

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ESTÉFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS

**O IDEB E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AUTONOMIA:
FRAGILIDADES E POTÊNCIAS**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2022

ESTÉFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS

**O IDEB E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AUTONOMIA:
FRAGILIDADES E POTÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2022

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI - Câmpus de Frederico Westphalen;
Rua Assis Brasil, n. 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan;
Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello.

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas – Profa. Maria Cristina Gubiani Aita;
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina:

Dissertação.

Orientadora:

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack.

Orientanda

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Temática

O IDEB e as representações docentes sobre autonomia: fragilidades e potências

ESTÉFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS

**O IDEB E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AUTONOMIA:
FRAGILIDADES E POTÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Federico Westphalen/RS, 27 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – Orientadora
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Dora Maria Ramos Fonseca
Universidade de Aveiro/Portugal

Profa. Dra. Silvia Regina Canan
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas irmãs, para que elas saibam que podem ocupar todos os espaços que desejam. À minha família, que com apoio e incentivo me ajudou a chegar até aqui. Dedico, ainda, a todos/as aqueles/as que desejam, em algum momento, cursar a Pós-Graduação e para isto precisam de bolsas de pesquisa. Ademais, dedico a todos/as os/as que acreditam na educação.

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são para aqueles que contribuíram para a minha formação humana: minha família.

Agradeço à Simoni, minha mãe, por me incentivar a percorrer os caminhos dos estudos, a buscar novos horizontes e seguir, determinada, ao alcance dos meus objetivos.

Agradeço aos meus avós, Sara e Antônio Jovan, que mesmo não tendo as vivências do conhecimento acadêmico-científico, vibram com minhas conquistas e me incentivam a seguir adiante.

Agradeço também aos meus irmãos Gustavo, Geovanna e Sara.

Agradeço aos meus amigos, pelas trocas, partilhas, reflexões e afetos.

Agradeço a todos/as os/as educadores/as que, de uma forma ou outra, contribuíram para o meu título de Mestra, em especial às professoras Cláudia e Eliane, que no Curso de Psicologia me apresentaram à pesquisa. Agradeço à professora Edite, que me inseriu nos estudos da educação e que agora me forma como educadora.

Por fim, agradeço a URI/FW, que há tantos anos me acolhe e a CAPES, pela bolsa de pesquisa que me possibilitou cursar a Pós-Graduação.

RESUMO

A avaliação em larga escala foi construída pelo MEC a fim de aferir e monitorar a qualidade da educação. O SAEB é uma destas avaliações e é direcionado aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, as provas são realizadas bianualmente e compõem questões de Língua Portuguesa e Matemática. As notas obtidas pelo SAEB, mais as taxas de aprovação obtidas no Censo Escolar dão origem ao IDEB. As primeiras experiências da avaliação tiveram um caráter participativo, no entanto, a terceirização técnica dos procedimentos e as influências dos organismos multilaterais, reduziram ou anularam a participação dos/as docentes. Esta pesquisa apresentou como problema “Quais os limites e possibilidades de autonomia docente diante do IDEB?” e objetivou “analisar os limites e possibilidades de autonomia docente diante do IDEB”. O estudo foi realizado com docentes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de escolas que já participaram do SAEB de um município localizado no Noroeste do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados através do Grupo focal e foram analisados sob a Análise Textual Discursiva. Sobre as influências dos organismos multilaterais, os/as docentes apontam que as políticas públicas por serem desconexas da realidade dos/as estudantes e das escolas, acabam influenciado nas desigualdades socioeducacionais. As interferências do IDEB identificadas pelos/as participantes, foram o estreitamento curricular e a lógica do mercado que interfere nas práticas pedagógicas. Por fim, foi identificado que as imposições dos organismos multilaterais limitam a autonomia docente, já que eles/as não são partícipes do processo de construção das políticas. Já, as possibilidades de autonomia docente ocorrem dentro da sala de aula em suas práticas pedagógicas, em que adaptam as determinações curriculares e do SAEB às necessidades dos/as estudantes.

Palavras-Chaves: Avaliação em Larga Escala; IDEB; Autonomia Docente.

RESUMEN

La evaluación a gran escala fue construída por el MEC para medir la calidad de la educación. El SAEB es una de estas evaluaciones y está dirigido a alumnos de 5° y 9° de Primaria y 3° de la escuela secundaria. Las pruebas realizadas dos veces al año comprenden preguntas de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Las notas del SAEB asociados a los datos del Censo Escolar dan origen al IDEB. Las primeras experiencias de evaluación tuvieron un carácter participativo, pero la externalización técnica de los procedimientos y la influencia de organismos multilaterales redujeron la participación de los/las docentes. Esta investigación planteó como problema “¿Cuáles son los límites y posibilidades de la autonomía docente frente al IDEB?” y tuvo como objetivo “analizar los límites y posibilidades de la autonomía docente frente al IDEB”. El estudio fue realizado con profesores de 5° y 9° grado de la Enseñanza Fundamental de Lengua Portuguesa y Matemáticas de escuelas que ya participaron del SAEB. Los datos fueron colectados a través del Grupo Focal y el análisis se basó en el Análisis Textual Discursivo. Sobre las influencias de los organismos multilaterales, los/las docentes señalan que las políticas públicas, por estar desvinculadas de la realidad de los/las estudiantes y las escuelas, inciden en las desigualdades socioeducativas. Las interferencias del IDEB identificadas por los/las participantes fueron el estrechamiento curricular y la lógica de mercado que interfiere en las prácticas pedagógicas. Finalmente, se identificó que las imposiciones de los organismos limitan la autonomía docente, ya que no son partícipes del proceso de construcción de políticas. Por otra parte, las posibilidades de autonomía docente se dan dentro del aula en sus prácticas pedagógicas, en las que adaptan las determinaciones curriculares y del SAEB a las necesidades de los/las estudiantes.

Palabras clave: Evaluación a Gran Escala; IDEB; Autonomía Docente.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados Gerais	31
Gráfico 2: Porcentagem dos Resultados	32
Gráfico 3: Teses e Dissertações	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: IDEB (2015, 2017, 2019).....	100
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Avaliação em Larga Escala and IDEB	33
Quadro 2: Autonomia Docente and IDEB	44
Quadro 3: IDEB and Regulação Supranacional.....	54

LISTA DE SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação;
BM	Banco Mundial;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CIAP	Centro Integrado de Apoio Pedagógico;
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
ESF	Estratégias de Saúde da Família;
IC	Iniciação Científica;
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
PCCR	Plano de Cargos Carreiras e Remuneração da Educação;
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola;
PIIC	Programa de Introdução à Iniciação Científica;
PPGEDU	Pós-Graduação em Educação em Educação;
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar;
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
UBS	Unidades Básicas de Saúde;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
2.1 Coleta de dados ou produção de dados.....	25
2.2 Organização e Análise dos Dados	26
2.3 Quanto aos procedimentos éticos	27
2.3.1 Quanto aos benefícios e malefícios	28
2.3.2 Quanto a guarda do material	28
2.4 Sobre a devolutiva	28
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	30
3.1 Análise Quantitativa.....	31
3.2. Análise Qualitativa	33
3.2.1 Descritor: Avaliação em Larga Escala <i>and</i> IDEB	33
3.2.2 Descritor: Autonomia docente <i>and</i> IDEB.....	44
3.2.3 Descritor: IDEB <i>and</i> Regulação Supranacional	54
4 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS.63	
4.1 Panorâmica da Leitura	63
4.2 A globalização	64
5 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O IDEB: CONCEITUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS	75
5.1 Notas Preliminares	75
5.2 O IDEB e a qualidade.....	80
5.3 Autonomia: revisitando o conceito.....	86
5.3.1 A autonomia dos sistemas escolares: autonomia outorgada.....	91
6 REPRESENTAÇÕES DOCENTES	99
6.1 Mapeando o lócus da pesquisa	99
6.2 Influências dos organismos multilaterais na desigualdade educacional	100
6.3 Interferências do IDEB: o que dizem os/as docentes?	115
6.4 Limites e possibilidades de autonomia docente <i>versus</i> IDEB	126
PROPOSIÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145

APÊNDICE	158
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
Apêndice B - Textos do Grupo Focal	162
Apêndice C –Roteiro do Grupo Focal	163
Apêndice D – Disparadores	164
ANEXOS	167
ANEXO A – Autorização da Secretária da SMEC	168
ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	169

1 INTRODUÇÃO

A Avaliação em Larga Escala, ou Avaliação Externa, foi criada em 1980 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de desenvolver estudos a respeito da qualidade da educação no Brasil. Este período foi marcado pelo fim da ditadura militar, em que o país vivenciava a alta inflação e a estagnação econômica, contudo, os tensionamentos também foram vivenciados na educação. A educação, neste período, foi marcada pela baixa produtividade do sistema de ensino, reduzido índice de atendimento à população em idade escolar e altos indicadores de evasão e repetência (WERLE, 2011; SAVIANI, 2019).

A partir da realidade instaurada no país, fez-se necessário buscar alternativas para solucionar as problemáticas citadas. Uma das alternativas foi o acordo dos organismos multilaterais¹ com os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, sob a proposta de ascensão da qualidade educacional dos países. Os Estados-Nação, desta forma, ao assinarem o acordo com os organismos multilaterais, aceitaram adotar o modelo econômico neoliberal e passaram a ser pressionados para recuperar a economia. A educação não se absteve destas pressões, ao contrário, tornou-se uma das instituições usadas para alavancar a economia, na medida em que passou a formar indivíduos para o mercado de trabalho, por meio da educação tecnicista.

De acordo com Saviani (2019), a pedagogia tecnicista preza por um processo educativo objetivo e operacional. O autor supracitado relaciona a educação tecnicista ao modelo adotado pelo trabalho fabril, cujos princípios são o da racionalidade, eficiência e produtividade. Nota-se, portanto, a influência que os organismos multilaterais exerceram e continuam exercendo sobre a educação, através da internacionalização das políticas educacionais, na medida em que passam a orientar, globalmente, as ações voltadas à educação. Dentre as orientações, destaca-se a descentralização do ensino, a maior participação do setor privado, a redução dos gastos no ensino público e a maior autonomia das instituições escolares.

É pertinente mencionar que as discussões em torno da qualidade da educação ganharam espaço, uma vez que se tornou evidente que garantir o acesso e a permanência, apesar de ser necessário, é insuficiente. A Constituição Federal de 1988, explicita ações no campo educacional e preconiza princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino, gestão democrática e a garantia do padrão mínimo de qualidade. Em anos posteriores, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96,

¹ Também chamados de Instituições Financeiras Internacionais.

a qualidade da educação é novamente enfatizada, no inciso IX, a Lei menciona o dever do Estado em garantir os padrões mínimos de qualidade de ensino. Para cumprir com tais determinações, foi dada à União a incumbência de acompanhar e aferir a qualidade da educação no Ensino Fundamental, Médio e Superior (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; WERLE, 2011).

Diante do exposto, a Avaliação em Larga Escala foi uma das estratégias adotadas para avaliar a qualidade da educação no país. A expressão “em larga escala”, de acordo com Durlí e Schneider (2011), está relacionada a abrangência e extensão alcançadas. A avaliação também pode ser chamada de “externa”, tendo em vista que é construída fora do contexto escolar, em que os/as professores/as não participam do seu processo de construção e reflexão – ficam, muitas vezes, com a responsabilidade de treinar os/as estudantes para as provas.

Nesta mesma linha de pensamento, Werle (2011) discorre que nas primeiras experiências da Avaliação em Larga Escala, havia um viés participativo, em que o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira) convocava diversos especialistas de diferentes áreas para estudar e analisar o sistema de avaliação, com o objetivo de obter legitimidade acadêmica e prestígio social. Entretanto, o viés participativo foi deixado de lado a partir da terceirização das operações técnicas. Com efeito, os/as professores/as reduziram a sua participação ao apoio logístico nas aplicações das avaliações.

Diante de tais arguições, são notórios os efeitos e consequências da globalização e do modelo neoliberal sobre a educação. Neste projeto, portanto, propositamos discorrer sobre as possibilidades de autonomia docente diante de uma avaliação padronizada que reduz o trabalho do/a professor/a a um ato técnico. A autonomia do trabalho, sob o viés dos estudos da Psicologia, é compreendida como a possibilidade de alteração da prescrição da tarefa, adequando-a ao trabalho real, portanto, possibilita que o/a trabalhador/a regule o modo de desenvolver o seu trabalho. Assim sendo, a autonomia está relacionada ao nível de independência do sujeito em relação às prescrições do seu trabalho. Quando o sujeito dispõe de autonomia há a possibilidade dele construir novas formas de organizar o seu trabalho e de desempenhar as suas tarefas (FERREIRA, 2010; MORAES, VASCONCELOS, CUNHA, 2012).

Os autores/as supracitados entendem, através da psicodinâmica do trabalho², que a autonomia propicia as vivências de prazer, assim como a ausência de autonomia pode gerar

² A Psicodinâmica do Trabalho é uma área do conhecimento que se destina a estudar os aspectos psicodinâmicos que regem a relação entre trabalho e trabalhador/a. Os aspectos psicodinâmicos podem ser entendidos como internos e externos. Os aspectos internos são os que estão relacionados ao indivíduo como por exemplo, estrutura de personalidade, história de vida, pré-disposição genética, entre outros. Já

experiências de sofrimento mental ao trabalhador. Mencionam ainda, que pesquisas desenvolvidas na área da psicodinâmica do trabalho e da psicologia social têm apontado para a rigidez e a sobrecarga de trabalho nas organizações públicas e privadas, o que pode comprometer as experiências de autonomia e favorecer o adoecimento dos/as profissionais. A autonomia, desta forma, é compreendida como um fator agravante do sofrimento no trabalho (MORAES, VASCONCELOS, CUNHA, 2012).

Investigar as questões de prazer e sofrimento no trabalho não foi objetivo deste estudo, mas considerar a autonomia como um atributo importante na relação entre trabalho e trabalhador/a. A partir de tais pressupostos, pode-se compreender que a Avaliação em Larga Escala, por ser uma imposição do Estado sob influência dos organismos multilaterais, apresenta, em tese, uma organização de trabalho rígida e que não oferece ao sujeito autonomia necessária para lidar e manejar as predeterminações. Além das possíveis vivências de sofrimento, a falta de autonomia também pode reduzir a possibilidade de expressão do indivíduo, o que afeta o reconhecimento e o prazer no trabalho (MORAES, VASCONCELOS, CUNHA, 2012).

Cabe destacar, em termos gerais, que a Avaliação em Larga Escala é uma avaliação que se baseia em planos de longo prazo, sob a perspectiva de uma análise temporal da qualidade da educação e, além de aferir a qualidade da educação no país, atua como uma importante ferramenta de indução de políticas públicas nas diversas esferas da educação. Uma das avaliações construídas para aferir a qualidade educacional é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que dá origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo INEP. O IDEB reúne, em apenas um instrumento, a possibilidade de monitoramento do fluxo escolar e de desempenho dos/as estudantes. Sua periodicidade é bianual e seu cálculo é baseado através dos dados de aprovação escolar – obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos/as estudantes em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os/as estudantes avaliados estão no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, em que respondem questões de Língua Portuguesa com ênfase na leitura e de Matemática com ênfase na resolução de cálculos. Os/as professores/as respondem a um questionário que coleta dados demográficos, perfis profissionais e de condições de trabalho (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

os fatores externos são aqueles relacionados a organização do trabalho, como hierarquia rígida, ritmo de trabalho acelerado, falta de comunicação. Em suma, os aspectos psicodinâmicos levam em conta toda a dinâmica destes fatores.

A abordagem filosófica que optamos como opção metodológica é a sociocrítica. Esta abordagem parte da perspectiva de que o conhecimento científico tem uma temporalidade histórica, que é construída a partir de relações sociais concretas. Desta forma, a trajetória da pesquisa em educação está engendrada em uma conjuntura histórico-social específica como fonte de construção de conhecimento (GATTI, 2004).

Esta abordagem faz uma crítica aos pressupostos positivistas³ e defende que não se pode afirmar que o estudo da vida social obedece às leis determinadas por acontecimentos naturais. A ciência social busca o autoconhecimento, a compreensão das crenças, valores e sentimentos humanos, portanto, adota a compreensão dos fenômenos sociais e da subjetividade dos indivíduos (SANTOS FILHO, 1995; GATTI, 2004).

Nesta esteira, os cientistas sociais críticos defendem a compreensão qualitativa da vida social humana. A ciência, neste caso, interpreta as especificidades de cada contexto, das interações do homem consigo e com o mundo. A base desta abordagem está enraizada na compreensão de uma dada realidade humana e não na sua totalidade ou quantificação (SOUZA, KERBAUY, 2017).

Considero pertinente fazer menção a minha trajetória acadêmica, que me conduziu aos caminhos da pesquisa e que despertou meu interesse por esta área. Em 2018, consonante com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Psicologia, vivenciei a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica do Programa de Introdução à Iniciação Científica (PIIC), fomentada pela URI. Foi nesta bolsa que conheci os estudos da Avaliação em Larga Escala, em que o objetivo da pesquisa era o de compreender se o IDEB, na percepção dos/as participantes, contribuía para a redução das desigualdades socioeducacionais. Minha participação nesta bolsa se deu desde a construção do referencial teórico à análise dos dados. Tal experiência foi de grande valia, haja vista as aprendizagens oriundas dela, como as apresentações de trabalho, as organizações e participações nos eventos. Esta pesquisa foi desenvolvida e orientada pela professora Dra. Edite Maria Sudbrack.

No que tange ao TCC, investigamos sobre a saúde mental do trabalhador com ênfase nos aspectos relacionados aos mecanismos de defesa e de enfrentamento dos/as auxiliares administrativos das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Estratégias de Saúde da Família (ESF), em que o objetivo foi o de compreender se estes/as profissionais se utilizavam de tais mecanismos para dar conta do seu trabalho. Cabe salientar o meu interesse pelos estudos da saúde mental do trabalhador, que nesta Dissertação me despertou o interesse em estudar a

³ O positivismo defende a dualidade entre sujeito-objeto e se baseia nas generalizações universais, pelos métodos das ciências naturais. Não há espaço para a subjetividade.

autonomia docente diante da Avaliação em Larga Escala. A área da educação, desta forma, caracteriza-se por ser uma área riquíssima em termos de abrangência e correlação com outras áreas de ensino. Desta forma, a interlocução entre a educação e a psicologia também nos auxiliou no interesse em investigar aspectos da autonomia do trabalhador, neste caso, da autonomia docente.

Posterior a estas experiências, participei como pesquisadora voluntária de uma pesquisa desenvolvida pela professora Dra. Eliane Cadoná, em que o objetivo era o de compreender o que as escolas e os docentes da Educação Básica compreendiam e trabalhavam no currículo sobre Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual. Minha participação nesta pesquisa se deu através da coleta de dados e nos encontros do Grupo de Pesquisa, em que debatíamos e líamos assuntos referentes à temática em questão. Por fim, a última experiência na graduação foi a de voluntária no Programa de Docência Júnior, na disciplina de Psicologia e Políticas Públicas, ministrada pela Professora Me. Josieli Piovesan, que auxiliava em debates, na organização de seminários, nas reflexões com os/as estudantes, dentre outras atividades.

É indubitável que estas vivências foram primordiais para que eu escolhesse cursar o Mestrado em Educação. Nesta perspectiva, é importante elucidar a importância do incentivo e fomento à pesquisa, principalmente em função de que muitos/as estudantes têm contato com a pesquisa científica apenas no TCC. Há, portanto, a necessidade de enfatizar o quão pertinente são tais experiências, no sentido de possibilitar a formação de pesquisadores e estudantes na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Entretanto, é necessário também o incentivo financeiro com bolsas de pesquisas para que os/as estudantes tenham acesso e condições de permanência nos programas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Conforme já mencionado, a Avaliação em Larga Escala, em suas diferentes facetas, tem como objetivo principal medir e aferir a qualidade da educação no Brasil. Além de realizar diagnósticos acerca da qualidade da educação, atua como uma ferramenta importante no que tange à indução de políticas públicas. Caracteriza-se por ser uma prova padronizada e estandardizada, portanto, entende-se que a avaliação não leva em consideração as especificidades locais, regionais, sociais e culturais daqueles que são avaliados, tanto dos/as estudantes quanto das próprias escolas. Desta forma, a avaliação homogeniza saberes, conhecimentos e realidades (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

É válido destacarmos que as influências da Reforma do Estado, orientada pelos preceitos da globalização, inseriu a escola em uma nova conjuntura e fez com esta instituição deixasse de lado os princípios de igualdade que até então regiam sua ação, desta forma, a escola assumiu um modelo de gestão racional e gerencial. Em consonância com estas assertivas, a Avaliação

em Larga Escala, sob a perspectiva de avaliar a qualidade da educação, parte de uma lógica equivocada, na medida em que prioriza os números e os dados estatísticos, deixando de lado aspectos subjetivos que estão envoltos neste processo. Há, portanto, alguns impactos que a escola e os/as estudantes sofrem devido a racionalidade de uma avaliação padronizada, que se manifesta através da responsabilização demasiada que recai sobre a escola, a desresponsabilização do Estado, o trabalho docente reduzido à burocracia, o próprio sofrimento do trabalhador, o aumento da exclusão dos/as estudantes, entre outros (LÉLIS, DA HORA, 2020).

Embora os/as docentes sejam os principais agentes das ações políticas, ao mesmo tempo eles/as não estão presentes nas tomadas de decisões. No que tange a Avaliação em Larga Escala, por exemplo, os principais impulsionadores das políticas educacionais são os administradores, economistas, políticos e não os/as docentes – aqueles que vivenciam a educação no dia a dia e que colocam em prática as determinações impostas em nível macrossocial. Diante de tais imposições, cabe aos docentes colocar em ação as políticas e lidar ainda, com seus efeitos, manifestados através da sobrecarga de trabalho, esgotamento físico e mental, insatisfação profissional, culpabilização e responsabilização pelos resultados aferidos nas avaliações.

As autoras Schneider e Sartorel (2016) lecionam que o IDEB é uma política que transfere às instituições escolares a responsabilidade da melhoria da qualidade da educação. De acordo com o INEP, a qualidade desejada apenas será alcançada via cumprimento de metas projetadas por escola e redes de ensino, a partir de tal entendimento, a escola precisa assegurar o bom desempenho de seus estudantes. Os resultados oriundos das avaliações são divulgados via mídia, o que de acordo com as autoras citadas, geram desconforto à comunidade escolar que não atinge a meta. Os dados divulgados através de ranqueamento corroboram ainda mais com a responsabilização dos/as professores/as e da comunidade escolar. Portanto, faz-se pertinente também, abordar sobre os mecanismos de controle e regulação da escola, em que por trás do discurso da autonomia da comunidade escolar há a intencionalidade de responsabilizar a escola e em contrapartida, desresponsabilizar o Estado.

Nesta perspectiva de responsabilização direcionada às escolas, aludimos a Afonso (2000), que compreende que a avaliação é uma prática política e é resultado de jogos de poder. Deste modo, a escolha da modalidade e das técnicas da avaliação são, sobretudo, regidas por orientações políticas. Em consonância com a proposta deste Projeto, de entender as possibilidades de autonomia docente, Afonso (2000, p. 20) leciona que os países com maior tradição de avaliação da qualidade da educação exigem a conciliação “[...] de duas dimensões problemáticas e aparentemente contraditórias: a autonomia, por um lado, e a responsabilização

profissional, por outro”. Tal contradição, apontada por Afonso (2000), merece destaque em função dos efeitos e consequências que os/as docentes vivenciam, assim como os/as estudantes e a educação de modo geral. Desta forma, é preciso pensar a autonomia docente para além dos discursos do Estado e desenvolver uma ótica crítica e que permita dar voz aos docentes e que sobretudo, essas vozes possam de fato ser escutadas.

A autonomia do/a trabalhador/a é compreendida pelos/as estudiosos/as da psicologia como fator essencial do ser humano, que se manifesta em diferentes esferas e, sobretudo, no ambiente de trabalho. Deste modo, destacamos a importância de discorrer sobre a autonomia docente para que novos conhecimentos científicos e teóricos sejam construídos através da participação dos/as professores/as, para que estes possam ser também agentes de transformações e tenham suas vozes ouvidas, acolhidas e ampliadas, construindo potencial de resistência e de mudança. (MORAES, VASCONCELOS, CUNHA, 2012).

