né?” (CP3); (CP4); (CP1).

Assim... eu acho que é... O SAEB, pra mim... Virou uma forma de você é... Manipular, né? É... Controlar o trabalho do professor, né? Você diz que é uma forma de você fazer uma pesquisa de como o ensino está caminhando... Só que na verdade o aluno faz as... As avaliações... Depois ninguém mais olha aquilo ali... Aquilo se perde, né? E fica por isso mesmo... (CP2).

As Coordenadoras Pedagógicas 1 e 2 compartilham da opinião de que o SAEB não promova nenhum benefício ou avanço na prática pedagógica de seus professores ou alunos, indicando, inclusive, a possibilidade de “manipular” ou controlar o trabalho pedagógico. Também citam, a ausência de conexão entre o SAEB e o resultado desta AELEs. Já os Coordenadores 3 e 4, declararam as seguintes opiniões:

Eu acho bem importante, se não for é... Por esse aspecto, né? Que lá no nos idos de 2005, 2006... A gente teve, né? Uma visão que era pra ranquear as escolas, né? Que era a questão da meritocracia... Se não for usado somente pra isso, né? Se a gente conseguir usar esse resultado pra reverter em melhorias para as escolas, eu acho positivo (CP3).

Para a CP3, o SAEB é um veículo meritocrático, que classifica hierarquicamente as escolas. Embora não possua nenhuma evidência factual de que o resultado do SAEB seja, de fato, um veículo que vise a melhoria da qualidade da educação, sustenta a crença baseada no senso comum de que essa AELEs promova o avanço desejado.

É... O SAEB não pode ser retirado! A gente tem que aprender conviver com ele. O problema é que eu, como orientador pedagógico e professor,

eu só entrego informações. Eu não tenho feedback. Então, eu não tenho feedback do... Quais são as minhas carências? Onde nós erramos? Onde nós podemos... Não vem um diagnóstico pra escola dizendo: pontos positivos e negativos de cada item a ser avaliado. Ou até mesmo... Agora, avançou um pouco... Né? Os alunos estão ruins nesse descritor! vamos trabalhar... E pra gente não é suficiente! Só esse feedback frio... É.... Mecânico pra gente aqui não é suficiente... (CP4).

Identificamos que para o CP4 o SAEB em si, não significa um problema, e sim a configuração em que estas AELEs acontecem. Além da conformação apresentada mediante o processo gerencialista, o CP4 lamenta a ausência de condução pedagógica por parte do governo federal mediante os resultados obtidos pelo SAEB. Para ele, a transposição didática das AELEs por meio de notas é um *feedback* frio, mecânico. Nota-se em CP4 uma posição de adaptação aos procedimentos e estratégias, sem questionamento acerca dos impactos negativos para a aprendizagem dos alunos, e a sua própria perda de autonomia, à injustiça social que está sendo aprofundada por meio destas AELEs.

Observamos que os Coordenadores Pedagógicos identificam muitos elementos que compõem o universo das AELEs, todavia, esses elementos constituem a primeira apreensão acerca da realidade ou a pseudoconcreticidade, quando tomam a “aparência” ou fenômeno como a essência da coisa.

Segundo Kosik (1969, p. 11),

o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.” Assim, absorvidos pelo fenômeno cujas manifestações se desdobram na estrutura ou, em seu campo material de trabalho, depõem acerca de um duplo-sentido que não lhes explica o motivo real da existência ou utilidade do SAEB.

Quando perguntados se existe relação entre o trabalho pedagógico de docentes da RMEDC e o SAEB, os CPs responderam:

Bom, eu acho que a gente consegue fazer um trabalho um pouco melhor, pelo menos assim, com as séries iniciais pra eles terem contato com as avaliações diferenciadas. [...]esse trabalho é a parte de... Do... Dos conhecimentos que eles necessitam, mas também é o saber lidar com a

prova, saber o que que é uma prova de múltipla escolha, o que... Que... Como é que faz... (CP1).

A CP1 estabelece a relação de que a escola, enquanto instituição social primeira na vida do sujeito, precisa instrumentalizá-lo a partir das AELEs para a uma sociedade meritocrática, visto que a tônica seletiva por critérios cognitivos é comum na esfera de vida contemporânea. De mesmo modo, acredita que as avaliações diferenciadas do SAEB, promovam um trabalho pedagógico “um pouco melhor” por adotarem um parâmetro de letramento tanto para docentes como para discentes.

A CP3, afirma que: “não é isso que nos move, né? A gente não trabalha em função disso... Mas a gente usa sim como um retorno para que a gente é... Reavalie, né? A ação pedagógica” (CP3). Para a entrevistada, embora o trabalho pedagógico da escola não aconteça em função do SAEB, estabelece uma relação de reformulação de conteúdos e metodologias, de forma que, para ela, o SAEB também assume a função de parâmetro para a recapitulação do trabalho pedagógico da unidade escolar.

O CP4, declara que o SAEB não só assume o status de parâmetro para a reorientação do trabalho pedagógico, como sugestiona a subjetividade docente:

E, a gente tem percebido que... A Base tem... A Base Nacional Curricular tem influenciado a nossa subjetividade, a nossa perspectiva de currículo escolar... [...] dependendo da perspectiva docente... Pode fomentar, direcionar a minha prática. Pra alguns eles entendem bem isso... Não é ruim! Outros, podem criticar dizendo que regula e disciplina a minha prática. Então, a gente fica... Né? Oscilando, né? Nessa dicotomia! É, positivo x negativo, prós e contras... A gente tem que ficar oscilando nisso (CP4).

Já a CP2, assume todas as relações citadas anteriormente quando descreve supostas experiências na esfera municipal de Duque de Caxias que indicam total subserviência do trabalho pedagógico aos mecanismos da pedagogia política do capital: “Então... Assim... É... Eu não sei se isso é real, mas eu sei que algumas escolas, né? É... Fazem uma preparação ferrenha pra que seus alunos tenham um desempenho excelente... Pra que cresça, esse... Pra que o IDEB cresça, né?” (CP2).

Percebemos, que as declarações acima decorrem de uma compreensão fragmentada acerca do SAEB, como se os elementos que constituíssem

“a coisa em si” estivessem ocultos, pois: “as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas, como formas correntes do pensamento, mas o seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência” (Kosik *apud* Marx, 1969, p. 13).

Quando perguntados sobre quais mecanismos os Coordenadores Pedagógicos utilizam para garantir melhor desempenho dos(as) estudantes no SAEB, eles responderam:

Bom, em relação aos estudantes o trabalho que a gente faz é pedir que os professores observem a... As disciplinas, basicamente as disciplinas que serão... Que serão avaliadas pelo SAEB e que a gente pede que eles tenham uma atenção especial, que eles façam um trabalho... **Mais adaptado** pra aquela turma, principalmente as do 5º ano. [...] por exemplo, a gente tem professores aqui que fazem o trabalho diferenciado em relação ao SAEB, que **preparam** realmente os alunos, são professores de 9º ano e a gente... (CP1, grifo nosso).

Aqui a gente não... É... Força essa... Essa situação não... Né? A gente é... Diz que vai acontecer, né? E deixa os professores trabalharem da maneira... Com os alunos, da maneira que eles achem melhor... A gente tem até esse livrinho do “**Aprova Brasil**”, né? Que a gente recebe que não deixa de ser uma **preparação**, mas não é uma coisa forçada... Que o professor é forçado... A usar. Entendeu? Então fica uma coisa livre... Aberta! (CP2, grifo nosso).

A gente sempre procurou colocar dentro do planejamento do professor – isso desde o primeiro ano – é... Uma... Um tempo do... Da rotina, né? Do... Do dia, pra é... Realizar algumas atividades é... Pautadas na Provinha Brasil, na Prova Brasil. [...] nós utilizávamos também um material que a própria Rede nos... Nos oferecia que era através do projeto “**Conseguir**”. Que era um material que até hoje a gente usa, muito bom... É... Para os anos... Se não me engano, 5º ano e 9º ano e depois fizeram pro ciclo uns cadernos, né? De atividades pro ciclo... Esse material é um material riquíssimo! Que a gente não perde, né? (CP3, grifo nosso).

Há evidências explícitas nos depoimentos dos CPs de que mecanismos e estratégias pedagógicas são acionados em conformidade com a regulação das AELEs. Esta tendência denota a banalização do processo de ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a práticas de ensino tradicionais, por exemplo, aulas de transmissão de conteúdo, memorização, controle disciplinar por meio de treinamento para responder testes. Este direcionamento se ratifica na seguinte declaração: “que a

gente tem que ficar incentivando o professor, fazendo o simulado, treinando... Mais treinando do que desenvolvendo habilidades e competências, né? (CP4).

Além disso, os entrevistados afirmaram utilizar como parâmetro pedagógico para este treinamento cognitivo, estratégias de cunho gerencialista implementadas pela SMEDC cujas intervenções acontecem por meio do *Projeto Conseguir* – citado capítulo 1 – e pelo *Projeto Saber* – detalharemos no capítulo 6 – que integra a nova plataforma de avaliação educacional do município.

Para finalizar, quando os entrevistados foram indagados se sugestionados pelos resultados do SAEB e se detectam impactos ou atravessamentos que comprometam a autonomia pedagógica de professores, responderam: “então, interfere em todos os sentidos... E é sempre que é passado pra gente da seguinte forma: “olha aqui, o.... O IDEB de vocês abaixou! Que... Que vocês tão fazendo?” (CP1).

[...]e aí depende muito do... Da forma de condução. Porque ele pode impactar ou não, né? Se eu não quiser utilizar nada daquilo que está sendo mostrado ali através dos resultados, eu posso! Mas, eu creio que ali, a gente consegue sim retirar informações bem importantes pra gente reconfigurar o que é necessário, né? Pra melhorar a prática (CP3).

Assim... Na minha percepção – não na percepção dos colegas, mas na minha percepção – pode ter dois lados... Lado positivo, é... Fomentar currículos, saberes, é... Currículos que agora, dialogando com a Base Nacional Curricular, garanta, é... Direitos de aprendizagem! De alguma forma regula e molda a... A prática docente... Mas... De outra forma, de maneira negativa, é... Vigia e pune, de alguma forma, né? O professor! Então o que eu quero dizer: tem professores que seguem uma linha positiva, acreditando que de alguma forma... Que é benéfico! E tem outra linha aqui... Que... Que não concorda porque se sente pressionado... Sente vigiado... Que não prova tudo! E por aí, vai... (CP4).

A CP1 afirmou se sentir cobrada pela SMEDC na busca por melhores resultados em sua unidade escolar, de forma que, naturalize – via consentimento passivo – a perda da autonomia pedagógica com maior facilidade frente às intervenções gerencialistas de cunho burocrático implementadas pela SMEDC.

Embora, os CPs 3 e 4 reconheçam, deliberadamente, a perda da autonomia pedagógica, ao citarem inclusive, os mecanismos coercitivos que são ou

podem ser acionados para que isso aconteça, pressupõem uma aceitação espontânea à regra, uma aceitação “livre” que, caracteriza o consentimento ativo destes sujeitos, ou, a gestão do consenso espontâneo suscitada pela burguesia para exercer sua hegemonia na sociedade civil. A esse respeito, Gramsci afirma (2017, p. 280):

A capacidade máxima do legislador pode se deduzir do fato de que, à perfeita elaboração das diretrizes, corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e de controle e uma perfeita preparação do consenso “espontâneo” das massas, que devem “viver” aquelas diretrizes, modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas se propõem atingir.

A partir dos elementos e declarações expostas neste item, podemos concluir, que os Coordenadores Pedagógicos entrevistados assumem intervenções, reorientações e direcionamentos em sua gestão bem como no trabalho pedagógico a partir do resultado SAEB. Não se pode negar que, na condição de gestores do trabalho pedagógico, eles estejam preocupados em solucionar os problemas da escola, tanto quanto, se preocupem com a qualificação do professor e o acompanhamento da prática pedagógica.

5.2.3. *Visão dos docentes*

Por certo, um dos aspectos determinantes da análise das entrevistas sobre a visão que os professores têm acerca do SAEB, será a materialização do nível de consenso acerca da contrarreforma gerencialista na busca do controle do trabalho docente e a perspectiva político-ideológica adotada no campo educacional por estes profissionais. Este movimento nos permitirá:

ver as relações entre teoria e prática consideradas entre duas formas de comportamento do homem diante da realidade, que se desenvolvem, em estreita unidade, ao longo da história humana. Mas essa análise exige, ainda, ser completada com o exame desse duplo e indissolúvel comportamento na atividade prática determinada de um indivíduo, grupo ou classe social, em uma espécie de corte transversal (Vásquez, 2011, p. 264).

Para tanto, no intuito de melhor sistematizar as perspectivas identificadas, elaboramos um quadro analítico delas (Quadro 4).

