



<https://doi.org/10.18222/eae.v37.11824>

INDICADORES EDUCACIONAIS SINTÉTICOS: CONTROLE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

 ROSANE TOEBE ZEN^I

 ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI^{II}

^I Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Maracaju-MS, Brasil; rosane.zen@uems.br

^{II} Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel-PR, Brasil; monicazan@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo, resultado de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, teve como objetivo compreender a intensificação e o recrudescimento das avaliações em uma rede municipal de ensino entre os anos de 2016 e 2024. A investigação revela que o estreitamento curricular e o controle pedagógico foram estratégias adotadas para a elevação das notas das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas avaliações em larga escala. Apesar do crescimento no Ideb, educadores problematizam a precarização do trabalho docente pelo teor impositivo e a descaracterização da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO • PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL • ORGANIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO • CONTROLE.

COMO CITAR:

Zen, R. T., & Zanardini, I. M. S. (2026). Indicadores educacionais sintéticos: Controle e precarização do trabalho docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, 37, Artigo e11824. <https://doi.org/10.18222/eae.v37.11824>

INDICADORES EDUCATIVOS SINTÉTICOS: CONTROL Y PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

RESUMEN

El presente artículo, resultado de una investigación bibliográfica, documental y de campo, tuvo como objetivo comprender la intensificación y el recrudescimiento de las evaluaciones en una red municipal de enseñanza entre los años 2016 y 2024. La investigación revela que el estrechamiento curricular y el control pedagógico fueron estrategias adoptadas para elevar las calificaciones de las escuelas en el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Índice de Desarrollo de la Educación Básica] (Ideb) en las evaluaciones a gran escala. A pesar del crecimiento en el Ideb, los educadores problematizan la precarización del trabajo docente debido al carácter impositivo y a la desnaturalización de la formación humana.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN • PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL • ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA • CONTROL.

COMPOSITE EDUCATIONAL INDICATORS: CONTROL AND THE PRECARIZATION OF TEACHERS' WORK

ABSTRACT

This article, based on bibliographic, documentary and field research, examines the intensification and resurgence of assessment practices in a municipal school system between 2016 and 2024. The findings indicate that curricular narrowing and pedagogical control were strategies adopted to boost school performance on the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Basic Education Development Index] (Ideb) in large-scale assessments. Despite the increase in Ideb scores, educators highlight that such policies contribute to the precarization of teachers' work, given their prescriptive character and the ways they undermine broader humanistic aims in education.

KEYWORDS ASSESSMENT • EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION • SCHOOL ORGANIZATION • CONTROL.

Recebido em: 17 FEVEREIRO 2025

Aprovado para publicação em: 23 MARÇO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

O emblemático livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*,¹ de Diane Ravitch, publicado originalmente nos Estados Unidos em 2009, evidencia os nefastos efeitos das reformas educacionais estadunidenses, que centralizaram na testagem a medida da qualidade das escolas no país. O minucioso estudo revela como a imposição de um modelo educacional desenhado para forçar resultados positivos em provas em larga escala provocou distorções no trabalho de educadores e na aprendizagem de estudantes. Os profissionais passaram a ser fortemente responsabilizados pelos resultados alcançados pelos alunos e as comunidades se viram à mercê de medidas punitivas, tais como o fechamento de escolas e a entrega da gestão das instituições para empresas da iniciativa privada.

A primeira edição do livro foi publicada no Brasil dois anos depois (Ravitch, 2011) e o relato de sua experiência foi tomado como referência para importantes pesquisadores brasileiros (Freitas, 2012, 2014; Mendes et al., 2015; Saviani, 2016). O esforço empreendido pela autora, todavia, não serviu de alerta para o direcionamento das políticas educacionais implementadas no Brasil, uma vez que os caminhos que a autora descreve na obra vêm sendo implementados em muitas redes de ensino.

Este estudo analisa como as avaliações em larga escala e a priorização de seus resultados como critério de medida da qualidade da educação são políticas que se ampliaram e recrudesceram nas últimas décadas, tendo como objetivo investigar esse processo a partir de levantamento bibliográfico, documental e de dados coletados em uma rede pública de ensino.² O objetivo específico do estudo consiste em compreender as diferenças encontradas nos dados coletados em dois momentos, sendo o primeiro delimitado pela ausência de orientações oficiais voltadas para conduzir o trabalho com vistas a melhorar os resultados alcançados em avaliações em larga escala, e o segundo em que se verifica a tomada de medidas fortemente direcionadas para a elevação dos índices.

Para atender aos objetivos propostos, o estudo está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na próxima seção, realiza-se um percurso histórico das avaliações em larga escala, o qual revela o recrudescimento de sua importância no trabalho escolar de instituições públicas de ensino, implicando consequências de naturezas diversas na ação docente e na organização do trabalho pedagógico. Na terceira seção são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo. Na seção seguinte, apresentam-se os resultados da pesquisa, em que

1 Título original: *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*.

2 A rede está situada em um município da região Sul do Brasil. Atende crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil e de 1º a 5º anos no primeiro ciclo do ensino fundamental.

os dados empiricamente coletados foram analisados a partir de levantamento bibliográfico e documental. Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que se problematiza a ausência da apropriação do acúmulo de conhecimentos sobre o tema para a tomada de decisões no âmbito da rede de ensino analisada.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: A BUSCA PELOS ÍNDICES

Nesta seção, realiza-se uma recuperação histórica da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no Brasil. O percurso resgata o processo que culminou na importância social atribuída aos resultados alcançados por estudantes em provas de múltipla escolha. Identifica-se, como divisor de águas, a utilização de indicadores sintéticos na mensuração da qualidade do ensino, com foco no recrudescimento da visibilidade e reconhecimento atribuídos às notas, posição nos *rankings* e busca por melhorar o prestígio da escola por meio da elevação dos números, objetivo esse que provoca efeitos diretos e indiretos na organização e nas práticas pedagógicas (Soares & Xavier, 2013).

Embora em nosso país algumas experiências de avaliação em larga escala tenham ocorrido nas décadas de 1980 e 1990, é nos anos 2000 que o sistema de avaliação toma os indicadores sintéticos como referência para mensurar os resultados educacionais. A publicação do Decreto n. 6.094 (2007), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Haddad, 2008), marcou de forma inquestionável esse processo caracterizado pelo estreitamento das relações entre o poder público, a iniciativa privada e organismos internacionais na definição das políticas de avaliação da educação básica. O PDE, justamente, é fruto de uma ação conjunta movida pelo governo federal, pelo empresariado (membros do Movimento Compromisso Todos pela Educação) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Evangelista & Leher, 2012).

O PDE recupera, de forma permanente, as regras que marcaram as primeiras experiências de avaliação em larga escala no Brasil, realizadas como parte do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE), instituído pelo Decreto n. 85.287, de 23 de outubro de 1980. Esse projeto foi concebido na década de 1970 e implementado nos anos seguintes (Figueiredo, 2009; Santana & Rhoten, 2013).