Outro aspecto importante de mencionar são os poucos achados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, usando o descritor *Autonomia docente and IDEB*, obteve-se o resultado de 92 estudos em um período de 10 anos, leva ao entendimento de que estudar a autonomia dos/as professores/as se faz necessário e pertinente, pois não há como modificarmos uma realidade sem conhecê-la. Há, deste modo, uma necessidade pulsante em pensar a autonomia docente de fato, no sentido de que ela realmente aconteça, de que os/as professores/as participem dos diálogos, das decisões, para que os próprios estudantes também vivenciem uma aprendizagem em que possam exercitar sua autonomia.

Portanto, buscamos com a pesquisa realizada, além de construir conhecimento, promover mudanças, reflexões e mobilizações, de modo a conscientizar a respeito da importância de os/as docentes saírem do papel de passivos – e essa passividade não pressupõe conformidade diante das imposições, mas talvez ausência de recursos, físicos, emocionais e externos para lidar com estas predeterminações. Assim, será possível pensar uma educação que inclua os/as docentes, os/as estudantes e que esteja condizente com uma formação para além do capital, mas que seja sobretudo, uma educação que valorize o humano.

Consideramos de extrema importância enfatizar os desafios aos quais a ciência vem sendo exposta, tempos políticos sombrios, que negam sua importância e invalidam suas conquistas. Citamos como exemplo a disseminação de *Fake News*, que ganharam ênfase, sobretudo, no período pandêmico da COVID-19, o que gerou o negacionismo e a descrença em relação a ciência. Desta forma, ponderamos que pesquisar é um ato de desconformismo, de luta e de resistência. Logo, pesquisar, refletir, conhecer e compreender são tarefas indispensáveis nos tempos em que nos inserimos. Referimo-nos que pesquisar é um ato de resistência, pois

pensar envolve contrapor as hegemonias, envolve abalar, criticar e confrontar as estruturas dominantes. Reafirmamos, portanto, que o conhecimento envolve questionar estruturas vigentes e dominantes e, em meio a este contexto, resistir é necessário. Que possamos na ciência, ser resistência!

Em suma, a realização deste estudo também oportunizou a possibilidade de construção de novos saberes, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI/FW, principalmente da linha de Pesquisa em que a dissertação se insere, qual seja, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Por fim, sem dúvidas, tivemos o objetivo de contribuir com o conhecimento científico e com as pessoas inseridas na sociedade de maneira geral, docentes e estudantes, para que se promova uma educação com potencial de desenvolvimento de autonomia dos/as professores/as, sujeitos priorizados neste estudo.

Vale relembrar que essa Dissertação é intitulada como: “IDEB e as representações docentes sobre autonomia: fragilidades e potências”, assim se interessou pelas possibilidades de autonomia docente diante da Avaliação em Larga Escala, especificamente do IDEB, intencionou entender como se dá a autonomia do/a professor/a, face a uma avaliação padronizada.

Quanto ao problema da pesquisa, compreendemos que a Avaliação em Larga Escala é uma política pública construída com o objetivo de diagnosticar a qualidade da educação no Brasil. Influenciada pelo acordo dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, com os organismos multilaterais, a avaliação segue os preceitos neoliberais, da eficiência, eficácia, performatividade, competição, entre outros. Durlí e Schneider (2011) pontuam que o Estado, na tentativa de obter algumas melhorias, acaba impondo determinadas ações às escolas sem que os/as professores/as participem das construções destas. Deste modo, os/as docentes ficam com a incumbência de colocar em prática tais imposições.

Werle (2011) afiança que nas primeiras experiências da Avaliação em Larga Escala os/as professores/as participavam dos debates e das reflexões a respeito da avaliação, contudo, a participação foi reduzida às operacionalizações técnicas a partir do momento em que tais práticas foram terceirizadas. Nesta perspectiva, os/as professores/as tiveram suas ações restritas ao preparo dos/as estudantes para a obtenção do índice ideal nas avaliações. Diante do breve exposto, o Problema que regeu a pesquisa foi: Quais os limites e possibilidades de autonomia docente diante do IDEB?

Em relação aos objetivos, o objetivo geral foi “Analisar os limites e possibilidades de autonomia docente em relação ao IDEB”. Já os objetivos específicos foram: “Reconhecer as influências dos organismos multilaterais, a fim de verificar interferências no IDEB”; “Analisar

o IDEB, a fim de refletir sobre suas interferências”; Investigar a autonomia docente, a fim de identificar potenciais e fragilidades” e; “Analisar as práticas discursivas dos/as professores/as em relação a autonomia docente *versus* IDEB, a fim de refletir sobre seus limites e possibilidades”.

Finalmente, as questões que nortearam a pesquisa foram: “Que conceitos e interferências são determinados pelo IDEB?”; “Quais são os limites e possibilidades de autonomia docente frente ao IDEB?”; “Em que medida o IDEB sofre influência dos organismos multilaterais?” e; “Que práticas discursivas são relatadas pelos docentes em relação a sua autonomia face ao IDEB?”.

A dissertação está organizada em capítulos.

O capítulo 2 se refere aos caminhos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Apresentamos a abordagem, a finalidade e a natureza da pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados, mencionamos as questões éticas e sobre a devolutiva aos participantes.

No capítulo 3 apresentamos o Estado do Conhecimento, desenvolvido no projeto de pesquisa. Discorremos sobre os procedimentos de pesquisa, de busca e as análises quantitativa e qualitativa, respectivamente.

Já no capítulo 4, apresentamos o referencial teórico da dissertação. Iniciamos discorrendo sobre a avaliação em larga escala e os organismos multilaterais, prosseguimos discorrendo sobre a globalização e as induções dos organismos. No segundo item, refletimos sobre a avaliação e o IDEB e apresentamos as conceitualizações necessárias. Em seguida, discorremos sobre o IDEB e a qualidade. Por fim, no próximo subtítulo apresentamos os conceitos de autonomia e finalizamos refletindo sobre a autonomia dos sistemas escolares em face da autonomia outorgada.

No capítulo 5 apresentamos a análise dos dados, portanto, é nomeado de Representações docentes. De início, mencionamos o *locus* da pesquisa, logo, situamos o município em que a pesquisa foi realizada, seu número estimado de habitantes, a quantidade de escolas e de docentes que ele possui, bem como as notas obtidas no IDEB nos anos de 2015, 2017 e 2019.

O subtítulo Influências dos organismos multilaterais na desigualdade educacional, visa responder ao primeiro objetivo específico. Deste modo, apresenta as compreensões dos/as docentes sobre as influências dos organismos. O subtítulo Interferências do IDEB, visa responder o segundo objetivo específico. Nele, apresentamos as concepções dos/as docentes sob as interferências do índice em suas práticas pedagógicas. Por fim, o subtítulo Limites e

Possibilidades de autonomia docente *versus* IDEB, apresentamos as narrativas dos/as docentes sobre suas possibilidades e limitações no que tange a sua autonomia.

Em seguida, apresentamos as proposições finais desta dissertação, as referências utilizadas, bem como os apêndices e anexos.

2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa, ou seja, os passos que nos conduziram ao desenvolvimento do estudo. Para iniciar, aludimos a Gil (2018), que compreende a pesquisa como um procedimento racional e sistemático, que objetiva trazer respostas aos problemas propostos. Nesta perspectiva, pesquisar requer a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. Este processo é ainda acompanhado de distintas fases que conduzem o/a pesquisador/a à obtenção de seus resultados. Para tanto, faz-se necessário a construção de um projeto de pesquisa para que o/a pesquisador/a planeje os passos que serão seguidos no decorrer de seu estudo e o faça com rigor científico.

A pesquisa se inseriu em uma abordagem qualitativa, pois teve a intenção de compreender as possibilidades de autonomia docente diante do IDEB. Logo, os dados da pesquisa são dados subjetivos e não mensuráveis, desta forma, não são passíveis de quantificação. A pesquisa de abordagem qualitativa tem como foco as vivências dos/as participantes do estudo, em que, de acordo com Creswell (2014, p. 33), “[...] o saber é conhecido por meio de experiências subjetivas das pessoas”. A partir do pressuposto, é através da subjetividade do outro sobre determinado tema e/ou assunto que o/a pesquisador/a constrói conhecimento.

A pesquisa se caracterizou por ser de Natureza Básica, em que seu objetivo é a ampliação do conhecimento e é exploratória, pois buscou maior familiaridade e compreensão abrangente acerca da temática em questão. Deste modo, conforme pontua Gil (2008, p. 27)

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e se torna difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Já como opção filosófica e metodológica elencamos a abordagem sociocrítica. Portanto, nesta pesquisa entendemos como essencial a temporalidade histórica e as relações sociais construídas na gênese e no desenvolvimento das políticas públicas. Devido à complexidade das políticas e dos contextos que elas emergem, faz-se necessário considerar suas conjunturas sociais e históricas (GATTI, 2004).

Em face da abordagem sociocrítica, esse estudo analisou a avaliação em larga escala e considerou o seu contexto de gênese, o momento histórico, social, político e econômico, bem

como a influência destes na construção e no desenrolar da política. Do mesmo modo, os discursos dos/as docentes foram analisados, respeitando suas subjetividades e compreendendo que elas são formuladas e reformuladas sob pressupostos históricos e sociais.

Em um primeiro momento, foi realizada a pesquisa bibliográfica, com vistas a ampliar o conhecimento a respeito do tema da pesquisa, o que auxiliou, inclusive, na formulação do problema, dos objetivos e das questões norteadoras, tornando-se indispensável na construção e execução do Projeto. O estudo de campo foi outro delineamento adotado. Para Gil (2018), o estudo de campo é um modelo clássico de investigação na área da antropologia, contudo, atualmente é utilizado com frequência em pesquisas da sociologia, educação, saúde pública e administração.

O estudo de campo, em termos gerais, focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer, ou outra atividade humana. A pesquisa pode ser desenvolvida por meio de observações e procedimentos de coletas de dados (GIL, 2018).

Nesta perspectiva, o estudo de campo foi escolhido, haja vista o interesse em compreender as possibilidades de autonomia docente dos/as professores/as de duas escolas que participam do IDEB. Para tanto, a próxima subseção se destina a apresentar os instrumentos, técnicas e procedimentos para a obtenção dos dados.

2.1 Coleta de dados ou produção de dados

Conforme já feita menção, realizamos uma pesquisa em campo, em duas escolas que participam do IDEB de um município do Noroeste do Rio Grande do Sul, a fim de compreender o que os/as docentes entendem sobre suas possibilidades de autonomia diante do índice.

Para a coleta dos dados realizamos um grupo focal, nas palavras de Bauer e Gaskell (2008, p. 75)

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade [...].

Os autores supracitados compreendem que o grupo focal oferece uma visão diferente ao pesquisador, pois possibilita um olhar do todo, além de proporcionar uma interação entre os/as participantes. Outro ponto importante do grupo focal é de que ele proporciona que diálogos sejam construídos, que opiniões sejam debatidas e que os/as participantes expliquem sobre suas

próprias experiências e sobre as dos outros. A utilização do grupo focal pode oferecer ao pesquisador maior criatividade para a obtenção dos dados, por meio de disparadores, como por exemplo, textos, vídeos, fotos, entre outros (BAUER; GASKELL, 2008).

Pelo exposto, elegemos textos como disparadores para suscitar o diálogo entre os sujeitos. O moderador ou o facilitador, portanto, assume papel crucial na coleta dos dados, em que não assume um papel passivo, mas sim indagador. Neste sentido, é importante levar em conta a proposição de reflexões e de diálogo diante dos textos elencados para debate (BAUER; GASKELL, 2008).

No tocante ao critério de inclusão, foram selecionadas duas escolas que participaram do SAEB – IDEB no município em que a pesquisa foi realizada, qual seja Frederico Westphalen, localizado no Noroeste do Rio Grande do Sul. Este município foi selecionado tendo em vista que contempla as instituições que participam da avaliação. Em relação aos estabelecimentos de ensino, foram selecionados aqueles que participaram da última avaliação. Já, como critério de exclusão não foram inseridas na pesquisa, as escolas que, por insuficiência de estudantes, não participaram da avaliação.

Cabe destacar que no projeto desta pesquisa havíamos tencionado a participação de três escolas que participaram do SAEB. Contudo, com informações mais esmiuçadas, identificamos que apenas duas escolas participaram da última avaliação. Nesse sentido, realizamos o encontro agendado de forma on-line, através do *Google Meet*, em dia e horário, que foi combinado por todos/as.

Os participantes da pesquisa foram professores/as do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental, que já haviam participado da Avaliação em Larga Escala (SAEB). Este critério de inclusão foi selecionado, haja vista que é nestes anos de ensino que a avaliação do SAEB é aplicada. Por outro lado, o critério de exclusão foi não ser professor/a destes anos de ensino e não ter experiência com a avaliação.

Para a realização da pesquisa em campo contactamos a Secretaria de Educação do município, para obter autorização para realizar a pesquisa. Posteriormente, as instituições foram contactadas e foi realizado um levantamento de docentes que atuam no quinto e nono ano e que já participaram da avaliação. Depois de ter essas informações, entramos em contato com os/as professores/as para apresentar a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e marcamos dia e horário com aqueles que aceitaram participar da pesquisa.

2.2 Organização e Análise dos Dados

Para a organização e análise dos dados, elegemos a Análise Textual Discursiva. Moraes (2003) pontua que a análise textual tem sido muito utilizada nas pesquisas de cunho qualitativo, principalmente em função de que estas pesquisas intencionam a compreensão dos fenômenos.

Essa análise pode ser realizada a partir de textos já existentes, assim como pode ser produzido o material de análise por meio de entrevistas e observações. Os processos que envolvem a análise são: a desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente (MORAES, 2003).

Na etapa da desmontagem dos textos, é necessário realizar uma “[...] incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que essa permite construir a partir de um mesmo texto [...]” (MORAES, 2003, p. 192). É, portanto, nesta etapa que é realizada a unitarização do *corpus*, ou seja, são identificados os elementos que mais se fizeram presentes nos discursos dos indivíduos e que vão de encontro aos objetivos do projeto.

No processo de categorização, reunimos os elementos semelhantes e posteriormente nomeamos e definimos as categorias. De acordo com Moraes (2003, p. 199)

Categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo, dessa forma, aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados.

Na etapa de categorização a teoria assume um papel essencial, em que cada categoria estará relacionada a uma teoria do estudo. Conforme aponta Moraes (2003), o papel do/a pesquisador/a é explicitar as teorias que regem as suas categorias, o que requer um esforço construtivo do/a pesquisador/a. Tal esforço está relacionado com a capacidade do pesquisador em estabelecer relações entre as categorias e os elementos que as compõem.

É na etapa, de captação de um novo emergente, que será construída a estrutura básica do metatexto, objeto da análise. Logo, nesta etapa é que são desenvolvidas as análises parciais ou gerais, por meio de descrições empíricas que se relacionem com as categorias elencadas para a análise. (MORAES, 2003).

Em suma, a Análise Textual Discursiva, através de suas fases, conduz o/a pesquisador/a a um processo auto-organizado de análise dos seus dados. Neste sentido, há a possibilidade de construção de novos significados para o objeto de estudo.

2.3 Quanto aos procedimentos éticos

A pesquisa em tela foi realizada com professores/as, deste modo, nos embasamos nas resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, que balizam aspectos éticos que devem ser adotados na pesquisa com seres humanos. De modo geral, tais aspectos estão relacionados ao cuidado e respeito com a dignidade do/a participante, no sentido de não expor sua identidade, de respeitar o sigilo dos dados e de usá-los com fins científicos, entre outros.

2.3.1 Quanto aos benefícios e malefícios

Na apresentação da pesquisa e do TCLE os benefícios e malefícios do estudo foram destacados. Em relação aos benefícios, explicitamos que a pesquisa não apresenta benefícios diretos, por exemplo, abordamos que não seriam remunerados pela sua participação. Já no que concerne aos benefícios indiretos, mencionamos o auxílio na construção de conhecimento científico, pois a partir dele o conhecimento pode ser modificado e alterado possibilitando a construção de novas realidades sociais, por meio de debates, reflexões, indagações e enfrentamentos.

No tocante aos malefícios, o estudo não apresentou prejuízos diretos aos participantes, como risco de vida, por exemplo. Contudo, o fato de o tema da pesquisa estar relacionado à autonomia no trabalho, os/as participantes poderiam se sentir mobilizados, desta forma, disponibilizamo-nos para realizar encaminhamentos para a rede pública ou privada, de acordo com a necessidade e o desejo dos/as participantes. Assim como, esclarecemos que poderiam interromper a sua participação em qualquer etapa da pesquisa.

2.3.2 Quanto a guarda do material

O material, oriundo da pesquisa, ficará sob responsabilidade das pesquisadoras durante o período de cinco anos e, posteriormente, serão descartados. Em relação ao descarte, os documentos serão triturados em uma máquina de triturar papéis e em seguida serão depositados no lixo seco.

2.4 Sobre a devolutiva

Posterior a Defesa da Dissertação, almejamos realizar uma devolutiva com os/as participantes, para que além de contribuírem com a construção da pesquisa possam refletir e realizar proposições a respeito dos achados do estudo. Para tanto, pensamos, juntamente com

os indivíduos, uma forma de devolução, que pode ser realizada por meio de um seminário, por exemplo.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Abordamos nesta subseção os instrumentos, as técnicas e os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados da pesquisa. Iniciamos pela análise do estado do conhecimento, primeira tarefa realizada, que nos conduziu ao entendimento dos estudos realizados sobre a temática da autonomia docente face ao IDEB.

O Estado do Conhecimento pode ser considerado uma tarefa complexa que todo pesquisador precisa desenvolver no seu Projeto de Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutorado. Através dele, é possível ter a compreensão e a dimensão de quantos estudos foram desenvolvidos a respeito da temática do projeto, o que estes estudos pretendiam investigar, além de envolver outros aspectos, por isso, destaca-se a complexidade desta etapa. Mas, embora complexa, esta fase se constitui como indispensável para tais pesquisas, pois apresenta respaldo científico que pode trazer credibilidade ou não (MOROSINI, 2015).

Para a realização do Estado do Conhecimento, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em que os seguintes descritores foram pesquisados: IDEB *and* Avaliação em Larga Escala; Autonomia Docente *and* IDEB e IDEB *and* Regulação Supranacional. Salienta-se que os descritores foram selecionados levando em consideração o objetivo geral e os objetivos específicos deste projeto. Desta forma, apresentam-se como extremamente relevantes para compreender os estudos já existentes na Plataforma da CAPES, que estão relacionados a autonomia docente diante da Avaliação em Larga Escala (IDEB), que é fortemente influenciada pelos organismos multilaterais.

A consulta foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos dias 7, 8, 12, 13 e 16 de janeiro de 2021. Em um primeiro momento os descritores foram inseridos na opção “**Buscar**” e posteriormente, a partir dos resultados gerais, foi realizado o refinamento da pesquisa. Tal refinamento ocorre através da aplicação dos filtros, que possibilitam ao pesquisador resultados mais congruentes com seu tema de estudo. Desta forma, os filtros utilizados nesta etapa foram o “**Ano**”, em que todos os descritores foram pesquisados levando em conta os últimos dez anos (2010-2020). Tal escolha do ano, se deu por considerar que o IDEB enquanto Avaliação em Larga Escala foi implementado em 2007, logo os últimos dez anos já podem apresentar informações pertinentes a respeito da temática.

Outros dois filtros que foram utilizados foram “**Grande Área Conhecimento**” e “**Área Conhecimento**”, principalmente quando os descritores apresentavam uma grande quantidade de resultados que não estavam relacionados a temática da pesquisa. Já, para os outros descritores com poucos resultados, o único filtro utilizado foi o referente ao “**Ano**”. Para tanto,

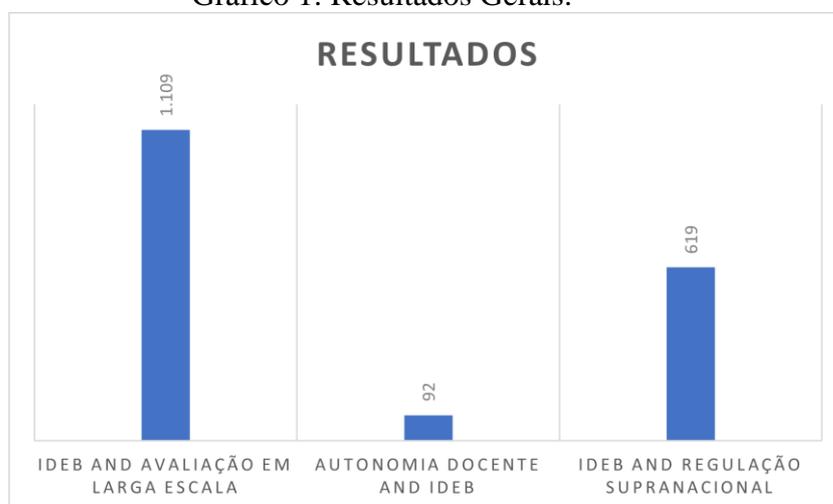
selecionava a opção “**Ciências Humanas**” na “Grande Área Conhecimento” e “**Educação e Multidisciplinar**” na “Área Conhecimento”.

Durante a realização do Estado do Conhecimento foram selecionados 1.820 resumos dos estudos, que foram considerados pertinentes e congruentes com a temática do Projeto. Posterior à leitura inicial as pesquisas foram sendo refinadas, haja vista que muitas não estavam, de fato, relacionadas a temática, ao objetivo geral e específicos do estudo. Diante de tal exposto, foram selecionadas 60 pesquisas para serem relidas de forma esmiuçada. A partir destas selecionamos as mais próximas ao Projeto para realizar a análise quantitativa e qualitativa do Estado do Conhecimento. Para tanto, optamos em um primeiro momento por analisar dez pesquisas por descritor, contudo dois dos descritores não atingiram dez estudos, o que totalizou em 26 estudos analisados.

3.1 Análise Quantitativa

Iniciamos esta subseção apresentando o primeiro gráfico, que se refere aos resultados gerais encontrados. Para o descritor IDEB *and* Avaliação em Larga Escala encontramos 1.109 resultados. Em relação ao descritor Autonomia Docente *and* IDEB obtivemos 92 resultados e por fim, para o descritor IDEB *and* Regulação Supranacional encontramos 619 estudos. Notamos que em relação ao descritor autonomia docente, nos últimos dez anos, foram produzidos poucos trabalhos, o que coaduna com nosso desejo em realizar uma pesquisa que se dedique à compreensão da autonomia docente face ao IDEB.

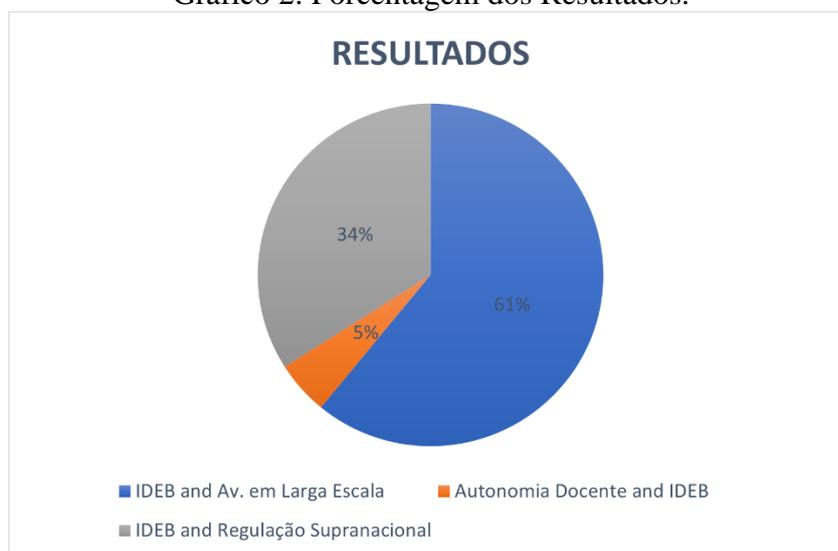
Gráfico 1: Resultados Gerais.



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021)

O próximo gráfico apresentado demonstra em porcentagens os resultados encontrados

Gráfico 2: Porcentagem dos Resultados.