Quadro 4: visão dos professores sobre O SAEB

PROFESSOR	O QUE É O SAEB?	TRABALHO PEDAGÓGICO X SAEB	MECANISMOS PARA GARANTIR MELHOR DESEMPENHO DOS(AS) ESTUDANTES NO SAEB	IMPACTO DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE	NÍVEL DE CONSENSO ACERCA DA HEGEMONIA BURGUESA
PI-1	Eu acho que essa avaliação se destina a... A uma avaliação externa em termo de Rede... O índice, esse IDEB é que mede a... A... A qualidade de ensino, não?	Tudo depende da... Do que é desenvolvido dentro da sala de aula... Esse é o ponto chave: adaptar o currículo a essa... A esse sistema de avaliação.	[...] A SME é que fornece, né? A gente segue a linha, a concepção pedagógica traçada pela... Pela SME.	Posso dizer que prepara até a mim também, né?	Consentimento Ativo
PI-2	É o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.	Eu não consigo estabelecer uma relação...	Sim! A gente tem que trabalhar a linguagem da prova, é... Marcação de cartão resposta... Tempo pra fazer a avaliação... Então a gente precisa modificar algumas coisas, sim.	[...] Então... A reforma curricular agora, né? Eu achei essa atuação dessa forma de ser feita muito legal por conta da nossa autonomia, pra gente ter voz, pra gente ter autonomia, né?	Consentimento Ativo
PI-3	Bom, pra mim o SAEB é uma prova que procura com seus resultados medir um pouco, né? Quantificar, é... O nível de conhecimento dos alunos.	Olha... Aqui a gente parte do princípio, que... É o SAEB que tem que nos servir e não a gente servir o SAEB!	Olha... Quando o resultado é muito ruim, geralmente a gente no ano seguinte, faz uma adaptação nas turmas...	[...] Olha, eu percebo assim... Que não influi muito não, sabe? Quando vem umas coisas assim da Secretaria de Educação... A gente... Sabe? Adapta algumas coisas, outras a gente deixa, sabe? Deixa...	Consentimento Passivo

PII-1	É o Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Né?	[...] e agora considerando os documentos, né? A gente tem que considerar os documentos também! Não que a gente concorde com eles... Mas a gente precisa considerar!	Na verdade o currículo ele vem... Determinado de algum lugar pra gente e nós fazemos as adaptações... É isso que eu acho que acontece... E que na verdade, ninguém está preocupado com a nossa realidade não!	Me forçar a direcionar o meu trabalho em busca de um resultado específico. Muito limitado a um resultado... Externo! Eu acho que é isso	Consentimento Passivo
PII-2	SAEB, é uma prova que é aplicada... Eu acredito que seja pra medir como está o conhecimento dos alunos, né? Eu acho curioso querer medir o conhecimento sem conhecer esses alunos... Sem saber quem eles são!	Eu não consigo conectar o SAEB com o meu trabalho pedagógico... Tá entendendo?	[...] eu acho que isso deveria ser exposto à Secretaria de Educação, Né? Pra que alguma providência seja tomada em relação ao preparo dos professores, né? Ao preparo dos alunos pra fazerem o exame...	[...] A Secretaria de Educação... Eu acho que... Fica um pouco por fora dessa realidade... De Duque de Caxias. A gente tá num lugar muito afastado, né?	Consentimento Passivo
PII-3	É sistema de avaliação, né? Que... Eu acho o SAEB assim... Um sistema de avaliação, é... Muito fechadinho também, né?	[...] tem gente que trabalha com o livrinho que recebeu que é o Aprova Brasil, você conhece, né? Então, a gente trabalha bastante aquele livro... Mas mesmo o "Aprova Brasil", ainda é mais complexo do que o... A prova do SAEB.	A Secretaria manda um planejamento, né? Tanto é que ela mandou agora um... Tem que... Tá até no... No e-mail!	[...] As consequências? Eu acho que a partir dos resultados que tivesse... Eu acho que a gente poderia pensar em estratégias para... É... Compensar essas deficiências que vão ser apresentadas pelo SAEB, mas a partir dos resultados... Seria interessante...	Consentimento Ativo

PII-4	Eu creio que é o Sistema de Avaliação de Ensino Básico.	[...] Eu vejo... Eu vejo pouco...	[...] É... De tempos em tempos chega material pra gente... Pra gente opinar, pra gente... É... É... Pra gente oferecer sugestões... Mas pelo menos na... No meu ponto de vista, no... Na minha atuação, né? Eu, eu vejo pouco disso chegar a... A ser de fato desenvolvido.	SAEB... É... Eu nunca pensei muito... É porque talvez eu... Eu penso que deveria ser uma coisa da Rede...	Consentimento Passivo
PII-5	O SAEB é Sistema de alfabetização... De Avaliação escolar, é... Sistema de avaliação da Educação Básica.	A gente dá o quê... Acha que tem que ser dado!	Todo mundo quer se sair bem na prova, né? Então você tenta passar pra eles esses conteúdos pra que eles consigam se sair bem na prova.	Então é uma forma de forçar o professor, tá? A ter um bom trabalho, ter um bom... Nem um bom trabalho, ter um bom resultado naquilo que foi proposto na prova do SAEB.	Consentimento Passivo
PII-6	Sistema de Avaliação de Ensino, né? Brasil, né? É... Básico, né? É isso aí...	Olha... Hoje em dia, eu tenho escolhido muito... Justamente esses conteúdos que caem nessas avaliações externas, né? Que cada dia é um projeto novo, né?	Agora tem um "Aprova Brasil" também, né? Então, assim... A gente acaba focando nisso... Porque... É... São essas avaliações que vão.... Que vão acabar trazendo todo, né? O retorno pra escola, essas porcentagens, esses índices aí que a gente acaba vivendo... Em busca disso aí...	Impactar assim... Eu não vejo assim, muita coisa não....	Consentimento Passivo

Considerando-se as respostas dos entrevistados, pudemos de mapear os conhecimentos, opiniões e posicionamentos do(as) docentes acerca do SAEB; compreender qual a compreensão que os professores possuíam acerca do trabalho pedagógico e sua relação com o SAEB e, se estes profissionais acionavam mecanismos para garantir melhor desempenho dos(as) estudantes nesta AELEs. Por fim, tentamos identificar quais impactos que essa política pública produzia na autonomia pedagógica dos docentes em questão e, se eles possuíam alguma consciência sobre essa interferência.

Isto posto, identificamos 6 professores com o nível de consentimento passivo e 3 professores com o nível de consentimento ativo. A partir disto, resguardada as devidas proporções, procuramos compreender os critérios estabelecidos em cada grupo de sujeitos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Logo, a primeira afirmação que pudemos fazer é que os professores entrevistados não possuem *práxis* na condução de seus processos pedagógicos. Os professores não foram capazes de articular uma unidade entre o objetivo (prática) e o subjetivo (pensamento) ao longo deste processo investigativo, tampouco, apresentar reflexões acerca das questões apresentadas que fossem além do fenômeno. Ao passo que, a atitude primordial e imediata destes profissionais, permaneceu na pseudoconcreticidade, ou, tomaram a aparência fenomênica da “coisa em si” como realidade (Kosik, 1969).

Convém destacarmos que foi de suma importância compreendermos a prática dos professores entrevistados por meio de suas subjetividades, de forma que, toda prática precede uma teoria e, neste particular, procuramos analisar a relação estabelecida entre a autonomia destes profissionais e sua prática pedagógica, pois: “[...] essa autonomia, por sua vez, é condição indispensável para que a teoria sirva a prática, já que implica a exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque dela, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe a própria prática (Vásquez, 2011, p. 262).”

Portanto, a proporção que compreendíamos que os professores não possuíam *práxis*, de mesmo modo, concluíamos, que a autonomia pedagógica dos

profissionais entrevistados permanecia no consenso da hegemonia burguesa e constituía, valioso ativo na disputa ideológica do campo educacional, robustecendo a disputa no âmbito das contrarreformas gerencialistas que visam a manutenção do consenso e controle do trabalho pedagógico.

A esse respeito, Vásquez (2011, p. 242), distingue o que vem a ser a contraposição entre teoria e prática, portanto a negação da *práxis*, de forma que o produto da consciência não materialize nenhuma transformação a partir da realidade:

O primeiro fato é o que vemos no modo de conceber tais relações da consciência comum. Para ela, o prático – entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, em um sentido estritamente utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria. Essa se torna desnecessária ou nociva para a própria prática. Em vez de formulações teóricas, temos, assim, o ponto de vista do “senso comum” que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática baseada de ingredientes teóricos. No lugar desses, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, as superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela. O “senso comum” é o sentido da prática.

Os sujeitos que se encontram no nível de consentimento passivo, demonstraram algumas características similares, quais foram: embaraço para definirem o que era o SAEB; dificuldades/impossibilidade em identificarem condicionamentos entre o SAEB e seu trabalho pedagógico; objeção em reconhecerem impactos em sua prática pedagógica advindos por meio do SAEB.

Embora os sujeitos tenham declarado não reconhecerem impactos em sua prática oriundos dos resultados do SAEB, adotaram, de forma espontânea, a intervenção da SMEDC em sua prática e no currículo mediante os resultados do SAEB, ou seja, os sujeitos consentiram a hegemonia da contrarreforma burguesa como algo natural, funcional e inerente ao fluxo burocrático e às normas procedimentais concernentes à administração gerencialista.

Além disso, identificamos que os professores assumiram a responsabilidade pelos resultados obtidos no SAEB, deixando de questionar a importância desta AEEs e o que, de fato, o SAEB representa para a formação

humana e escolar discente. Estes docentes passaram a buscar estratégias para melhorar os índices alcançados por suas escolas, deixando de analisar criticamente esses testes padronizados. Esse comportamento admite mudanças na rotina escolar que incidam sobre a organização e seleção dos conteúdos, uma vez que a escola para ser bem avaliada, passa a incorporar programas de treinamento para as AELES, bem como integrar as reorientações do trabalho pedagógico por não se julgarem capazes de fazê-lo.

Em se tratando da prática pedagógica, poderíamos afirmar que os sujeitos que se encontram no nível de consentimento passivo, reproduzem a prática a partir do senso comum, de forma que, para eles, o ideal surge de forma intuitiva e acaba por se materializar por meio dos fluxos de processos burocráticos já existentes, ao se complementarem e convergirem na prática, ainda que nem sempre, façam sentido. Ratificamos essa perspectiva analítica em: “a gente dá o quê... Acha que tem que ser dado! (PII-5).”; “Olha... Aqui a gente parte do princípio de que... É o SAEB que tem que nos servir e não a gente servir o SAEB! (PI-3).”

Estes sujeitos estão conformados com a realidade que os cerca, de forma que para continuarem a darem sentido à sua prática, reproduzem as contrarreformas como transformações inevitáveis sem questionarem suas reais finalidades e, incorporaram uma lógica laboral precarizada e subserviente à sua prática pedagógica. Observemos o trecho destacado: “agora tem um “Aprova Brasil” também, né? Então, assim... A gente acaba focando nisso... Porque... É... São essas avaliações que vão.... Que vão acabar trazendo o todo, né? O retorno pra escola, essas porcentagens, esses índices aí que a gente acaba vivendo... Em busca disso aí... (PII-6).”

Quanto aos sujeitos que se encontram no nível de consentimento ativo, demonstraram o seguinte perfil: souberam citar tecnicamente o que era o SAEB, embora nem todos tenham correspondido o SAEB ao IDEB de sua escola ou ao município; reconheceram a relação entre currículo e SAEB; citaram a SMEDC como mantenedora das intervenções necessárias à reorientação do trabalho pedagógico frente os resultados do SAEB; e, por fim, assumiram o impacto no

trabalho pedagógico advindos dos resultados do SAEB como um processo positivo e funcional.

Para estes sujeitos, a narrativa neoliberal estabelecida por meio da contrarreforma gerencialista no campo educacional, se constitui em medida essencial, com vistas o aprimoramento da qualidade da educação expressos pelo índice do IDEB. Este grupo de entrevistados reproduziu a ideologia hegemônica de forma espontânea e adotou uma postura proativa em relação as transformações de ordem burocrática, por acreditarem, inclusive, que essas transformações evocam a superação constante dos óbices que prejudicam sua prática. A respeito da manifestação do consentimento ativo nas práticas sociais, Gramsci (2015, p. 77) afirma:

[...] quem consente empenha-se em fazer algo mais do que o cidadão legal comum para realizar tais programas, isto é, em ser uma vanguarda de trabalho ativo e responsável. O elemento “voluntariado” na iniciativa não poderia ser estimulado de outro modo para as mais amplas multidões[...]

Ratificamos essa perspectiva analítica quando perguntamos a um dos entrevistados se ele percebia alguma consequência que o SAEB produzisse em sua prática pedagógica e obtivemos a seguinte resposta: “posso dizer que prepara até a mim também, né? (PI-1),” como se a intervenção da pedagogia política do capital fosse benfeitoria e servisse a um nobre propósito. De mesmo modo o professor (PII-3), ratificou a relevância que o treinamento da SMEDC e o material pedagógico do projeto “Aprova Brasil” são de extrema importância para o sucesso discente no SAEB: “[...] tem gente que trabalha com o livrinho que recebeu que é o ‘Aprova Brasil’, você conhece, né? Então, a gente trabalha bastante aquele livro... Mas mesmo o ‘Aprova Brasil’, ainda é mais complexo do que o... A prova do SAEB.”

De acordo com as análises das entrevistas, constatamos que os níveis da prática dos entrevistados permitem mudanças substanciais na organização do trabalho pedagógico, principalmente nos processos que envolvem os fluxos de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos desenvolvidos nas escolas são aqueles presentes nas matrizes de referência das AELEs “a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, com habilidades e competências suficientes para a vida adulta e social adequada, ordeira e normalizada” (COUTINHO, 2012, p. 24).

As entrevistas com os professores revelam que o SAEB não só norteia as políticas da SMEDC como influenciam, diretamente a construção curricular, delimitando o trabalho docente em sala de aula. Diante dessas reflexões, podemos afirmar que as orientações advindas da SMEDC cuja centralidade do trabalho pedagógico reside no bom desempenho das AELEs, está inserido em uma concepção maior de transformação da educação à serviço do capital, “negociado” pela burguesia na escola pública e, propagandeado como produto ou mercadoria para a sociedade civil, travestido em qualidade da educação.

Todavia, o IDEB como suposto título de qualidade da educação, está atrelado a uma trama multifatorial, que dentre outras, quantifica, mensura e ranqueia, a produtividade docente e discente por meio de processos educacionais que visam a manutenção da hegemonia burguesa.

Desta forma, os sujeitos históricos não refletem acerca de sua função na sociedade, tampouco sobre a relevância do trabalho pedagógico como atividade intencional, emancipatória, orientada eticamente, com vistas a construção das relações de aprendizagem na interação com outros sujeitos para a produção e compartilhamento de ideias, concepções, conceitos, valores e atitudes, de forma que sejam capazes de ressignificar os padrões e identificar as contradições na sociedade de classes, visto que: “a atividade filosófica transforma nossa concepção do mundo, da sociedade ou do homem, mas não modifica – direta e imediatamente – nada real (Vásquez, 2011, p. 236).”