O Edurural-NE foi parcialmente financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), em acordo firmado com a União. Assumiu, entre outros objetivos, o compromisso de expandir “as oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais” (Decreto n. 85.287, 1980, p. 1). As avaliações cumpriram com

o propósito de identificar a eficácia dos investimentos efetuados, comparando-se os resultados alcançados por alunos beneficiários e não beneficiários do projeto (Figueiredo, 2009; Santana & Rhoten, 2013). As provas foram aplicadas em quatro momentos no período de 1981 a 1987, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Participaram dos certames alunos de 2^a e 4^a séries, selecionados de forma aleatória (Souza, 2001; Souza et al., 2021). Os resultados das avaliações não indicaram diferenças significativas entre beneficiários e não beneficiários do projeto (Souza et al., 2021).

No cenário nacional, a segunda metade da década de 1980 foi caracterizada pela atuação do Estado como instituição centralizadora das responsabilidades educacionais, em reação às lutas políticas em torno da abertura democrática (Barretto, 2013). Nesse contexto foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública (Saep), que contou com a participação de professores e administradores das escolas públicas, que propuseram um programa mínimo de ensino, com objetivos, organização curricular e livros didáticos (Santana & Rhoten, 2013).

O Saep caracterizou-se por uma avaliação diagnóstica, no sentido de produzir informações sobre as áreas educacionais que necessitavam de intervenções, a fim de melhorar o processo de aprendizagem. As avaliações ocorriam em escala amostral (Freitas, 2007), em que os alunos respondiam a testes de desempenho conjugados a questionários “sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 376). No período, os resultados dos exames não eram utilizados para gerar consequências diretas às escolas ou ao currículo escolar.

As primeiras experiências de avaliação de estudantes por meio de provas não se consolidaram como política pública, mas foram fundamentais para que a política viesse a ser formulada. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos pautado na igualdade de condições de acesso, atendendo a padrões de qualidade. A Carta Magna abriu também precedentes para a criação dos sistemas de avaliação (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Entre 1988 e 2002 foram instituídas medidas que exerceram fundamental importância para a implementação e a legitimação das avaliações educacionais em larga escala no país. A consolidação da avaliação como instrumento de regulação da educação básica exigiu mudanças na estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi transformado em órgão autônomo e, desde então, lhe cabe a responsabilidade de organizar as avaliações, sintetizar e divulgar os resultados educacionais produzidos no país (Freitas, 2007).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como política permanente, foi criado por meio da Portaria MEC n. 1.795,³ de 1994 (Oliveira et. al, 2016), no mesmo período em que as políticas públicas passaram a sentir os impactos da Reforma Administrativa do Estado (Decreto n. 1.738, 1995), consolidando a adesão do Estado brasileiro às orientações neoliberais. Desde então, as políticas públicas de avaliação recrudesceram e se intensificaram em reação ao avanço das políticas neoliberais, resultando no recuo de conquistas educacionais. As avaliações, nesse sentido, têm atuado como um braço do desmonte educacional, embora, no plano formal, sejam veiculadas ao objetivo de assegurar a qualidade do ensino.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu como competência da União "avaliar o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior" (Lei n. 9.394, 1996, p. 4). Mais adiante, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) determinou à União instituir o Sistema Nacional de Avaliação (Lei n. 10.172, 2001). Em acordo com as orientações advindas da Reforma Gerencial do Estado iniciada em 1995, foram observadas mudanças na concepção de avaliação do ensino nos diferentes níveis, da educação básica ao ensino superior, conduzindo-se as políticas educacionais em conformidade com os princípios efetivos de um Estado avaliador (Afonso, 1997).

A introdução dos índices sintéticos como referência para determinar a qualidade educacional exigiu mudanças, tais como a aplicação de provas em escala censitária e a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para orientar a elaboração dos instrumentos avaliativos. Desde então, as avaliações censitárias são realizadas por meio de provas de múltipla escolha, permitindo a comparação dos resultados e o ranqueamento de instituições e redes de ensino (Fernandes & Gremaud, 2020). Essa perspectiva rompeu com a trajetória de avaliação diagnóstica e amostral que caracterizava o Saeb.

As provas, constituídas de questões de língua portuguesa e matemática, são desde então aplicadas a estudantes do último ano do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental, em periodicidade bianual. Entre 2005 e 2019, a avaliação constitui-se de três variáveis: a avaliação censitária (denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar [Anresc], também chamada de "Prova Brasil" [Portaria n. 931, 2005]); a nota da prova amostral (Avaliação Nacional da Educação Básica [Aneb]); e o percentual de aproveitamento (aprovação). Em 2019 duas mudanças substanciais foram introduzidas: a avaliação amostral deixou de ser aplicada e a prova censitária passou a

3 De acordo com o Oliveira et al. (2016), a Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, foi revogada em 1999 pela Portaria MEC n. 839. Esta, por sua vez, foi revogada em 2005 pela Portaria n. 931, de 25 de março de 2005. As portarias n. 1.750, de 1994, e n. 839, de 1999, não foram encontradas na íntegra, ao passo que a Portaria n. 931, de 2005, encontra-se publicada no *Diário Oficial da União*, n. 55, de 22 de março de 2005.

ser denominada Prova Saeb. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), portanto, passou a ser produzido a partir de duas variáveis: a nota da prova censitária e o rendimento escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2020).

A repercussão das notas do Ideb tem mobilizado os profissionais das escolas, tomados como responsáveis pelos resultados alcançados pelas instituições nos exames. Por outro lado, esse conjunto de medidas tornou ainda mais frágeis as possibilidades de cumprimento de preceitos estabelecidos tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela LDB. A Carta Magna prevê o ensino ministrado com base, entre outros princípios, "no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1998, p. 123), ao passo que a LDB estabelece que os currículos do ensino básico "devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Lei n. 9.394, 1996, p. 9).

A pluralidade de ideias e a possibilidade de atribuir à parte diversificada dos currículos a devida importância foram ameaçadas pelas avaliações em larga escala, já que elas têm por base documentos normativos específicos. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação [MEC], 1997), o Saeb passou a utilizá-los como referência para produzir a sua matriz de avaliação. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída normativamente como referência nacional para os sistemas de ensino e definida como base da aprendizagem cobrada nas avaliações externas: "as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC" (Resolução CNE/CP n. 2, 2017, p. 11).

Tendo em perspectiva que: a) os conteúdos cobrados nos exames são definidos pela BNCC; b) a posição ocupada pela escola nos *rankings* é designada pelos resultados alcançados nas avaliações externas; e c) a posição da escola no *ranking* confere reconhecimento ou desprestígio à instituição, tem-se como resultado dessa virulenta fórmula uma inversão, de forma que a avaliação passa a ocupar o lugar do currículo no trabalho escolar.