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021)

A partir deste gráfico é possível visualizar que o descritor com mais resultado foi o IDEB *and* Avaliação em Larga Escala, com 61% de resultados, seguido do IDEB *and* Regulação Supranacional, com 34% de estudos. E por último o descritor Autonomia Docente *and* IDEB apresentou 5% dos resultados.

Dos resultados que foram encontrados buscamos selecionar os que mais se relacionavam com a proposta deste projeto, que através dos refinamentos realizados totalizou 60 estudos. Destes 60 estudos, optamos por selecionar 30. Conforme já feita menção, dois descritores não contemplaram dez estudos, desta forma, analisamos 26 pesquisas.

Destas 26 pesquisas analisadas, oito foram Teses e 18 foram Dissertações. Relacionamos a diferença entre os resultados, em função de o Mestrado ter a duração de dois anos e o doutorado quatro. Portanto, em função do tempo de formação do mestrado as produções podem ser construídas em menos tempo do que no doutorado, conforme selecionamos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Gráfico 3: Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021)

A intenção de abordarmos a análise quantitativa, mesmo que brevemente, foi a de possibilitar uma melhor visualização dos aspectos mencionados. Entretanto, é na análise qualitativa que iremos aprofundar as compreensões a respeito do Estado do Conhecimento e dos achados teóricos dos descritores, pois o que nos interessa é a compreensão qualitativa e não a numérica.

3.2. Análise Qualitativa

3.2.1 Descritor: Avaliação em Larga Escala *and* IDEB

Nesta subseção apresentamos a análise qualitativa do Estado do Conhecimento referente ao Descritor “IDEB *and* Avaliação em Larga Escala”. Construimos também um quadro para que seja possível uma melhor visualização dos estudos, com algumas especificidades que não foram abordadas no texto.

Quadro 1: Avaliação em Larga Escala *and* IDEB.

Título da pesquisa	Tipo D/T	Autor e Orientador	Programa de Pós-Graduação	Metodologia	Autores Principais
Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos estados Brasileiros	T	Fabio Perboni. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.	Programa de Pós-graduação em Educação.	Qualitativa; Descritiva analítica.	Almerindo Janela Afonso; François Chesnais; Jean Charlot; Juan Carlos Tedesco; Norberto Bobbio; Paulo Freire.

Avaliação da Educação Básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB	D	Loany Larissa Ferreira da Costa. Ana Maria de Lima Souza.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia.	Qualitativa; Grupo Focal; Histórico-Cultural.	Bernadete A. Gatti; Dalila Andrade Oliveira; Luiz Carlos de Freitas; Maria Abádia da Silva; Reynaldo Fernandes.
A percepção dos professores sobre o IDEB de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?	D	Ivanilda Vilela Vilas Boas Luana Costa Almeida.	Programa de Pós-graduação em Educação.	Qualitativa; Histórico-Crítica.	Alicia Bonamino; Almerindo Janela Afonso; Dermeval Saviani; Luiz Carlos Freitas; Sandra Zákia Sousa;
Desenvolvimento, Educação e Qualidade: uma interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	D	Márcia da Conceição Pereira Alves Rogério Rodrigues	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.	Qualitativa; Análise do Discurso. Theodor Adorno e Hanna Arendt.	Luiz Araújo; Luiz Carlos de Freitas; Reynaldo Fernandes Nogueira (1988); Norberto Bobbio; Maria Abadia da Silva; Theodor Adorno; Zygmund Bauman.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?	T	Betisabel Vilar de Jesus Santos Maria Helena Câmara Bastos.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Bourdieu e Certeau.	Almerindo Janela Afonso; Bernadete A. Gatti; Flávia Obino Côrrea Werle; José Francisco Soares; João Barroso; Luiz Carlos de Freitas; Stephen Ball.
Desenvolvimento da educação? Narrativas de educadores sobre o IDEB”	D	Fernanda Araujo Coronado Susana Lopes Salgado Ribeiro.	Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano.	Qualitativa. Pierre Bordieu, Bernard Lahire e Maria Helena Souza Pato.	Alberto A. L. Almeida e Maria F. Damasceno; Diana Cerdeira, Andreia B. Almeida e Marcio da Costa; Gaudêncio Frigotto; Reynaldo Fernandes; Maurice Tardif e Claude Lessard.
O que é feito dos dados do IDEB: Um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais	D	Gilneide Maria de Oliveira Lobo Gilson Ricardo de Medeiros Pereira.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Ciclo de Políticas.	Adriana Bauer; Almerindo Janela Afonso; Anna Maria Campos; Emilio Fanfani Jefferson Mainardes; Luiz Carlos de Freitas; Luiz Fernando Abrúcio; Stephen Ball; Pierre Bordieu.
Políticas de Avaliação em Larga Escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	D	Raquel Arrieiro Vieira Alvanize Valente Fernandes Ferenc.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Histórico-Crítica.	Alicia Bonamino; Almerindo Janela Afonso; Dermeval Saviani; Luciola Licinio C. P. Santos; Maurice Tardif e Claude Lessard. Sofia Lerche Vieira.

O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): possibilidades e limitações	D	Gisele Alves da Costa Cordeiro Mere Abramowicz.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa.	Almerindo Janela Afonso; Ana Paula de Matos Oliveira; Bernadete A. Gatti; José Dias Sobrinho; João Luiz Horta Neto; Luiz Carlos de Freitas.
Interfaces entre Avaliação Externa e percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais	D	Glória Figueiredo Costa Cristiane Machado.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Estudo de Caso; Grupo Focal; Análise do Discurso.	Alicia Bonamino; Bernadete A. Gatti; Reynaldo Fernandes; Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araujo; Luiz Carlos Bresser Pereira; Romualdo Portela de Oliveira.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021)

O primeiro estudo escolhido para tratar do descritor “IDEB *and* Avaliação em Larga Escala” foi a Tese de Fabio Perboni, nomeada como **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos estados Brasileiros**, datada de 2016. Perboni (2016), em sua pesquisa, apresentou o seguinte objetivo geral

Analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros e no Distrito Federal, mapeando suas principais características, elementos estruturantes e propostas de usos/consequências de seus resultados para definição de políticas públicas, traçando as principais tendências e as singularidades (PERBONI, 2016, p. 25).

Os objetivos específicos, elencados foram

- Identificar os reflexos das Reformas do Estado nas políticas públicas estaduais e, conseqüentemente, nas propostas de avaliação da educação básica.
- Identificar as concepções que fundamentam a ampliação das políticas de avaliação externa e em larga escala.
- Analisar as relações estabelecidas entre as propostas educacionais dos partidos políticos que tem representantes nos cargos dos executivos estaduais e a implementação dos sistemas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros e Distrito Federal.
- Analisar as principais tendências em relação às avaliações externas e em larga escala implementadas nos estados e no Distrito Federal.
- Analisar as experiências diferenciadas de avaliação externa e em larga escala implementadas nos estados e no Distrito Federal (PERBONI, 2016, p. 25).

Em relação aos reflexos das Reformas do Estado nas políticas públicas estaduais, a pesquisa desenvolvida por Perboni (2016) aponta para uma acelerada ampliação do número de Estados que passaram a desenvolver suas próprias avaliações em larga escala. A construção de tais avaliações é justificada através de dois pontos centrais “a disponibilidade dos dados de

forma mais rápida e a flexibilidade de avaliar disciplinas e séries não ponderadas pelas provas nacionais” (PERBONI, 2016, p. 243). Contudo, o pesquisador aponta que a maioria dos Estados não constroem suas avaliações de maneira muito diferente do modelo do SAEB. Para Perboni (2016) a expansão das avaliações está relacionada a consolidação de uma nova concepção acerca da qualidade educacional, que está atrelada ao rendimento dos estudantes nas avaliações. Diante disso, o pesquisador relaciona tal rendimento a uma visão limitada sobre os objetivos da escola, que se restringem ao alcance do bom desempenho nos testes (PERBONI, 2016).

Outros dados da pesquisa de Perboni (2016) indicam que não existem diferenças significativas no processo de expansão das avaliações em larga escala em relação aos partidos políticos. Desta forma, há a constatação de que as avaliações foram implementadas de maneira uniforme pelos partidos PSDB, PMDB, PSB, PT, PFL/DEM. Ao que se refere às tendências em relação a avaliação, as experiências mais inovadoras, de acordo com Perboni (2016), foram as implementadas no Rio Grande do Sul e em Pernambuco – há o destaque nestes Estados, pois ambos incorporam novos elementos, a fim de compreender os resultados das avaliações do rendimento dos estudantes. Em suma, o pesquisador aponta que o estudo indica um processo extremamente centrado na avaliação dos estudantes, com ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, sem envolvimento da comunidade escolar no processo.

A Dissertação de Mestrado de Loany Larissa Ferreira da Costa, datada de 2015, intitulada como **Avaliação da Educação Básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB**, apresentou como objetivo geral “Analisar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem repercutido no trabalho de professores e gestores de uma escola da rede pública de ensino, situada em um município da região amazônica” (COSTA, 2015, p. 45). Já, os objetivos específicos foram:

- 1 - Examinar criticamente como o IDEB surgiu e se estabeleceu no cenário das políticas públicas de avaliação da educação básica brasileira;
- 2 - Aprender como os professores e gestores entendem o IDEB, considerando suas diferentes perspectivas;
- 3 - Como estes profissionais pensam o seu cotidiano a partir deste indicativo de qualidade e;
- 4 - Identificar de que maneira os profissionais têm reagido à repercussão do IDEB na escola (COSTA, 2015, p. 45).

Sobre a concepção dos profissionais acerca do IDEB, Costa (2015) menciona que foi observado um conhecimento superficial, o que para a autora é derivado da implementação verticalizada das políticas públicas. Os dados da pesquisa indicam que os profissionais demonstram desconhecer a importância de tais informações e da importância das mesmas, tanto para a atuação individual quanto da escola como um todo. No que tange à maneira que os

profissionais reagem a repercussão do IDEB, as falas analisadas por Costa (2015) evidenciam que “vale tudo”⁴ em nome do cumprimento das metas, até mesmo manipulações para alcançar o índice almejado. A autora compreende que os profissionais têm sido pressionados, discriminados, cobrados e responsabilizados pelo fracasso dos/as estudantes e da escola como um todo, pelo governo e pela sociedade em geral. Em suma, os dados da pesquisa de Costa (2015) evidenciam que a autonomia direcionada à escola, nada mais é do que uma autonomia utópica, já que os/as professores/as precisam racionalizar e burocratizar o seu trabalho para dar conta das imposições das políticas educacionais.

Outra pesquisa elencada foi a Dissertação de Ivanilda Vilela Vilas Boas, intitulada como **A percepção dos professores sobre o IDEB de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?**, datada de 2016. A dissertação objetivou

[...]analisar como os professores têm percebido os resultados de suas escolas nas avaliações externas, especialmente focando a análise em sua percepção quanto à representatividade do IDEB como índice de qualidade, que composto por fluxo e desempenho é o principal retorno obtido pelas escolas a partir das avaliações externas (VILAS BOAS, 2016, p. 16).

O estudo de Vilas Boas (2016) indica que alguns professores/as desconhecem o IDEB da escola e do município, embora apliquem as avaliações, isso não significa que de fato eles compreendam os objetivos delas. Desta forma, na concepção de Vilas Boas (2016) o fato de os professores/as aplicarem as provas, treinarem os estudantes, acessarem os resultados das avaliações e adequarem suas ações a partir delas, não pressupõe que eles/elas tenham consciência e compreensão sobre a Avaliação em Larga Escala. Desta forma, a autora menciona que há um trabalho burocratizado e sem o exercício da reflexão.

Outros resultados da pesquisa de Vilas Boas (2016) mostram que os/as docentes relatam a existência de uma pressão por bons resultados a partir dos índices, o que gera sentimentos de cansaço, já que a escola precisa superar as metas estabelecidas. De acordo com a autora (2016), essa pressão vivenciada pelos/as docentes, leva-os a focar o seu trabalho em função do resultado do índice, deixando de lado questões que também seriam importantes para a formação integral do/a estudante. Neste sentido, Vilas Boas (2016) menciona que é perceptível o descontentamento dos/as professores/as com as avaliações, pois compreendem que elas não identificam as dificuldades que as escolas vivenciam em seu dia a dia, logo, não avaliam a realidade. Neste viés, outro apontamento da autora (2016) é de que não há autonomia para os docentes desenvolverem um trabalho que esteja de acordo com a realidade da escola.

⁴ Expressão utilizada pelos participantes do estudo.

Aludimos também à Dissertação de Márcia da Conceição Pereira Alves nomeada como **Desenvolvimento, Educação e Qualidade: uma interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, de 2014. Tal estudo apresentou como objetivo geral “[...] compreender as dimensões engendradas no IDEB e seus impactos na política educacional brasileira no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais” (ALVES, 2014, p. 18). Já, os objetivos específicos foram:

1. Identificar o contexto de surgimento do IDEB, para percepção sobre o contexto histórico, político e ideológico em que se inseriu o indicador.
2. Examinar os discursos em torno do IDEB para o entendimento sobre como o índice é calculado e debatido pelo governo e estudiosos sobre o assunto.
3. Analisar o que representa o IDEB para o governo federal versus a prática educativa, para ilustrar como o IDEB é entendido no imaginário escolar (ALVES, 2014, p. 18).

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, Alves (2014) menciona que os/as professores/as compreendem que o IDEB é uma ferramenta importante para avaliação das metas do Programa de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, por outro lado, os/as participantes entendem que ele não mede a qualidade de ensino e sim, o potencial de cada unidade escolar. Alves (2014) analisa que o IDEB, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, trata-se de uma ferramenta de controle da política educacional, que corrobora com o problema da qualidade da educação, pois confunde a quantidade de recursos com qualidade educacional. Em suma, Alves (2014) salienta que o indicador promove uma desqualificação da instituição escolar e do processo de educar, limitando a relação escolar a uma relação de consumo, o que para autora é próprio do modo de ser contemporâneo.

Diante de tais expostos, os achados da pesquisa de Alves (2014) indicam que o IDEB surgiu em um contexto marcado pelo avanço das vigências mercadológicas, característica das sociedades contemporâneas, demarcadas pelo avanço das relações de consumo sobre o Estado. Já no que concerne aos discursos em torno do IDEB, Alves (2014) aborda que há a constatação de que tais discursos são controversos e assumem um caráter de dualidade. Deste modo, no entendimento de Alves (2014) se de um lado o governo federal defende o IDEB como instrumento de aferição e conseqüente contribuição da qualidade da educação, de outro, os/as pesquisadores/as apontam que o índice visa trazer para a educação pública os princípios mercadológicos. Em relação ao último objetivo específico proposto por Alves (2014) a autora evidenciou o caráter simbólico do IDEB, na medida em que atua para o aumento dos problemas educativos ao invés de diminuí-los, pois desqualifica a escola como espaço de transmissão da cultura, fomentando a perda da identidade cultural e simbólica dos educadores e educandos.

Outro estudo abordado é a Tese de Betisabel Vilar de Jesus Santos, nomeada como **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?**, datada de 2016. Santos (2016, p. 31) propôs como objetivo geral “analisar o impacto da política pública de avaliação, consubstanciada no IDEB, nas escolas da rede municipal de ensino de Aracaju”. Seguido dos objetivos específicos:

- contextualizar o cenário que possibilitou a emergência das políticas de avaliação em larga escala;
- caracterizar o aparato legal produzido para dar sustentação à política de avaliação, em larga escala, implementada pelo MEC/INEP;
- investigar o discurso oficial e as contraposições que permeiam aspectos da política pública de avaliação;
- analisar as políticas municipais de Aracaju voltadas à melhoria da qualidade da educação e o impacto que os resultados do IDEB têm tido sobre elas.
- investigar como os resultados do IDEB e das avaliações em larga escala que lhes dá suporte têm sido apropriados pelas escolas estudadas e os impactos que produz na organização e prática pedagógica que nelas se desenvolve (SANTOS, 2016, p. 32).

Os achados de Santos (2016) apontam que os/as agentes escolares não realizaram críticas aos processos de avaliações, bem como às ações empreendidas na preparação dos/as alunos/as, o que, para a autora (2016), está relacionado ao conhecimento insuficiente que os sujeitos têm acerca do IDEB, o que não os leva a refletir sobre o índice. Outra evidência apontada por Santos (2016) é a de que as redes de ensino consideram apenas os resultados globais das avaliações externas, conseqüentemente, acabam restringindo sua atuação à prestação de contas. Uma iniciativa voltada à melhoria do resultado do IDEB, apontada pelos sujeitos da pesquisa foi a construção do Pacto de Gestão que, embora seja um importante norteador do trabalho na escola, para a autora (2016), apresenta metas genéricas e desconhecidas dos/as agentes escolares, perdendo sua finalidade educativa. Os impactos observados por Santos (2016) foram a Prova Brasil⁵ restringiu o currículo do quinto ano às disciplinas de Português e Matemática. Em relação as estratégias implementadas para dar conta dos resultados aferidos, Santos (2016) constatou que há no município uma descontinuidade das ações na medida em que as gestões se modificam, assim como ocorre com as políticas educacionais no Brasil.

A Dissertação de Fernanda Araújo Coronado nomeada como **Desenvolvimento da educação? Narrativas de educadores sobre o IDEB**, de 2018, apresentou como objetivo geral “Analisar os significados atribuídos ao IDEB pelas gestoras e professoras e quais os elementos intra e extraescolares são associados por elas ao desenvolvimento da educação das escolas

⁵ Inicialmente o IDEB era aferido por uma prova chamada Prova Brasil, atualmente se chama Prova SAEB.

estudadas no ensino fundamental de um município do Vale do Paraíba” (CORONADO, 2018, p. 18). Já, os objetivos específicos foram:

Compreender a percepção de gestoras e professoras sobre este índice de avaliação da educação;
 Comparar as perspectivas de educação segundo professoras e gestoras entre as escolas de maior e menor IDEB;
 Verificar os fatores intraescolares e extraescolares, atribuídos pelas gestoras e professoras que estão atrelados ao bom ou mau resultado encontrado através do IDEB nas escolas estudadas, bem como a relevância desses resultados em sua atuação profissional e como esses sujeitos se relacionam com as metas apresentadas pelo indicador;
 Estudar a relação existente entre os fatores escolares apontados nas entrevistas e os resultados obtidos pelo IDEB (CORONADO, 2018, p. 18).

Os resultados do estudo de Coronado (2018) sugerem que os fatores intraescolares apontados como positivos foram as formações continuadas, reuniões, participação dos pais, atuação dos/as professores e a parceria da família. Já em relação aos fatores extraescolares, Coronado (2018) apontou que os/as profissionais destacaram como aspectos negativos a falta de suporte da família, o analfabetismo, o acesso limitado à escola e a dificuldade com o transporte. Em relação a relevância dos resultados obtidos através do IDEB na atuação dos/as professores/as, Coronado (2018) menciona que todos/as destacaram a importância de seu trabalho, atribuindo ênfase a equipe e a gestão. Os/as participantes da pesquisa destacaram ainda, que compreendem que o IDEB é um parâmetro para futuras melhorias. Coronado (2018) destaca que a pesquisa bibliográfica apresenta nos estudos analisados, críticas ao ranqueamento, que gera competitividade, excesso de testes que desconsideram as especificidades de cada escola e que a insere em uma lógica econômica pautada no modelo de mercado.

Outra pesquisa aludida é a Dissertação de Gilneide Maria de Oliveira Lobo, intitulada como **O que é feito dos dados do IDEB: Um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais**, de 2013. A autora apresentou como objetivo geral de sua pesquisa “Descrever as estratégias da política educacional do município de Mossoró/RN, definidas e postas em prática com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (LOBO, 2013, p. 29). Os objetivos específicos foram:

- a) Compreender o processo de legitimação das estatísticas oficiais da educação tanto a partir do uso dos resultados do IDEB, feito pelas escolas, quanto a partir da incorporação de tais estatísticas nas políticas públicas educacionais do município de Mossoró/RN.
- b) Analisar as contribuições das estratégias da política de educação municipal para a melhoria do IDEB nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal.
- c) Descrever e interpretar os pontos de vistas produzidos na rede municipal de ensino e nas escolas, por professores e gestores, sobre os dados do IDEB (LOBO, 2013, p. 29-30).

Os resultados da pesquisa de Lobo (2013) sugerem que as estatísticas são legitimizadas em função de serem produzidas pelo Estado, em que tais dados são instrumentos que servem para orientar as tomadas de decisões voltadas à melhoria da qualidade da educação no ensino ofertado pelas escolas do município. Desta forma, para Lobo (2013) o IDEB se manifesta como um instrumento de referência e parâmetro para as ações desenvolvidas na escola. Há o destaque de outro apontamento realizado por Lobo (2013), que mostra que a Gerência Executiva da Educação do município, nos períodos de 2009 a 2012, implementou uma política educacional baseada em estratégias de normatização, recompensa material e simbólica e estratégias de monitoramento e controle, o que gera, na concepção da autora (2013) uma responsabilização sobre a escola. Lobo (2013) indica ainda, que por envolver um sistema rigoroso de monitoramento e controle de cada instituição escolar, com avaliação, prestação de contas e responsabilização, as estratégias adotadas pelo município configuram, na época da pesquisa, o início de uma política de *accountability*. Portanto, ao aderirem à crença estagnada às estatísticas oficiais da educação, as escolas acabam por legitimá-las.

Já, a Dissertação de Raquel Arrieiro Vieira, nomeada como **Políticas de Avaliação em Larga Escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa/MG**, de 2014, objetivou

[...] investigar as implicações da Prova Brasil, como uma política de avaliação externa, no trabalho docente (especificamente sobre o trabalhador docente) desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município citado (VIEIRA, 2014, p. 9).

Os objetivos específicos foram

- a) compreender a relação que o professor estabelece com a avaliação externa, com o seu trabalho de selecionar os conteúdos (Português e Matemática), as metodologias de ensino e formas de avaliar do professor;
- b) identificar os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica dos docentes das escolas que participaram da avaliação no município de Viçosa/MG;
- c) mapear o trabalho que vem sendo realizado pela Superintendência Regional de Ensino com relação às avaliações externas e às ações desenvolvidas junto às escolas;
- d) investigar se as ações empreendidas pelas escolas para a melhoria dos resultados avaliativos são compartilhadas pelos professores e especialistas (VIEIRA, 2014, p. 9).

Os achados da pesquisa de Vieira (2014) indicam que a Prova Brasil demanda dos/as professores/as uma reorganização da sua prática pedagógica e que por outro lado, nem sempre as ações empreendidas pelas escolas contribuem, de fato, para a melhoria dos resultados. Vieira (2014) aponta que os/as docentes relatam que gostariam de realizar um trabalho mais eficaz, contudo, a precarização das condições de trabalho e a intensificação das demandas impedem

que isso aconteça. Ademais, a maioria dos/as participantes relatam ensinar com base no ensino tradicional – lousa, livro didático, promoção de discussões a partir de textos e trabalho com situações problemas. Os desafios mais apontados no estudo de Vieira (2014) são a falta de interesse dos estudantes e da família; a dificuldade de aprendizagem dos estudantes; a defasagem idade/série; a indisciplina escolar e o trabalho com os estudantes em salas de aulas lotadas. No que tange às ações desenvolvidas pelas SRE, Vieira (2014) menciona que são desenvolvidos cursos de aperfeiçoamento para que os docentes aprimorem seus conhecimentos pedagógicos. Por fim, as percepções da analista e especialista sobre a Prova Brasil, ambas compreendem a avaliação como positiva e que corrobora para a melhoria da qualidade da educação. O entendimento dos/as professores/as sobre o IDEB apontado pela autora (2014) é de que eles/as entendem que o índice se traduz em seu trabalho como forma de perceber o andamento das escolas.

A Dissertação de Gisele Alves da Costa Cordeiro nomeada como **O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): possibilidades e limitações**, datada de 2014, apresentou como objetivo geral “[...] identificar quais possibilidades e limitações, sob a ótica de professores, os resultados do IDEB produzem no currículo” (CORDEIRO, 2014, p. 15). Já, os objetivos específicos foram

- a) identificar o que os professores conhecem sobre o IDEB;
- b) identificar e analisar a opinião dos professores sobre o IDEB;
- c) identificar e analisar quais efeitos dos resultados do IDEB no currículo;
- d) identificar e analisar sugestões dos professores sobre as possibilidades e limitações que os resultados do IDEB produzem no currículo (CORDEIRO, 2014, p. 15).