De tal maneira, que a reação contra-hegemônica somente se dará na medida em que os professores forem capazes de identificar as contradições postas nas contrarreformas educacionais e, se organizarem por meio de uma unidade de pensamento, estando aptos a pleitear sua autonomia pedagógica e educar as frações da classe trabalhadora, pois:

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os

enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (Gramsci, 2015 p. 311).

Por hora, os impactos do SAEB se tornam evidentes na organização do trabalho do professor que tem perdido a sua autonomia quanto ao fazer pedagógico em sala de aula, em seu planejamento, e em sua subjetividade não sendo capaz, sequer, de construir uma *práxis*. Para Kuenzer e Caldas (2009), a intensificação e a precarização do trabalho docente se evidencia nas instituições públicas pela falsa ideia de que os professores podem trabalhar com mais liberdade, autonomia, valorização e satisfação.

Além disso, conforme vimos, as contrarreformas visam subordinar o trabalho docente a lógica mercantil, visto que, por se tratar de um trabalho não material, sua subsunção ao capital é a garantia da hegemonia burguesa e manutenção da classe dirigente sob uma fração da classe trabalhadora subalternizada que se mantém subserviente por meio do trabalho alienado.

5.2.4. O que dizem os gestores da SMEDC

Entre os dias, 24 de setembro e 1º de dezembro de 2023, entrevistamos, por meio de mensagens do aplicativo *whatsapp*, a Diretora do Departamento da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (DDEB/SMEDC). Devido a ausência de dias livres em sua agenda, e a relevância em conhecer a opinião e posicionamentos da SMEDC em relação ao SAEB; concordamos em aceitar essa modalidade de entrevista, que foi realizada em duas etapas, por meio de gravações.

A DDEB/SMEDC é licenciada em Letras/Literatura pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Mestra em Culturas Humanidades e Artes pela Universidade José de Souza Herdy -Unigranrio (Duque de Caxias) e, doutoranda em Educação e Linguagem na mesma Universidade. Além disso, a entrevistada é servidora estável do Estado do Rio de Janeiro com o cargo de Professora de áreas integradas (P2) há 22 anos e, há 20 anos, acumula o mesmo cargo efetivo na SMEDC.

A entrevistada, também soma vasta experiência na área de gestão educacional. Declarou ter exercido o cargo de subgerente de ensino na Coordenadoria Metropolitana IV no estado/RJ, entre os anos de 2009 e 2011 – este período compete as contrarreformas gerencialistas implementadas pela burguesia na Educação Básica por meio do PDE. Em 2017, a entrevistada assume o cargo de coordenadora de Leitura/Literária em Duque de Caxias, em 2021 migra para o gabinete da Secretaria de Educação de Duque de Caxias e, em fevereiro de 2023, assume o cargo de DDEB na SMEDC.

A entrevistada se orgulha em ter experiência acumulada na área de gestão e, segundo ela, poder fazer a diferença quando possível à frente destes cargos. Todavia, afirmou que os mecanismos burocráticos limitam aqueles que os ocupam. Acerca disso, também afirmou achar importante que os professores se alternem na ocupação destes postos de poder: “[...] então, se a gente não ocupa esses lugares outras pessoas que não são professores, as ocuparão! Os ocuparão! Não sei... [risos] Você entendeu o que eu quis falar... Então é isso! Bom... Voltando aqui... Que eu fui... [risos] Estender uma roupa! Voltando... (DDEB).”

Acerca desta informação, identificamos a presença da correlação de forças de sujeitos estranhos ao campo educacional que além de influenciarem o processo decisório na gestão educacional, reivindicam lugar nos postos de poder, intensificando as desigualdades por meio da dissolução da unidade de pensamento – práxis –. Como consequência, temos o isolamento dos trabalhadores que passam a se ocupar, no campo da individualidade, de suas necessidades, alterando, inclusive, a performance das relações estabelecidas entre os sujeitos de um mesmo campo ou área de conhecimento:

[...] o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da indústria 4.0”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com os direitos preservados (Antunes, 2018, p, 50).

Quando indagada sobre o que era o SAEB, a entrevistada definiu tecnicamente os aspectos que compõem esta AELEs e sua finalidade, que para ela, seria dar origem ao IDEB. Além disso, também fez questão de informar que possui uma equipe de “especialistas” em seu departamento de forma a demonstrar o controle acerca da temática abordada:

[...] enfim... Não sou especialista, não! Mas, convidei especialistas pro meu... Pro meu departamento! Então, é um sistema de avaliação em Larga Escala da Educação Básica, que pretende, né? Se pretende, é... Formular, fechar um diagnóstico de... Da Educação Básica no Brasil. E acabam originando o nosso... IDEB. Né? (DDEB).”

Para a DDEB, a importância do SAEB se constitui em: “[...] pra mim é constituição de IDEB e coleta de dados!” Ao longo de sua resposta, ela transcorreu acerca da relevância da coleta de dados para a implementação de políticas públicas e, declarou com surpresa a ampliação do quadro de sujeitos escolares que na última edição do SAEB, realizada em 2021, passaram a responder os questionários da AELEs, ao afirmar: “[...] até a professora de educação infantil também! Né? (DDEB).”

Para a DDEB o SAEB constitui importante estratégia que visa a melhoria da qualidade da Educação Básica do país. Todavia, a entrevistada declarou não ter conhecimento de nenhuma contrapartida por parte do governo federal que cumpra a função de promover ou estimular readequações necessárias no trabalho pedagógico a partir do resultado do SAEB. Para ela, este protagonismo cabe a cada rede de ensino:

As redes, que se articulam pra tomar... Pra... Pra... É... Pra realizações, né? Em torno do... Do IDEB! Não há, de fato – pelo menos que eu conheça, né? – É... Nenhum tipo efetivo, de... De... Oferta de formação... Ou, do que... Que venha do Governo Federal... A partir, do... Dos resultados do SAEB! É... Pedagogicamente, são as redes, que em geral, costumam se mobilizar, né? Identificando através do... Do... Desse ranqueamento, né? Que é feito, é... Os pontos de maior preocupação, né? Maior atenção... É... **Aquelas práticas que são consideradas mais exitosas** – dependendo do resultado da escola – e aí, vão articulando suas ações, é... Talvez não em torno disso... Porque confere um protagonismo que eu acho que hoje o SAEB, não... Não tem! Mas... Alinhado! Digamos assim, alinhado a esses resultados... (grifos nossos) (DDEB).

Convém observar, que neste momento, a DDEB da SMEDC, afirmou que a partir dos resultados do SAEB – que darão origem ao IDEB – cabe, a cada rede

de ensino estimular **“aquelas práticas que são consideradas mais exitosas.”** De mesmo modo, a entrevistada desloca o protagonismo do SAEB para o IDEB, ao considerar que as práticas correspondem “aos resultados” ou seja, a prática pedagógica, que neste caso, deve estar à serviço do IDEB. A esse respeito, percebemos o encadeamento que as AELEs provocam nas políticas públicas:

A avaliação não tem um fim em si, é um meio para determinadas finalidades e se justifica pela sua congruência e fecundidade. Estas dependem da resposta efetiva que se dá ao porquê, para quê, como, quanto, quando, por quem e sob quais condições avaliar. Avaliação é um dos meios de que se vale a política educacional, de sorte que discutir a avaliação requer discutir a política que a aciona [...] (Freitas, 2013, p. 79).

Nesta medida, compreendemos que assim como o SAEB se constitui em estratégia para a burguesia justificar a contrarreforma gerencialista no campo educacional, para a DDEB, o IDEB assume o status de parâmetro para a reorientação do trabalho pedagógico com vistas aos objetivos preconizados na gestão na SMEDC. Esta tendência se ratifica quando perguntamos à entrevistada sobre quais aspectos o resultado do SAEB interfere em sua gestão para a Educação Básica de Duque de Caxias:

Bom, acho que não só na... Na... Em Duque de Caxias, né? Mas em todos os municípios, pelo menos na maioria, né? Há esse ranqueamento a partir do IDEB, né? Nos atribuem uma... Uma nota. E... A partir daí, as redes ficam tentando buscar resultados melhores, né? É... Muitas vezes, é... Procurando estratégias pedagógicas pra... Pra... Agir, né? É... É... É... Ante as dificuldades que a gente vê... É... Sobre aquele índice! [...] o Governo Federal faz destinação de verbas, enfim... Faz os seus investimentos, é... Baseado nisso também, né? (DDEB).

É evidente que exista uma preocupação notória entre a suposta qualidade da educação expressa pelo IDEB e o financiamento da educação a partir do ranqueamento, neste caso, como condição para que as autarquias tenham acesso a investimentos e destinação de verbas. A principal conexão entre essas perspectivas é o trabalho pedagógico que se constitui na condição para que a SMEDC possa alcançar ou não as verbas predestinadas pelo PNE. A esse respeito, se torna evidente o preceito da administração por metas, elemento que caracteriza a meritocracia, neste caso, mensurado por meio do trabalho pedagógico:

A gestão por metas começou a ser disseminada nos ambientes de trabalho como desdobramento das primeiras medidas de reestruturação produtiva, implantadas a partir dos anos 1980. Esse modelo de gestão coincidiu com o fortalecimento de uma lógica de racionalização da economia global, com repercussão no mundo do trabalho, fundada na crescente mensuração de resultados. Sua mola propulsora tem como base duas características marcantes do período aberto pela crise dos anos 1970: a crescente financeirização das grandes corporações, como parte de um processo mais amplo de mundialização financeira, e a necessidade intrínseca de aceleração, fruto da intensificação da concorrência intercapitalista e da pressão crescente dos investidores, dos ciclos de renovação e do aumento dos indicadores de produtividade (Antunes, 2018, p. 195).

Quando perguntamos qual era o papel da SMEDC na preparação dos estudantes para os exames do SAEB, obtivemos a seguinte resposta:

Nós, não... Não temos essa... Essa... Política de preparação, não! Outrora, nessa... Nessa... Nessa rede, já houve sim, né? Era um outro contexto político, era um outro... Eram outros tempos, né? E... Já houve a preparação dos estudantes a partir do *Projeto Conseguir*. [...] É... Inclusive, o *Projeto Conseguir*, ele ainda... É.... Tem muitos admiradores, professores que atuavam naquela época e falam, que de fato, esse... Esse treinamento, né? A partir desse... Desses exercícios... É.... Tinham... Surtiram um bom efeito, né? Alguns até me relatam que o Ideb, é... Que houve! Que evidenciaram, né? Melhora desse IDEB, aumento desse IDEB... Então, em outro momento de rede existia treinamento. Hoje não! (DDEB).

A DDEB reconheceu que o *Projeto Conseguir* implementado na SMEDC de 2014 a 2018 tinha como objetivo treinar o corpo discente para a realização das AELEs, mais especificamente, para o SAEB. Porém, a entrevistada afirmou que atualmente, em sua gestão, não adota essa estratégia de treinamento docente/discente para o SAEB.

Todavia, a diretora destacou que durante o período de treinamento, o *Projeto Conseguir* tinha muitos admiradores visto que, as estratégias propostas “surtiram um bom efeito” pois o IDEB do município estava em índices crescentes e, por conta disso, a SMEDC obteve o consenso do corpo docente para as reformas administrativas que se sucederam posteriormente.

Identificamos que essa “admiração” citada na declaração da diretora sobre os professores seja a representação aparente que eles têm da realidade baseada no senso comum (KOSIK, 1969), pois, tanto os que estão no nível do

consentimento passivo quanto os que estão no nível do consentimento ativo, utilizam este material como norteador de suas práticas pedagógicas até os dias atuais.

Uma vez que a diretora nos disse que não utilizava o Projeto *Conseguir* como estratégia de treinamento para o SAEB, perguntamos quais encaminhamentos a SMEDC havia adotado para que Duque de Caxias tenha um bom desempenho nesta AELEs. Acerca disso, obtivemos a seguinte resposta:

[...] a... Maior parte da equipe que hoje... Que hoje está à frente do departamento da Educação Básica, tem em comum, é... A visão de que... Nós não devemos, é... Buscar, simplesmente, um resultado numa Avaliação de Larga Escala! Hoje, a gente vive uma... Uma... Como é que eu posso dizer... A gente enfrenta um desafio muito grande nessa rede, que são as questões relacionadas à alfabetização. E isso tem reverberado... Principalmente, depois da pandemia, né? A Avaliação de Larga Escala é importante? É importante! É uma coleta de dados? É! Que se propõe a ser uma avaliação? É! Que... Que forma um diagnóstico da Educação Básica? Tudo isso nós temos noção! Mas, o... O nosso objetivo hoje, antes de qualquer coisa, é o aprendizado do... Do... Do nosso aluno! (DDEB).