O currículo, conforme Silva (2004), é constituído de conhecimentos socialmente válidos, o que implica reconhecer o que é considerado imprescindível de ser ensinado. De acordo com Bernstein (1971), o currículo tem relação direta com o modo com que uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes a serem ensinados, assim como reflete a distribuição do poder e a maneira como se encontra assegurado o controle dos comportamentos individuais. Uma vez que a condução das atividades pedagógicas tem por objetivo principal – quando não único – melhorar o desempenho de estudantes nas avaliações externas, este estudo reflete as conse-

quências da política educacional vigente no país, tomando como base para a análise o processo desencadeado em uma determinada rede de ensino.

Essa política, cabe destacar, foi concebida no âmbito do poder central, sem a consulta, anuência ou participação dos educadores, e tem produzido desdobramentos nefastos, como indica Ravitch (2011) na obra em que descortina a experiência estadunidense. A autora descreve em detalhes o processo de desmonte da educação no seu país, conduzido pelo tortuoso caminho da centralidade das avaliações em larga escala no trabalho docente, resultando em medidas que incluíram o fechamento de escolas comunitárias, demissão de professores, precarização do trabalho e condicionamento de salário a resultados.

As lições deixadas pela condução da política educacional estadunidense não só são ignoradas pelos formuladores das políticas educacionais no Brasil, como, contraditoriamente, essa política foi tomada como exemplo a ser seguido, a considerar o acirramento e o recrudescimento da importância que as avaliações assumem no contexto escolar. Neste artigo, apresenta-se, através dos resultados de uma pesquisa, como esse processo ocorreu em uma rede municipal de ensino situada na região Sul do Brasil, a partir de análise de dados fornecidos em entrevistas. Os detalhes da metodologia adotada são explorados na próxima seção.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A análise dos dados coletados na pesquisa foi orientada pela perspectiva materialista-histórica, compreendendo que as concepções que permeiam o pensamento humano encontram seu fundamento nas determinações materiais: "os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram" (Marx, 1852/2011, p. 35). Por adesão ao método, os dados foram analisados segundo uma perspectiva totalizante e dialética da realidade, exercício que exigiu a compreensão do objeto a partir da conjuntura estrutural, e na busca por estabelecer as relações que se colocam entre a particularidade e o universal (Pires, 1997; Frigotto, 2011).

Este estudo oferece, a título de contribuição, uma perspectiva sobre como a cobrança que se instaura sobre a elevação de índices sintéticos é concebida na visão dos profissionais que atuam diretamente nas instituições escolares, contextos educacionais que são marcados por elementos únicos. Assim, os impactos sobre o trabalho docente variam de instituição a instituição, como também diferentes profissionais possuem visões distintas sobre esses mesmos impactos. Outros estudos se debruçaram sobre o tema, mas raramente as perspectivas dos educadores são tomadas como ponto de partida para as análises, embora sejam esses os profissionais que mais

diretamente enfrentam os desafios da implementação das políticas públicas de avaliação nas respectivas escolas.

O exercício teórico e metodológico do estudo consiste em analisar as mudanças implementadas nas escolas da rede no recorte temporal de 2016 a 2024, e compreender como, de forma efetiva, os responsáveis pela tarefa de organizar e conduzir o trabalho pedagógico escolar concebem suas atribuições, em situações de sucesso e fracasso, conquistas e frustrações, as quais estão invariavelmente ligadas às condições de trabalho, permeadas pelo controle sobre a ação docente.

O objeto da pesquisa consiste na análise de aspectos relacionados à precarização e ao controle sobre o trabalho docente. Compreende-se que a precariedade e o controle são condições indelévels e inerentes ao trabalho na sociedade capitalista. A pesquisa, entretanto, se detém nas mudanças que lograram, como resultado, formas mais sutis e eficientes de cobrança por produtividade, direcionada de forma específica à ampliação dos resultados mensurados por índices. Como desdobramento, os profissionais desenvolvem percepções nocivas, como a sensação de estar constantemente mergulhados em metas inalcançáveis, a incapacidade de desligar-se de suas funções laborais e a imprevisibilidade sobre sua própria capacidade produtiva (Alves, 2011).

Debruçar-se sobre o trabalho escolar que é realizado na sociedade capitalista prevê entendê-lo a partir das determinações e condições que regulamentam a produção e a reprodução da força de trabalho como um todo, uma vez que a escola está inserida no interior do processo de produção de mercadorias, em que os trabalhadores (professores, no caso) produzem e formam novas gerações de trabalhadores, resultando em um processo no qual a força de trabalho é usada na produção de outra força de trabalho, que, por sua vez, é vendida no interior de uma certa instituição de ensino: a escola (Santos, 1997).

A pesquisa, realizada a partir de abordagem qualitativa, levantou dados em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A investigação focou a busca por respostas, considerando aspectos de natureza subjetiva que não podem ser traduzidos em números, no esforço de elucidar a lógica presente nas práticas sociais (Minayo, 2010). A ênfase recai sobre o levantamento de informações acerca da reorganização das atividades escolares ocorridas para ajustar os objetivos da escola às metas de elevação de índices e as interpretações de educadores sobre as condições de trabalho que lhes são impostas.

Para o levantamento bibliográfico adotou-se como critério de seleção do material o panorama temático das investigações, sendo incluídos na análise livros, capítulos de livros e artigos que sintetizam pesquisas com objetos relacionados e temas correlatos ao presente estudo (Lima & Miotto, 2007). Na pesquisa foram também consultados documentos, sobretudo os relacionados à legislação.

A pesquisa de campo buscou dados com educadores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma rede pública municipal de educação, localizada na região Sul do Brasil. A rede conta com sistema próprio de ensino, constituída por 57 centros municipais de educação infantil e por 62 escolas de primeiro ciclo de ensino fundamental.

Definiu-se pela realização da pesquisa de campo nesse município em virtude do potencial crítico do trabalho desenvolvido nas instituições que dele fazem parte, uma vez que a rede conta com currículo próprio fundamentado em teoria crítica. Considerando que as perspectivas teóricas de caráter progressista não coadunam com a teoria neotecnista que fundamenta a avaliação em larga escala (Freitas, 2014), explorou-se a possibilidade de que no âmbito das respectivas escolas municipais pudessem ser construídos espaços de resistência à implementação das medidas meritocráticas ensejadas pelas provas.