Em relação ao conhecimento dos/as professores/as acerca do IDEB, Cordeiro (2014) leciona que os/as docentes compreendem que a avaliação produz um resultado que serve para medir, verificar e diagnosticar a qualidade da educação, na medida em que avalia a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Outros apontamentos mencionados pela pesquisadora, são “[...] comparação para verificação da aprendizagem; [...] utilização para melhoria da educação; [...] prova objetiva; [...] resultado de forma superficial [...]” (CORDEIRO, 2014, p. 61). Já em relação a opinião dos/as docentes sobre o IDEB, os/as participantes destacam que ele “revela postura tradicional; avaliação apenas como medida, não fornece devolutiva adequada; não mede o conhecimento do aluno; avalia poucas disciplinas; [...] foco nos resultados” (CORDEIRO, 2014, p. 62-63). No que tange aos efeitos oriundos do IDEB, os/as docentes pontuam

Elaboração das provas segundo parâmetros da Prova Brasil; ênfase nos conteúdos os quais os alunos não tiveram bom desempenho nas provas; discussão em equipe sobre o porquê daquele resultado; redução do currículo; treino para a realização das provas; reflexão para identificar possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem; autoavaliação (professor) (CORDEIRO, 2014, p. 65-66).

Em relação as sugestões mencionadas pelos/as docentes, Cordeiro (2014, p. 68) pontua a necessidade de que os “[...] resultados venham acompanhados de informações mais detalhadas; [...] contextualizar a avaliação e a realidade da escola; [...] valorização do professor; estudo mais detalhado dos resultados das avaliações [...]”. A pesquisadora (2014) reflete em suas considerações finais, a respeito da autonomia docente, em que se percebe que os/as professores/as não são autônomos em suas práticas educativas, pois na medida em que são pressionados/as e responsabilizados/as pelas notas dos estudantes, continuam recorrendo aos modelos tradicionais de ensino que são impostos pelas avaliações.

Por fim, o último estudo utilizado para tratar do descritor “Avaliação em Larga Escala *and* IDEB” foi a Dissertação de Glória Figueiredo Costa, intitulada como **Interfaces entre Avaliação Externa e percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais**, de 2015. Tal estudo apresentou como objetivo geral “[...] investigar as interfaces entre a avaliação externa e as percepções de qualidade do ensino e da educação dos sujeitos de uma comunidade escolar procurando ampliar a discussão sobre qualidade e verificar se ela vai além da perspectiva dos resultados” (COSTA, 2015, p. 15).

Os resultados da pesquisa de Costa (2015) apontam que alguns participantes desconheciam o termo “Avaliação em Larga Escala”, mas conheciam sua logística. Outros conheciam a terminologia, bem como os objetivos e sistematização da avaliação. Todos os sujeitos da pesquisa têm conhecimento a respeito das notas obtidas pela escola e do aumento do índice, o que pressupõe a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Costa (2015) alguns pontuam que a melhoria da qualidade da educação está relacionada com a relação que a escola estabelece com os pais, o trabalho que a escola desenvolve pedagogicamente e outros apontam que “O cuidado, a atenção, a afetividade que dispensam aos alunos [...] contribuem para o ‘sucesso’ da escola [...]” (COSTA, 2015, p. 41). De maneira geral, embora existam divergências, os/as participantes compreendem que as avaliações são importantes, pois auxiliam a escola e o governo a visualizar como está a aprendizagem no país. No entanto, também compreendem que outras questões devem ser consideradas, tais como a realidade de cada escola, questões socioeconômicas, incentivo da família e condições de trabalho.

No que concerne à percepção da comunidade escolar sobre a qualidade da educação, os participantes apresentam distintas concepções. Para alguns, a qualidade está associada “[...] ao

fato de escola ter uma estrutura para funcionamento de período integral: aulas de violão, coral, capoeira, dança; atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos [...] passeios recreativos e culturais [...] boa alimentação (COSTA, 2015, p. 59). Outras falas sugerem que “[...] a noção de qualidade [...] está associada à afetividade, ao bem-estar, ao cuidado” (COSTA, 2015, p. 66). Os sujeitos da pesquisa realizada por Costa (2015), entendem que a escola possui qualidade, pois zela pela integridade física e moral dos estudantes, além ser uma escola que preza pelo diálogo com os pais. Conforme aponta Costa (2015, p. 76) “A formação humana, com ênfase nos preceitos éticos e de cidadania, também é apontada como prerrogativa para que a escola seja uma escola de qualidade”. Por fim, as práticas adotadas pela escola para melhorar a qualidade estão relacionadas a formação continuada, capacitação profissional, atividades em equipe e adaptação do currículo – alguns participantes apontam que priorizam a qualidade dos conteúdos ao invés da quantidade. Em relação aos aspectos que podem corroborar com a melhoria da qualidade, há apontamentos para o trabalho do docente, incentivos do governo, melhores condições de infraestruturas e condições de trabalho, apoio e suporte da família.

Os estudos abordados para análise deste descritor evidenciam alguns aspectos importantes. Um deles é de que a qualidade da educação é um assunto abrangente e que apesar de assumir um viés heterogêneo, os/as participantes das pesquisas ou os documentos estudados, apontam que a qualidade da educação depende de uma complexa gama de fatores que não exclusivamente do desempenho dos/as docentes e dos/as estudantes em sala de aula. Há que se pensar também se apenas dados numéricos pressupõem qualidade?

3.2.2 Descritor: Autonomia docente *and* IDEB

Nesta subseção apresentamos a análise do descritor “Autonomia docente *and* IDEB”. Assim como, além da descrição textual, é possível visualizar no quadro a seguir algumas especificidades que não foram mencionadas no decorrer do texto.

Quadro 2: Autonomia Docente *and* IDEB.

Título da pesquisa	Tipo D/T	Autor e Orientador	Programa de Pós-Graduação	Metodologia	Autores Principais
Dilemas e contradições da autonomia docente	D	Anderson Bombarda Denis Domeneghetti Badia	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.	Qualitativa; Documental.	André Lalande; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Antonio Gramsci; Dermeval Saviani; Edson Renato Nardi; Paulo Freire;

					Immanuel Kant; Tomaz Tadeu da Silva. Vicente Zatti; Vitor Henrique Paro.
IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari – MG	D	Rúbia Mara Ribeiro Dias Adriana Cristina Omena dos Santos.	Programa de Pós- Graduação em Educação.	Qualitativa. Estudo Crítico.	Santos (2004); Oliveira (2004); Antunes (2010); Braverman (1980); Silva (2006); Antunes (2008; 2010); Fernandes (2007); Marx (1996); Pimenta (1998); Soares (2000).
Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente	D	Silvia Fernandes do Vale Regina Heloisa Maciel.	Programa de Pós- Graduação em Psicologia.	Descritivo, exploratório e analítico; Quanti- qualitativa.	Alda Junqueira Marin; Ângelo Ricardo de Souza; Dermeval Saviani; Immanuel Kant; Paulo Freire; Maria das Mercês Ferreira Sampaio; Selma Garrido Pimenta; Theodor Adorno.
Autonomia Docente e Avalia-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o trabalho dos professores	D	Ednéia Angélica Gomes Savana Diniz Gomes Melo.	Programa de Pós- Graduação em Educação, Conhecimen to e Inclusão Social.	Bibliográfica, Documental e Pesquisa de Campo;	Almerindo Janela Afonso; André Lalande; Cândido Guerra Ferreira; Cornelius Castoriadis; Immanuel Kant; Marília Fonseca; Nicola Abbagnano; Vicente Zatti.
Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede municipal do rio de janeiro e seus efeitos para a autonomia docente	D	Vanessa Vieira Arruda Rafael Bastos.	Programa de Pós- Graduação em Educação.	Revisão Bibliográfica; Análise Documental; Qualitativa.	Alícia Bonamino e Sandra Zákua Souza; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Gaudêncio Frigotto; Harry Braverman; José Contreras; Paulo Freire; Perry Anderson.
Tecnologias da subjativação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais	T	Matusalém de Brito Duarte João Leite Ferreira Neto.	Programa de Pós- Graduação em Psicologia.	Qualitativa; Estudo de Caso; Análise Documental.	Antônio Nóvoa; Bernadete Angelina Gatti; Dalila Oliveira; Félix Guattari; Gilles Deleuze; José Carlos Libâneo; Michel Foucault.
A identidade do professor de educação básica subjativada pela avaliação externa prova brasil	D	Walquiria Silva Carvalho Borges Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.	Programa de Pós- Graduação em Educação.	Qualitativa; Documental; Bibliográfica; Análise do Discurso.	Gilles Deleuze; Michel Foucault; Stuart Hall; Zygmunt Bauman.

Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de minas gerais	D	Aisi Anne Ferreira Silveira Luana costa almeida.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Bibliográfica; Documental; Pesquisa de Campo; Análise de Conteúdo.	Alicia Bonamino; Cristiane Machado; Domingos Fernandes; Flávia Obino Côrrea Werle; Luiz Carlos Freitas; Marília Fonseca; Sandra Zákia Souza.
O estilo profissional docente – a interferência do IDEB na Atividade de duas professoras em Maceió/AL	T	Elaine de Holanda Rosário Laura Cristina Vieira Pizzi.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Bibliográfica; Pesquisa de Campo; Abordagem Sócio-histórica;	Álvaro Luiz Hypólito; Dalila Andrade Oliveira; Flávia Obino Côrrea Werle; Lev Semenovich Vigotski; Sandra Zákia Souza; Maurice Tardif.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021)

O primeiro estudo escolhido para iniciar a análise deste descritor é a Dissertação de Anderson Bombarda, intitulada como **Dilemas e contradições da autonomia docente**, datada de 2018. O objetivo geral desta dissertação foi “[...]problematizar o papel da escola e do docente para a construção de uma educação autônoma, opondo-se às heteronomias formativas do sistema capitalista, criador de desigualdade através do processo hegemônico burguês” (BOMBARDA, 2018, p. 8). O pesquisador (2018), em seu trabalho, apropria-se dos embasamentos teóricos de Immanuel Kant e Paulo Freire para discorrer sobre a temática da autonomia docente. Apoiado em Zatti (2007), Bombarda (2018, p. 21) apresenta a compreensão de autonomia para Kant

[...] a autonomia nos remete à vontade própria. É governar-se por si mesmo. É a escolha racional e emocional. É a escolha que não leva em conta as consequências externas e imediatas dos atos e nem as regras, por pura prudência, inclinação, interesse ou conformidade.

O pesquisador (2018) menciona que para Kant o papel da educação é o de encaminhar os indivíduos para a construção da racionalidade – um ser humano que reflete sobre a práxis e não se influencia por antagonismos dentro das diversidades existentes em uma sociedade. Para tanto, Kant compreende que a educação deve proporcionar aos alunos lições de experiência e projetos de razão, pois além de se basear no raciocínio puro, é necessário, no viés de Kant, que o estudante adquira vivências autônomas (BOMBARDA, 2018). Já, a concepção de Freire (1997, p. 121 apud BOMBARDA, 2018, p. 29) sobre autonomia, apresentada no estudo é

Assim sendo, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial. Consiste no amadurecimento dos seres para si, que, como o autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada.

Bombarda (2018) elucida que para Freire (1997) a educação ou as práticas educacionais necessitam possibilitar aos estudantes mecanismos que os conduzam à reflexão e, conseqüentemente, à aquisição da autonomia. Desta forma, Freire (1997) pontua que uma educação libertadora é aquela que faz perguntas provocadoras de novas respostas, sob a perspectiva do dialogo crítico e libertador. Bombarda (2018) através de Lalande (1999) faz menção ao conceito de heteronomia. Para Lalande (1999, p. 115) “[...] Já quem é determinado por algo além de si, que seja oposto às questões que envolvam a liberdade de autodecidir, a esse antagonismo é dado o nome de heteronomia”. Portanto, se autonomia está relacionada com o ser para si a heteronomia se relaciona com o ser para o outro. Os apontamentos da pesquisa de Bombarda (2018) sugerem que uma educação voltada para a heteronomia é aquela que responde ao interesse hegemônico das classes dominantes e do capitalismo e que não permite a emancipação da classe trabalhadora.

Outra pesquisa abordada foi a Dissertação de Rúbia Mara Ribeiro Dias, intitulada **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari/MG**, datada de 2014. O objetivo geral da pesquisa foi “Analisar como as avaliações de desempenho discente refletem no trabalho docente e quais os impactos dessa interferência” (DIAS, 2014, p. 15). Já, os objetivos específicos foram “[...] Verificar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Araguari percebem as avaliações de desempenho e identificar o que os incomoda mais frequentemente nesses processos de avaliações externas” (DIAS, 2014, p. 15).

Em relação ao objetivo de evidenciar como as avaliações de desempenho discente refletem no trabalho dos/as professores/as e quais são os impactos dessa interferência, Dias (2014) aponta que foi possível constatar que o trabalho docente vive um período de mudanças e adaptações oriundas das transformações do mundo do trabalho. Deste modo, menciona que a organização escolar transita entre os modelos de produção de mercado – Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. Com efeito, o/a trabalhador/a docente sofre com o número exacerbado de tarefas, com a cobrança externa e interna, manifestas através da responsabilização, medo, angústia, cansaço mental e o próprio adoecimento do trabalhador. No que concerne ao segundo objetivo proposto, Dias (2014) aponta que os/as professores/as enfrentam muitas dificuldades com as avaliações de desempenho. Desta forma, para a pesquisadora (2014) é notório que as condições de trabalho atuais expõem o/a professor/a a situações de vulnerabilidade, além de fazer com que se perca o controle sobre o seu fazer laboral, em que passa a ser submisso das metas e ações do Estado. Portanto, os/as docentes não dispõem de uma real autonomia sobre o seu próprio trabalho. Desta forma, a autonomia se apresenta de maneira condicionada, vigiada e controlada.

Alude-se também a Dissertação de Silvia Fernandes do Vale nomeada como **Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente**, de 2013. O estudo de Vale (2013, p. 39) apresentou como objetivo geral

Verificar as relações entre autonomia profissional e as condições de trabalho em professores da rede pública de ensino da cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, correlacionando ao IDEB (resultado da aplicação da Prova Brasil) das escolas a que pertencem; e compreender, a partir do discurso dos professores, o significado que atribuído à autonomia profissional e como ela é refletida na sua atividade docente.

De acordo com Vale (2013, p. 84) “O foco desta pesquisa consiste em analisar a relação entre autonomia, condições de trabalho do professor e o desempenho discente do ensino público, baseado na importância do exercício da autonomia no espaço escolar”. Os achados da pesquisa de Vale (2013, p. 84) sugerem que os/as professores/as compreendem que têm certa autonomia “[...] especialmente dentro do espaço de sala de aula (M= 4,96) e, quando ultrapassa este entorno, percebe-se alguns limites para sua efetivação”. Diante de tal exposto, a análise de Vale (2013, p. 84) é de que acreditar que a autonomia é restrita à sala de aula é ilusório “Visto que, nessa perspectiva, o professor superficializa a sua conquista, pois ignora as demais relações existentes na escola, limitando ainda mais o exercício da sua autonomia”. No que tange às condições de trabalho dos/as docentes, Vale (2013, p. 86) pontua que a autonomia do/a professor/a depende diretamente das condições de trabalho oferecidas, portanto, a pesquisa indica que “[...] os professores com melhores condições de trabalho se sentem mais autônomos ou o contrário, que os professores que se sentem mais autônomos julgam suas condições de trabalho como melhores”. Outro resultado da pesquisa de Vale (2013) indica que o desempenho dos/as discentes também está relacionado às condições de trabalho, logo, quanto melhores forem as condições de trabalho oferecidas para o/a professor/a melhor será o desempenho dos/as discentes.

A Dissertação de Ednéia Angélica Gomes, de 2016, intitulada como **Autonomia Docente e Avalia-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o trabalho dos professores**, apresentou como objetivo geral “identificar e analisar as implicações do sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte – Avalia-BH - na autonomia dos professores” (GOMES, 2016, p. 21). Os objetivos específicos, por sua vez, foram:

- Caracterizar o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte – Avalia-BH.
- Identificar e analisar a forma de utilização dos resultados das avaliações externas do Avalia – BH pela gestão municipal.

- Identificar e analisar a percepção dos docentes em relação às mudanças na gestão escolar, às alterações no currículo e orientações metodológicas; a partir da implementação da avaliação externa da RME/BH.
- Identificar e analisar a percepção dos docentes em relação à sua autonomia profissional, a partir da implementação do Avalia-BH.
- Identificar e analisar a percepção dos dirigentes sindicais do sindicato representativo dos professores da RME/BH em relação à autonomia profissional dos professores, a partir da implementação do Avalia-BH (GOMES, 2016, p. 21-22).

Ao realizar a análise desta Dissertação, optou-se por levar em consideração os objetivos específicos relacionados a autonomia docente, por ter mais congruência com o descritor. Os achados da pesquisa de Gomes (2016), desta forma, apontam que para a maioria dos/as entrevistados/as a autonomia docente é vista como a liberdade em tomar determinadas ações diante dos limites impostos pela gestão, legislação, prescrições curriculares nacionais e municipais e ainda, pelo compromisso com a aprendizagem dos/as estudantes diante dos conteúdos exigidos nas avaliações. Gomes (2016) destaca que os sujeitos entrevistados desconsideram as suas implicações nas elaborações das leis, portanto a autora (2016) compreende que os/as participantes da pesquisa se encontram em um processo de heteronomia, conforme a seguinte fala “[...] É ... a gente vive um processo muito forte de imposição das coisas. As coisas já vêm todas prontas de fora. E não adianta muito argumentar mais ... Nós professores, estamos um pouco cansados [...]” (GOMES, 2016, p. 125). Para Gomes (2016) esta fala se relaciona a heteronomia, pois o/a respondente argumenta a respeito das imposições, mas ao mesmo tempo, não demonstra autonomia para fazer reivindicações diante de tais predeterminações, assim como foi percebido em outros discursos por Gomes (2016).

Outro estudo aludido foi a Dissertação de Vanessa Vieira Arruda nomeada como **Os mecanismos de controle nas Escolas Públicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro e seus efeitos para a autonomia docente**, datada de 2018. O estudo de Arruda (2018, p. 15) apresentou como objetivo “[...] tratar de mecanismo atuais de controle da escola pública brasileira, especificamente presentes na rede municipal do Rio de Janeiro”.

Os resultados da pesquisa de Arruda (2018) indicam que a prefeitura do Rio de Janeiro tem se utilizado de recursos extras para melhorar os índices da avaliação externa “[...] produzem um gasto com consultores, gráfica, logística para entrega dos cadernos, provas e aplicativos externos” (ARRUDA, 2018, p. 77). Contudo, na compreensão de Arruda (2018), tais investimentos não são condizentes com a realidade vivenciada pelos/as docentes e estudantes. Esta logística, segundo a autora (2018), produz professores/as insatisfeitos/as, já que eles/as não participam das escolhas que influenciam seu contexto de trabalho. Outro apontamento da pesquisa de Arruda (2018) é de que os/as docentes não têm seu potencial reconhecido, pois

desenvolvem suas funções dentro de padrões pré-estabelecidos. O estudo também sugere que as formas de controle sobre o trabalho docente acarretam a perda da autonomia dos/as profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico. Em suma, Arruda (2018) leciona que a rede municipal do Rio de Janeiro fere a autonomia docente ao impor aos professores cadernos pedagógicos que determinam o que estes precisam trabalhar com seus estudantes, mesmo que não esteja em consonância com a realidade da turma ou da escola.

Selecionou-se também a Tese de Matusalém de Brito Duarte intitulada como **Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais**, datada de 2014. O objetivo do estudo foi “[...] investigar o modo com que as tecnologias da subjetivação nas políticas públicas da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais se efetivam no território-escola e impactam nos processos de subjetivação docente” (DUARTE, 2014, p. 37).

Os achados da Tese de Duarte (2014, p. 282) apontam que “[...] o governo utilizou-se de um discurso robusto de exaltação das melhorias estatísticas da educação [...] em campanhas publicitárias e nos veículos oficiais de comunicação [...]”. Duarte (2014) compreende que tal discurso gerou uma crescente insatisfação no interior das escolas investigadas. Outro achado da pesquisa de Duarte (2014, p. 283) é de que a descentralização oriunda das políticas de avaliação corroborou para uma ampliação da responsabilização individual “[...] Com a minimização da ação do Estado, o foco nos resultados tem ignorado as condições contextuais e infraestruturais, focando excessivamente nas unidades básicas e nos servidores a obrigação do alcance dos mesmos”. Para Duarte (2014) a responsabilização dá espaço à culpabilização dos/as profissionais. No tocante à autonomia, a pesquisa aponta que embora seja notório a minimização da autonomia docente, a maioria dos/as professores/as não se sentem atingidos, pois a compreensão de autonomia que eles têm se refere “[...] apenas à interferência direta de outro profissional no seu trabalho cotidiano em sala de aula” (DUARTE, 2014, p. 284). Diante do exposto, Duarte (2014) entende que a representação que os/as docentes têm acerca da autonomia facilita o acirramento das tecnologias de subjetivação por parte dos gestores e do governo.

A pesquisa de Walquiria Silva Carvalho Borges, nomeada como **A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil**, de 2016, intencionou

O nosso objetivo principal é verificar e analisar o discurso existente no campo educacional que envolve a Prova Brasil, o qual tenta formar um determinado tipo de professor, e a identidade profissional pautada em um conjunto de enunciados que possuem efeitos de verdade em suas afirmações de que o professor, diante de uma nova forma de ensinar, é o principal responsável pelo cumprimento das metas estabelecidas por órgãos internacionais. Posicionado frente a essas verdades, ele passa a ter a sua ação pedagógica esquadrihada por uma avaliação externa (BORGES, 2016, p. 12).

Borges (2016) aponta como resultado de sua pesquisa que a Prova Brasil produz verdades que circulam através dos discursos nas instituições escolares e que chegam até a sociedade. Para Borges (2016, p. 71)

As informações são repassadas e penetram no corpo social, criando verdades em torno do desenvolvimento da Educação Básica das escolas públicas do país. Um sentido que se pode depreender deste processo é que o ranking seria a base inquestionável para análise das melhores colocações, para punição e consequente vigilância das piores instituições, e para resolução das deficiências do sistema de ensino.

Na concepção de Borges (2016), a avaliação externa está atrelada ao discurso de propulsora da melhoria da qualidade da educação e este discurso, além de estar presente na escola, está presente também na sociedade. Borges (2016) compreende que os/as docentes, ao buscar atingir as metas e consequentemente contribuir com o discurso da avaliação externa, submetem-se as verdades estabelecidas pelo Estado. De acordo com Borges (2016) esta é uma forma de subjetivação dos/as docentes identificada em sua pesquisa, em que os/as professores/as não são só subjetivados, mas também têm sua autonomia retirada do seu ambiente de trabalho e de sua prática pedagógica. Na busca pela melhoria da qualidade da educação através das avaliações externas, a prática pedagógica se volta a um único objetivo, qual seja, a busca de resultados.

A Dissertação de Aisi Anne Ferreira Silveira, intitulada como **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais**, de 2016, apresentou como objetivo geral “[...] analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano” (SILVEIRA, 2016, p. 17). Os objetivos específicos foram

Compreender se e como as escolas utilizam os resultados das avaliações na organização do trabalho escolar e, mais especificamente, como recebem o resultado do índice sintético IDEB.

Havendo ações promovidas nas escolas em relação aos resultados, compreender que atores estavam envolvidos no planejamento e implementação das ações e se elas eram coletivas - na rede, ou locais - dentro das unidades escolares (SILVEIRA, 2016, p. 17).

No tocante ao objetivo de compreender como as escolas recebem os resultados do IDEB e se constroem ações a partir dos resultados, a pesquisa de Silveira (2016) indica que as instituições têm conhecimento dos resultados através dos boletins pedagógicos e das reuniões na Secretaria de Educação, além de terem acesso no site do governo. E em relação as ações construídas, Silveira (2016) destaca que as

[...] ações parecem especialmente voltadas a: sala de recursos, período integral, intervenções pedagógicas, reforço escolar, projetos diversos, encaminhamento ao Centro Integrado de Apoio Pedagógico (CIAP) e muitos simulados. Havendo destaque ao planejamento baseado na observação do desempenho pelos descritores das matrizes de referência utilizadas nas avaliações externas (SILVEIRA, 2016, p. 63).