Embora a diretora tenha nos afirmado que tanto a sua quanto a preocupação de sua equipe não estejam focadas nos resultados das AELEs e sim nas necessidades de aprendizagem discente, prosseguiu nos informando que providências foram tomadas em sua gestão, a partir do *Projeto Conseguir* para, segundo ela, sanar as defasagens discentes:

Em relação ao *Projeto Conseguir*? Nós estamos fazendo uma manobra com esse projeto... Nós realizamos uma avaliação diagnóstica, em... Se eu não me engano foi em abril desse ano (2023), finalzinho de abril. Essas avaliações já estavam prontas, a gestão anterior já havia deixado pronto – eu acho que cabe aqui evidenciar – e nós fizemos ajustes para a realidade de rede que nós acreditamos hoje, fizemos ajustes é... Ortográficos, enfim... Diversos ajustes, e essa é... Até por isso, a avaliação demorou um pouco para chegar nas escolas... Foi por adesão! Porque a gente não acredita que o caminho seja, é... A gente impor! Neste momento e nesse contexto, uma avaliação é... Municipal, né? E... Enfim... A partir do resultado dessa avaliação diagnóstica, que nós fizemos, nós começamos a trabalhar neste diagnóstico apresentado, nas principais dificuldades dos alunos, elaborando questões a partir disso... E essas questões, é... Elaboradas pelos professores do *Projeto Conseguir* – que aí eu tenho que ressaltar: são professores que eles estão em turma, eles são professores regentes, a gente preza muito por isso, porque... É... A gente acredita que esse é o caminho... Ele tá lá com... Com o nosso aluno, ele está

vivenciando as dificuldades do fazer pedagógico, e aí ele, enfim... Em regime de aula extra, ele trabalha elaborando essas questões... Então, a gente faz esse... Vamos dizer assim... Esse cruzamento de experiências, né? Ele, em um momento como regente em outro como elaborador – e é partir do... Dos resultados que a gente viu... Que a gente evidenciou, a gente vai traçando essa mudança... A gente vai... Vai... Não sei! Agora me fugiu o verbo... Mas vai fazendo essa manobra mesmo no *Conseguir*, é... Pra que a gente consiga, de fato, agir sobre... A real necessidade dos nossos alunos! E aí o que advir daí... E aí, eu... É... É lucro! Entendeu? É ganho, né? (DDEB).

Conforme dito pela entrevistada o *Projeto Conseguir* que antes compunha um método de treinamento cognitivo para os alunos que fossem realizar o SAEB, em sua gestão, se constitui em um sistema metodológico de ensino municipal, que visa implementar práticas de ensino-aprendizagem com o objetivo de sanar defasagens diagnosticadas na avaliação municipal. As questões, são elaboradas pelos próprios professores regentes, em regime de aula extra e constitui um material pedagógico de apoio para todos os professores da rede.

Segundo a Diretora, neste primeiro momento, as questões que constituem o Projeto *Conseguir* foram elaboradas a partir de uma avaliação municipal realizada em abril de 2023, em regime de adesão, visto que, por hora, trata-se de um projeto piloto.

Todavia, conforme declarado por ela, o *Projeto Conseguir* tem “admiradores” e, prevemos, que futuramente, não seria difícil implementar a utilização deste material pedagógico de forma compulsória, visto que, o recorte docente que constitui nossa pesquisa, encontra-se no nível de consenso da hegemonia dominante que exerce as políticas de governo na SMEDC e não ofereceria resistência à esta imposição.

Além disso, percebemos que a política de governo exercida nessa gestão demonstra empenho em transformar os professores que estão no nível de consentimento passivo em colaboradores ativos da contrarreforma em andamento. Identificamos essa tendência quando a diretora declara que convoca os próprios professores para irem em busca da resolução das defasagens discentes diagnosticadas: “[...] ele, em um momento como regente em outro como elaborador... (DDEB).” Esta prática induz o professor a se responsabilizar e sanar as defasagens

de seu processo de ensino-aprendizagem, neste caso, a favor da avaliação diagnóstica municipal com vistas ao SAEB.

Ou seja, compreendemos que DDEB resgatou um projeto que antes focava somente no treinamento cognitivo discente, para, a partir de agora, “educar” metodologicamente também seu corpo docente, isto é, reorientar as práticas de ensino-aprendizagem justificadas pelas defasagens, mas que em verdade, priorizam a prática cognitiva com vistas ao SAEB.

Questionamos a entrevistada, se, em sua opinião, os encaminhamentos atuais sobre a condução do trabalho pedagógico para o SAEB estavam apresentando resultados satisfatórios. Acerca disso, a DDEB nos respondeu:

Então, a gente tem tido um retorno muito bom... Assim, verbalmente dessas escolas, de que gostaram, de que é o caminho... Algumas nos sinalizam que esses movimentos, eles precisam ser obrigatórios, né? Impostos, por um calendário escolar... É... E agora? Eu não posso dizer ainda... A gente não tenha análise desse resultado por completo, até porque boa parte do material ainda está em fase de elaboração, né? Não chegou, na... na escola... Eu acho que a partir de dois mil e vinte e quatro, a gente vai começar vendo esses... Esses resultados de forma mais concreta... Até porque a gente também vai ter avaliação, né? Então eu acho que... Que vai ser uma sinalização também da rede. Acho que tem uma pergunta aqui sobre a reestruturação, né? (DDEB).

A partir desta resposta, ratificamos a hipótese de que as avaliações diagnósticas municipais, que por hora aconteceram de forma facultativa, em regime de adesão, poderão vir a ser obrigatórias. Neste caso, segundo a Diretora, “a pedido das escolas”. Novamente, identificamos o consenso como estratégia da classe política, que se configura como a categoria intelectual do grupo social dominante e, se utiliza da hegemonia para conformar os sujeitos que estão no nível de consentimento passivo de forma a elevá-los para o nível de consentimento ativo, neste caso, a favor da contrarreforma gerencialista e do controle do trabalho docente.

Conforme vimos no capítulo 4, é de interesse da burguesia que as transformações necessárias a recomposição do capital sejam um pacto entre hegemonia e consenso, de modo que os indivíduos se tornem protagonistas do novo

modelo social, ainda que, contraditoriamente, não sejam beneficiados por ele. Segundo Gramsci (2017, p. 309), “é questão vital não o consenso passivo e indireto, mas o consenso ativo e direto, ou seja, a participação dos indivíduos...”

Neste sentido, informamos a diretora que durante as entrevistas para esta pesquisa, alguns professores citaram o processo de reestruturação curricular que vem acontecendo por intermédio da SMEDC. Solicitamos que a DDEB, nos explicasse qual o objetivo da reestruturação curricular em questão. A esse respeito, ela nos disse:

Então, a reestruturação curricular é uma oportunidade, né? Pra rede rever, ou reafirmar, ou refutar, seus conceitos, é... Refletir sobre... Sobre... O fazer pedagógico... E... Elaborar ou ajustar... A... A sua proposta, pedagógica pra... Pra rede! [...] hoje, à frente, é... Do departamento, eu evidencio, assim... Uma necessidade gigantesca da gente discutir avaliação... Que eu... Não deu tempo! Nesse processo de reestruturação... E assim... Esse... É algo que a gente pretende, né? Fazer a discussão sobre a avaliação que ela não foi feita, e eu acho que não... Não... Não tem! Não tem hoje como a gente correr disso! É... E eu acho que é mais do que necessário...

Entendemos que a reestruturação curricular que foi retomada pela SMEDC em 2019, a pretexto de revisar os componentes curriculares pós-pandemia, em verdade, visa articulação mais ampla. Acreditamos, que conforme a declaração da diretora, além dos objetivos enumerados anteriormente, a reestruturação se ocupa em ampliar a hegemonia da SMEDC em consentimento ativo de seus docentes para a nova contrarreforma gerencialista que está em andamento.

Além, da necessidade iminente de recompor os índices do IDEB por meio do treinamento cognitivo discente e controle do trabalho docente, o ano de 2024 finaliza o primeiro decênio do PNE 2014/2024 instituído pela Lei nº 13.005/2014, que definia por meio de diretrizes e metas, o pacto de uma educação em regime de colaboração entre as autarquias. Em 2023, o governo federal convocou novamente os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para iniciar os debates acerca da implementação do novo PNE para o decênio de 2024/2034 (Brasil, 2023).

Inegavelmente, é de suma importância para a administração burocrática, baseada na gestão por metas, promover debates com seus trabalhadores – docentes – que preveja mecanismos persuasivos ao invés de coercitivos, com vistas as novas diretrizes que advirão do PNE 2024/2034. Neste sentido, o bom desempenho nas AELEs se torna componente estratégico tanto para a manutenção quanto para a expansão de verbas que garantam o financiamento contínuo da educação municipal.

Deste modo, a SMEDC articula contrarreformas que garanta sua hegemonia por meio da racionalização dos processos de gestão, bem como, garanta maximizar suas chances de auferir maiores valores de financiamento em compatibilidade com o novo PNE. Lembramos, que a intensificação dos processos burocráticos precarizam cada vez os sujeitos, pois, “a intensificação e a racionalização acabam por se converter em engrenagens do aumento da exploração do trabalho, que se apropria do valor criado pelo trabalhador e o descarta quando sua produtividade já não acompanha o ritmo da produção (Antunes, 2018, p. 171).”

De tal maneira, que quando perguntamos a DDEB em que consistia o Sistema de Avaliação da Aprendizagem denominado “SABER”, que foi aplicado, pela primeira vez no ano de 2023, em todas as escolas da rede de Duque de Caxias, em regime de adesão, pudemos compreender a relação imediata entre o Projeto *Conseguir* (material pedagógico) e o novo Projeto denominado *Saber* (avaliação municipal). Enquanto Por um lado, o Projeto *Conseguir* foi resgatado pela gestão atual da SMEDC com o objetivo de manter um material pedagógico com questões similares ao SAEB, justificadas pelas defasagens do pós-pandemia, por outro lado, a gestão criou um sistema de avaliação municipal que precede a aplicação do SAEB:

Então... o “Saber”, ele foi criado na... Na última gestão. É... Pedagógica, né! Foi a última subsecretária pedagógica... E... Quem estava à frente do departamento de Educação Básica, né? Que criaram esse sistema... E ele se pretendia mesmo ser um sistema de avaliação municipal! É... Com avaliações diagnósticas, processuais... É... Assim, cabe registrar que a época nós tínhamos é... Uma equipe de professores que atuavam em sala de aula e... Que faziam é... Faziam complementação lá na Secretaria de Educação produzindo esse material... Esse material, né? Essas avaliações. E eram professores que já tinham bastante experiência... Experiência, cursos... É... De produção de material... Então, eles fizeram as avaliações bem no... No ritmo, né? Bem... Na... É... Bem na... Bem alinhadas com...

Com o objetivo do SAEB mesmo... E... Por... Por descontinuidade da gestão acabou que não foi uma... Não foi um processo, não foi um sistema que, é... Conseguimos implantar assim, com... Com êxito, digamos assim! E aí, esse ano, né? (DDEB).

Deste modo, juntos, o Projeto *Conseguir* e o *Saber*, são métodos que configuram um sistema de avaliação municipal discente/docente que visa reorientar o trabalho docente e intensifica os mecanismos de controle do trabalho pedagógico. Esse sistema congrega por meio das questões elaboradas pelos próprios professores, um método constante de atualização do Projeto *Conseguir*, que visa o treinamento discente e conduz a prática pedagógica para as AELEs e, a partir de 2024, para as avaliações municipais, que deverão acontecer, segundo a DDEB, impostos por meio de calendário escolar. Esta hipótese, se ratifica em:

Quando eu assumi o Departamento de Educação Básica, é... Nós retomamos com... Com a ideia do Saber – até porque foi gasto, né? Recurso Humano, inteligência e tempo das pessoas para poder, é... Construir essa plataforma – e... Achamos que era uma... Um desperdício, né? Não... Não utilizá-lo! E aí, alinhando, à essa... A esse novo entendimento que essa gestão agora tem, né? De que... De que, de fato é preciso uma avaliação que respeite os saberes é... Da nossa região, né? Do nosso território... A gente, é... Foi dando essa guinada, no... No projeto *Conseguir*, né? Modificamos... Até convidamos outros professores que também tinham uma experiência em elaboração de itens, e aí... É... Idealizamos, né? Uma... Uma... Uma avaliação diagnóstica que... Mesmo que fosse nos moldes do SAEB, respeitasse é... Os níveis de... De aprendizado, os níveis de conhecimento que os nossos alunos têm (DDEB).

Concluimos, a partir desta declaração, que a gestão atual da SMEDC mobilizou esforços para unificar em uma plataforma – que se encontra em construção – um sistema de avaliação municipal que congregue avaliações diagnósticas e processuais por meio de simulados e, a construção de material instrutivo com questões que direcionem a prática pedagógica de professores e gestores para as AELEs.

A pretexto de uma educação de qualidade, que respeite os níveis de conhecimento e contemple as defasagens de ensino-aprendizagem, principalmente no pós-pandemia, a gestão da SMEDC, implementa – respaldada pelos regimentos e normativas legais – estratégias que moldem seus interesses e necessidades como

algo conveniente para seus subordinados, preceito este em conformidade com o consentimento que a classe dominante exerce para impor sua visão de mundo.

Neste sentido, a classe dominante faz transparecer que as transformações advindas por sua lógica, são iniciativas que em verdade, visam atender exigências que emanam da necessidade de seus subordinados, como se essas fossem inevitáveis ou naturais. A esse respeito, Souza (2002, p. 87) nos esclarece como as iniciativas inovadoras que surgem no campo educacional dizem respeito a redefinição da política educacional como estratégia de contrarreforma e controle do trabalho pedagógico:

A redefinição do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado na política educacional pelo seu caráter de adaptar a educação às necessidades do mercado, através de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais no interior da ordem de profundas mudanças sociais econômicas em curso no mundo inteiro, de acordo com os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista.

Deste modo, o princípio da legalidade submete os sujeitos a observarem tais propostas como algo irreversível, de forma que sua reflexão não consiga ultrapassar entendimento para além do fenômeno posto como sendo algo natural. Assim, as redes de ensino, implementam – a exemplo da plataforma de avaliação municipal de duque de Caxias – experiências que conduzam a gestão em conformidade com a ideologia neoliberal:

O plano decenal incentiva as experiências inovadoras, tendo como objetivo estimular seu efeito de demonstração para o desenvolvimento de estratégias educativas aptas a suplantar as questões críticas do sistema, especialmente aquelas que se referem a “cultura da repetência”, à avaliação da qualidade, à eficiência e a democratização da gestão escolar. Assim, abre as portas para a introdução de experiências de gestão de qualidade total nos sistemas de ensino quando considera que o desenvolvimento de medidas de melhoria da qualidade das séries iniciais, associado aos avanços resultantes de programas curriculares inovadores, permitirá ganhos progressivos no fluxo escolar (Souza, 2002, p. 115).