No percurso desta, buscou-se apreender detalhes relacionados à realização do trabalho pedagógico enquanto prática que é constituída de elementos formais, amparados em orientações oficiais e que são materialmente identificáveis (por exemplo, o conteúdo a ser ensinado, as técnicas de ensino, o planejamento e a avaliação). Porém o processo também se constitui de elementos que são implícitos (não estão registrados ou formalizados), mas que ganham materialidade na prática social. A organização da vida escolar, a estruturação do tempo e do espaço, a codificação e a ritualização das atividades são fatores que revelam a assimilação, além de suscitar e desenvolver no aluno competências e disposições que podem ser consideradas desejáveis ou, ao menos, como características do ofício de estudante. Esses aspectos implícitos podem revelar-se perversos, como produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, quando contribuem com a perpetuação de certas formas de alienação cultural ou de dominação social (Forquin, 1996).

Considerados os elementos tomados como objeto de análise, a pesquisa de campo ocorreu em dois momentos: em 2016 e em 2024. No ano de 2016,⁴ realizou-se uma pesquisa que envolveu dezoito profissionais do primeiro ciclo do ensino fundamental entre professoras de quinto ano, coordenadoras pedagógicas e diretoras escolares. No ano de 2024, a fim de conferir fidedignidade à comparação dos dados coletados nos dois momentos, buscou-se realizar entrevistas com as mesmas participantes, para compreender as diferenças observadas entre os períodos.

A decisão de manter, para a pesquisa de campo de 2024, as mesmas participantes de 2016 trouxe elementos positivos, mas também desafios. Algumas profissionais não foram convidadas, pois adotou-se como critério de exclusão o des-

4 A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética pelo Parecer Consubstanciado n. 1.769.725, de 12 de setembro de 2016.

ligamento da rede, o que foi observado nas situações de aposentaria e exoneração (cinco pessoas foram, assim, consideradas não aptas a participar do estudo). Dentre as quatorze profissionais aptas, sete aceitaram participar do estudo e sete declinaram do convite.

As entrevistas foram orientadas por perguntas que permitiram às participantes expor suas perspectivas sobre as razões imediatas ou mediadas do fenômeno social investigado; propiciar a sua visão sobre as consequências do fenômeno; conceder espaço para a emissão de juízo de valor sobre o fenômeno investigado; e, por fim, oportunizou que se posicionassem frente às situações (Triviños, 2009).

As questões buscaram por informações como: a) formação das profissionais, experiências e tempo de atuação; b) desdobramentos das avaliações em larga escala no trabalho docente; c) perspectivas sobre a comparação e escalonamento dos resultados; d) autonomia e controle do trabalho docente; e e) estratégias de sobrevivência e de resistência adotadas.

No ano de 2016, foram escolhidas seis escolas como referência para as entrevistas, sendo as três que obtiveram as melhores notas do Ideb e as três com as menores notas. Para preservar a identidade, as instituições foram denominadas de Escola A, B, C, D, E e F. Foram entrevistados profissionais que desenvolveram o seu trabalho na condição de professoras de quinto ano, coordenadoras e diretoras escolares, totalizando dezoito participantes da pesquisa. Na ocasião, as participantes foram denominadas de acordo com a função (professora, coordenadora ou diretora) e escola de origem (exemplo: Professora A; Coordenadora B; Diretora C, etc.).

Na pesquisa de campo realizada em 2024, as entrevistadas puderam se autodenominar, para que as contribuições de cada uma pudessem ser designadas pelo nome escolhido por elas. As novas denominações são apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1
Denominações das entrevistadas (2016-2024)

ENTREVISTA REALIZADA EM 2016	ENTREVISTA REALIZADA EM 2024
Professora C	Aparecida
Professora D	Luiza
Professora F	Ana
Coordenadora A	Joana Souza
Coordenadora B	Giovana
Coordenadora F	Paula
Diretora F	Alice

Fonte: Elaboração das autoras.

A análise do perfil das participantes revelou que a oscilação de idade variou entre 41 e 58 anos. A idade média das participantes é de 49 anos. No que se refere à experiência profissional, o tempo médio de carreira é de 22 anos. A profissional que possui carreira mais longa atua há 40 anos; a carreira mais curta é de 16 anos.

No lapso de tempo que cobre o período de 2016 a 2024, foram observadas tanto a permanência como mudanças – de ocupação de novas funções dentro da carreira, acompanhada ou não de remoção para outras instituições –, as quais são demonstradas na Tabela 2.

TABELA 2
Função profissional – 2016/2024

NOME	FUNÇÃO (2016)	FUNÇÃO (2024)	MUDANÇA
Alice	Diretora da Escola F	Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação	Está em nova função e em instituição diferente
Ana	Professora da Escola F	Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação	Está em nova função e em instituição diferente
Aparecida	Professora de 5º ano da Escola C	Professora de 5º ano	Permanece na função e na escola
Giovana	Professora de 5º ano da Escola B	Professora de educação infantil	Continua na função, mas mudou de etapa Continua na mesma instituição
Joana	Coordenadora pedagógica da Escola A	Coordenadora pedagógica de outra escola	Permanece na função, mas mudou de instituição
Luiza	Professora de 5º ano da Escola D	Professora de 5º ano da Escola D	Permanece na função e na escola
Paula	Coordenadora pedagógica da Escola F	Professora de 5º ano	Nova função, mas continua na mesma instituição

Fonte: Elaboração das autoras.

O perfil de atuação profissional das participantes revela que a maior parte das entrevistadas atuava, em 2024, como professora de quinto ano (quatro das sete participantes). Uma das profissionais ocupa a função de professora de educação infantil (pré-escola II). Duas profissionais ocupavam cargos comissionados na Secretaria Municipal de Educação, e uma das profissionais atua como coordenadora pedagógica. A profissional Luiza é a única que não possui dois concursos.⁵ Paula e Aparecida estão aposentadas em um dos padrões e continuam atuando em jornada de vinte horas por semana. Alice, Ana e Joana mantêm jornada de quarenta horas semanais.

5 A forma de ingresso na carreira docente da rede prevê a aprovação em concurso de provas e títulos para jornada de vinte horas. Para tornar-se efetivo em jornada de quarenta horas, o profissional deve ser aprovado em dois concursos públicos.

A partir das informações fornecidas pelas participantes, foi possível compreender que alguns aspectos podem ser também localizados em estudos já publicados sobre o tema (fontes bibliográficas) e em documentos (fontes documentais). Por outro lado, as entrevistas também ofereceram dados originais que contribuíram para a elucidação do tema (Triviños, 2009).

A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS

Nos últimos trinta anos, a avaliação da escola básica tem assumido a centralidade do debate educacional (Ribeiro & Zákia, 2024). Permeando esse universo, a perspectiva economicista tem sido utilizada como principal justificativa na defesa de práticas escolares voltadas às avaliações em larga escala, considerando-se a educação como fator estratégico para a competitividade internacional (Castro, 1999). Contrariando o discurso oficial, a perspectiva que sustenta esta pesquisa compreende que níveis elevados de educação são providos pelo desenvolvimento econômico de um país, e não o seu contrário (Leher, 1998).