Silveira (2016) menciona que apesar da escola planejar suas ações levando em consideração as matrizes de referência das avaliações, a maioria dos/as sujeitos compreendem que a avaliação não é extremamente fidedigna, pois deixa aspectos subjetivos de lado e que influenciam em seus resultados. Já em relação ao segundo objetivo específico, que buscou compreender quais atores estavam envolvidos no planejamento e implementação das ações, a pesquisa de Silveira (2016) aponta que a secretaria organiza visitas de analistas nas escolas para fazer orientações com os/as gestores/as, realizarem capacitações e simulados. Os/as participantes da pesquisa relatam que todos os/as gestores/as da rede participam deste momento e de que é um espaço importante de troca de experiências. Ainda de acordo com outros depoimentos colhidos na pesquisa de Silveira (2016), os/as participantes relatam que o suporte oferecido aos professores/as se refere as visitas dos/as analistas que observam o trabalho desenvolvido pelos/as docentes e a partir disso fazem sugestões de práticas pedagógicas. Portanto, através do entendimento de Silveira (2016), os/as analistas apontam as falhas dos/as docentes para que estes possam se aperfeiçoar, a fim de alavancar os resultados do índice.

A Dissertação de Silveira (2016) também traz uma importante reflexão sobre a autonomia do/a professor/a. Pontua que, embora Fernandes (2007) entenda que os/as docentes possam usufruir de total autonomia em relação aos projetos curriculares, nem sempre essa é a realidade vivenciada, pois muitas escolas, assim como as que foram pesquisadas no estudo de Silveira (2016), adequam-se e constroem suas ações para suprir com os resultados indesejados aferidos pelas avaliações. O próprio treinamento dos/as estudantes e a chamada de analistas externos à escola, já pode ser um indicativo de o quanto a avaliação influencia no fazer dos/as professores/as e do quanto eles/as não são chamados a refletir sobre suas práticas.

Para finalizar esta análise do descritor *Autonomia Docente and IDEB*, alude-se a Tese de Elaine de Holanda Rosário, intitulada como **O estilo profissional docente – a interferência**

do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió/AL, de 2019. Rosário (2019) elencou o seguinte objetivo geral “[...] investigar quais as interferências do IDEB no estilo profissional de duas professoras da rede pública de Maceió” (ROSÁRIO, 2019, p. 13). Os objetivos específicos foram

1. Investigar em que medida os estilos das professoras são desenvolvidos para atender os resultados do IDEB ou as necessidades de aprendizagem dos alunos;
2. Verificar como o IDEB interfere no poder de agir das professoras;
3. Analisar as condições de trabalho das escolas em que as professoras desenvolvem suas atividades e o resultado do IDEB (ROSÁRIO, 2019, p. 13).

Em relação aos estilos das professoras, desenvolvidos para atender os resultados do IDEB, os achados da pesquisa indicam que

[...] os efeitos que encontramos da política neoliberal da avaliação do IDEB no estilo docente da professora Taís na Escola A foram: a preocupação em preparar os alunos para os testes; a seleção de um dia específico da semana para responder questões parecidas com as que costumavam cair na prova; a aplicação de simulados dos exames; a prioridade nas disciplinas que são avaliadas; a aceleração do ritmo no desenvolvimento da sua atividade com diversas tarefas individuais de preenchimento ininterruptas e cotidianas; a forma e o conteúdo de ensino eram direcionados ao que seria avaliado e a total responsabilização pelo resultado do indicador de qualidade do ensino. No estilo docente da professora Malu, na Escola B, detectamos a predominância do ensino das disciplinas avaliadas, embora ela justifique que a sua intenção seja a alfabetização e não a avaliação; a aplicação de testes bimestrais com as crianças a pedido da coordenação, mesmo sabendo que eles não valeriam nota, já que no 2º ano do Ensino Fundamental trabalhava com relatório, ou seja, a redução da sua autonomia no processo de ensino [...] (ROSÁRIO, 2019, p. 153)

No tocante ao poder de interferência do IDEB, Rosário (2019) discorre que em função da responsabilização que recai sobre os professores em relação aos resultados do IDEB, eles precisam encontrar alternativas para atender as demandas da avaliação. Rosário (2019, p. 153) pontua que

[...] como foi o caso da Escola A, oferecem mais recursos e ações, investem na preparação dos alunos para os testes e trabalham para que o resultado seja satisfatório. Já outras, diante de tantos problemas e adversidades vividos, como o caso da Escola B, com a precarização da atividade, das condições de violência dos alunos, acham injusto o exame e sentem-se desvalorizados, por não conseguirem atingir notas aceitáveis no IDEB. Nesse sentido, percebemos que no caso da Escola A, fica evidente a interferência da nota do IDEB na atuação da docente. No entanto, na Escola B, o fato de não conseguir um bom desempenho, ajuda a piorar o que já não estava bom, na medida em que afeta negativamente a confiança da docente, pela exposição pública dos resultados.

Rosário (2019) entende ser notório a diferença existente entre as duas escolas no que tange as condições de trabalho das docentes e o quanto tais condições influenciam na maneira como elas visualizam suas práticas e como entendem o IDEB. A pesquisadora (2019) conclui

suas arguições abordando que a autonomia e a criatividade dos/as professores/as têm sido prejudicadas em função da performance que o cenário neoliberal exige dos/as docentes. É enfática ao mencionar que “[...] A atividade docente é relacional e interativa, não pode se render a processos meramente técnicos, de execução de uma função, como operários de uma fábrica de forma homogênea, padronizada, como as políticas de avaliação têm feito” (ROSÁRIO, 2019, p. 154). Em suma, Rosário (2019), a partir de seus achados, entende que é necessário repensar a avaliação e compreende ainda como pertinente retomar os valores da democracia e propiciar que os/as docentes sejam agentes de mudanças e se insiram nos processos de diálogos e construções.

A análise qualitativa deste descritor mostra o quanto a autonomia docente é influenciada pelas políticas neoliberais que retiram dos/as professores/as a possibilidade de promover mudanças e de refletir sobre suas práticas e modificá-las. Diante das imposições das políticas, os/as professores/as vivenciam uma autonomia ilusória, em que de um lado há o discurso do governo que sugerem que as escolas usufruem de autonomia e de outro há o que realmente os/as docentes vivenciam.

3.2.3 Descritor: IDEB *and* Regulação Supranacional

Esta subseção se refere a análise do descritor supracitado. Para tanto, conforme já apresentado nas subseções anteriores apresentaremos um quadro contendo informações que não foram apresentadas no corpo do texto.

Quadro 3: IDEB *and* regulação supranacional

Título da pesquisa	Tipo D/T	Autor e Orientador	Programa de Pós-Graduação	Metodologia	Autores Principais
Avaliação em Larga Escala e a Qualidade da Educação: Políticas Públicas Educacionais em Cinco Municípios do Oeste do Paraná	T	Evandro Anderson da Silva Flávia Obino Corrêa Werle.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Pesquisa em Campo; Análise de políticas o Ciclo de Políticas.	Abdeljalil Akkari; Almerindo Janela Afonso; Alicia Maria Catalano de Bonamino; Jefferson Mainardes; Luiz Carlos de Freitas; Luiz Fernandes Dourado; Pablo Silva Machado Bispo dos Santos; Norberto Bobbio; Stephen Ball. Roger Dale.
A Política da OCDE para a Educação Básica: das	T	Edison Flávio Fernandes	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Documental; Histórico-dialética.	Almerindo Janela Afonso; Dermeval Saviani; Gaudêncio Frigotto; João Barroso;

mesas de reuniões internacionais à carteira escolar		Maria Abádia da Silva.			José Carlos Libâneo; Luiz Fernandes Dourado; Olinda Evangelista.
Avaliação em Larga Escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – SEAPE/ACRE	T	Rivanda dos Santos Nogueira Andréa Barbosa Gouveia	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Documental; Pesquisa em campo.	Almerindo Janela Afonso; Bernadete Angelina Gatti; Domingos Fernandez; Ednacelí Abreu Damasceno; Luiz Araújo; Luiz Carlos de Freitas; José Dias Sobrinho.
A Prova Brasil como instrumento de Regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?	D	Osiel Antonio dos Santos Marilsa Miranda de Souza.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Documental; Pesquisa de Campo; Materialismo Histórico-dialético.	Almerindo Janela Afonso; Bernadete Angelina Gatti; Miguel G. Arroyo; Flávia Obino Corrêa Werle; Juan Casassus; João Luiz Horta Neto; Marília Fonseca;
A Regulação do Trabalho Escolar no contexto das reformas educacionais no estado do ACRE	D	Jean Mauro de Abreu Morais Mark Clark Assen de Carvalho.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Documental; Pesquisa de Campo; Análise do Discurso.	Almerindo Janela Afonso; Bernadete Angelina Gatti; Cristiane Machado; João Barroso; Luiz Carlos de Freitas; Ocimar Alavarse; Paulo Henrique Arcas; Stephen J. Ball.
A Política de Bônus como Regulação do Trabalho dos Profissionais da Educação da Rede Pública de Ensino Acriana	D	Débora Maria Pinto Braidi Lúcia de Fátima Melo.	Programa de pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Descritiva analítica; Documental; Pesquisa de Campo; Análise das Narrativas.	Almerindo Janela Afonso; Dalila Andrade Oliveira; Eneida Oto Shiroma; Jeferson; Mainardes; Stephen J. Ball.
O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica	T	Mariza Felipe Assunção Olgaíses Cabral Maués.	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Qualitativa; Documental; Estudo de Caso;	Almerindo Janela Afonso; Dalila Andrade Oliveira; Edmilson Costa; João Barroso; Karl Marx; Luiz Carlos Freitas; Miguel G. Arroyo; Pierre Bourdieu; Stephen Ball.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021)

Para tratar de tal descritor, selecionou-se a Tese de Evandro Anderson da Silva, nomeada como **Avaliação em Larga Escala e a Qualidade da Educação: Políticas Públicas Educacionais em Cinco Municípios do Oeste do Paraná**. O objetivo geral do estudo foi “[...] analisar como os municípios compreendem os processos de Avaliação em Larga Escala e que

impacto e interferência tem sobre as políticas municipais e quais são as principais ações desenvolvidas em âmbito local” (SILVA, 2018, p. 21). Já, os objetivos específicos foram

- a) identificar a produção teórica sobre as políticas neoliberais de educação e os documentos dos atores internacionais que influenciaram a organização administrativa, política e educacional brasileira, a partir dos anos 1990, e descrever os conceitos-chaves desse processo (regulação, descentralização, privatização, prestação de contas, governança, padrões educacionais, qualidade, eficiência, eficácia e efetividade);
- b) analisar a série histórica do IDEB frente aos indicadores sociais dos municípios considerando o período em estudo;
- c) identificar os processos de gestão e formulação de políticas públicas educacionais municipais que buscam a melhoria da qualidade da educação e verificar as possíveis influências da Prova Brasil e dos indicadores do IDEB nesse processo (SILVA, 2018, p. 22)

Em relação ao primeiro objetivo específico, Silva (2018) pontua que os aspectos teóricos demonstram que a Avaliação em Larga Escala e a percepção da qualidade da educação, apresentadas pela Prova Brasil e IDEB, são resultados de políticas educacionais emergidas pelo Banco Mundial e pelos organismos multilaterais no final do século XX e início do século XXI. Neste sentido, o Brasil formulou uma política de avaliação da qualidade da educação e impôs tal política aos estados, municípios e sociedade. Os resultados coletados em campo indicam que há contradições presentes no âmbito da formulação das políticas, da implantação, da compreensão por parte dos agentes envolvidos, da aplicação e da compreensão diante dos dados produzidos. As falas dos/as entrevistados/as evidenciam que há lacunas na compreensão das políticas, no acesso às informações, nos instrumentos utilizados, na interpretação dos resultados e no seu respectivo uso para melhorar as políticas e ações nos municípios. Outra evidência é de que há diferentes visões nos segmentos da educação a respeito de sua qualidade, alguns gestores pensam de maneira aliada à União enquanto outros visualizam a qualidade da educação como um elemento relacionado a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

No que concerne ao segundo objetivo específico, Silva (2018) menciona que levando em conta os anos de 2009, 2011 e 2013, os índices se mostraram positivos. O município Foz do Iguaçu se destaca, ao alcançar índices extremamente altos em relação aos outros. Os municípios de Assis Chateaubriand e Santa Terezinha de Itaipu demonstram um retrocesso nos índices, no entanto, não se manifestam de maneira expressiva. Já os municípios de Assis Chateaubriand e Guaraniáçu são os que detêm os índices mais baixos entre os cinco municípios analisados. O município de Cafelândia, por sua vez, manteve o índice nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Quanto ao último objetivo específico, os dados indicam que as secretarias de educação planejam suas ações de maneiras específicas. De modo geral, os/as entrevistados/as destacaram práticas e ações relacionadas a infraestrutura, currículo escolar, formação e valorização dos

docentes, planejamento do processo pedagógico, construção e sistematização de documentos, transportes e alimentação escolar, inclusão, gestão democrática e melhoria dos índices relacionados a evasão, repetência e aprovação. Nota-se, portanto, o grande esforço humano, material e econômico direcionado às ações para a melhoria da qualidade da educação. Em suma, os resultados deste estudo apontam que os municípios não compreendem a Prova Brasil e o IDEB como sinônimo da qualidade da educação, já que há muitos fatores externos que são desconsiderados neste processo (SILVA, 2018).

A Tese de Edison Flávio Fernandes, nomeada como **A Política da OCDE para a educação básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar**, de 2019, teve como objetivo geral

Examinar como o movimento de interesses e forças da Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE, subsumido no programa Pisa, interfere na formatação de leis, políticas e programas para a educação básica pública no Brasil no período de 2010 a 2018, com ênfase na tramitação do Projeto de Lei 8035/2010, que deu origem à Lei 3.005/2014 (FERNANDES, 2019, p. 25).

E os objetivos específicos foram:

- 1) Analisar, na trajetória histórica, como a OCDE vem se apropriando da educação básica pública como objeto para as práticas comerciais.
- 2) Compreender a concepção de qualidade da educação proposta pela OCDE.
- 3) Analisar como atuaram as forças do poder Executivo, Legislativo e os segmentos e instituições da sociedade civil no processo de construção de consenso e os dissensos no tocante à meta sete e à estratégia 7.11 do PNE 2014-2024 (FERNANDES, 2019, p. 25).

Os achados da pesquisa de Fernandes (2019) apontam que a educação foi incluída na agenda externa dos países e organismos multilaterais a partir do momento em que

a) se percebeu que o investimento público nessa área elevaria as condições materiais de competição global das nações, via capital humano, seja geopolítica, seja econômica e, deste modo, a dinâmica de funcionamento da sociabilidade burguesa. Como agentes desse processo, b) os empresários do setor de educação, internos e externos, enxergaram reais nichos de ampliação de negócios mercantis; c) o Estado capitalista dos países desenvolvidos despendia recursos orçamentários vultosos para a educação pública, a oferta de capital humano caminhava para a saturação e a qualidade estava distante dos indicadores desejáveis; e se antevia d) a regulação da educação com potencialidades para carrear recursos públicos para a esfera privada (FERNANDES, 2019, p. 146).

Em relação a concepção da OCDE sobre qualidade da educação a pesquisa de Fernandes (2019) aponta para a

[...] Inserção do total *quality management* (TQM) para as escolas públicas: os estudantes vistos como clientes da oferta do produto educação; uso da estatística para monitorar a causa de desempenhos “inadequados”; compartilhamento de vocabulário padrão entre empreendedores e educadores; implementação de cima para baixo; delegação de responsabilidades; sistema *input-output* com *feedback*; análise de desempenho; melhoria contínua; motivação e capacitação; os professores dos anos anteriores são os —fornecedores de alunos de qualidade aos dos anos subsequentes (clientes) (FERNANDES, 2019, p. 147).

Por fim em relação, ao último objetivo específico, os resultados da pesquisa documental de Fernandes (2019) sugerem que há dois grupos com propósitos divergentes. De um lado, há o grupo hegemônico, que de acordo com Fernandes (2019) é representado por empresários que defendem uma educação voltada ao mercado de trabalho e de outro há o grupo contra-hegemônico, representado por associações, sindicatos e entidades civis. Este grupo compreende que uma educação de qualidade é aquela voltada para a formação humana e não apenas para o mercado de trabalho.

Outro estudo abordado é a Tese de Rivanda dos Santos Nogueira, intitulada como **Avaliação em Larga Escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – SEAPE/ACRE**, de 2015. A Tese de Nogueira (2015, p. 21) apresentou como objetivo geral

Analisar como o sistema próprio de avaliação do ensino público acreano é concebido, identificando seus princípios, concepções, ajustes, indicadores (processos) e motivações que contribuíram para que a avaliação em larga escala fosse definida e colocada na agenda da política local.

Os objetivos específicos foram “a) situar o sistema próprio de Avaliação em Larga Escala no contexto do ensino público acreano; b) verificar por quais mecanismos de regulação o SEAPE opera; c) identificar quais políticas educacionais decorrem do SEAPE no contexto local” (NOGUEIRA, 2015, p. 21).

Em relação ao SEAPE⁶/AC, Nogueira (2015) pontua nos achados de sua pesquisa que ele foi concebido através da decisão do Governo do Estado do Acre e sem a participação da comunidade escolar. Sua construção, de acordo com a autora (2015) foi motivada pelo objetivo de conhecer melhor os sistemas de ensino. No que concerne aos mecanismos de regulação operados pelo SEAPE, a pesquisa de Nogueira (2015) aponta para a perspectiva de prestação de contas e de responsabilização pelos resultados aferidos, em que os gestores recebem o *feedback* e juntamente com a escola desenvolvem um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para suprir os resultados indesejáveis aferidos. Por fim, a pesquisa de Nogueira (2015)

⁶ Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar.

indica que através do SEAPE os programas construídos são os voltados para a formação de professores.

Alude-se também a Dissertação de Osiel Antonio dos Santos, nomeada como **A Prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?**, de 2014. Santos (2014, p. 19) elegeu como objetivo geral “[...] Analisar os resultados obtidos na Prova Brasil e como esta é empregada para regular a qualidade do ensino em escolas públicas do município de Porto Velho”. Os objetivos específicos, por sua vez, foram

- Verificar quais as ações e programas educacionais são usados para elevar a nota na Prova Brasil;
- Examinar de que maneira os gestores e professores se articulam em suas respectivas escolas, a fim de orientar a prática pedagógica usando os resultados da Prova Brasil;
- Analisar o entendimento dos Educadores a respeito da Prova Brasil, usada como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no País (SANTOS, 2014, p. 19).

Os achados da pesquisa de Santos (2014) indicam ser perceptível que os/as professores/as compreendem a avaliação como um “[...] termômetro que mede se a escola oferece um ensino de qualidade ou não” (SANTOS, 2014, p. 100). Outra constatação da pesquisa é de que a Secretária de Educação pressiona os/as gestores/as e professores/as para que o desempenho dos/as estudantes seja melhorado. Desta forma, os/as docentes relatam reorganizar o trabalho pedagógico, a fim de preparar e treinar os/as estudantes para que assim, possam atingir a meta estabelecida pelo MEC. Outros resultados da pesquisa indicam que os/as docentes compreendem que os resultados das avaliações divulgados pela mídia são dados quantitativos que repercutem em todo país. Com efeito, os/as docentes apontam que a partir de tais dados, a comunidade escolar é julgada e rotulada pelo baixo rendimento. Desta forma, os/as entrevistados/as mencionam que os fatores que determinam os resultados das avaliações não são levados em conta. Santos (2014) destaca ainda, que os/as docentes relacionam os resultados abaixo ou acima da média com a falta de incentivo do governo, desvalorização dos/as professores/as, desmotivação e comprometimento dos/as profissionais, desorganização da escola e questões relacionadas a família dos/as estudantes, assim como questões socioeconômicas.

A Dissertação de Jean Mauro de Abreu Moraes, intitulada como **A Regulação do Trabalho Escolar no Contexto das Reformas Educacionais no Estado do Acre**, datada de 2016, objetivou “[...] analisar as implicações, consequências e desdobramentos das reformas educacionais realizadas no final da década de 1990 no Estado do Acre durante os governos da chamada Frente Popular do Acre” (MORAES, 2016, p. 21).

Em relação as implicações das reformas educacionais no final da década de 1990 no Acre, os achados da pesquisa de Moraes (2016) apontam para a construção do novo Plano de Cargos Carreiras e Remuneração da Educação (PCCR) e a Lei da Gestão Democrática. Moraes, (2016) discorre que tais reformas trouxeram consequências para os/as trabalhadores/as da educação, que tiveram sua carreira reestruturada. Outro destaque de Moraes (2016) está relacionado à construção desses programas sob os preceitos dos organismos internacionais. A pesquisa, indica, ainda, que a criação dos programas na década de 1990 cumpre com a função de regulação do trabalho escolar e não contribuem de fato para a melhoria da educação.

Alude-se também a Dissertação de Débora Maria Pinto Braidí, intitulada como **A Política de Bônus como Regulação do Trabalho dos Profissionais da Educação da Rede Pública de Ensino Acriana**, de 2018. O objetivo geral apresentado no estudo de Braidí (2018, p. 19) foi “[...] Analisar como a política de bônus foi concebida e como vem sendo implementada na rede acriana pública de ensino”. Já os objetivos específicos foram

- a) Situar a política de concessão de bônus para os profissionais da educação da rede de educação básica do Estado do Acre no âmbito das reformas educacionais implementadas no Brasil e no Estado do Acre a partir da década de 1990;
- b) Identificar os princípios e as concepções que nortearam a política de bônus acriana; 20
- c) Examinar os documentos legais que estabelecem as diretrizes, critérios e as metas de aferição para pagamento dos prêmios;
- d) Analisar como vem se dando a implementação dessa política nas escolas da rede pública estadual;
- e) Identificar as percepções dos principais beneficiários desta política (professores, gestores e coordenadores de ensino), destacando eventuais conflitos, níveis de satisfação/insatisfação sobre a política de bônus na agenda local (BRAIDI, 2018, p. 19-20).

Em relação a implementação da política de bonificação, Braidí (2018) menciona que os/as diretores/as relataram que a secretaria de educação organizou reuniões para apresentar a legislação da política de bonificação. Desta forma, nas reuniões eram repassadas aos docentes os critérios, a dinâmica de apuração e os instrumentos utilizados para apurar o prêmio. Posterior à apresentação aos diretores, as informações eram repassadas aos/as professores/as e a equipe gestora da escola. Braidí (2018) leciona que os/as professores/as entrevistados/as demonstram uma vaga lembrança sobre o processo de implementação e “[...]destacaram que foram informados pela equipe de gestão que receberiam um prêmio que seria pago em duas parcelas, mas que seria necessário o cumprimento de alguns requisitos [...]” (BRAIDI, 2018, p. 79). Braidí (2018), através das falas dos/as professores/as, pontua que é evidente que eles não tinham clareza da intencionalidade de tal política e que os/as diretores/as influenciaram fortemente na aceitação da política por parte dos/as docentes.

Outros resultados da pesquisa de Braidí (2018) sugerem que o instrumento utilizado para aferir o cumprimento dos critérios e metas para o recebimento do prêmio “[...] tem dupla função, por um lado serve como meio de punição do docente e de outro, como uma forma de responsabilização deste com relação ao desempenho de seus alunos [...]” (BRAIDI, 2018, p. 81). Para Braidí (2018) a política de bonificação reforça ainda mais a desvalorização e desprofissionalização da carreira docente. Os/as docentes compreendem que a avaliação privilegia aspectos quantitativos, deste modo, deixa de lado o qualitativo, entendem ainda, que os resultados não dependem apenas do trabalho que desempenham, mas também de questões externas a escola, como as condições sócio-históricas dos estudantes. Um dos conflitos gerados pela política de bonificação indicado pela pesquisa de Braidí (2018) foi o mal estar dos/as docentes e equipe gestora em relação aos critérios da bonificação. Na compreensão de Braidí (2018) tal conflito é inevitável, ainda mais quando envolve a possibilidade de um aumento salarial que acarreta tensão e estresse, além de afetar as relações interpessoais na escola.

Já a Tese de Mariza Felipe Assunção, intitulada como **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica**, de 2013, apresentou como objetivo geral

[...] analisar o modelo de avaliação educacional externa, estabelecida pelos órgãos governamentais e sua relação com trabalho do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Belém, com ênfase nas turmas que se submetem à Prova Brasil (ASSUNÇÃO, 2013, p. 17).