Além disso, esta tendência restaura o quadro explicativo do conjunto de mudanças que vivenciamos na atualidade, mediante o desenvolvimento do capital no mundo:

[...] ao submeter todas as práticas sociais a sua lógica, o capital condiciona o cotidiano social em todas as suas dimensões (relações de classe, de gênero, de raça, a cultura, a arte, a religião etc.), de modo que aprofunda e legitima a incompatibilidade entre a produção para o atendimento das necessidades humanas e as demandas de auto reprodução de si próprio, aumentando cada vez mais a competitividade, a precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente (Souza, 2004, p. 173).

Assim, evidenciamos que as mudanças na organização do trabalho docente que estão em metamorfose na SMEDC, advém da necessidade de recomposição do capital e, compõem estratégia da burguesia que visa limitar a autonomia do trabalho de professores por meio da contrarreforma gerencialista que está em andamento. Como ferramentas, a SMEDC dispõe das seguintes estratégias: Reestruturação curricular, Projeto *Conseguir* e Projeto *saber*.

Convém destacar, que ambas as estratégias se encontram em processo de construção, de forma que as análises que sucederão serão hipotéticas, baseadas no campo estrutural e nas disputas que configuram as correlações de força que se apresentam na atualidade. De todo modo, no próximo capítulo, faremos o esforço analítico de tentar compreender os desdobramentos que a contrarreforma em andamento poderá produzir na reestruturação do trabalho pedagógico da RMEDC em função dos resultados do IDEB de 2021.

5.3. REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA RMEDC EM FUNÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB 2021

Neste capítulo, propomo-nos a explicar a reestruturação do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Duque de Caxias, como contrarreforma gerencial burguesa articulada pela SMEDC em razão dos resultados do IDEB.

Em verdade, a atual Reforma se materializa por meio da Reestruturação Curricular que visa assegurar a implementação de conteúdos curriculares alinhados à BNCC que, por sua vez, serão certificados pela SMEDC por meio da avaliação diagnóstica municipal – Saber –, e, em seguida, medidos pelo governo federal por meio das AELEs, neste caso, pelo SAEB.

Desta forma, tornar-se-ia possível aperfeiçoar os mecanismos de controle do trabalho docente que visam restringir a autonomia de professores e gestores, visto que, a reestruturação curricular, a exemplo do PNE, institucionalizaria padrões metodológicos em conformidade com a estética das AELEs, mantendo as escolas subordinadas à uma formação precarizada para o capital.

Para tanto, as análises que seguem visam identificar os atravessamentos que as AELEs provocam na prática docente, de forma a restringir a reflexão teórica de professores por meio do isolamento do conhecimento científico e teórico dos sujeitos históricos.

Nesta medida, a prática docente se torna pragmática e transforma professores (as) em trabalhadores (as) de novo tipo, focados na produção enxuta e flexível. Esta conduta corresponde a um perfil resiliente onde o labor se adapta aos ditames de mercado com direitos escassos, precarização, disputa e desamparo, desassociando a função docente de sua amplitude social e a educação de seu valor histórico.

5.3.1. A reforma curricular do ensino fundamental da RMEDC como contrarreforma burguesa

A partir dos resultados do IDEB do ano de 2019, a SMEDC mobilizou esforços para reaver a compatibilidade do IDEB dentro das metas projetadas para o PNE 2014/2024.

Conforme vimos no capítulo 4 desta dissertação, a Reestruturação Curricular de Duque de Caxias – que teve início em abril de 2019 – foi interrompida devido ao período pandêmico do Coronavírus (Covid-19), que determinou o fechamento de escolas em todo o território brasileiro. De tal maneira, que somente após a divulgação do resultado do SAEB 2021, mais precisamente em setembro de 2022, a SMEDC retomou expediente quanto à Reestruturação pendente.

Entretanto, a partir deste momento, a SMEDC, implementou ações distintas, porém simultâneas, com o intuito de concluir sua missão. Por um lado, a

SMEDC promoveu o II Seminário da Reestruturação curricular (SMEDC, 2022), que reunia professores por área de conhecimento que se ocupavam em debates por células de estudos a fim de adequar perspectivas metodológicas e pedagógicas para a rede de ensino alinhadas à BNCC.

Simultaneamente, em abril de 2023, conforme dito em entrevista da DDEB (2023), a SMEDC aplicou pela primeira vez, em regime de adesão, a avaliação diagnóstica municipal. Tais avaliações eram denominadas Projeto Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SABER). Para além da similaridade com a alcinha imposta pela avaliação realizada pelo governo federal (o SAEB), este Projeto também se propunha a realizar uma avaliação diagnóstica nas unidades escolares da rede de ensino de Duque de Caxias, de forma a verificar, antecipadamente, a correspondência entre o aproveitamento do ensino-aprendizagem e as competências/habilidades previstas pela BNCC, por ano e etapa de escolaridade antes de serem avaliadas pelo governo federal, por meio do SAEB.

Além disso, o tutorial do projeto Saber que foi entregue às escolas participantes continha normas de ação/reação similares ao modelo do SAEB. Prevendo, inclusive, processos decisórios para professores e alunos, mediante situações problemas comuns à cultura das AELEs, mas que não são cotidianas do ambiente escolar. Só para ilustrar, podemos citar algumas condutas sugestionadas ao corpo docente: observar a quantidade de questões previstas nos cadernos de provas; orientar o professor como deveria administrar o tempo para a realização do simulado; orientar os alunos quanto a forma correta de preenchimento do cartão resposta; indicar como agir em caso de falta de alunos etc.

Após a realização do simulado, coube a cada unidade escolar o encargo de transcrever, manualmente, as marcações do cartão resposta de cada aluno, por turma e turno, para uma plataforma denominada “Sistema Saber”. Em seguida, no mês de outubro de 2023, a SMEDC divulgou os resultados preliminares do simulado do Sistema Saber para as direções escolares, de forma que elas pudessem tomar conhecimento de seus respectivos resultados.

Convém informar, que a plataforma do “Sistema Saber”, ainda em construção, por hora permite o acesso somente das escolas participantes ao

certame. Entretanto, podemos afirmar, que os resultados estão planejados por turma participante; turno, unidade escolar e Distrito, de forma que os resultados possam corresponder futuramente, a índices ou rankings municipais que sirvam de pretexto para intervenções de ordem pedagógica ou administrativa que se julgarem necessárias pela SMEDC.

Após a divulgação dos resultados do simulado – Saber –, as unidades escolares participantes foram convidadas a se integrarem a um antigo projeto do município que consistia na adesão e utilização de material pedagógico “de apoio” para a formulação de aulas. O antigo “Projeto Conseguir” doravante denominado “Projeto Conseguir 2023”, passou a integrar a plataforma de avaliação diagnóstica municipal. Desta vez, o “Projeto Conseguir 2023” abandona estratégia motivacional e convoca todo o corpo docente e discente para a adoção de uma aprendizagem assertiva, focada em resultados e passa a ser chamado de: “Praticando”.

O “Praticando” consiste em apostilas organizadas por ano/etapa de escolaridade com questões de múltipla escolha de Matemática e Língua Portuguesa. Segundo informativo da SMEDC direcionado às unidades escolares, as questões do “Praticando” foram elaboradas por professores da RMEDC em conformidade com as matrizes de conhecimento previstas na BNCC que visam construir competências e habilidades por ano e etapa de escolaridade para os alunos matriculados na rede de ensino.

Ainda, segundo a SMEDC, mediante os resultados do Sistema Saber, as escolas poderiam utilizar o material pedagógico “Praticando”, visto que este se destinaria a eliminar defasagens apresentadas pelos alunos durante a avaliação diagnóstica municipal.

Porém, em verdade, o “Praticando” constitui-se em antiga articulação da SMEDC, cuja alcunha “Projeto Conseguir”, ora denominado “Projeto Conseguir 2023”, cumpre a mesma destinação de outrora: apostilas com questões similares ao SAEB para direcionar o treinamento cognitivo discente para as AELEs.

Para que compreendêssemos melhor a conversão do “*Projeto Conseguir*” no “*Praticando*”, indagamos à DDEB/DC, qual seria a função do “*Projeto*

Conseguir” em sua gestão. Segundo ela, após ser reestruturado, o Projeto Conseguir 2023 seria utilizado como uma manobra: “[...] mas vai fazendo essa manobra mesmo no *“Conseguir”*, é... Pra que a gente consiga, de fato, agir sobre... A real necessidade dos nossos alunos! E aí, o que advir daí... E aí... Eu... É... É lucro! Entendeu? É ganho! Né? (DDEB)”.

Logo, concluímos, que existe probabilidade de o *“Praticando”* vir a ser implementado pelos professores de Duque de Caxias em toda RMEDC, a partir do ano letivo de 2024. Inicialmente, pelas escolas participantes da avaliação municipal, e, gradativamente, por toda a rede de ensino, a pretexto de promover uma melhor qualidade e equidade no ensino municipal.

Deste modo, compreendemos, que o sistema próprio de avaliação municipal foi articulado com a reestruturação curricular. Segundo gestores da SMEDC, essas ações eram necessárias para compatibilizar intervenções pedagógicas e resgate de aprendizagens que viessem ao encontro da real necessidade dos educandos pós-pandemia. Contudo, percebemos que o cerne da questão está nos padrões de ensino-aprendizagem que instituem as referências de qualidade da Educação Básica expressos no IDEB a partir da avaliação feita pelo SAEB.

Logo, o *“Praticando”* compõe estratégia do sistema de avaliação municipal denominado projeto Saber, que visa aprimorar o desempenho cognitivo do corpo discente e obter melhores índices no IDEB. De mesmo modo, visa condicionar o trabalho docente pela prática apostilada e pela reprodução de conhecimentos que reduzam a educação à mera instrução por meio da aquisição de conteúdos práticos no modelo ação/reação, pertinentes à cultura das AELEs.

Até o momento da defesa desta dissertação, a SMEDC não apresentou, oficialmente, o Sistema Saber – composto pelo *“Praticando”* que se constitui na manobra do Projeto Conseguir 2023 – para os professores da rede. Por hora, tanto o acesso à plataforma quanto aos materiais pedagógicos, encontram-se restritos às direções escolares, que por sua vez, devem disponibilizá-los a seu corpo docente no início do ano letivo de 2024.

Porém, torna-se evidente, que se trata de um sistema de avaliação municipal unificado, alinhado aos parâmetros das políticas neoliberais que emergem da pedagogia política do capital, com vistas ao treinamento cognitivo de alunos e adaptação de professores para a realização das AELEs.

Assim, percebemos não só o impacto que o IDEB produz como ameaça a autonomia do trabalho docente, mas como condição para a subsunção do trabalho docente ao capital. Ao passo que, embora para alguns o cenário apresentado demonstre a face de um sistema democrático que busque equidade social por meio de uma educação qualitativa, sabemos, que em verdade, os pressupostos que embasam a contrarreforma marcham distante de uma educação libertária. Na sociedade de classes, a educação cumpre função normativa para cada grupo social (burguesia x classe trabalhadora) e opera circunscrita ao sistema ideológico que a congrega, pois:

A natureza da educação - como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo - a sociedade mais desigual de toda a história -, para que se aceite que "todos são iguais diante da lei", se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas (Mészáros, 2008, p. 19).

Não há dúvidas de que alguns dos entrevistados tenham demonstrado desconforto acerca da reestruturação curricular. Principalmente, os orientadores pedagógicos, pois cabe a eles a condução pedagógica do corpo docente nas escolas. Todavia, o ajustamento estrutural a que esses profissionais estão submetidos por meio de uma falsa ideologia é a garantia que a classe dominante detém para avançar com sua contrarreforma. Observemos que embora existam contradições nas declarações, elas não são suficientes para questionar o *status quo* que as produzam:

[...] bom, nós temos essa... A gente tá na... No período de reestruturação curricular. Nós acatamos! E... Tentamos fazer a adequação de acordo com as turmas, de acordo com as dificuldades de cada um... Mas a gente tá procurando realmente acatar a reestruturação. Com todas as dificuldades

assim... Porque tá vindo de cima pra baixo mais uma vez! E a gente precisa que... Colocar em prática! (CP1).

[...] bom... É... As diretrizes vêm da Secretaria de Educação, né? Nós estamos em processo de construção... Nós... Da reestruturação curricular, né? É... Desde... Acho que mais ou menos uns 3 ou 4 anos é... Os professores discutem... E aí esse processo volta... E tem os representantes de polo, né? E... Depois rediscutem e volta... Mas na verdade, sabe qual é a sensação que eu tenho? Que é assim... Uma coisa só pra cumprir... Protocolo? Eu não sei se eu estou muito assim... Desanimada, sabe? Com tudo isso, né? Mas eu acho que é mais pra cumprir protocolo... (CP2).

[...] principalmente nesse momento atual da reestruturação está sendo tudo muito atropelado. O tempo que foi ofertado pra uma... Uma ação tão importante... Eu acho que foi muito reduzido, né? Foi feito muito a toque de caixa, vamos dizer assim... E eu acho que precisava de muito mais tempo até porque a gente está vindo desse ano... Né? Pós-pandemia! Precisava de uma discussão muito maior e eu acho que foi tudo muito é... Atropelado... (CP3).

[...] a Rede, né? De Duque de Caxias está no processo de reestruturação curricular. Nós estamos participando dos grupos de estudo e dando um feedback, um retorno do que nós pensamos nos aspectos teóricos, né? Esse foi o primeiro momento... Agora a gente está no segundo momento que é por disciplina e por segmento... Discutir questões, é... De currículo e o que... E o que ensinar. E, a gente tem percebido que... A Base tem... A Base Nacional Curricular tem influenciado a nossa subjetividade, a nossa perspectiva de currículo escolar... (CP4).

Deste modo, prevemos que a reestruturação curricular intermediada pela SMEDC deverá ser implementada sem resistência e disputas no município em questão. Embora, nenhum dos entrevistados tenham afirmado que acreditam neste expediente para promover uma educação com qualidade ou equidade, encontram-se rendidos pelo metabolismo social e pelas relações de produção estabelecidas. A esse respeito Gramsci (2017, p. 249), afirma:

Por isso, a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição, que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço.