Além da forçosa e questionável relação com o êxito econômico, a educação é apontada, no discurso governamental, como elemento de redução da desigualdade social e de melhoria da distribuição de renda (Horta Neto, 2024), embora as pesquisas evidenciem que é o nível socioeconômico o fator que mais afeta os resultados apresentados por estudantes nas avaliações em larga escala, revelando as fragilidades não só das políticas educacionais, como também de outras políticas sociais (Ravitch, 2011; Horta Neto, 2024; Freitas, 2014).

A pesquisa não se deteve em investigar até que ponto o poder público reconhece ou deixa de reconhecer a influência do nível socioeconômico das famílias dos estudantes nos índices produzidos pelas avaliações em larga escala, mas constatou que, no período investigado, foram criados mecanismos para driblar os efeitos dos aspectos sociais sobre as notas, entre eles o ensinar para o teste (Popham, 2001).

Redimensionar o trabalho educativo para atingir essa finalidade implica alterar o conteúdo do trabalho docente, o que exige planejamento, organização da metodologia e métodos, definição das abordagens de ensino e avaliação. Conforme Hipolyto (2010), o processo de trabalho docente refere-se a ações que possuem implicações objetivas e subjetivas, que promovem a organização, o planejamento e a avaliação do trabalho realizado, em espaços que variam, pois podem ocorrer em sala de aula ou fora dela, quando se trata da gestão. O autor levanta aspectos importantes que foram explorados neste estudo, tais como a autonomia e o controle técnico do que é ensinado, fatores que remetem aos fins da educação e que se revelam muito diferentes a

depende dos objetivos definidos (ensinar para o teste ou ensinar para a aprendizagem e desenvolvimento humanos, no seu aspecto omnilateral).⁶

Quando a primeira pesquisa de campo foi realizada, em 2016, observou-se que as profissionais entrevistadas articulavam, de forma estratégica, o trabalho das matérias ligadas às ciências humanas e da natureza como forma de potencializar os conteúdos de língua portuguesa e matemática, disciplinas cobradas nos testes: *"Eu procurava, em história, geografia e ciências, fazer textos coletivos... então a gente trabalhava mais a leitura, a interpretação, tentava articular com a matemática. Mas deu para trabalhar tudo, não precisei abrir mão de nada"* (Ana, 2016).

A organização do trabalho escolar previa um certo equilíbrio na distribuição da carga horária, permitindo aos profissionais ensinar as diferentes áreas do conhecimento com alguma equidade. A Tabela 3 exemplifica a distribuição da carga horária de trabalho com cada uma das disciplinas ao longo de uma semana letiva nas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental.

TABELA 3
Distribuição de carga horária por disciplina vigente em 2016

DIA DA SEMANA 1	DIA DA SEMANA 2	DIA DA SEMANA 3	DIA DA SEMANA 4	DIA DA SEMANA 5
(P.R.)* Língua port.	(P.R.) Mat.	(P.R.) Geografia	(P.R.) Ciências	(P.H.A.):** Arte Educação física Língua espanhola
(P.R.) Língua port.	(P.R.) Mat.	(P.R.) Geografia	(P.R.) Ciências	
(P.R.) Língua port.	(P.R.) Mat.	(P.R.) História	Biblioteca***	
(P.R.) Língua port.	(P.R.) Mat.	(P.R.) História	Informática****	

Fonte: Elaboração das autoras.

* Professor regente; ** professor de hora-atividade; *** o atendimento nesse horário é feito pelo bibliotecário; **** o atendimento nesse horário é feito pelo instrutor de informática.

As disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências eram ministradas pelo professor regente de turma. O bibliotecário assumia o atendimento da turma com atividades desenvolvidas na biblioteca, assim como o instrutor de informática o fazia no laboratório de informática. Em um dia da semana, um segundo professor assumia as aulas de educação física, artes e espanhol (língua estrangeira).

Diante da centralidade das avaliações em larga escala nas políticas educacionais, o debate sobre o que pode ser considerado aprendizagem satisfatória passou a se reportar ao que cai na prova. Os exames passaram a estabelecer as expectativas em

6 Neologismo que define a formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, na divisão social do trabalho e nas relações burguesas de produção. O termo é usado para indicar a ruptura com as limitações humanas impostas pela sociedade capitalista, a qual se propõe como ampla e radical, com desdobramentos "nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual e artística, da afetividade, da sensibilidade e da emoção" (Lourenço, 2018, p. 1203).

relação aos níveis considerados desejáveis de proficiência. O levantamento realizado em 2024 constatou a adoção de mudanças significativas para ampliar a carga horária de trabalho nas áreas cobradas nos testes. Nesse processo, a avaliação tornou-se o currículo, e o estreitamento curricular (Freitas et al., 2014; Ribeiro & Zákia, 2024) foi uma das estratégias adotadas pelo poder público para que as escolas melhorassem o seu desempenho.

No caso da rede em estudo, a coleta de dados revelou a institucionalização formal do estreitamento curricular, de modo que a carga horária de trabalho destinada às disciplinas de língua portuguesa e matemática, que em 2016 somava oito horas-aula por semana, aumentou para doze horas por semana: *"Então, antes, a professora regente, ela tinha cinco disciplinas, hoje só tem duas, porque a ideia era justamente priorizar uma professora só para português e matemática"* (Luiza, 2024). A Tabela 4 exemplifica a distribuição da carga horária por disciplina em dias da semana, em uma suposta organização do atendimento em uma turma do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede.

TABELA 4
Distribuição de carga horária por disciplina vigente em 2024

DIA DA SEMANA 1	DIA DA SEMANA 2	DIA DA SEMANA 3	DIA DA SEMANA 4	DIA DA SEMANA 5
R1* (Língua port.)	R1 (Língua port.)	R1 (Matemática)	Biblioteca****	R2**
R1 (Língua port.)	R1 (Língua port.)	R1 (Matemática)	Informática*****	R2
R1 (Língua port.)	R1 (Matemática)	R1 (Matemática)	R3***	R2
R1 (Língua port.)	R1 (Matemática)	R1 (Matemática)	R3	R2

Fonte: Elaboração das autoras.

*R1: professor regente 1; **R2: professor regente 2 (disciplinas de história, ciências e geografia);

R3: professor regente 3 (disciplinas de arte, educação física e língua espanhola); *bibliotecário;

*****instrutor de informática.

Observou-se ainda uma mudança na nomenclatura que denomina as funções que os professores ocupam no atendimento educacional. A carga horária semanal das turmas é, atualmente, ocupada por três professores (regentes 1, 2 e 3). O profissional denominado de regente 1 (R1) leciona as disciplinas de língua portuguesa e matemática (no 5º ano, também leciona a disciplina de ensino religioso); ao passo que o regente 2 (R2) leciona história, ciências e geografia. Por sua vez, o regente 3 (R3) tem a atribuição de ensinar arte, educação física e língua espanhola.