A pesquisa de Assunção (2013) trouxe alguns resultados pertinentes. A pesquisadora (2013) aponta que a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro interfere diretamente nas políticas públicas educacionais

[...] e tem na política de avaliação empreendida pelo MEC, o protagonismo desse cenário, em que pesem todas as devidas mediações feitas com base na teorização das novas regulações educacionais tendo como marco temporal o estabelecimento das referidas reformas (ASSUNÇÃO, 2013, p. 169).

Para Assunção (2013) a institucionalização dessas novas regulações está indubitavelmente ligada a um conluio ideológico que tem na avaliação o mito da virtuosidade. Assunção (2013) discorre que alguns setores da sociedade têm o interesse em manter uma escola classicista, a fim de conservar o modo de produção capitalista. Para tanto, fez-se necessário a construção de uma avaliação que impõem diferentes modos de regulação sob o discurso da qualidade da educação. A pesquisadora compreende ainda, que o/a professor/a se

adapta aos moldes de um/a trabalhador/a operário/a de fábrica, na medida em que lhe é exigido disciplina para o cumprimento das determinações dos programas (ASSUNÇÃO, 2013).

A análise qualitativa do respectivo descritor põe em evidência que a Avaliação em Larga Escala, é imposta às escolas. Com efeito, os impactos desta imposição podem ser percebidos através da responsabilização às escolas e aos docentes pelos resultados aferidos, competição entre escolas, burocratização e mecanização do trabalho docente, adoecimento mental e insatisfação profissional dos/as professores/as.

Embora as pesquisas tenham trazido compreensões no nível local, ou seja, microssocial, os seus referenciais teóricos mencionavam as influências macrossociais, como as dos organismos multilaterais, por exemplo. Diante de tal exposto fica compreensível que as determinações e imposições internacionais podem gerar impactos aos docentes e a comunidade escolar em geral.

O Estado do Conhecimento, mostrou a importância de estudar a autonomia docente nas construções de políticas, projetos, leis, que impactam diretamente em sua prática. Portanto, estudar esta temática permitiu a construção de prospecções, diálogos e reflexões, que auxiliam enfatizar a importância da autonomia docente, que serão apresentadas no decorrer da dissertação.

4 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS

4.1 Panorâmica da Leitura

Ao estudar as políticas educacionais precisamos levar em conta o seu contexto macrossocial, pois uma política pública, qualquer que seja, é originada em um momento histórico, que apresenta determinadas estruturas vigentes. Como sabemos, o capitalismo e o neoliberalismo são, há alguns anos, os modelos econômicos predominantes no ocidente. E, com efeito, exercem influências em todas as esferas da sociedade, incluindo a educação. Deste modo, não há como não levar em conta a influência que o global exerce sobre o local, ou em outras palavras, que o macrossocial exerce sobre o microssocial.

A desigualdade e a dominação do neoliberalismo é, para Estêvão (2002, p. 95):

[...] sobretudo, uma força corrosiva; capaz de dissolver a topografia convencional dos Estados, a interação comunicativa, atentar contra os direitos humanos e à justiça, criando novas divisões (a divisão digital, por exemplo), novas fronteiras (centro-periféricas, norte-sul, por exemplo), novos centros e novas margens de poder e de controle, novos “*apartheids* sociais”.

Boaventura de Sousa Santos (2014) reflete que estamos inseridos em um tempo que é dominado pela ideia de autonomia individual. Contudo, essa autonomia não está desvinculada das questões globais, pois, conforme aponta o autor (2014), tal autonomia é exercida em um mercado planetário, constituído por uma variedade de mercados locais, nacionais e globais, nos quais todas as dimensões da vida humana, individual ou social, são negociadas de acordo com seu preço de mercado. As possibilidades de sucesso ou de fracasso, não somente individuais mas sociais, são exercidas no interior do mercado planetário, em que a única opção indisponível é a saída do mercado. Nessa perspectiva, podemos compreender que as possibilidades de ascensão individual, coletiva e social estão intrinsecamente interligadas à economia e ao modelo econômico vigente.

Trazendo essa reflexão para o contexto social, qual seja, das políticas públicas, podemos compreender que elas não se desvencilham de tais enlaces, citamos como exemplo os organismos multilaterais, também chamados de agências financiadoras, como o BM, a OCDE, entre outros, que são instituições que fornecem empréstimos aos países em desenvolvimento e almejam, em troca, entre outras questões, a restauração da economia. A educação, conforme já feita menção, não está desvinculada da lógica econômica e do viés mercadológico, pois ela própria corrobora com a economia, na medida em que produz trabalhadores e trabalhadoras

para o mercado de trabalho. Devemos nos atentar, contudo, para que a economia não seja a prioridade da educação.

Neste enunciado, de modo insofismável, o projeto social se transforma e influencia as políticas educacionais. Tributário da teoria do capital humano, amplia a financeirização da economia enquanto modelo socioeconômico e cultural, cuja agenda determina novos sentidos à cultura e à educação, alçando-as à condição de mercadoria, da qual o compromisso maior está no lucro de quem a gerencia. O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a avaliação da educação e sugere maior relação entre o setor produtivo e suas necessidades, além de buscar modelos comparativos entre países (CURY, 2017).

Os organismos multilaterais não apenas oferecem empréstimos, mas ditam normas e regras a serem seguidas, os países precisam encontrar ferramentas e estratégias para dar conta de tais exigências. A educação, como é fortemente impactada por tais ditames, também precisa se adaptar. A avaliação em larga escala realizada no Brasil, além de ter como objetivo monitorar a qualidade da educação, almeja construir outras políticas que visam amenizar ou acabar com as defasagens apontadas, não apenas para de fato melhorar a qualidade oferecida aos estudantes, mas também para formar trabalhadores aptos para o mundo do trabalho.

Esta agenda se situa na esteira de Dardot e Laval (2016), quando afirmam que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica é, em primeiro e fundamentalmente, uma ‘racionalidade’ e como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

4.2 A globalização

É evidente que o estudo da educação e das políticas educacionais é influenciado por um contexto econômico e social mais amplo. Em linha de pensamento semelhante, Azevedo (2018) compreende que o estudo da educação é complexo, já que requer estabelecer relações com a economia, sociedade, cultura, política, processos históricos e jurídicos. A interlocução e contextualização da educação com outras esferas da sociedade se faz necessária, pois tais fatores interagem e interferem na construção e na determinação das políticas educacionais. Deste modo, as políticas educacionais não são neutras, mas influenciadas pelos processos sociais. A própria educação em si, é um processo histórico de construções e desconstruções,

que possui determinantes internos e externos e que busca a transformação social, seja através da reprodução de interesses particulares ou através da manutenção do *status quo*.

Desta forma, por meio do entendimento de Azevedo (2018), acima mencionado, é de suma importância fazermos menção a globalização, haja vista que as políticas educacionais no Brasil foram influenciadas e determinadas por ela. Para tanto, buscamos o entendimento de Bauman (1999) que afiança que

A 'globalização' está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, 'globalização' é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, 'globalização' é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo 'globalizados' - e isso significa basicamente o mesmo para todos (BAUMAN, 1999, p. 7).

A citação de Bauman (1999) nos conduz ao entendimento de que a globalização surge como uma proposta de modernização, em que todos nós, em maior ou menor grau, sofreremos e viveremos sob suas determinações, seja de forma individual ou coletiva. Exemplos cotidianos da globalização são a facilidade de acesso à informação, a comunicação rápida e instantânea, a possibilidade de estar em outro local geográfico sem se mover fisicamente, entre outros. Já, as características da globalização na esfera social podem se manifestar através da competitividade exacerbada, consumismo desenfreado, relações de poder que uns exercem sob outros, relações líquidas e etc. Desta forma, a globalização na perspectiva do autor (1999) não é a exceção e sim a regra. Neste sentido, não há como fugir dela.

Este modelo não deve levar do fatalismo de que não há outra saída, também não se pode ser ingênuo, desconhecendo a grande sobredeterminação da globalização pela ideologia e prática neoliberal. O cenário agudizado com a fragilidade e a vulnerabilidade dos Estados Nacionais é fruto das desigualdades sociais (SUDBRACK; FONSECA, 2021).

A globalização propicia ainda, a disseminação do capitalismo, através da quebra de barreiras físicas, locais, culturais, sociais e da implementação de interesses homogêneos. Para melhor abordar sobre a globalização citamos Roger Dale (2004, p. 436) que a entende como

[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. [...] a globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões.

A partir do exposto, podemos entender que a globalização estabelece normas e regras internacionais-globais, que objetivam alcançar um propósito, qual seja, manter o sistema capitalista. O Brasil é um dos países que se organiza sob os preceitos do capitalismo, em que a classe dominante é a que detém o capital e os meios de produção e a classe dominada é a que tem sua força de trabalho apropriada. Nesta esteira, as políticas educacionais, criadas ou reformuladas na década de 90, foram fortemente impactadas pela globalização, na medida em que a educação se voltou para a preparação da força de trabalho para atender as demandas do mercado (AZEVEDO, 2018).

Antônio Teodoro (2011) argumenta que depois da Segunda Guerra Mundial, instaurou-se um projeto de desenvolvimento global – a globalização, em que a modernização era assumida como um ideal universal e era acompanhada de uma perspectiva otimista para o desenvolvimento econômico, por meio de programas de assistência de caráter bi ou multilateral, conduzidos, em grande parte, pelos organismos multilaterais. A globalização apresenta, por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação das vantagens competitivas. É importante salientar que, embora a globalização se remeta ao global, ela atinge diretamente a esfera local e interfere na vida cotidiana de todos/as os indivíduos.

O autor (2011) supracitado aponta que a globalização hegemônica tem suporte no neoliberalismo e alude à Ianni (2004) para explicá-lo. Para Ianni (2004) o neoliberalismo pode ser compreendido como a busca crescente e exacerbada da produtividade, lucratividade e competitividade, atinge não apenas os mercados nacionais, mas os regionais e internacionais. O neoliberalismo preza ainda pela privatização e pelo recuo do Estado nos setores sociais, como o da saúde e da educação. Teodoro (2011) assinala que o neoliberalismo precisa ser visto não apenas como uma teoria econômica, mas também como uma tecnologia de governo. Tal cenário potencializa a influência dos organismos multilaterais que, em escala transnacional, reduzem a autonomia dos Estados-Nação que em dimensão planetária são instados a acatar as determinações supranacionais (SUDBRACK, FONSECA, 2021).

Ainda no tocante a globalização hegemônica, Santos (2014) pontua que ela é a nova fase do capitalismo global, caracterizada pela primazia do princípio do mercado, privatização da economia, desregulação do capital financeiro, precariedade das relações de trabalho, degradação da proteção social e etc. Por outro lado, a globalização hegemônica neoliberal, constituída como a nova fase do capitalismo global e das normas políticas, legais e culturais, preza pela privatização dos bens públicos, minimização do poder do Estado, democracia liberal, entre outros.

Dardot e Laval (2016) assinalam que o neoliberalismo não somente destrói regras, instituições e direitos, como produz determinados tipos de relações sociais, subjetividades e modos de viver. A maneira como nos relacionamos e que damos sentido a nossa existência, também é influenciada pelo neoliberalismo, haja vista que ele define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e nas sociedades que buscam a modernidade. Deste modo, não é de se surpreender que estejamos cada vez mais competitivos e que estejamos ainda, inseridos em instituições que prezam, de uma forma ou outra, pela competição, como é o caso da instituição escolar.

Para Cury (2017) a globalização engendra e estabelece um sistema de produção de relações econômicas que induzem os Estados a concorrerem mundialmente e a buscarem para si vantagens competitivas. Sendo assim, é demandada uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades exigidas por ele. Conseqüentemente, boa parte destas exigências são solicitadas da educação, já que uma sociedade do conhecimento, alicerçada pela competição, exige conhecimentos, competências e habilidades próprias da realidade existente. Os organismos multilaterais, neste sentido, assumem um papel primordial, já que realizam determinadas induções às escolas – assunto que será discutido no próximo subitem.

4.2.1 O que induzem os Organismos Multilaterais?

As reformas educacionais são oriundas das transformações sofridas pelo capitalismo, pela globalização e pelas orientações do neoliberalismo. Desta maneira, os organismos multilaterais atuam como principais financiadores das reformas educacionais, pois se apresentam como uma das estratégias de ascensão dos países em desenvolvimento, através do fornecimento de empréstimos. Cabe mencionar que tais organismos se constituem em novas formas de governação supranacional, através das Organizações Internacionais não-Governamentais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e o Banco Mundial (BM). No entanto, não respondem aos mesmos interesses e não operam de maneira tão articulada. É possível compreender ainda que, por trás da lógica de cooperação, as agências pressionam os países por meio dos mecanismos de regulação e de controle para recuperar a economia (DALE, 2004; AZEVEDO, 2018).

Os organismos multilaterais, de modo geral, estabelecem orientações direcionadas à educação para todos os países do continente. Algumas das orientações são a criação de avaliações de desempenho, currículos que atendam às necessidades do mercado de trabalho,

novas formas de gestão das escolas inseridas na concepção gerencialista⁷, valorização de determinadas áreas curriculares em detrimento de outras, prestação de contas à sociedade e etc. Em suma, tais orientações visam o alcance da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino. Um exemplo a ser citado é a pressão direcionada às escolas para que alcancem resultados mensuráveis, que são vistos como indicativos da qualidade de ensino (FONSECA, COSTA, 2018).

Esta pressão é derivada, em grande parte, do espaço supranacional, por meio de discursos das agendas político-educativas, na medida em que os organismos multilaterais estabelecem regras e orientações, que levam alguns países, em especial os periféricos, à condição de dependência e subordinação (FONSECA, COSTA, 2018). Cabe destacar que as agendas político-educativas desconsideram as complexas relações que são oriundas das diferentes realidades sociais, econômicas e históricas dos países, assim, acabam por omitir peculiaridades na implementação das políticas públicas (MARTINS, 2001; FONSECA, COSTA, 2018).

Podemos citar como exemplo, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e as premissas adotadas pelas organizações internacionais que definem a agenda. São elas

- a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão, necessariamente, melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados;
- b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento;
- c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido;
- d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação [...]
- e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (SOUZA, 2016, p. 469).

Nessa linha de pensamento, Sudbrack e Fonseca (2021, p. 42) afirmam que a globalização é um processo que gera maior interdependência e competitividade entre as nações, contudo, ao mesmo tempo, é perceptível a redução das decisões dos atores nacionais. Uma das características típicas da globalização é de que o “local” perde espaço e é influenciado pelo “global”. Deste modo, os Estados Nacionais tomam suas decisões com certo nível de

⁷ O gerencialismo pode ser entendido como uma ideologia que se disseminou na gestão da educação no Brasil por meio de princípios relacionados à eficiência financeira.

autonomia, mas pautados por uma agenda que lhes é imposta e que intensamente influencia suas ações. Contudo, o que muitas vezes ocorre é que estas imposições externas nem sempre poderão ser atendidas, haja vista que não correspondem às demandas nacionais/locais. A construção da agenda global não é neutra, ou seja, é perpassada pelo que o Dale (2004) denomina de regras do jogo, em que é selecionado quem pode ou não participar desse processo (SOUZA, 2016).

Souza (2016) compreende que a construção de uma agenda globalizada está relacionada aos processos de padronização da educação e que sinaliza o que se entende por educação. Pontua ainda, que a concepção da educação pode, muitas vezes, estar simplificada ao estabelecimento de um currículo estandardizado, focado em matemática e língua materna. Além do currículo padronizado, há os processos avaliativos padronizados, preconizados pela testagem de resultados, que tensionam o trabalho docente com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. Em perspectiva semelhante, Duso e Sudrack (2014, p. 176) apontam que os organismos multilaterais “[...] decidem quando, onde e como gastar o dinheiro”. É notório, desta maneira, que estas instituições possuem interesses ligados ao acúmulo do capital e à concentração de renda e se utilizam da educação para conseguirem tal feito.

Martins (2001) pontua que os discursos dos organismos multilaterais, expressos em relatórios e recomendações, promovem a ideia de que a principal causa da deterioração econômica e social dos países é a crise da educação. Como consequência, passam a atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade pelos resultados aferidos nas avaliações que monitoram a qualidade da educação. Há que se pensar: a educação sozinha dará conta de suprir todos os infortúnios da sociedade?

As reformas educacionais e a respectiva busca pela qualidade da educação atendem, nesse sentido, os pressupostos neoliberais. Como consequência, é possível compreendermos que as escolas estão inseridas em um sistema que visa a performatividade, a meritocracia, a regulação, o controle e, indubitavelmente, a obrigação de resultados, principalmente os numéricos. Desta forma, a organização e a gestão escolar são impactadas na medida em que precisam se ajustar às novas mudanças. Os/as professores/as também têm o seu trabalho alterado, em especial os/as da educação básica, que precisam mostrar resultados através do bom desempenho dos/as estudantes. Caso contrário, são responsabilizados pela má qualidade de ensino. Esta responsabilização ocorre nas mídias com a divulgação das notas obtidas pelas escolas, por exemplo (ENZ et al., 2013).

Vale lembrar que a globalização tem um conjunto de determinações que se manifestam na educação e que não se reduzem a um país em particular, mas em uma forma de governação

global, conduzida, principalmente, pela necessidade de manter o sistema capitalista. A educação, nessa perspectiva, assume papel principal para a restauração da economia e manutenção do capital, na medida em que passa a formar indivíduos sob o viés mercadológico (DALE, 2004).

À luz da globalização e das reformas educacionais, o Estado passa a exercer o papel de avaliador, neste sentido, cria mecanismos para monitorar a educação, as políticas públicas, o desempenho das escolas e dos estudantes, a qualidade da educação – aferida principalmente por dados numéricos. Um dos instrumentos criados para o acompanhamento ou monitoramento desses aspectos foi a Avaliação em Larga Escala, também chamada de Avaliação Externa (FONSECA, COSTA, 2018).

Desta maneira, a Avaliação em Larga Escala surge como uma ferramenta para monitorar e/ou acompanhar a qualidade da educação. Uma das premissas que embasam a avaliação é a mensuração sistemática que fornece informações estatísticas que, na concepção dos organismos, possuem mais confiabilidade para mensurar a qualidade da educação. Embora a qualidade seja um dos aspectos avaliados, a avaliação serve também como instrumento de prestação de contas à sociedade sobre os investimentos e sobre seu retorno. É notório, portanto, que essa cultura avaliativa insere a escola em um gerenciamento que preza pela eficiência e eficácia (MARTINS, 2001).

Teodoro (2016) e Dale (2008) alertam para o fato de que a influência dos organismos multilaterais no campo da educação se estende para além do poder de definição da agenda, mas também no poder de definir e controlar as regras do jogo. Deste modo, os organismos multilaterais acabam por atuar mais na definição de problemas do que em sua resolução. Teodoro (2016) destaca ainda, que as grandes avaliações internacionais, tais como o PISA, por exemplo, e a respectiva comparação em relatórios e estudos nacionais e internacionais, não se preocupam com os contextos sociais e históricos em que os resultados são gerados. E mesmo assim, tais resultados são as principais tecnologias de governação, pois tem a finalidade de fornecer evidências para a ação política-governativa. Deste modo, a participação e o debate democrático sobre as dimensões políticas da educação ficam em segundo plano.

Para Teodoro (2016) este é o retrato da governação neoliberal, qual seja, de uma ação política baseada em evidências produzidas pela expertise de técnicos e cientistas que não oferecem espaço para a participação dos movimentos sociais e da sociedade civil. Com efeito, é possível visualizar o sonho conservador de “fazer política sem política” (2016), de um governo de sábios que sabem quais caminhos devem ser percorridos para fazer o povo feliz.

Portanto, a escola passa a ser também um dos espaços de produção e reprodução das desigualdades sociais.

Conforme baliza Young (2007), a educação, por estar voltada aos interesses do capital, torna-se ela própria um mercado ou semimercado, em que as escolas “[...] são obrigadas a competir por alunos e fundos” (YOUNG, 2007, p. 1291). O autor argumenta que as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, em que a preocupação está nos resultados e não no processo ou no conteúdo do que é entregue. Com efeito, as escolas passam a ser regidas pela instrumentalização, como um meio para outros fins.

Em perspectiva semelhante, Barroso e Viseu (2006) discorrem sobre a lógica do mercado em educação. Para os autores (2006) a crise global do modelo político-administrativo que foi referência dos sistemas públicos de educação no pós-guerra, gerou a necessidade de adoção de medidas que reestruturassem o sistema público da educação. Uma das medidas adotadas foi o desenvolvimento de políticas alternativas globais que substituem a concepção de educação como serviço público em que se baseava. Desta forma, a nova concepção segue a vertente do neoliberalismo de gestão, centrada na escola, assume o objetivo de tornar a educação um semimercado, introduzindo a lógica econômica.

É possível compreender que os organismos multilaterais e suas determinações geram impactos nas políticas educacionais. Conforme já mencionado, podemos compreender que um destes impactos é a lógica mercadológica na qual a educação se insere, que preza pela eficiência e eficácia. Barroso e Viseu (2006) apontam para outras influências, tais como as políticas neoliberais com princípios da descentralização, do reforço da autonomia da escola e das novas técnicas de gestão. Contudo, os autores (2006) enfatizam que a essência das políticas neoliberais não se dá apenas por meio dos princípios acima citados, mas, sobretudo, da combinação explosiva dos princípios que se associam à livre-escolha dos pais sobre o estabelecimento de ensino que será frequentado pelo/a filho/a, como ocorre em alguns países.

Na concepção dos autores (2006) é a junção destes fatores que constroem o mercado da educação. Para as políticas neoliberais a escola deveria ser desvinculada do Estado para ser regida como uma empresa que atrai sua clientela (estudantes), em um sistema de concorrência entre instituições. Logo, as instituições com mais eficiência e eficácia são as mais escolhidas pelos pais em detrimento das outras, em que tal escolha é baseada na satisfação do consumidor e que repercutem na alocação dos recursos públicos.

É perceptível, portanto, que a articulação da globalização, do neoliberalismo e dos organismos multilaterais conduzem às escolas a responder aos interesses do capital. Como consequência, a escola passa ela mesma a ser um espaço de reprodução das desigualdades

sociais. De acordo com Silva (2002), o jogo do capital precisa ser jogado infinitamente para que a sua acumulação e reprodução seja garantida, o que gera relações de exploração e exclusão, próprias da sociedade capitalista. O Estado, ao construir políticas sociais não está interessado apenas em ofertar uma educação de qualidade ou reduzir as desigualdades sociais e educacionais, mas também em gerenciar e ditar as regras do jogo. A autora (2002) nos alerta para a importância de repensar as condições históricas da sociedade capitalista para que possamos compreender que ela é formada por grupos de interesse e que a educação que se desenvolve nela tende a atender as necessidades de determinados grupos.

Silva (2002) discorre que no Brasil houve uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas educacionais que, associada ao consentimento do governo federal em compactuar com as elites dirigentes e com os organismos multilaterais, instituíram uma configuração jurídico-legal e institucional que trouxe impactos para a educação. Tais impactos citados pela autora foram a redução de investimentos públicos para os serviços sociais, a restrição dos direitos sociais, a captação de recursos por parte dos governos sobre os estados e municípios e a falta de participação dos/as docentes nas construções das políticas públicas, que em geral, desconhecem as mediações políticas que antecedem as reformas.

Os organismos multilaterais atuam como órgãos reguladores, operam dentro do sistema capitalista e respondem aos interesses econômicos e financeiros dominantes. Além do mais, tem a potencialidade não só de criar e movimentar o dinheiro, mas também de manipular taxas de juros e precipitar a desvalorização de moedas fortes. Segundo a política de crédito do Banco Mundial, empréstimos que são concedidos à educação são frações de créditos econômicos em que parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios do próprio BM. Como consequência, os Estados-Nação precisam reorganizar a Educação Básica pública para ajustá-la não apenas às novas demandas sociais, mas à realidade político-econômica ditada pelos organismos (SILVA, 2002).