5.3.2. Impacto da reforma curricular na organização do trabalho docente

Segundo Vásquez (2011, p. 221), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, visto que, a transição de pensamento em uma sociedade regulada, é questão dialética. Portanto, não é de se estranhar, que nenhum dos profissionais entrevistados pudessem identificar os possíveis desdobramentos que a reestruturação curricular outorga à organização do trabalho docente.

Com efeito, constatamos, que a Reestruturação curricular que acontece na rede de ensino de Duque de Caxias se converte em objeto de estudo desta investigação, caracterizada por contrarreforma gerencialista burguesa, visto que promove transformações e/ou adaptações ao trabalho de professores.

Em verdade, a crise que deflagra a reestruturação curricular desta rede de ensino, não opera em torno da equidade ou qualidade educacional, mas, tem origem na necessidade de recomposição burguesa que visa restituir suas margens de ganhos por meio do privilégio econômico e manutenção da hegemonia política, pois: “[...] a Contrarreforma não podia ser e não foi uma superação dessa crise, mas sim seu sufocamento autoritário e mecânico” (Gramsci, 2017, p. 118).

A reestruturação curricular promovida pela SMEDC, que designa o sequestro da autonomia docente, opera em duas perspectivas: adapta os professores á pedagogia das competências (Ramos, 2006) e dificulta a aquisição de uma práxis revolucionária, que vise, em última instância, a organização da luta contra-hegemônica. Além disso, as transformações que seguem promovem o consenso por meio da ideologia neoliberal, visto que: “o *presentismo*, o fato empírico imediato sem a mediação de análise e reflexão, o mecanismo estrutural ou a fragmentação pós-moderna, constituem-se em barreiras ao olhar crítico sobre a realidade (Frigotto, 1998, p. 50).

Segundo Saviani (2012, p. 87), a LDB se constitui em uma legislação que prescreve as “diretrizes e bases” de uma educação que, em verdade, sistematiza projeto social mais amplo:

Com efeito, se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas estimular uma práxis intencional particular, mas conduzir a uma práxis intencional comum no domínio da educação. E esta práxis comum, como já se mostrou, é que levará à construção do sistema.

Logo, se toda práxis é atividade, neste caso, a práxis intencional comum, imposta como estratégia pela classe dominante no campo educacional, passa a ser assimilada pelos professores por meio do senso comum como algo natural. Em geral, deixam os professores de refletirem que nem toda atividade é de fato práxis e, desconsideram a maior relíquia de seu labor: a autonomia.

Deste modo, a burguesia amplia o projeto neoliberal no campo educacional à favor de sua ideologia, obrigando a escola pública a adotar perspectiva dualista e interessada para a formação humana, prescrita nos ditames de mercado:

[...] o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia de forma mais profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado (Frigotto, 2006, p. 16).

A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2012, p. 33), indicam que a “era” das diretrizes curriculares nacionais constituem “instrumento de direção política e cultural para a sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia”. Além disso, segundo Souza (2002), essa estratégia visa equilibrar as disputas de correlações de força entre as classes e ocultar as contradições que ocorrem por consequência da reestruturação produtiva:

Nesse sentido, a ação do bloco no poder no campo educacional, pelo menos até o momento presente, tem se limitado a implementação das reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil, no qual a educação assume o caráter de requisito essencial para o desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas necessárias para uma maior inserção de ciência e tecnologia nos processos produtivos e na sociabilidade brasileira, com vistas no aumento da produtividade e na qualidade do trabalho, o que significa maior

competitividade do capital nacional no mercado globalizado (Souza, 2002, p. 117-118).

Portanto, concluímos, que a presente Reestruturação curricular que se opera na rede de ensino de Duque de Caxias, não constitui fato isolado na sociedade contemporânea, tampouco isenta a colaboração direta ou indireta de professores que, por hora, se encontram constrangidos a corresponderem à articulação burguesa no campo educacional.

Não há dúvidas, de que tanto a educação quanto aqueles que prestam os serviços educacionais para o Estado, encontram-se sujeitos aos impactos advindos pela reestruturação produtiva que opera a favor do capital. Para a superação dessa condição, torna-se primordial a consciência de classe operária como única estratégia para a luta contra-hegemônica. Porém, superar a narrativa hegemônica significa romper os laços que constituem valores e processos materiais que organizam a vida funcional. Para Gramsci (2017, p. 178), a superação do senso comum não constitui tarefa espontânea:

Pode-se dizer, por isto, que o elemento da espontaneidade é característico da “história das classes subalternas”, aliás, dos elementos mais marginais e periféricos destas classes, que não alcançaram a consciência de classe “para si” e que, por isto, sequer suspeitam que sua história possa ter alguma importância e que tenha algum valor deixar traços documentais dela.

Para ele, a superação do senso comum é fruto da autodisciplina: “[...] ‘direção consciente’, ou seja, de ‘disciplina’, é exatamente a ação política real das classes subalternas como política de massas e não simples aventura de grupos que invocam as massas (Gramsci, 2017, p. 180).”

Portanto, resgatar a autonomia do trabalho docente, não constitui tarefa circunscrita à docência de sala de aula. Significa, fundamentar a práxis de professores para que possam se constituir em sujeitos históricos, com direção consciente e autodisciplina. De tal forma, que somente a partir da aquisição da práxis será possível que professores rompam com a dualidade escolar e promovam uma educação desinteressada (não imediatamente interessada) para a classe operária, de forma que os sujeitos obtenham sentido em sua vida para além da atividade prática. Nesta perspectiva, “a filosofia de Marx ganha, assim, seu

verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis (Vásquez, 2011, p. 172).”

5.3.3. Evidências de perda de autonomia docente na RMEDC em decorrência das avaliações do SAEB

Como evidências da perda de autonomia docente em decorrência das avaliações do SAEB, verificamos que, na dimensão superestrutural, a SMEDC implementou uma contrarreforma gerencialista a pretexto da criação de uma educação democrática com preceito de acesso e permanência focados na demanda, priorizando aspectos racionais do conhecimento com ênfase no embasamento/letramento científico, cognitivo, emocional e tecnológico e que tivesse como produto uma suposta educação qualitativa.

Todavia, a SMEDC renovou seus instrumentos de controle do trabalho pedagógico por meio das prescrições curriculares à serviço da pedagogia política do capital pautadas em competências e habilidades para o mundo do trabalho, com foco nas competência socioemocionais, de forma a implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o município, por meio da Reestruturação Curricular.

Como justificativa para tal medida, a SMEDC utilizou o argumento da não compatibilidade dos resultados do trabalho pedagógico da Rede com o IDEB projetado para o município, conforme as metas estipuladas no PNE, precipitando um plano executivo que convergisse currículo, avaliação externa municipal, treinamento discente para o SAEB e controle do trabalho pedagógico, de forma a reorientar o trabalho docente da equipe pedagógica e de gestores educacionais do município.

A pesquisa de campo nos permitiu confirmar que o trabalho educativo da RMEDC sofreu impactos em decorrência da política de avaliação externa consubstanciada no SAEB. Como consequência, instituiu-se a meritocracia e a responsabilização docentes e gestores como referência estruturante do trabalho pedagógico, dando sustentação à accountability como dispositivo de controle do trabalho pedagógico. Assim, constatamos que o IDEB interfere no trabalho docente

na medida em que promove a responsabilização e desqualificação docente, estipula padrões performáticos, impositivos e reguladores, com perda parcial ou até sequestro da autonomia docente.

CONCLUSÃO

Para a realização da conclusão desta pesquisa retomaremos a questão inicial que norteou a presente investigação. A partir da argumentação que origina o problema no capítulo inicial, procuramos compreender qual seria a medida da autonomia pedagógica de professores frente aos resultados do SAEB. Diante da premissa do processo de recomposição burguesa no contexto da crise orgânica do capital e a materialização da ofensiva neoliberal no campo educacional por meio das AELEs, nos dedicamos a compreender qual seria o impacto e relevância que essas avaliações poderiam produzir na reorientação do trabalho pedagógico.

Diante desta realidade, levantou-se a hipótese de que as AELEs desenvolvida pelo SAEB, implicaria considerável perda de autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico. No momento em que o contexto sócio histórico é marcado pela ideologia neoliberal, o campo educacional passa a ser alvo de constantes contrarreformas burguesas que consubstanciam profundas transformações de cunho gerencialistas na condução do trabalho docente, respaldadas pelas políticas públicas educacionais para a Educação Básica em todo o país.

Cabe destacar que o objetivo dessa dissertação era identificar possíveis implicações advindas do SAEB que pudessem configurar perda de autonomia pedagógica e administrativa na condução do trabalho educacional de professores regentes e docentes que estivessem em cargos de gestão educacional na RMEDC durante este processo investigativo.

Para atender a este objetivo, no capítulo 2, procuramos compreender de que forma o debate acerca do SAEB emergia na comunidade acadêmica/científica e quais desdobramentos que esta AELE poderia produzir no trabalho docente. Para tal, realizamos um levantamento bibliográfico nos repositórios virtuais de maior impacto da área de Educação totalizando 404 trabalhos científicos dos quais, apenas 13 foram considerados pertinentes.

Nestes trabalhos, destacaram-se os seguintes debates: Educação *versus* Capital; contexto sócio-histórico da crise do Capital e o aprofundamento do neoliberalismo como pontos de partida para o surgimento das AELEs; IDEB como marcador meritocrático a pretexto da qualidade da educação; AELEs como movimento neotecnista com vistas a padronização de resultados e manutenção da maquinaria da avaliação; nova relação estabelecida entre o Estado e a sociedade pautada nas prerrogativas da administração gerencialista; *accountability* (responsabilização) de servidores públicos; controle do trabalho docente por meio da BNCC, controle do Currículo por meio das normativas para aquisição das mínimas aprendizagens; regulação do trabalho docente; precarização do trabalho docente e etc.

Embora, o debate nos evidenciasse argumentos que reconhecessem a precarização do trabalho docente não havia evidências de que os professores tivessem a percepção clara do que motivasse essa crise, tampouco, quaisquer observações que vinculassem os mecanismos de disputa que constituem o cenário educacional ao SAEB e, que por sua vez, venham a determinar o status de mercadoria à educação mediante as sucessivas reformas educacionais a partir da LDB em 1996.

Diante disso, no capítulo 3, buscamos explicar os fundamentos sócio-históricos da implementação das AELEs no Brasil. Nesta parte, expusemos a estrutura e o funcionamento do SAEB como política educacional da Educação Básica e os elementos burocráticos que justificam a necessidade de sua manutenção enquanto marcador meritocrático, com vistas à aquisição de uma suposta qualidade da Educação Básica.

Outrossim, evidenciamos, a dimensão de equivalência existente entre a crise do capital e a recomposição burguesa no campo educacional instituída por meio de formas sociais necessárias à manutenção e reprodução do capitalismo. Neste sentido, as AELEs assumem a dimensão estruturante de uma nova forma de educar os cidadãos, uma forma interessada, enxuta e flexível, intimamente conectada aos interesses econômicos e empresariais que requerem um novo tipo de mão-de-obra para um mercado de trabalho cada vez mais intermitente e resiliente.

Posteriormente, no capítulo 4, verificamos as vinculações estabelecidas entre o resultado das AELEs e a organização do trabalho docente. Constatamos que os resultados destas avaliações, não se ocupam em maximizar a qualidade da educação conforme enunciado por meio das normativas educacionais. Ao invés disso, o SAEB atua como estratégia gerencialista a fim de monitorar o “efeito colateral” do processo educativo para a classe trabalhadora, reafirmando os preceitos neoliberais estipulados para a conservação do capital. Em verdade, os resultados destas avaliações estipulam marcadores de rendimento do trabalho escolar e justificam o financiamento da educação por meio de políticas públicas que promovem reformas de cunho gerencialistas no campo educacional e renovam os instrumentos de controle do trabalho docente, com vistas a obter conformação por meio do consentimento passivo e/ou ativo de professores e garantir a hegemonia burguesa.

A partir do capítulo 5, constatamos de que forma a ideação burguesa se objetificou na RMEDC. Por meio da pesquisa de campo nos propusemos a compreender opiniões e posicionamentos dos docentes entrevistados acerca do SAEB e quais as mudanças que esta política educacional poderia provocar na organização do trabalho pedagógico. A partir dos dados coletados foi possível a sistematização e mapeamento das opiniões, compreensões e detecção dessas implicações, não só no trabalho pedagógico de professores regentes das unidades escolares analisadas, mas, como também, na condução da gestão educacional do município.

Deste modo, traçamos o perfil do trabalho docente e a relação estabelecida entre o planejamento, metodologia, gestão e execução do trabalho

pedagógico destes profissionais e suas vinculações com o SAEB, ainda que esta relação não fosse assimilada pelos sujeitos em observação. Percebemos que, indiscutivelmente, o SAEB não só produz reflexos que sugestionam a subjetividade dos professores analisados como também, sequestra a autonomia pedagógica destes profissionais, subjugando-os aos ditames da contrarreforma gerencialista que, por sua vez, são concernentes às normativas neoliberais para a Educação Básica. Deste modo, afirmamos que o SAEB provoca reorientações no trabalho docente seja por meio do consenso que produza entre os profissionais analisados, seja por meio dos mecanismos e estratégias utilizados pela gestão do trabalho educativo.