A partir da Tabela 4 é possível observar que o aumento da carga horária destinada às disciplinas de língua portuguesa e matemática provocou precariedade na oferta das demais disciplinas. Comparando os dados das tabelas 3 e 4, verifica-se que as disciplinas de história, geografia e ciências passaram de 2 horas por semana para 1 hora e

20 minutos, tendo sofrido uma redução de um terço em comparação à organização vigente em 2016. As disciplinas de arte, educação física e língua espanhola tiveram uma redução ainda maior: de 1 hora e 20 minutos para pouco mais de 50 minutos cada (as três disciplinas são atendidas em um espaço total de tempo de 2 horas e 40 minutos). O decréscimo, nesse caso, foi de mais de 66%.

O que o panorama educacional da rede em análise revela é que a redução da carga horária de disciplinas responsáveis pela formação humana é uma tendência que se espalha por todos os níveis do ensino básico. Como já destacado, um dos objetivos da escolha da referida rede de ensino para a realização da pesquisa de campo justifica-se pelo referencial crítico que fundamenta o currículo próprio. No entanto a institucionalização do trabalho centrado nas avaliações promoveu um retrocesso na sua implementação, fazendo com que esse currículo se tornasse um *"documento de gaveta"* (Joana Souza, 2024). *"Com tudo isso, eu não pego mais no currículo"* (Luiza, 2024).

O currículo, concebido como um documento que se estrutura sobre conhecimentos que são considerados importantes e imprescindíveis em determinados contextos históricos e sociais (Forquin, 1996), revela-se assim estreitado, reduzido e instrumental. Daiane Ravitch (2011) apresenta um exemplo contumaz das transformações acerca da importância social atribuída a certos conhecimentos escolares, ao lembrar o trabalho desenvolvido por sua professora de literatura do ensino médio, sra. Ratliff, que exigia dos estudantes que tivessem a apropriação adequada da gramática, da sintaxe, capacidade de leitura e de escrita. A autora destaca que, quando a qualidade do ensino passou a ser instituída a partir das avaliações em larga escala, os critérios mudaram e os conhecimentos considerados imprescindíveis por professores como a sra. Ratliff deixaram de ter importância, pois as provas de múltipla escolha não requerem alunos que escrevam bem ou que tenham bons hábitos de leitura. Essas provas exigem que alunos acertem o máximo possível de questões (Ravitch, 2011). Nesse sentido, Silva (2004, p. 15) recupera que *"o currículo é sempre o resultado de uma seleção"*, a partir de critérios que pressupõem um posicionamento político e considerações de questões culturais, sociais e históricas.

É importante destacar que, no contexto das escolas municipais da rede analisada, constatou-se a precarização do trabalho, sobretudo dos profissionais denominados regente 2 e regente 3. No caso do regente 2, este assume a responsabilidade de trabalhar com três das áreas do conhecimento que a LDB denomina de base nacional comum (Lei n. 9.394, 1996), ou seja, história, geografia e ciências. O profissional tem 4 horas-aula por semana para dar conta dos conteúdos previstos, tempo incompatível com a complexidade que o trabalho com essas áreas do conhecimento demanda.

As condições de trabalho são ainda piores quando se analisa a situação dos profissionais que atuam como regente 3, com as disciplinas de língua espanhola, arte e educação física, que assumem a responsabilidade de trabalhar, em 2 horas e 40 minu-

tos, com três matérias diferentes e ainda precisam transitar por muitas turmas para completar a jornada semanal de 40 horas. A situação se agrava quando se constata que os profissionais não possuem formação específica. Sampaio e Marin (2004) destacam esses dois fatores como condições que tornam ainda mais precário o trabalho docente. Entretanto, na perspectiva meritocrática instituída pelas avaliações em larga escala, o fato de o professor de educação física, arte ou língua espanhola não possuir habilitação nas áreas pouco importa, pois tais conteúdos sequer são cobrados nesse tipo de prova.

A perniciosidade com que se definem os critérios de bons professores a partir da instituição da qualidade mensurada por índices, conforme explica Ravitch (2011), se resume à habilidade de fazer com que os seus alunos pontuem bem nas avaliações externas, as quais exigem que alunos acertem o maior número possível de questões. Por isso, habilidades como eliminar rapidamente uma alternativa incorreta e chutar acertadamente entre as demais torna-se mais importante que dominar gramática e sintaxe: *"Hoje, o que eu estou fazendo para os meus alunos? Preparar para a prova. Sou uma professora de pré-vestibular dando dica. Será que isso é o conhecimento, ensinar a fazer prova?"* (Luiza, 2024).

Como desdobramento da precarização, aliado a fatores como a desvalorização salarial, a rede tem convivido com o fenômeno do absenteísmo, provocado tanto pelo adoecimento quanto pelo pedido voluntário de demissão:

Nós temos profissionais ali na escola que trabalham sob efeito de medicação. Que têm dois ou três anos de experiência. Que não dão conta, não conseguem dar conta (Aparecida, 2024).

Olha, aqui mesmo na escola teve professoras que ficaram um mês só, e não conseguiram, tipo, se adequar e pediram a exoneração, não pediram nem para ser transferida para outra escola. Já pediram exoneração (Giovana, 2024).

Não é fácil. Você sabe que essa atividade de ensino, ela é bem complexa. Muitos não se identificam, se exoneram, não permanecem (Alice, 2024).

Sobre o treinamento de estudantes para os testes, as entrevistas realizadas em 2016 revelaram que não havia nenhuma orientação formal sobre o tema, mas que, em algumas escolas, sobretudo naquelas em que os índices se mostraram mais favoráveis, os próprios profissionais das instituições desenvolviam estratégias, de forma voluntária, para o treinamento dos estudantes para os testes, com o objetivo de alcançar as melhores notas e, dessa forma, ter o reconhecimento social que a veiculação desses resultados confere:

Eu lembro que naquela vez, assim, nós tínhamos uma autonomia enquanto escola... então, o pessoal da Secretaria vinha e perguntava: "como que vocês trabalharam?"; "como que vocês [vão fazer?], no ano que vai ter o Ideb"... claro que

a gente trabalhava algumas questões que eram voltadas para a avaliação, mas nada que fosse pressionar as crianças, pressionar os alunos, os professores, pais, e todo mundo. Agora, existe uma pressão gigantesca. (Joana Souza, 2024).

Essa realidade mudou, se comparados os dados coletados em 2016 com os de 2024, considerando que, na primeira data, a única avaliação externa imposta às escolas eram as que compunham o Ideb (Anresc e Aneb). Em 2019, no âmbito estadual foi criado o sistema próprio de avaliação, e mais adiante, no ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação criou uma política de avaliação própria, denominada Núcleo de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem.