A autora supracitada (2002) baliza que, entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário, direcionadas à sustentação da política macroeconômica, direcionaram-se às políticas sociais. Na esfera da educação, as políticas públicas que estiveram em consonância com as políticas e estratégias do BM foram a LDBN (1996), a Emenda Constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁸), o Conselho Nacional de Educação e o sistema de avaliação institucional. Tais políticas permitiram e permitem ao Estado a

⁸ Recentemente, em dezembro de 2021, foi aprovada de modo permanente, a Lei n. 14.276 de 27/12/2021 do FUNDEB.

ampliação da sua esfera de intervenção, regulamentação e, sobretudo, gerenciar novos instrumentos de ação e de poder. Desta forma, o BM passou de uma instituição que estava voltada para a assistência técnica e cooperação financeira e se transformou em formulador de políticas para a educação. Silva (2002) prossegue sua reflexão apontando que o BM, de forma explícita, cria políticas que desconsideram as múltiplas realidades nacionais e culturais. Sendo assim, trata de maneira superficial e simplicista questões que são complexas e conflituosas em sociedades de classes.

É evidente que a educação básica é, para os organismos multilaterais, um instrumento indispensável para o êxito econômico global, principalmente quando é destinada aos setores sociais mais marginalizados. Isso se deve ao fato de que assegura o potencial produtivo de todos/as/es os indivíduos, o que permite que os mais pobres ingressem no mercado de trabalho. Nesta acepção, o alcance de necessidades básicas de aprendizagem dos/as estudantes visa criar insumos necessários para que o sujeito alcance a aprendizagem como produto, em outras palavras, que adquira conhecimento e habilidade suficiente para o mercado de trabalho e assim possa contribuir com a economia (LIBÂNEO, 2016).

As premissas dos organismos multilaterais e, mais especificamente do BM, trazem inúmeras consequências para as políticas educacionais que se estendem desde a construção do currículo à insatisfação e adoecimento docente. No que diz respeito ao currículo, os conteúdos científicos e o desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, pois a escola se reduz a atender conteúdos mínimos de aprendizagem. Torna-se, nesse sentido, simplificada, aligeirada e atrelada a demandas imediatistas (LIBÂNEO, 2016).

A própria redução do currículo impacta no trabalho do/a professor/a, no sentido de desvalorizá-lo, na medida em que prioriza a memorização dos/as estudantes e a memorização dos conteúdos para alcançarem êxito nas avaliações de desempenho. Conforme discorre Libâneo (2016), há muitos indícios que as políticas educacionais, formuladas em 1990 pelos organismos multilaterais, afetam negativamente o funcionamento da escola e o trabalho docente. Um dos indícios é de que as políticas empobrecem o potencial das escolas e corroboram com os baixos índices de desempenho dos/as estudantes. Outro indício significativo é de que a própria escola acaba sendo uma instituição de exclusão, em que os/as alunos/as são excluídos/as antes mesmo de vivenciarem a exclusão social promovida na sociedade.

Essa busca desenfreada pela mão de obra para o mercado de trabalho nos leva a compreender que o papel da escola não é o de ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar compreender a realidade, desenvolver a potencialidade de pensamentos e também transformar o mercado. Mas

sim, o de oferecer conhecimentos práticos, habilidades e o saber-fazer que conduz os/as estudantes para o mercado de trabalho, que pode inclusive, apresentar condições precárias (LIBÂNEO, 2016). É imprescindível, portanto, levarmos em conta que todos/as os/as trabalhadores/as, independentemente de seu *status* social ou da profissão na qual atuam, merecem desenvolver ou ampliar a sua capacidade crítica, reflexiva e indagadora. Levando em conta as questões apresentadas até aqui, parece-nos que não é esse o perfil de trabalhador/a que o Estado quer formar.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2011) discorrem que a escola por estar interligada diretamente com a esfera social e por ser influenciada por ela, acaba alterando seus fins, ou seja, seus propósitos e objetivos no decorrer dos processos e momentos históricos. A escola, sendo um espaço social, sofre influência de outros grupos e atores que corroboram de diversas maneiras sobre os fins que a escola deve buscar. Esses grupos e atores, em muitos casos, não são da área da educação, como os próprios organismos multilaterais, economistas, políticos, banqueiros, entre outros. Uma das consequências de tais influências é a descontinuidade das políticas públicas, em que cada governo irá manter, criar ou encerrar projetos de acordo com seus interesses. Desta maneira, em função das distintas concepções ideológicas e políticas por trás dos debates sobre a educação, seus fins não condizem com a finalidade da educação como direito.

Assim sendo, os autores (2011) balizam que os objetivos gerais da escola são variados e amplos e que são, indubitavelmente, influenciados pelas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e etc. Em perspectiva semelhante, Young (2007) também se dedica a refletir sobre qual é o objetivo da escola. Em seu trabalho “Para que servem as escolas” o autor (2007) assinala que as escolas servem para capacitar jovens a adquirir conhecimento, que para a maioria deles, é aprendido exclusivamente na escola, por não ser possível adquiri-los em casa ou em sua comunidade. Young (2007) apresenta sua concepção sobre a finalidade da escola, mas não esgota o seu questionamento e indaga “Qual conhecimento?”.

Para responder tal questionamento, faz a distinção entre “Conhecimento dos poderosos” e “Conhecimento poderoso”. Sobre o Conhecimento dos poderosos o autor (2007) assinala que é definido por quem detém o conhecimento e cita como exemplo a distribuição do acesso à universidade, em que aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a determinados tipos de conhecimento, adquiridos na graduação ou pós-graduação. Para Young (2007) esse é o conhecimento dos poderosos. Menciona ainda que alguns críticos sociais do conhecimento escolar equiparam o conhecimento escolar e o currículo ao conhecimento dos poderosos, haja vista que estes, além de deter conhecimento, ditam algumas regras e normas.

Já sobre o entendimento de conhecimento poderoso, o autor (2007) o relaciona ao currículo. O conhecimento poderoso não está relacionado a quem tem mais acesso ao conhecimento, mas sim ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações fidedignas sobre fatos, acontecimentos, estudos, fornecer novas formas de pensar sobre o mundo e de se relacionar com ele. Este conhecimento, de forma geral, é o conhecimento que de fato será útil para o/a estudante e é o conhecimento que os pais esperam que ele/a adquira na escola, já que é indisponível em suas casas.

Esta perspectiva sobre o conhecimento poderoso nos leva a questionar se é esse o conhecimento que de fato está sendo ofertado aos estudantes e se é esse o conhecimento que os/as docentes têm a possibilidade de ofertar. Conforme já feita menção, as escolas são instituições que sofrem diversas influências de esferas mais amplas e que respondem a seus interesses. Logo, é possível compreender que o conhecimento oferecido aos estudantes é aquele que os instrui para o mercado de trabalho e não o conhecimento poderoso, que os oferecerá possibilidades de mudança e de desenvolvimento de potencialidades, quaisquer que sejam.

Em suma, a partir dos pressupostos teóricos abordados, é importante levar em conta o contexto econômico, político e social no qual as políticas públicas emergem, haja vista que tais contextos influenciam diretamente nestas construções. O contexto político, sobretudo, é determinante de várias esferas e a própria construção de uma agenda global não se dá de maneira neutra, mas sim, regida pelas influências econômicas, sociais e políticas. Desta forma, é necessário pensar a escola para além de uma instituição com potencial de fortalecer a economia, mas com potencial de formar seres humanos com capacidades intelectuais, cognitivas e sociais, em que o/a estudante possa receber uma formação integral e não apenas instrumentalizadora. É preciso ainda, (re)pensar o fazer docente, para que estes sejam participativos nas construções das políticas públicas e que tenham maior autonomia com os/as seus estudantes.

No próximo segmento passamos a discorrer sobre a avaliação em larga escala da educação básica; a que vai originar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

5 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O IDEB: CONCEITUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

5.1 Notas Preliminares

Esta subseção tem a intencionalidade de discorrer de maneira mais esmiuçada a respeito da Avaliação em Larga Escala e do IDEB, de modo a abordar as conceitualizações da avaliação, descrever seus objetivos e sua lógica. Objetivou-se também, abordar tais compreensões a respeito da avaliação sob um viés crítico, de maneira a apresentá-la levando em conta suas implicações e interferências.

Dalben e Almeida (2016) refletem que os processos referentes a avaliação da aprendizagem sempre se fizeram presentes no âmbito escolar. A avaliação, portanto, na concepção dos autores, caracteriza-se por ser uma prática cotidiana e corriqueira, que visa avaliar/aferir e compreender questões específicas, nesse caso, de aprendizagem. A construção da Avaliação em Larga Escala apresenta o objetivo de avaliar de modo mais abrangente a qualidade educacional do Brasil e se caracteriza por ter diversos programas, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros. Entretanto, apesar de existirem os sistemas nacionais de avaliação, os Estados e os Municípios também podem construir os seus próprios sistemas.

Em suas diferentes modalidades, a Avaliação em Larga Escala se baseia em planos de longo prazo, em que as provas são aplicadas em período delimitados, a fim de que seja realizada uma análise temporal da qualidade da educação. O SAEB é uma das avaliações em larga escala e pode ser entendido com um conjunto de avaliações externas que permitem ao INEP realizar um diagnóstico acerca da qualidade da educação básica e dos fatores que podem interferir no desempenho dos/as estudantes. Nesse sentido, os testes e questionários aplicados aos estudantes da rede pública e em uma amostra da rede privada, refletem os níveis de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2021).

As avaliações são realizadas a cada dois anos e se direcionam aos estudantes que estão no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º e 4º ano do Ensino Médio. Os/as estudantes respondem a testes de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e de Matemática, com ênfase em resolução de problemas. Uma amostra dos/as estudantes do 9º ano também responde a questões de ciências humanas e ciências da natureza, mas tal inserção destas áreas datam de 2019, logo, é recente. É importante mencionar que os/as diretores/as e secretários/as da educação também participam da avaliação, na medida em que respondem a questionários que avaliam questões de contexto socioeconômicos, condições de trabalho, entre outros. Em suma, o SAEB auxilia as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação, além de oferecer subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais (BRASIL, 2021).

As médias de desempenho dos/as estudantes, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar compõem o IDEB. De acordo com Schneider e Sartorel (2016), o IDEB é um indicador aferido que oferece importantes elementos para a discussão sobre o que se entende por qualidade em educação no Brasil. Contudo, seus objetivos se estendem para além da avaliação, pois se manifesta como um mecanismo de responsabilização e prestação de contas. Dessa forma, segundo as autoras (2016), o Índice atua como um instrumento de regulação e controle dos sistemas educativos.

Embora a avaliação seja uma prática comum às escolas, com as reformas de Estado ela passou a assumir um papel central, na medida em que estabelece metas e critérios relacionados ao desempenho e proficiência dos/as estudantes através de testes padronizados. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem assume outros objetivos, tornando-se elemento primordial na análise e no financiamento dos sistemas educativos e das instituições escolares, além de se constituir em uma ferramenta importante para avaliar as políticas educacionais. Como efeito das reformas de Estado, a escola passou a ter novas atribuições, em que precisou inovar a sua forma de organização e gestão, com o objetivo de produzir melhores resultados (DALBEN, ALMEIDA, 2016; SCHNEIDER, SARTOREL, 2016).

É possível compreender, desse modo, que a avaliação possui objetivos explícitos, quais sejam, aferir a qualidade da educação, monitorar e acompanhar o fluxo e o desempenho dos/as estudantes, induzir políticas públicas, entre outros. No entanto, faz-se necessário levar em conta os objetivos implícitos, que estão por trás da avaliação e que se manifestam de maneira mais sutil. Desta forma, conforme menciona Afonso (2000), é importante verificar quais são os interesses da avaliação, pois isso implica em aceitar e compreender que a avaliação é, sobretudo, uma atividade política. Afonso (2000, p. 20) prossegue:

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõem, unilateralmente, uma determinada grelha de interpretação da realidade, que faz com a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação.

Nas palavras do autor (2000), é possível compreender que a avaliação se baseia em uma prática de dominação entre avaliador e avaliado, além de ser uma imposição que se manifesta compulsoriamente. Desta maneira, é inegável os efeitos que a avaliação exerce na escola como um todo e aos estudantes que são submetidos a uma avaliação que muitas vezes se apresenta de maneira desconexa à realidade da comunidade escolar, haja vista que são provas padronizadas que avaliam todos os/as alunos/as sob uma mesma ótica (AFONSO, 2000).

A avaliação pode ser entendida como um mecanismo de prestação de contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público, o trabalho que é desenvolvido pelos/as docentes nas escolas e o desempenho dos/as estudantes. Afonso (2000) menciona que a avaliação introduz alguns fatores de mercado no sistema educativo, cita como exemplo a alocação diferencial de recursos às escolas e a responsabilização dos/as docentes. O mesmo autor compreende que os preceitos de mercado geram efeitos perversos na educação, pois corroboram com a exclusão dos/as estudantes, em especial aqueles/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem. A educação, desta forma, que deveria ser equitativa e igualitária, passa a agravar as desigualdades escolares e a discriminação social, pois a preocupação com as necessidades dos/as estudantes é substituída pela ênfase nas performances.

Neste viés dos efeitos da avaliação, Gazzola e Sudbrack (2016) abordam a respeito da responsabilização que recai sobre a escola e sobre o trabalho do/a docente. Desta forma, a avaliação atua como um elemento regulador e controlador, que responsabiliza a comunidade escolar pelos baixos índices aferidos nas provas. É importante mencionar que as escolas que não atingem os índices esperados precisam construir alternativas para melhorar o desempenho nas avaliações, nota-se, portanto, que os/as professores/as são pressionados a alcançar o escore ideal.

Amaro (2013) leciona que um dos aspectos preocupantes do processo de avaliação centralizado em testes estandardizados é a pressão que recai aos docentes. Para o autor

As pressões para atingir e/ou bater metas projetadas e, assim, alcançar a eficiência e dar respostas imediatas ao mercado, levam os sistemas e as escolas a se encontrarem em uma encruzilhada: ou melhoram os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso (AMARO, 2013, p. 35).

Uma das formas de responsabilizar a comunidade escolar, de acordo com Amaro (2013), é através da divulgação dos resultados das avaliações, que acontece, dentre tantas formas, pela imprensa. A divulgação dos *rankings* faz com que a escola ganhe certa notoriedade, em que algumas são consideradas as melhores e outras as piores. Logo, as escolas melhores são aquelas que se destacam pelo melhor IDEB, já as escolas piores são aquelas que não alcançam o índice esperado no exame. Embora exista a dicotomia entre a escola boa e a escola ruim, percebe-se uma semelhança entre elas, que são os fatores extras e interescolares, que interferem nos resultados e não são levados em conta.

Como consequência da pressão vivenciada pelos/as docentes e pela comunidade escolar, uma das práticas adotadas pelos/as professores é a de treinamento dos/as estudantes. Esse processo de treinar os/as alunos/as, de acordo com Amaro (2013), está relacionado às práticas

neotecnicistas, que visam formar os indivíduos para o mercado de trabalho, o que acaba por reduzir o trabalho docente à burocratização. Este processo é chamado por Ball (2005) de performatividade, que é uma tecnologia de controle e de regulação do trabalho docente, em que os resultados e desempenhos individuais servem como indicadores da produtividade. Desta forma, Ball (2005) menciona que a performatividade é alcançada por meio da construção e publicação de informações e de indicadores, além dos mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

A performatividade, conforme sugere Ball (2005), pode ser entendida como uma tecnologia, uma cultura ou um método de regulamentação, que emprega comparações e demonstrações através de mecanismos de controle, atrito e mudança. Desta forma, a performatividade afere desempenhos individuais ou coletivos por meio de parâmetros de produtividade ou de resultados que indicam qualidade ou a ausência dela. Em alusão a Lyotard (1984), Ball (2005) afiança que a performatividade está relacionada aos aspectos funcionais e instrumentais da modernidade, em que o conhecimento se transforma em mercadoria. Logo, ainda na perspectiva da Lyotard (1984), a performatividade pode ser compreendida pela ênfase ao desempenho e eficiência.

A performatividade ocorre e é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores das instituições e traz consigo um viés promocional, como estratégia de estimular os alcances de metas dos/as profissionais. Contudo, a performatividade apresenta algumas consequências, quais sejam, o julgamento, a comparação, a tendência para nomear, diferenciar e classificar. Nas palavras de Ball (2005, p. 548)

[...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente.

Através do entendimento do autor supracitado, é possível compreender que o trabalho do/a professor/a está reduzido ao trabalho burocrático, técnico e instrumentalizado. Desta forma, em busca da competência durante o treinamento dos/as estudantes o/a professor deixa de ser um profissional que dispõe de julgamento crítico e reflexivo (BALL, 2005).

Para finalizar essa subseção, alude-se novamente a Dalben e Almeida (2015) que apresentam como limitação da avaliação, o fato dela se propor a medir a proficiência dos/as estudantes apenas em duas ou três disciplinas escolares. Nesta perspectiva, a avaliação não representa o todo, ou seja, os resultados não contemplam a complexidade do trabalho que é

realizado nas escolas. Em suma, mencionam que o problema central não está na avaliação em si, mas sim na utilização de seus resultados como retrato da escola, como se estes representassem todo o trabalho desenvolvido. Deste modo, as avaliações poderiam ser utilizadas como parte integrante da análise da qualidade da educação e das decisões, não apenas como uma métrica das avaliações.

Ventura (2016, p. 15) refere que a avaliação deve ser um meio de “partilhar e transferir conhecimento, competência e poder”. Propõe que se catalise energia e inteligência para aspectos mais fundamentais da educação, tais como “[...] formação inicial e continuada de professores, bem como a promoção de práticas de ensino diferenciados em sala de aula” (2016, p. 28).

Levando em conta que o IDEB atua como uma importante ferramenta que afere a qualidade da educação, a subseção a seguir apresenta compreensões de estudiosos/as sobre a temática. Tais compreensões são pulsantes, haja vista a necessidade de entendermos qual é a concepção de qualidade que o IDEB adota e, sobretudo, qual é a qualidade que ele busca.

5.2 O IDEB e a qualidade

Esta subseção aborda compreensões e reflexões a respeito da temática da qualidade da educação, apresentadas por estudiosos/as da área. É pertinente lembrar que na análise do descritor “IDEB *and* Avaliação em Larga Escala” a temática que prevaleceu nos estudos analisados foi a da qualidade da educação. Desta forma, é essencial compreendermos as suas concepções, já que é um dos principais fatores aferidos pelo IDEB.

Ao analisar a qualidade da educação é necessário considerar que o conceito de qualidade é construído historicamente, logo, seus entendimentos e significados se alteram de acordo com o tempo e com os espaços em que eles são empregados. Desta forma, é necessário realizar uma análise contextual e considerar os aspectos sociais, econômicos e políticos de um determinado momento histórico, que formula o conceito de qualidade da educação (MOREIRA; KRAMER, 2007).

De acordo com Silke Weber (2016) o tema da qualidade da educação, em especial da educação básica, não é recente, pois desde os primórdios do século XX ganha visibilidade. Um dos marcos sobre o debate da qualidade da educação foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que reivindicava uma educação de qualidade socialmente útil e que reconhecesse o direito do indivíduo em ser educado, mediante a estruturação de uma escola acessível em todos os seus graus e a todos os cidadãos. Para tanto, preconizava a reforma

integral de organização e de métodos de toda a educação nacional, que apresentasse uma política educacional com sentido unitário, de bases científicas e que, sobretudo, fosse aperfeiçoada constantemente (WEBER, 2016). Em anos posteriores, a partir da evidência de que garantir o acesso e a permanência na escola, apesar de necessário, era insuficiente, a Constituição Federal de 1988, dentre tantas garantias, prevê um padrão mínimo de qualidade, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, reafirma tal garantia.

Há, contudo, outras leis consideradas importantes marcos da discussão sobre a qualidade do ensino em diferentes níveis e modalidades. São elas, a Lei n. 9.131, de 1995, que fundou o Conselho Nacional de Educação, Lei n. 9.424, de 1996, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Lei n. 10.861, de 2004, que originou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – e a respectiva institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da criação do IDEB. Tais leis apresentam significativos elementos para avaliar a qualidade da educação no Brasil (WEBER, 2016). Está em discussão uma proposta que visa estabelecer um montante de recursos para o Custo Aluno Qualidade.

De acordo com o já referido, o SAEB é uma das iniciativas do MEC para avaliar o desempenho dos/as estudantes e dá origem ao IDEB. O IDEB é um indicador criado para fixar metas a serem atingidas pelas escolas públicas no que se refere ao acesso, permanência e rendimento escolar dos/as estudantes. Desta maneira, os resultados aferidos pelo índice indicam a qualidade ou a não qualidade da educação. Com efeito, passa a ser visto, ele mesmo, como sinônimo de qualidade (WEBER, 2016).

Sobre o conceito de qualidade da educação apontado por Weber (2016, p. 37), a autora sinaliza que este é um “[...] conceito polissêmico que articula ou privilegia tendências presentes no debate no Brasil e pode ser sintetizado como formação humana e contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país”. Através desta narrativa, podemos entender que o conceito de qualidade está intrinsecamente interligado com o contexto econômico e social, logo, pode ser modificado.

Em regimes democráticos a própria construção de políticas sintetiza as demandas sociais de diversos grupos ou setores sociais e as organiza sob a égide de projetos que são implícitos ou explícitos. Desta forma, as decisões legislativas, de ordem política, originam as políticas de Estado. Contudo, há também as políticas de governo, que assumem caráter episódico e que são restritas ao período que um grupo político está no poder, o que acontece frequentemente no Brasil. Como consequência, algumas demandas podem ser resolvidas temporariamente e algumas políticas podem ter descontinuidade (WEBER, 2016). Embora existam estas

descontinuidades e as interferências do meio social, a qualidade da educação continua sendo assegurada.

Nesta linha de pensamento, Dias Sobrinho (2010) reflete sobre o princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. O autor (2010) baliza que é a partir deste princípio que se pensa sobre a democratização do acesso, da garantia de permanência e da qualidade científica e social da educação. Desta forma, o direito social à educação de qualidade é um fator primordial na construção da sociedade, da consolidação da identidade nacional, além de ser um instrumento de inclusão socioeconômica. Por este e outros motivos, assegurar a qualidade educacional é um dever imprescindível do Estado.

A qualidade da educação para Dias Sobrinho (2009) assume uma dimensão social e pública. Ao partir do pressuposto de que, a educação é um bem público e direito social chegamos ao entendimento de que o Estado deve garantir possibilidades de oferta de uma educação de qualidade para todos os/as estudantes em todas as camadas sociais. O autor (2009) alerta ainda para o fato de que quando a educação não é compreendida como bem público, ela atenderá a interesses exclusivos e, neste caso, a qualidade será determinada por significados operacionais e instrumentais. Diante de tais arguições, Dias Sobrinho (2009) reflete que a qualidade deve ser assegurada para todos/as/es e deve propiciar à construção de sujeitos sociais. Em suma, não deve estar voltada para uma parcela específica e privilegiada da sociedade.

As reflexões do autor (DIAS SOBRINHO, 2010) assinalam que no atual quadro hegemônico da globalização da economia capitalista, a qualidade da educação está relacionada à produtividade, lucro, competitividade, empreendedorismo e etc. Em outras palavras, a qualidade da educação é subsidiária da racionalidade empresarial, em que o comunitário perde espaço para o individual, o público para o privado e as concepções instrumentais prevalecem sobre os valores e interesses da vida social. Para o autor (2010), a educação de qualidade, na perspectiva neoliberal, prepara o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis para o individualismo, competitividade e fortalecimento das empresas.

Ainda seguindo as concepções de Dias Sobrinho (2010) sobre a qualidade da educação, o autor menciona que em torno do conceito há diversos conflitos e oposições entre os grupos de interesse. Sendo assim, cada grupo ou cada indivíduo, em cada momento histórico, político, econômico e social irá priorizar características que formam o conceito de qualidade da educação. Esses fatores, tais como os diferentes grupos com diferentes interesses, corroboram para que o conceito de qualidade seja plural. Contudo, o autor (2010) aponta algumas características de uma educação de qualidade, quais sejam, a adequada capacitação para o mundo de trabalho, expansão da oferta de emprego, acirramento da competitividade, avanço da

tecnologia, assim como, elevação da formação cultural e política da população, aprofundamento dos valores da democracia, desenvolvimento da cidadania, entre outras.