Com o precedente de atingir melhor desempenho no sistema avaliativo do SAEB e atingir as metas pré-estabelecidas no IDEB, a RMEDC implementou um plano executivo de avaliação municipal que propunha estratégias mercadológicas para o trabalho docente e, o aproximou de um viés neotecnicista. Para garantir melhor desempenho dos(as) estudantes no SAEB, um grupo dos docentes entrevistados adotaram práticas pedagógicas que visavam o treinamento cognitivo e comportamental dos alunos avaliados, demonstrando atuação voluntária e colaborativa às novas determinações oriundas da política de governo municipal. Além disso, julgaram como positivas as transformações e impactos oriundas do SAEB no trabalho pedagógico, como um estímulo e engajamento para a competição. Já o outro grupo dos docentes demonstrou descredibilidade e desinteresse acerca do SAEB, inclusive, desconhecimento das implicações que esta AELE poderia provocar em sua prática pedagógica. Todavia, eles, não se opuseram à realização das AELEs municipais, de modo que reafirmaram a necessidade das avaliações municipais cujas finalidades convergem ao SAEB como parâmetro para manutenção da hegemonia.

Nesse sentido, observamos a conformação docente por meio do consentimento ativo e/ou passivo em relação a tais transformações. Não evidenciamos nenhuma iniciativa contra-hegemônica que expressasse capacidade de resistência ou articulação política dos sujeitos investigados para o real entendimento dos mecanismos de disputa que estavam postos entre a avaliação do SAEB e a autonomia pedagógica. De mesmo modo, não identificamos nenhuma

alusão dos entrevistados acerca de quaisquer observações pertinentes sobre as categorias Educação *versus* Capital, em contexto mais amplo.

Com base nesses dados, confirmamos a hipótese de que a AELE desenvolvida pelo SAEB implica perda de autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico na medida em que a contrarreforma burguesa objetifica sua hegemonia por meio do gerencialismo como estratégia burocrática ideologicamente aportada nas políticas públicas para a Educação Básica no país.

Detectamos docentes que adotaram uma prática pedagógica heterônoma, subordinada à um trabalho abstrato e dissonante do objetivo da educação, visto que, os docentes analisados reproduzem um sistema desigual que se empenha em converter a ideologia neoliberal como condição para a sobrevivência de um constructo educacional excludente e meritocrático a pretexto da busca pela qualidade, ainda que os docentes analisados não tenham percepção desta distinção.

Deste modo, o objetivo geral deste processo investigativo foi atingido, pois, não só identificamos as implicações advindas do SAEB no trabalho docente de professores e gestores da RMEDC, como, relacionamos os conhecimentos, opiniões e posicionamentos que as(os) docentes possuíam acerca do SAEB. Compreendemos os mecanismos acionados por estes profissionais para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e, se estavam empenhados ou não para garantir melhor desempenho dos(as) estudantes nesta AELE.

Concluimos que uma das alternativas para a superação da hegemonia burguesa no campo educacional, seria a oferta de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora e, que em contexto mais amplo, pudesse arregimentar a luta contra-hegemônica. Para Gramsci, a disputa contra-hegemônica se daria através de rupturas com a disciplina do Estado burguês, ressignificando a subjetividade humana nas instâncias da estrutura e superestrutura, desconstruindo o senso comum e intelectualizando as classes subalternizadas. Desta forma, a consciência de classe seria a principal estratégia para o proletariado disputar consenso na sociedade civil.

A reação contra hegemônica seria possível por meio do engajamento social, reforma cultural coletiva e popular, fortalecimento da cidadania e uma escola pública e unitária, de cultura geral, que contemplasse a formação humanística em sua integralidade. Porém a escola cumpre uma falsa promessa democrática perpetuando as estratificações de classe e conformando as desigualdades sociais.

Para Gramsci (2017), a filosofia da práxis seria imprescindível no processo educacional para a construção da capacidade crítica e emancipatória do indivíduo, visto que, a maturidade intelectual está associada ao posicionamento político e a organização do trabalho, sendo um veículo contra hegemônico ao estado capitalista:

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (Gramsci, 2017, p. 311).

Neste sentido, Del Roio (2006, p. 312), nos esclarece em sua reflexão, que para alcançar a práxis é necessário a educação dos educadores:

[...] essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico.

Obviamente, esta pesquisa encontra limites para a formulação dos interesses populares e democráticos, com vistas à igualdade de oportunidades educacionais para todos. Tendo em vista os resultados auferidos, como também as categorias utilizadas para a análise, concluímos que os efeitos produzidos pelas AELEs na Educação Básica são explicitamente conhecidos pelo setor governamental responsável. Todavia, faz-se necessário confrontar em outros estudos as contradições dessa política pública que por hora consubstancia-se no senso comum por meio da disputa ideológica.

É necessário, por exemplo, identificarmos em outros estudos uma análise dessa disputa ideológica travada no campo educacional em busca da hegemonia por meio da gestão burocrática que estipula padrões meritocráticos do trabalho educativo para a conformação de classe e produção de consenso. Constatamos, neste estudo, que a gestão educacional da RMEDC também está condicionada à produtividade discente expressa pelo IDEB, visto que, a partir deste resultado poderá ser definido índices de financiamento para as unidades escolares.

Isto nos leva a inquirir sobre a organização dos mecanismos administrativos presentes na gestão escolar que passam também a estarem subordinados aos fundamentos neoliberais para a educação de, forma que se a legislação educacional é citada como parâmetro para tais transformações, podemos considerar que o alinhamento dos objetivos estabelecidos em normativas brasileiras, correspondam às teses propostas que partam de interesses que, por sua vez, originam disputas e conflitos no campo educacional.

Tal como uma via de mão dupla, as políticas são emitidas e reinterpretadas por perspectivas distintas e seus efeitos, demonstram tendências dominantes, ou seja, aquele que detém um maior arcabouço de estratégias consegue refratar as ideias contrárias às suas.

Desta forma, concluímos que existe a necessidade de mais estudos que se proponham a objetificar, de uma forma crítica, as políticas do campo da Educação Básica, visto que, essa etapa formativa constitui o mais longo percurso formativo da futura classe trabalhadora do país.

REFERÊNCIAS

FONTES SECUNDÁRIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148> . Acesso em 14 de julho de 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1ª ed. E-book. São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Sobre a ANPED**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped> Acesso em 15 de julho de 2022.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações. **O que é?** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 18 de julho de 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: O Saber da Partilha**. 2ªed. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006, p. 227-243.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988; com as alterações adotadas pelas Emendas

constitucionais nº 1/1992 a 131/2023, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. -- 64. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2023. -- (Série legislação; n. 1) E-book. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988> . Acesso em 18 de novembro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> . Acesso em: 04 de novembro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Histórico**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=De%202%20a%2015%20de,vers%C3%A3o%20da%20BNCC%20%C3%A9%20disponibilizada>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

BRASIL. Decreto 6.094/07 de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 27 de agosto de 2023.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/DICEI/COEF, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192, Acesso em 26 de setembro de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11/11/2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 04 de novembro de 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> . Acesso em 27 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).** Disponível em: [lei 9394.pdf \(mec.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_9394.pdf) . Acesso em: 24 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em 02 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/. Acesso em: 27 de outubro 2023.

BRASIL. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** Prova Brasil. Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB-INEP, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf . Acesso em 30 de agosto de 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e do Desporto**, Brasília, DF, n. 246, seção 1, p.p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994. Acesso em 02 de novembro de 2023. Disponível em: [docpreliminarinep.p. pdf \(wordpress.com\)](http://docpreliminarinep.p.pdf)

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 27 de 21/06/2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8271-pornor27-2007-pdeescola-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 de novembro de 2023.

BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 22 de setembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo Acesso em: 01 de Novembro de 2023.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 2, de 22 de dezembro de 2017..** Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf\(mec.gov.br\)](BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf(mec.gov.br)) . Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

BRASIL. Sistema Nacional da Avaliação Básica (SAEB). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: [Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)). Acesso em 27 de agosto de 2023.

CAMPBELL, Donald Thomas. **Assessing the impact of planned social change**. 1976. Disponível em: [https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/08%20Assessing%20the%20Impact%20of%20Planned%20Social %20Change.pdf](https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/08%20Assessing%20the%20Impact%20of%20Planned%20Social%20Change.pdf). Acesso em 02 de novembro de 2023.

CASTELO, Rodrigo. Gramsci e o conceito de crise orgânica. **Margem Esquerda**, Campinas, v. 19, p. 69-83, 2012.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação Brasileira Consertos e Remendos**. Rio de Janeiro. 2ª Ed. Editora Rocco, 1994.

CASTRO, Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf Acesso em: 27 de agosto de 2022.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Bauru, SP, 2013, 131 páginas. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.p>

br/bitstream/handle/11449/97516/cavaliere_am_me_bauru.pdf?sequ. Acesso em 01 de julho de 2023.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan./abr. 2012, p. 11-37.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos Rumos**, 49 (1). 2022, p. 117-126. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383> . Acessado em: 13 de julho de 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson; FERRAZ, João Carlos (coord.) **Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira**. Campinas, Papirus/Editora da Unicamp, 1994.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. *In*: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE – 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE**. Campinas: Faculdade de educação/Unicamp, 2012,p. 18-28. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8656> . Acesso em: 02 de janeiro de 2024.

CRESPINO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. São Paulo: Saraiva. 2002.

DEL ROIO, Marcos. Del. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dd9fdHNSyM5HDk6CtfM3SWN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 19 de janeiro de 2023.

DIAS, Edmundo; BRAGA, Ruy; MACIEL, David; Faria, Paulo; TEIXEIRA, Francisco. **A Ofensiva Neoliberal, Reestruturação Produtiva e Luta de Classes**. Editora Sindicato dos Eletricistas de Brasília, 1996, 170 páginas.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 1506 de 14/01/2000**. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=1758#:~:text=1506%20DE%2014%20DE%20ja>

[neiro,Caxias%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](#). Acesso em 31 de dezembro de 2023.

ESTEVES, Thiago de Jesus. **O papel do INEP na Reforma Gerencial do Estado Brasileiro: A Instituição de um Intelectual Orgânico do Estado Educador e de sua Pedagogia Política**. Nova Iguaçu, 2021, 552 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com/p/teses-e-dissertacoes.html> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira; SOUZA, José dos Santos. Social dialogue and reorganization of labor and power relations nowadays. **Sociedade em Debate** Pelotas, v. 26, n. 1, p. 22-41, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/2522>. Acesso em 02/08/2022.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos**. V. 1. Florianópolis. Editora Insular, 2013, p. 70-96.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica E Ação Normativa Federal. **Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: [Avaliação da educação básicaEducação Básica e ação normativa federal \(fcc.org.br\)](#) . Acesso em 26 de agosto de 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de.; SORDI, Maria Regina Lemos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Prefácio” In: RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.16.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo, Editora Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2014, p. 241-288.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Equipe Educ@**. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso#about . Acesso em: 18 de julho de 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade da educação: uma nova abordagem**. COEB 2013. p. 13. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Disponível: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85 . Acesso em 15 de agosto de 2022.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo, Editora Ideias & Letras, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <http://asq.org/newsroom/news-releases/2016/20161128-asq-world-conference.html> . Acesso em 18 de agosto de 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1 [recurso eletrônico]: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2 [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]:** Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. 1º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 4 [recurso eletrônico]:** Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. – 1º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 5 [recurso eletrônico]:** o risorgimento, notas sobre a história da Itália. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. 1º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos.** Lisboa: Seara Nova, 1976. Vol. I.

GRAMSCI, Antônio. **Odeio os indiferentes:** escritos de 1917. 1º.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

HADDAD, Fernando. [Depoimento]. Entrevistada concedida a Thiago de Jesus Esteves. In: ESTEVES, Thiago de Jesus. **O papel do INEP na Reforma Gerencial do Estado Brasileiro: A Instituição de um Intelectual Orgânico do Estado Educador e de sua Pedagogia Política.** 2021, p. 345-346). Tese (Doutorado em Educação). Nova Iguaçu, 2021. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com/p/teses-e-dissertacoes.html>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

HARVEY, David. **A Companion to Marx's Capital.** London: Verso, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal.** Brasília, DF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: Limitações e usos do indicador. *In*: BAUER, Adriana. GATTI, Bernadete A. TAVARES, Marialva R. (org.). **Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. Origem e pressupostos.** Florianópolis. Insular, 2013, p. 149-161.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: resultados e metas.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://ideb.inep.p.gov.br/> Acesso em: 27 de julho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Prova Brasil. **Avaliação do Rendimento Escolar: resultados finais.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.p.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação e exames educacionais/SAEB.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> . Acesso em 13 de agosto de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens.** Brasília (DF): INEP/MEC, 2010. Disponível em: [guia_elaboracao.pdf \(inep.p.gov.br\)](#) . Acesso em 15 de novembro de 2023.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Pierre. **Enterprise qualifiante et enterprise apprenante: concepts et Théoris Sous-jacentes.** *In*: Education Permanente, n. 140, 1999-3.

KOONTZ, Harold. O'DONNELL, Cyril. **Fundamentos da administração.** 12ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando.; OLIVEIRA, Maria. Auxiliadora; FIDALGO, Nara. Luciene. Rocha. (org.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LA PORTA, Lelio. Estado *In*: VOZA, Pasquale; LIGUORI, Guido. (org.) **Dicionário Gramsciano**. 1ª ed. Editora Boitempo, 2017, p. 142.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In*: BOTO, Carlota.; SILVA, Vivian Batista; SANTOS, Vinício de Macedo; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 47-67

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS; Raquel A. Marra da Madeira. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 52-53.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017. 831p. ISBN: 978-85-7559-535-6.

LIMA, Júlio César França; NEVES. Lúcia Maria Wanderley. (org.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MACEDO, Jussara Marques de. Competências Digitais Na Formação Para o trabalho Docente: atalhos para a formação enxuta e flexível. *In*: SOUZA, José dos Santos; MACEDO; Jussara Marques de. (org.) **Crise do Capital, recomposição Burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba, PR. CRV, 2021, p. 131-145.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Fordismo**. 2ª ed. revisada. Tradução de William Laços. Alínea, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. Apresentação da 2ª edição Brasileira *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**. Tradução de William Laços. Campinas, SP.P. 2ª Ed. Alínea, 2013, p. 12-15.