Assim, os dados coletados em 2024 revelam que os estudantes matriculados na rede vinham sendo submetidos aos seguintes exames: provas do sistema estadual (aplicado trimestralmente, abrangendo todas as disciplinas a alunos do quinto ano); provas do sistema municipal de avaliação (também com periodicidade trimestral, voltadas aos estudantes do segundo, do quarto e do quinto anos, com o objetivo de colher resultados para a composição de um indicador próprio); e a Prova Saeb (aplicada bianualmente a alunos de segundo ano, para verificar a proficiência em alfabetização, e de quinto ano, com questões de língua portuguesa e matemática), para produzir resultados que ajudam a compor o Ideb.

A partir da introdução desses instrumentos, mesmo que, no âmbito da escola, os profissionais façam a opção de não trabalhar com o treinamento de estudantes, o exercício é promovido alheio a essa vontade, pois os alunos são constantemente submetidos a provas em que seus conhecimentos são testados através de questões de múltipla escolha:

É muita avaliação, é muita burocracia... é muita coisa... eu não vou dizer para você que é inútil, mas, no nosso currículo, ele fala que a nossa avaliação tem que ser diária e processual. Então, para que tanta prova, tanta avaliação? (Aparecida, 2024).

Aliado ao estreitamento curricular, à precarização das condições de trabalho e ao crescimento do número de provas a que os estudantes são submetidos, um quarto aspecto do recrudescimento das avaliações pautadas em índices sintéticos se destacou na pesquisa e está relacionado à adoção de ferramentas de controle e auditoria do trabalho realizado pelos profissionais das escolas, sobretudo desde a criação do sistema próprio de avaliação, que vigora no âmbito municipal.

Os resultados obtidos pelos alunos nessas provas são sistematicamente acompanhados pelo setor de avaliação no âmbito da Secretaria, onde o desempenho dos estudantes é analisado questão a questão: *"Eles têm até um gráfico. Então, assim, tem lá: a primeira questão... embaixo mostra quanto a minha turma acertou; quanto a turma no nível de rede acertou"* (Luíza, 2024).

Uma vez que sejam identificadas distorções entre o desempenho alcançado pela turma e os objetivos propostos, os profissionais que atuam com os estudantes que apresentam resultados aquém do esperado são convocados a prestar esclarecimentos sobre as razões que interferiram nos índices e apresentar estratégias para melhorar os resultados: *"Nós fomos convocadas para definir, em conjunto, com a Secretaria, quais seriam as ações que nós iríamos fazer na escola para conseguir com que esses alunos melhorassem a nota"* (Joana Souza, 2024). *"Quando a gente vai nas reuniões de diretoras e coordenação, eles cobram a gente de uma maneira assim: 'tem que fazer, tem que dar conta'"* (Aparecida, 2024).

As contribuições das entrevistadas no que refere à cobrança por resultados é elucidativa frente aos objetivos traçados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, contexto em que o Ideb foi criado, uma vez que explicita as "inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social" (Haddad, 2008, p. 11). Porém essas mesmas conexões rompem com o previsto no artigo 206 da Constituição Federal, que prevê a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 123): *"A gente costuma dizer que é assim: é uma pirâmide, que vem de cima para baixo, e tudo o que nós da escola precisamos fazer é seguir essas ordens"* (Joana Souza, 2024).

A adoção do conjunto de medidas que incluíram a centralização do trabalho realizado nas escolas no desempenho dos estudantes nas avaliações externas logrou, como resultado, o aumento da nota do Ideb da rede, que subiu de 6,3 em 2016 para 6,8 em 2024. As profissionais, no entanto, problematizam se esse conhecimento avaliado nas provas é, efetivamente, medida de qualidade da educação:

*A gente teve um avanço muito grande, na questão desse crescimento da nota. Só que, assim, a gente também se pergunta, como esse trabalho voltado para essas avaliações, para essas questões, ajudou realmente as crianças no desenvolvimento delas. Se nós não pecamos, não falhamos nessa questão. Se a gente for ver realmente lá no desenvolvimento dele, será que é realmente um 7,4?*⁷ (Joana Souza, 2024).

A preocupação ilustrada por esse depoimento, no entanto, não ocupa espaço nas páginas oficiais, que enfatizam como as provas possibilitam o retorno, na forma de índices, dos investimentos públicos aplicados em educação. Em uma análise superficial da educação, pode-se concordar que os índices sintéticos sejam capazes de, por si sós, conferir uma nota à qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Em

7 O Ideb da rede (6,8) é o resultado da média do Ideb de todas as escolas municipais. A instituição de ensino em que atua Joana Souza alcançou nota superior à média, obtendo o índice de 7,4.

contraposição, a presente pesquisa indica como necessário que os profissionais da educação, ainda que mergulhados nas mais precárias condições de trabalho, assumam a tarefa de problematizar e contribuir com a reversão dessa lógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam a intensificação e o recrudescimento dos impactos promovidos pelas avaliações em larga escala nos espaços escolares da rede de ensino em que atuam as profissionais entrevistadas, em que cinco aspectos pontuais se destacaram: o estreitamento curricular, com a ampliação da carga horária de ensino de língua portuguesa e matemática; a precarização das condições de trabalho, sobretudo dos profissionais responsáveis pelo ensino das disciplinas nas áreas de ciências humanas e artísticas; o crescimento do número de provas externas; o treinamento dos alunos para os testes; e a introdução de ferramentas de auditoria e controle do trabalho docente.

O conjunto de mudanças instituídas no período de 2016 a 2024 revela a centralidade do trabalho escolar focado nas provas, perspectiva que atende aos desígnios de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004), dado que o ranqueamento e a disputa pelas melhores notas tocam e mobilizam a rede de ensino e os profissionais das escolas em torno de ações racionalizadas voltadas aos indicadores sintéticos de avaliação. Como efeito, a rede alcançou o objetivo de melhorar os índices, porém a suposta melhora é questionada pelas educadoras entrevistadas em dois pontos nevrálgicos: o primeiro se relaciona ao tipo de conhecimento avaliado nas provas, os quais não condizem com as perspectivas de formação do pensamento crítico e de emancipação humana; já o segundo refere-se às fissuras nas possibilidades da condução democrática do ensino na rede pública municipal desde que as avaliações em larga escala foram tomadas como medida da qualidade da educação.

A investigação revelou que as estruturas formais das instituições escolares sofreram modificações, desde a postura individual das entrevistadas até a forma e o conteúdo da organização das escolas, que passam a atuar como empresas, ajustadas para se adequarem às regras gerais, que possuem significado e poder.