MARX, Karl. (1968). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Werke, Band 40 (Ergänzungsband 1)** Berlin: Dietz Verlag Berlin (Original publicado em 1932), p. 465-568.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos: FROMM, Erich. **Conceito Marxista do homem**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. E-book. Rocket Edition, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio**. 3ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo. Editora Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira; Sérgio, Lessa. Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **PNE EM MOVIMENTO. Base Legal**. Brasília: s./d. [2014?]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em 04 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS JUNTO AO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Prestação de contas de governo do município de duque de Caxias referente ao exercício de 2021 – Processo TCE-RJ Nº208.353-7/22**. Rio de janeiro, 2022. Disponível em: [https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/arquivos/prestacao de contas 2021109181520.pdf](https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/arquivos/prestacao%20de%20contas%2021109181520.pdf). Acesso em: 15 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

PAULANI, Leda Maria. In: **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. (org.) LIMA, Júlio César França; NEVES. Lúcia Maria Wanderley. 3ª ed. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 71.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://rbep.p.inep.p.gov.br/index.php/rbep/article/view/1044/1018>. Acesso em 27 de agosto de 2022.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Quem Somos**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. (Trad.) Angelina Peralva. 6ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A criminalização do Trabalho Pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “Sem” Partido**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 75-86.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 84 p. 63-82 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/963>. Acesso em 16 de julho de 2023.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, V. 5, n. 12, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/IyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?lang=pt>, acesso em 23 de julho de 2023.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Educação e cidadania. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro 1994, v. 1, n. 4, p.. 05-22, jul/set. 1994. ISSN 0104-4036 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40361994000300002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 16 de julho de 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado**: Neoliberalismo, Trabalho e Educação no Século XXI. 1ª Ed. Rio de Janeiro, Ibis Libris, 2012.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. Fortaleza, 2009. 256 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O ensino de resultados**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 abr. 2007.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Sobre este site**. Disponível em: <https://old.scielo.br/scielo.php#about> . Acesso em 18 de julho de 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Duque de Caxias). **Reestruturação Curricular do Município de Duque de Caxias, origens e pressupostos**. DC/RJ, 2020. Disponível em: <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular/> . Acesso em: 16 de novembro de 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Duque de Caxias). **Relação das Escolas Municipais com Endereço, Nome Diretor /Vice telefones**. Disponível em: https://duquedecaxias.rj.gov.br/portal/unidades_escolares_2019.pdf . Acesso em 08 de outubro de 2022.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. Florianópolis, 2001.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores**. Juiz de Fora: 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137> . Acesso em 25 de dezembro de 2023.

SOUZA, José dos Santos. A ‘Nova’ Cultura do Trabalho e seus Mecanismos de Obtenção do Consentimento Operário: Os Fundamentos da Nova Pedagogia do Capital. In: BATISTA, Roberto Lema; ARAÚJO, Renan (org.). **Desafios do Trabalho – Capital e luta de classes no Século XXI**. Londrina: Práxis, 2003.

SOUZA, José dos Santos. A crise do capital e redefinição da política educacional Brasileira nos anos 90. **Revista da FAEEBA**, Salvador nº 10, jul./dez. 1998.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2317>. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2317>, acesso em 26 de setembro de 2022.

SOUZA, José dos Santos. A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. **Revista Práxis, Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá, PR, 2008, p. 5.

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos Sócio-Históricos da Recomposição Burguesa Diante da crise Orgânica do Capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO; Jussara Marques de. (org.). **Crise do Capital, recomposição Burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021, p. 21-39.

SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário**. Rio de Janeiro: Publit, 2017, p. 54-58.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, n. 3, p. 159-172, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2317>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.p.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>. Acesso em: 1 dezembro de 2023.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Luta de Classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO; Jussara Marques de. (org.). **Crise do Capital, recomposição Burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021, p. 19-55.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, Maria Alba de. In: BAUER, Adriana. GATTI, Bernadete A. TAVARES, Marialva R. (org.). **Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. Origem e pressupostos**. Florianópolis. Insular, 2013, p. 163-174.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Prestação de contas de governo do município de duque de Caxias referente ao exercício de 2021 – Processo TCE-RJ Nº 208.353-7/22**. Rio de Janeiro, 2022, p.p. 24-25. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/arquivos/prestacao_de_contas_20221109181618.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNICEF – UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Declaração sobre educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 09 de julho de 2023.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. Reforma do Ensino Médio e BNCC: ofensiva do capital na educação Básica. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO; Jussara Marques de. (Org.). **Crise do Capital, recomposição Burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021, P.P. 197.

FONTES PRIMÁRIAS

DDEB/SMEDC. **Diretora do Departamento da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias**. Depoimento entre 24/09/2023 e 1/12/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de áudio do tipo MP3, com duração de 1,24':17". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *"Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ"*.

D1. **Diretora da Unidade Escolar Situada No Primeiro Distrito de Duque de Caxias/RJ**. Depoimento: em 22/12/2022. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com

duração de 16':17". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *"Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ"*.

D2. Diretora da Unidade Escolar Situada No Segundo Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento em: 21/12/2022. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022: Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo e som do tipo MP4 com duração de 27':49". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: *"IMPLICAÇÕES DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ."*

D3. Diretor da Unidade Escolar Situada No Terceiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 06/12/2022. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 27':54". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *"Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ"*.

D4. Diretora da Unidade Escolar Situada No Quarto Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 13/12/2022. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 20':53". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *"Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ"*.

CP1. Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar Situada No Primeiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 06/04/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 33':20". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *"Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ"*.

CP2. Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar Situada No Segundo Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 22/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 22':55". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa

intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

CP3. Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar Situada No Terceiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 06/12/2022. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por José dos Santos Souza. Arquivo de áudio do tipo MP4, com duração de 25':58". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

CP4. Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar Situada No Quarto Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 13/12/2022. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2022. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 22':09". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PII -1. Professor de Matemática da Unidade Escolar Situada No Primeiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 06/04/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 21':21". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PII -2. Professor de Matemática da Unidade Escolar Situada No Primeiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 06/04/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 12':10". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PI -1. Professora de 5º Ano da Unidade Escolar Situada No Segundo Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 12/04/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 13':05". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa

intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PII -3. Professora de Matemática da Unidade Escolar Situada No Segundo Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 22/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 28':06". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PI -2. Professora de 5º Ano da Unidade Escolar Situada No Terceiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 23/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 19':09". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PII -4. Professora de Língua Portuguesa da Unidade Escolar Situada No Terceiro Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 23/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 19':23". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PI -3. Professor de 5º Ano da Unidade Escolar Situada No Quarto Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 27/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 48':53". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PII -5. Professora de Matemática da Unidade Escolar Situada No Quarto Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 27/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 22':38". Entrevista concedida para o projeto de

pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

PII -6. Professora de Língua Portuguesa da Unidade Escolar Situada No Quarto Distrito de Duque de Caxias/RJ. Depoimento: em 27/03/2023. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2023. Entrevista realizada por Viviana da Silva Gmach Souza. Arquivo de vídeo do tipo MP4, com duração de 16':41". Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado: *“Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”*.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Esboço do roteiro de entrevista com diretores escolares

Hoje, às h e min. do dia de _____ de 2022,
entrevistamos _____, Diretor(a) da
_____.

Nosso objetivo é identificar possíveis consequências advindas da Política Educacional SAEB no trabalho pedagógico de gestores e professores da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal Cidade de Duque de Caxias.

1. Bom dia/Boa tarde/Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Já atuou no magistério? Por quanto tempo?
3. É a primeira vez que exerce cargo de diretor(a)? Se não, quais foram as suas experiências anteriores?
4. Quais são suas atribuições como diretor(a)?
5. O que é o SAEB e qual a relevância desta Política Educacional para a Educação Básica?
6. Como se dá a elaboração do plano de curso de disciplinas nesta unidade escolar?
7. Há interferência de algum departamento da gestão do município na elaboração do plano de curso dos professores desta escola?
8. O corpo pedagógico elabora algum projeto ou planejamento diferenciado para os discentes antes da aplicação do SAEB?
9. O senhor (a) acredita que o resultado do SAEB provoque alguma consequência na gestão da escola? Por quê?
10. O senhor (a) acredita que o SAEB auxilie na melhora da qualidade da educação do município? Por quê?
11. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
12. Autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa-científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE II

Esboço do roteiro de entrevista com Orientação Pedagógica

Hoje, às h e min. do dia de _____ de 2022,
entrevistamos _____,
Orientador(a) Pedagógico(a) da
_____.

Nosso objetivo é identificar possíveis consequências advindas da Política Educacional SAEB no trabalho pedagógico de gestores e professores da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal Cidade de Duque de Caxias.

1. Bom dia/Boa tarde/Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Já atuou no magistério? Por quanto tempo?
3. É a primeira vez que exerce cargo de Orientação Pedagógica? Se não, quais foram as suas experiências anteriores?
4. Quais são suas atribuições como Orientador(a) Pedagógico(a)?
5. O que é o SAEB e qual a relevância desta Política Educacional para a Educação Básica?
4. Como se dá a elaboração do plano de curso de disciplinas nesta unidade escolar?
5. Há interferência de algum departamento da gestão do município na elaboração do plano de curso dos professores desta escola?
6. O corpo pedagógico elabora algum projeto ou planejamento diferenciado para os discentes antes da aplicação do SAEB?
7. O senhor (a) acredita que o resultado do SAEB provoque alguma consequência no trabalho pedagógico da escola? Por quê?
8. O senhor (a) acredita que o SAEB auxilie na melhora da qualidade da educação do município? Por quê?
9. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
10. Autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa-científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE III

Esboço de questionário Docente

1. Atua em qual etapa do Ensino Fundamental:
2. ☐ Áreas integradas ☐ 2º segmento
3. Caso pertença ao 2º segmento, leciona qual disciplina?
_____.
4. É servidor da RMEDC ou professor oriundo de Processo Seletivo Simplificado (PSS)?
_____.
5. Há quanto tempo atua no magistério municipal?
_____.
6. Qual seu nível de formação?
7. ☐ Formação de professores
8. ☐ Licenciatura
9. ☐ Pós-Graduação
10. ☐ Mestrado
11. ☐ Doutorado
12. Como se dá a elaboração do seu plano de curso nesta unidade escolar? Ele é fruto de discussão coletivo ou individual?
13. Qual critério você utiliza para a escolha dos conteúdos a serem ensinados?
14. O que é o SAEB e sua importância?
15. Você costuma alterar seu plano de curso em anos de aplicação do SAEB? Por quê?
16. Na sua opinião, o SAEB auxilia ou dificulta o trabalho pedagógico? Por quê?
17. Nesta unidade escolar o corpo pedagógico discute o resultado do SAEB com os professores? Em sua opinião, isso é relevante?
18. Você percebe alguma consequência que o SAEB produza em sua prática pedagógica? Se sim, quais seriam?
19. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
20. Autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa-científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE IV

Esboço de questionário para a Secretaria Municipal de Educação

Hoje, às h e min. do dia_____de 2023, entrevistamos _____, que ocupa o cargo de _____ na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Nosso objetivo é coletar dados que nos permitam identificar possíveis implicações advindas do SAEB no trabalho docente de professores e gestores da RMEDC que possam configurar perda de autonomia pedagógica e administrativa.

1. Bom dia/Boa tarde/Boa noite! Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. É a primeira vez que a senhora exerce cargo de gestão em uma secretaria de Educação?
4. A senhora poderia nos descrever quais são as atribuições de seu cargo?
5. A senhora gosta desta função? Por quê?
6. A senhora poderia os explicar o que é o SAEB?
7. Em que aspecto o resultado do SAEB interfere na gestão da Educação Básica em Duque de Caxias?
8. Qual é o papel da SME/DC na preparação dos estudantes para os exames do SAEB?
9. Neste sentido, que encaminhamentos a SME/DC tem dado para que esta rede de ensino tenha um bom desempenho nos exames do SAEB?
10. Em sua opinião, estes encaminhamentos têm tido bom resultado?
11. A senhora saberia nos dizer qual foi o resultado que Duque de Caxias obteve no último exame do SAEB, em 2021?
12. Durante as entrevistas para esta pesquisa, alguns professores citaram o processo de reestruturação curricular que vem acontecendo neste município. A senhora poderia nos explicar qual o objetivo da reestruturação curricular em Duque de Caxias?
13. O que é o IDEB?
14. Que ações foram empreendidas pela SME/DC em face dos resultados do IDEB?
15. Em sua opinião, qual a relevância do SAEB?
16. Que relação é possível estabelecer entre o SAEB e a qualidade do ensino de Duque de Caxias?
17. Em sua opinião o SAEB contribui para a melhoria da qualidade da Educação Básica do País?
18. Qual o maior benefício do SAEB para gestão da Educação em Duque de Caxias? Por quê?
19. E qual seria o maior empecilho? Por quê?
20. Muito obrigado(a) por sua contribuição, já concluímos nosso roteiro. O(A) senhor(a) gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE V

Termo de autorização para entrevista

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savero José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semiestruturada gravada em __/__/__, às __ horas, no _____.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo os princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, DECLARO que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

Nova Iguaçu (RJ), __ de _____ de 2023.

Assinatura
Nome e CPF do Cedente

ANEXOS



**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (DPFPF)**

Duque de Caxias, 6 de setembro de 2023

Parecer nº: 22/23 – Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF)

Requerente: Viviana da Silva Gmach Souza

Universidade ou agência associada: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Departamento e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque De Caxias/RJ”, cujo objetivo geral é “identificar possíveis implicações advindas do SAEB no trabalho docente de professores e gestores da RMEDC que possam configurar perda de autonomia pedagógica e administrativa”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. Outrossim, deverão ser respeitados o sigilo e a privacidade dos participantes e instituições envolvidas em todas as fases do projeto e mesmo após o término dele. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Departamento de Educação Básica (DEB), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,


GLACIANE RIBEIRO DA SILVA

Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF)
Matrícula: 21134-8

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (DPFPF)
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: dpfpf@smeduquedecaxias.rj.gov.br