O estudo também indica que há contradições que merecem maior aprofundamento, como a não introdução de uma política de bonificação e premiação por rendimento para profissionais e escolas que apresentem melhor desempenho. Esse ponto de resistência, no entanto, pode perder força, pois as demais medidas tomadas pelo poder público entre 2016 e 2024 revelam que o Estado, na esfera administrativa municipal estudada, tem se alinhado aos preceitos neoliberais e seguido as orientações emanadas dos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, que sugere, entre outros aspectos, que os salários dos professores sejam vinculados ao desempenho (World Bank Group, 2017).

A pesquisa é um exercício que promove o aprofundamento do conhecimento sobre determinados aspectos e fenômenos, mas é também um movimento que não se encerra em si mesmo, abrindo brechas para o surgimento de novas incursões. No que concerne à presente investigação, cabe mencionar que o estreitamento curricular e o tema da redução da carga horária de ciências humanas e artísticas no ensino público têm sido muito investigados, mas com foco no ensino médio (Molina, 2023; Gabriel et al., 2022). Os desdobramentos desse processo no ensino fundamental, especialmente no primeiro ciclo, são abordagens ainda pouco descortinadas e se apresentam como convite para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1997). *Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)* [Tese de doutorado]. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. Boitempo Editorial.
- Barretto, E. S. de S. (2013). As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, 7(12), 133-143. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/267>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- Castro, M. H. G. de. (2009). A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, 1(3), 271-296. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Decreto n. 1.738, de 8 de dezembro de 1995*. (1995). Institui, no âmbito do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, o Conselho de Reforma do Estado, e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/d1738.htm
- Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

- Decreto n. 85.287, de 23 de outubro de 1980. (1980). Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – Edurural-NE – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 21250, Brasília, DF. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Evangelista, O., & Leher, R. (2012). Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, 10(15), 1-29. <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>
- Fernandes, R., & Gremaud, A. P. (2020). Avaliação educacional em larga escala e accountability: Uma breve análise da experiência brasileira. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1), 1103-1137. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32023>
- Figueiredo, I. M. Z. (2009). Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1123-1138. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400010>
- Forquin, J. C. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, 21(1), 187-198. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>
- Freitas, D. N. T. de. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Autores Associados.
- Freitas, L. C. de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379-404. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- Freitas, L. C. de. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
- Freitas, L. C. de, Sordi, M. R. L. de, Malavasi, M. M. S., & Freitas, H. C. L. de. (2014). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão* (7ª ed.). Vozes.
- Frigotto, G. (2011). Os circuitos da histórica e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 235-274. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>
- Gabriel, F. A., Pereira, A. L., & Gabriel, A. C. (2022). Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. *Linhas Críticas*, 28, Artigo e43033. <https://doi.org/10.26512/Lc28202243033>
- Haddad, F. (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas* (Série documental: Textos para discussão, 30). MEC; Inep. <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3858/4068>
- Hipolyto, A. M. (2010). Processo de trabalho docente. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG.
- Horta Neto, J. L. (2024). Indicadores de qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica. In F. A. dos Santos, & A. V. V. Alves (Orgs.), *Avaliação e qualidade de ensino: Três décadas de experiências na América Latina* (pp. 139-164). CRV.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). Saeb – Histórico. Inep. Recuperado em 22 de setembro de 2023, de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>
- Leher, R. (1998). *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza* [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lima, T. C. S. de, & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10(spe), 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Lourenço, E. S. (2018). Omnilateralidade e a formação social do sujeito: Desafios e perspectivas laborais para a sociologia da educação. *Revista Eventos Pedagógicos*, 9(3), 1199-1217. <https://doi.org/10.30681/rep.v9i3.10100>
- Marx, K. (2011). *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* (N. Schneider, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 1852).
- Mendes, G. do S. C. V., Caramelo, J., Arelaro, L. R. G., Terrasêca, M., De Sordi, M. R. L., & Kruppa, S. M. P. (2015). Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1283-1298. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>
- Minayo, M. C. S. (2010). Ciência, técnica e arte. In S. F. Deslandes, R. Gomes, & M. C. S. Minayo, *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29ª ed., pp. 9-20). Vozes.
- Ministério da Educação (MEC). (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC; Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Molina, V., Neto. (2023). Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. *Movimento*, 29, Artigo e29001. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.125819>
- Oliveira, A. S. de, Senkevics, A. S., Santos, A. A. dos, Rego, A. M. J., Rodrigues, C. G., Nagumo, E., Barros, G. T. de F., Bacchetto, J. G., Horta Neto, J. L., Medeiros, L., Junqueira, R. D., Cerri, R. (Orgs.). (2016). *Documento base preliminar para discussão – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. MEC; Inep. <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2016/05/docpreliminarinep.pdf>
- Pires, M. F. de C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 1(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test? *Educational Leadership*, 58(6), 16-20. https://www.researchgate.net/publication/228604330_Teaching_to_the_Test
- Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial da União*, (55), Seção 1, p. 17, Brasília, DF. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação* (M. Duarte, Trad.). Sulina.
- Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2017/rcp002_17.pdf
- Ribeiro, R. M., & Zákia, S. (2024). A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: Continuum argumentativo. In F. A. dos Santos, & A. V. V. Alves (Orgs.), *Avaliação e qualidade de ensino: Três décadas de experiências na América Latina* (pp. 15-38). CRV.

- Sampaio, M. das M. F., & Marin, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1203-1225. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>
- Santana, A. da C. M., & Rothen, J. C. (2013). A implantação dos sistemas de avaliação: Uma política pública de Estado ou de Governo? In *Anais do Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: Aproximando Agendas e Agentes*. Unesp. <http://www.fclar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciaepoliticaspUBLICAS/encontrosinternacionais/pdf-st13-trab-aceito-0309-7.pdf>
- Santos, O. J. dos. (1997). Novo mundo do trabalho: Nova pedagogia capitalista. *Trabalho e Educação*, (2), 84-92. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8782>
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*, (4), p. 54-84. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2013). Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, 34(124), 903-923. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>
- Souza, J. N. de. (2001). *Educação rural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: A teoria se confirma na prática?* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital Ação Educativa. <http://bdae.org.br/handle/123456789/524>
- Souza, L. A. de, Pontes, J. A. de F., Jr., & Leite, R. H. (2021). Educação rural: Uma experiência pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980-1987). *Anuario de Historia de la Educación*, 22(1), 99-114. www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/32
- Triviños, A. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação* (5ª ed., 18 reimpr.). Atlas.
- World Bank Group. (2017). *A fair adjustment: Efficiency and equity of public spending in Brazil. Brazil public expenditure review* (Vol. 1: Overview). World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/643471520429223428/pdf/Volume-1-Overview.pdf>

NOTA: As contribuições de cada autora para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Rosane Toebe Zen – conceitualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final. Isaura Monica Souza Zanardini – curadoria; análise e validação de dados.