Sousa (2014) também reflete sobre o conceito da qualidade da educação. Para a autora (2014) ao tratar do tema da avaliação educacional a abordagem assumida sobre a concepção de qualidade está subjacente, contudo, embora subjacente, é possível entender que a atividade avaliativa não é neutra. Desta forma, assim como Dias Sobrinho (2010), Sousa (1997) menciona que os critérios estabelecidos nas avaliações não estão desvinculados de crenças, ideologias, práticas sociais e concepções filosóficas e políticas. Ao contrário, são oriundos de tais fatores, mesmo que se manifestem de forma intrínseca.

Em perspectiva semelhante, Souza (2014) assinala alguns traços dominantes que giram em torno das concepções sobre a qualidade da educação. A principal evidência de qualidade apontada pela autora (2014) é a interpretação dos resultados obtidos pelos/as estudantes nas avaliações. Souza (2014) reflete que essa é uma concepção restrita, pois o produto final é enfatizado em detrimento do processo, alerta ainda para o fato de que os contextos de produção e reprodução dos saberes dos/as estudantes não são levados em conta na análise dos resultados das provas. Com efeito, essa concepção, contribui para a difusão de uma ideia limitada de qualidade da educação.

Deste modo, os resultados de desempenho dos/as estudantes aferidos nas provas das avaliações em larga escala estão sendo incorporados como indicadores de sucesso ou fracasso das políticas educacionais e das práticas escolares. Como consequência, os/as administradores/as inserem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos/as estudantes e do fluxo escolar. Desta forma, ambos fatores são considerados como referências de qualidade educacional (MARTINS; SOUZA, 2012).

A noção de qualidade da educação como fruto do bom desempenho dos/as estudantes nas avaliações, tende a resultar em um estreitamento do currículo. De acordo com Souza (2014) há uma ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que induz a um movimento de homogeneização do que se ensina em todo o país. Portanto, faz-se necessário refletir se o conhecimento dos/as estudantes se restringe a estas duas disciplinas ou se o conhecimento e o bom desempenho dos/as estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática pressupõem a qualidade de ensino.

Souza (2014) compreende ainda, que a avaliação em larga escala, além de reduzir a compreensão de qualidade, baseada no desempenho dos/as estudantes em testes, passou a ser um instrumento de fortalecimento da meritocracia. Para a autora (2014), a avaliação é tradicionalmente utilizada como instrumento de classificação e seleção de estudantes por

mérito. Neste sentido, a avaliação passa a ter acolhimento no contexto escolar e abriga a ideia de repetência como estratégia adequada para a garantia da qualidade. Com efeito, admite-se a seletividade e a exclusão como práticas inerentes e reprodutoras da dinâmica social.

Dourado e Oliveira (2009), em seu trabalho “A qualidade da educação: perspectivas e desafios”, discorrem que a discussão em torno da qualidade da educação é complexa e, com efeito, no caso brasileiro, a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um grande desafio. Tal desafio é oriundo, em boa parte, de um conjunto de determinantes que influenciam a qualidade ou não qualidade da educação. Os autores (2009) mencionam como determinantes as questões macroestruturais, como a concentração de renda, desigualdades sociais e educação como direito. Apontam ainda, determinantes derivados das próprias instituições de ensino, como o processo de organização e gestão escolar, condições de trabalho, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente e etc. Em síntese, para Dourado e Oliveira (2009) a educação é perpassada por diferentes fatores e influências, sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais ou pedagógicos. Assim, é possível compreender que o conceito de qualidade da educação, na concepção dos autores, apresenta-se como plural e polissêmico.

Levando em conta a polissemia que gira em torno do conceito, é possível entender que a concepção de mundo, de sociedade e de educação define o que se entende por qualidade. A própria discussão acerca da qualidade, remete à definição do que se entende por educação e inclusive do que se espera dela. Neste sentido, Dourado e Oliveira (2009) pontuam que há quem defenda que a educação pressupõe a passagem sistemática dos níveis de ensino, já para outros, a educação é entendida como um espaço múltiplo em que há diversos atores, espaços e dinâmicas formativas. É possível, desta forma, entendermos que a educação é influenciada por grupos de interesse.

Soligo (2013) também apresenta compreensões importantes sobre a qualidade da educação. Baseado em Enguita (1999) o autor (2013) assinala que no Estado de Bem-Estar, a qualidade da educação estava relacionada ao volume dos gastos públicos. Neste sentido, quanto maior o gasto por estudantes, em termos de investimentos em recursos humanos e materiais, maior seria a qualidade da educação. Entretanto, com o enfraquecimento do papel do Estado, a qualidade passa a ser avaliada através da eficácia do processo, sob a lógica empresarial e, neste sentido, o viés passou a ser gastar menos com o máximo de aproveitamento dos recursos, em que a qualidade é vista em uma ótica econômica, pragmática e gerencial. A educação, na perspectiva do neoliberalismo, está voltada ao desempenho individual no mercado e ao crescimento econômico. Com efeito, a função da escola é a de formar estudantes qualificados para o mundo de trabalho competitivo.

Como forma de acompanhar e monitorar a qualidade da educação, as escolas foram submetidas a processos avaliativos, por meio da avaliação em larga escala, em que a qualidade passou a ser medida pelo desempenho dos/as estudantes nas provas. Deste modo, a qualidade da educação é medida pelos resultados, o que corrobora com o ranqueamento das escolas, a competição entre as instituições, a racionalização dos recursos e etc. Para o neoliberalismo, é através da competição entre as redes de ensino que se estimula a busca pela qualidade (SOLIGO, 2013).

Soligo (2013) reflete que embora o desempenho dos/as estudantes nas disciplinas de português e matemática pressuponham a qualidade da educação, esta concepção de qualidade é reduzida e limitada, além de desconsiderar outras importantes disciplinas, como as de humanidades, que auxiliam na reflexão e pensamento crítico. Em linha de pensamento semelhante, Franco (2016) argumenta que a esfera da reflexão, da crítica e do diálogo está cada vez mais ausente nas práticas educativas, pois são substituídas pelo objetivo de preparar os/as estudantes para o bom desempenho nas avaliações em larga escala. Desta forma, a autora (2016) aponta que se torna cada vez mais difícil para a educação dar conta de processos que envolvam a humanização dos seus estudantes.

De acordo com Arroyo (2017), os sistemas nacionais e internacionais de avaliação não apenas aferem a qualidade da educação, como também apontam as desigualdades existentes. Se, na década de 1990 a preocupação era com o acesso e a permanência dos/as estudantes, atualmente a preocupação é com a qualidade do ensino e as desigualdades de aprendizagem. Deste modo, as políticas públicas também objetivam reduzir tais desigualdades. Contudo, há que se questionar se ao invés de reduzir as desigualdades não acabam colaborando para torná-las mais agudas.

Os resultados aferidos na avaliação em larga escala também objetivam sanar as necessidades existentes através da construção, formulação e reformulação de políticas que deem conta das demandas identificadas. Entretanto, Arroyo (2010) nos alerta para o fato de que estudos abrangentes adquiridos por meio de pesquisas científicas como Teses e Dissertações nem sempre são levados em conta na formulação e gestão das políticas, nas justificativas de diretrizes e nas intervenções das políticas públicas e etc. Deste modo, resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais e impressionistas, são privilegiadas em detrimento das análises profundas dos centros de pesquisa e de pós-graduação.

Neste sentido, para de fato promover a qualidade da educação, é necessário, dentre outras questões, sanar as desigualdades vivenciadas pelos estudantes e pelas instituições escolares. Conforme aponta Arroyo (2010) é fundamental que as desigualdades educacionais

sejam vistas para além dos determinantes intraescolares e leve em conta os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, entre outros. As próprias determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda, são importantes de serem consideradas. Analisar as desigualdades de modo abrangente e considerar estas determinações é pertinente, pois esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais.

Entretanto, os formuladores de políticas e os próprios organismos multilaterais continuam focados na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela permanência da desigualdade. Como consequência, docentes e estudantes são culpabilizados e responsabilizados pelo fracasso escolar e pelo fracasso econômico (ARROYO, 2010).

Esta subseção apresentou algumas concepções acerca da qualidade da educação, através das perspectivas de autores/as que refletem sobre a temática, para que assim seja possível entendermos as compreensões que giram em torno do conceito. Neste viés, os autores/as refletem que a qualidade da educação é um conceito polissêmico e que depende de fatores externos, como da sociedade, da política, dos fatores econômicos, dos grupos dominantes e etc. Tais fatores influenciam no que se entende por qualidade da educação, por educação e inclusive, sobre o perfil de estudante que se almeja formar. Outros autores/as também argumentam que a qualidade da educação, aferida pela avaliação em larga escala, é vista sob a perspectiva numérica, em que as métricas pressupõem qualidade.

Já, para autores como Weber (2016), a qualidade da educação pode ser considerada uma utopia, já que se remete a processos complexos e multifacetados que estão inteiramente relacionados a projetos de sociedade. Neste sentido, envolvem diferentes atores, instâncias e recursos, que estão sempre em processo.

Na próxima seção apresentamos concepções sobre a autonomia. Para tanto, aludimos à Immanuel Kant e Paulo Freire. Já na subseção que será abordada posteriormente apresentamos compreensões sobre a autonomia dos sistemas escolares.

5.3 Autonomia: revisitando o conceito

De acordo com o já referido, o interesse em estudar a autonomia docente está relacionado à minha formação em Psicologia e aos estudos da saúde mental do trabalhador, realizados nas disciplinas com as quais tive contato no decorrer do curso. A autonomia é entendida como fator importante no ambiente de trabalho, que propicia que o indivíduo adeque

as suas tarefas de acordo com as demandas reais do trabalho. Deste modo, é através da autonomia que os sujeitos podem vivenciar situações de prazer. Já a ausência de autonomia pode o conduzir as situações de sofrimento. Ressalta-se que a autonomia não é o único fator que gera prazer ou que conduz ao sofrimento, mas sim, um dos fatores e dos aspectos que podem propiciar tais vivências.

Iniciamos essa subseção apresentando o conceito de autonomia. Para tanto, aludimos a Nicolas Abbagnano (2007, p. 97) que pontua que a autonomia é um “Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de se determinar em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. Deste modo, através do uso da razão é que o indivíduo pode se exercitar enquanto autônomo.

Para Kant (1985) a autonomia acontece quando o sujeito alcança o que denomina de esclarecimento. O esclarecimento pode ser compreendido como a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é culpado. Já a menoridade pode ser entendida como a incapacidade do indivíduo em fazer uso de seu entendimento por si só, baseado no entendimento do outro. Neste sentido, o homem que não é guiado por si próprio e sim pelo outro se encontra na menoridade. A saída do sujeito da menoridade, de acordo com Kant (1985), só é possível por meio do uso livre da razão, que conduzirá o indivíduo ao esclarecimento, em outras palavras, ao ser autônomo.

Já o significado etimológico de autonomia, de acordo com Zatti (2007, p. 12) é “[...] o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei)”. Contudo, a autonomia não está relacionada a um poder absoluto e ilimitado, assim como não é sinônimo de autossuficiência. Para o autor supracitado (2007) a autonomia se relaciona a uma esfera particular da vida do sujeito, que é garantida dentro de certos limites individuais e coletivos, pois, apesar de estar vinculada ao individual, não está desarticulada das outras leis de ordem coletiva. Desta maneira, a autonomia está condicionada aos fatores externos, como por exemplo, pelas leis naturais, leis civis, convenções sociais e pelos outros indivíduos.

Outra compreensão pertinente sobre autonomia é a apresentada por Lalande (1999) em “O Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia”. Para o autor “[...] autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115). Nesta acepção, a autonomia se dá no mundo e não apenas na consciência dos indivíduos, por este motivo, depende dos fatores externos. A construção da autonomia, portanto, envolve dois aspectos. O primeiro está relacionado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar e decidir, o segundo se relaciona ao poder ou a capacidade de

fazer. Desta maneira, para que de fato exista autonomia é necessário que ambos os aspectos estejam presentes (ZATTI, 2007).

Embora o conceito de autonomia tenha sido definido e enfatizado na modernidade, sobretudo com Kant, é possível perceber que já no pensamento grego havia o desenvolvimento de uma noção de autonomia. Contudo, tal noção apresentada pelos historiadores gregos estava restrita à ideia de autodeterminação, ou seja, aproximava-se do conceito de suficiência e da não necessidade do outro, do coletivo, da cidade e do Estado (ZATTI, 2007).

Zatti (2007) também faz menção ao entendimento de autonomia desenvolvido por Platão, que em sua concepção foi mais elaborado em relação ao desenvolvido pelos gregos. O autor (2007) aborda que a noção de autonomia desenvolvida por Platão não possui caráter moral, embora indiretamente ele tenha contribuído para o desenvolvimento da concepção do caráter moral do conceito moderno de autonomia, pois relacionou a autonomia com autodomínio. Neste sentido, nas palavras de Zatti (2007, p. 13), “[...] somos bons quando a razão governa e maus quando dominados por nossos desejos”. No entendimento de Platão (apud ZATTI, 2007) quando o indivíduo é movido pela razão a ordem é instaurada, já quando é movido pelos seus desejos o caos ganha espaço. Taylor (1997 apud ZATTI, 2007) elucida que ser governado pela razão significa que o sujeito é governado por ideias, desta forma, suas ações são refletidas e pensadas.

Na perspectiva dos iluministas, a noção de autonomia se refere à razão que se manifesta através de evidências empíricas, que distanciam o homem da superstição e da ignorância. Dessa forma, quando o indivíduo se desvincula da tradição e da religião, há a possibilidade de pensar sobre si mesmo. Os iluministas compreendiam a razão “[...] como uma espécie de tribunal contra o qual se despedaçaria toda e qualquer forma de conhecimento sem credenciais construídas pela associação entre racionalidade dedutiva e empirismo indutivo” (ZATTI, 2007, p. 14). Contudo, o entendimento de autonomia proposto pelos iluministas se tornou um conceito reduzido, na medida em que estes entendem o homem como mônada, em que apenas sua existência física é considerada.

Kant foi o autor que se dedicou com maior profundidade aos estudos sobre autonomia e foi quem fez a transposição da autonomia religiosa para a autonomia moral, além de ter retomado o sentido de autonomia, considerando o ser humano em sua totalidade ao contrário da concepção iluminista. Em termos gerais, Kant entende que a autonomia está relacionada a independência da vontade do indivíduo em relação a todo objeto de desejo e da capacidade de se determinar em conformidade com sua própria lei, que é regida pela razão. A natureza racional existe como um fim em si mesma, deste modo, para Kant, os seres racionais possuem dignidade

particular e por isso se diferem do restante da natureza, pois são livres e autodeterminantes (KANT, 1974; ZATTI, 2007).

É pertinente salientar que Kant formulou suas concepções sobre autonomia a partir das críticas de certas posições de sua época, que denominou de heterônomas, pois dependiam de interesses externos que eram oriundos de concepções morais e religiosas e que não permitiam que o indivíduo exercitasse sua autonomia. A heteronomia é o contrário de autonomia. Se a autonomia é entendida como o “ser para si” a heteronomia é o “ser para o outro”. Em termos gerais, a heteronomia é a lei que procede do outro. Kant (1974) entende que a sociedade assume um papel central nas manifestações da heteronomia, “[...] cada sociedade tem o seu próprio código moral e agimos moralmente na medida em que o nosso comportamento se ajusta ao código da nossa sociedade” (KANT, 1974, p. 2). Desta forma, o indivíduo que age pela heteronomia é aquele que vive as imposições externas e que não segue a sua própria lei.

Zatti (2007) leciona que Kant não foi um estudioso da educação, mas como filósofo, interessou-se pelos problemas educacionais. Em sua obra “Sobre a Pedagogia”, traduzida para o português, Kant (1966) apresenta a ideia de que a educação pelo exercício racional leva o indivíduo a exercitar sua autonomia. Nesta ótica, a educação tem o papel de formar o homem. Na concepção de Kant (1966) o homem é o único ser que precisa ser educado, diferentemente dos animais, que logo ao nascerem já têm condições de sobrevivência. A educação, nesse viés, é compreendida como os cuidados de alimentação e subsistência, disciplina e instrução, aliada à formação. Logo, “[...] a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1966, p. 9) na medida em que preserva o homem de seus impulsos animais. Contudo, o autor (1966) entende que a disciplina é meramente negativa, pois remove o elemento selvagem do homem, já a instrução é a parte positiva da educação. Nas palavras de Kant (1966, p. 10)

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coação das leis. Isto tem, contudo, de acontecer cedo. Assim, por exemplo, as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que se consigam habituar a estar sentadas em silêncio e a observarem pontualmente o que lhes é prescrito, para que no futuro não possam pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que lhes passa pela cabeça.

Por meio dessa narrativa, é possível entender que a disciplina serve como ferramenta para controlar os impulsos dos indivíduos, mas quando utilizada em demasia, pode fazer com que o indivíduo viva sob prescrições externas e não sob seus preceitos individuais, o que, dessa forma, o conduz para a heteronomia. Neste sentido, para Kant (1966), o objetivo principal da educação é o de educar para a autonomia, pois assim, o sujeito poderá fazer uso livre da própria

razão. A educação voltada à autonomia precisa ser entendida como formação, como um processo a ser percorrido pelo próprio sujeito.

Em suma, a autonomia é para Kant (1966) um fator essencial para a formação do ser humano, em que, através dela, o indivíduo pode seguir suas próprias leis, pensar racionalmente e desenvolver suas potencialidades humanas. Por esse motivo, a educação não pode trabalhar apenas com a memorização. Embora o autor (1966) não ignore a importância da memorização, compreende que apenas ela não basta, pois forma um sujeito sem capacidade de pensar por conta própria e sem desenvolver autonomia. Desta forma, não é necessário apenas treinar as crianças e sim ensiná-las a pensar.

Levando em conta a concepção de heteronomia apresentada, é pertinente aludir a Freire (2000), que compreende que os/as educadores/as precisam realizar a árdua tarefa de transformar a heteronomia em autonomia. Freire (2000) não se dedicou especificamente aos significados dos conceitos, mas através de seu pensamento sócio-político-pedagógico é possível entender a autonomia como a libertação e/ou emancipação de uma pessoa ou de um coletivo, das opressões que anulam a sua liberdade. A heteronomia, por sua vez, está relacionada com a condição de um indivíduo ou de um grupo que se encontra em situação de alienação ou de opressão. Deste modo, para Freire (1996) a opressão conduz à heteronomia e uma educação que se direcione à liberdade conduz os indivíduos à autonomia. A perspectiva de Freire (1996) é a de que a educação possa construir uma realidade social que possibilite a autonomia e que o processo de ensino possibilite a construção de condições para que todos possam ser “seres para si”.

A opressão é, para Freire (1996), um dos exemplos de heteronomia que os indivíduos estão suscetíveis. Age como limitadora do sujeito, por meio dela o homem perde a vocação e a liberdade de “ser mais”. A opressão, em exemplos mais claros, manifesta-se através das desigualdades sociais, miséria, exploração do trabalho do homem, relações autoritárias, entre outros. Toda opressão pode ser entendida como alienante na medida em que nega a liberdade humana, portanto, é por meio da luta pela libertação que o indivíduo tem a possibilidade de superar a condição de heteronomia.

No bojo desta arguição, Zatti (2007) leciona que a escola, quando pratica apenas a repetição de ideias inertes, inviabiliza a participação, o debate e a análise dos problemas. Dessa maneira, transforma o processo educacional em um processo mecânico. Em consonância com a ideia apresentada, é possível pensar na Avaliação em Larga Escala quando os/as docentes passam a treinar os/as estudantes para que estes alcancem o IDEB ideal. Nota-se que ambos, docentes e estudantes, estão em condições heterônomas, pois seguem predeterminações impostas. Sendo assim, a escola, que deveria proporcionar aos estudantes a construção e

produção de conhecimentos, acaba por colaborar com os processos de exclusão e de desigualdades, em que os próprios professores/as contribuem para este processo.

Conforme menção já realizada, a educação não está desarticulada do mercado, ao contrário, é regida e influenciada por ele. Retomando o entendimento de Young (2007), a educação se torna uma mercadoria. Em consonância, Freire (1985) aborda sobre a concepção bancária da educação, em que professores/as e estudantes ocupam espaços contrapostos. De um lado, o/a professor/a, que transmite o conhecimento adquirido e, de outro, os/as estudantes que de maneira passiva, decoram conteúdos, o que não indica a aprendizagem em si, mas a mera memorização do conhecimento. A educação se apresenta contrária a autonomia, visto que educa para a passividade e acriticidade. Freire (1985) destaca também as avaliações quantificáveis como oriundas da educação bancária que, segundo o autor, constituem-se em obstáculos para a emancipação dos sujeitos e do país.

De modo concordante, Zatti (2007, p. 47) pontua que “[...] para que tenhamos um homem autônomo, a liberdade e a dignidade humana não podem ser desrespeitadas ou esquecidas em favor de interesses de grupos econômicos”. O que se percebe é justamente o contrário, em que a educação responde aos interesses impostos pelo capitalismo neoliberal. Neste sentido, pensar a autonomia docente diante da Avaliação em Larga Escala se torna imprescindível, pois conforme sugere Freire (1996), a educação precisa estar voltada à autonomia, de modo a respeitar a criticidade, a indagação e as opiniões dos/as educandos/as.

Portanto, há que se pensar: como proporcionar uma educação autônoma quando nem os/as professores/as, principais agentes da educação, usufruem de fato da autonomia em seu fazer profissional?

Faz-se necessário ainda, levar em conta que os/as docentes estão inseridos em sistemas escolares e que estes sistemas também são influenciados por questões macrossociais, com atravessamentos políticos, ideológicos e econômicos e etc. Desta forma, a próxima subseção apresentará a autonomia sob a perspectiva das instituições escolares, já que as políticas públicas são direcionadas às escolas e executadas pelos/as professores/as. Fazemos ainda uma breve menção à autonomia outorgada, apresentada com frequência nos textos escolhidos para discussão.

5.3.1 A autonomia dos sistemas escolares: autonomia outorgada

O conceito de autonomia apresentado anteriormente estava relacionado ao individual, ou seja, a autonomia do/a trabalhador/a, neste caso do/a docente. Por sua vez, essa subseção se

dedica às compreensões sobre a autonomia dos sistemas escolares, pois entendemos que os sujeitos estão inseridos em sistemas que são regidos e influenciados por questões de ordem social, econômica, cultural, política e etc. Levando em conta tais questões, é imprescindível abordamos sobre a autonomia das instituições de ensino, visto que elas não estão desarticuladas destes fatores macrossociais. Mencionamos também, mesmo que brevemente, o entendimento de autonomia outorgada, apresentada por alguns autores em textos que refletem sobre a autonomia dos sistemas.

Para tanto, iniciamos aludindo à Souza (2003), que discorre a respeito da autonomia das instituições de ensino. Para o autor (2003) as políticas educacionais, em especial aquelas que transferem responsabilidades às escolas, apresentam e reforçam uma concepção simplista da educação e acabam por apresentar um modelo de organização empresarial, que responde a lógica da eficiência e eficácia. Com efeito, as políticas não levam em conta toda a complexidade do sistema escolar, deixam de vê-la como espaço de formação e passam a visualizá-la como prestadora de serviços (NÓVOA, 1998).

Dentre tantas políticas educacionais, Souza (2003) faz destaque para as de descentralização, por implicarem na autonomia das instituições de ensino. Antes de entender tais políticas, é pertinente apresentar uma breve contextualização sobre a gênese das reformas educacionais na América Latina. Para o autor (2003) as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe, nos últimos 20 anos, apresentam um padrão que as uniformiza, qual seja, a ênfase nas políticas de descentralização. Souza (2003), apoiado em Rivas (1991), reflete que este padrão surge em um momento em que o Estado abandona o seu papel de benfeitor e articulador dos interesses sociais e passa a favorecer o setor da economia.

Um dos principais responsáveis por estabelecer este padrão é o Banco Mundial. Nesta perspectiva, Lauglo (1996; 1997) se dedicou à análise do documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” formulado pelo BM. Um dos apontamentos do autor (1996; 1997) é de que o Banco reconhece que as condições para a implementação de suas determinações não são iguais, portanto, aponta ser necessário que se leve em conta as diversidades políticas, econômicas, sociais e etc., dos países que buscam crédito com a agência. Contudo, ao mesmo tempo que reconhece tais especificidades faz determinações homogêneas, o que se torna o documento contraditório, na concepção do autor (1997).

Lauglo (1997) aborda também sobre o gerenciamento dos recursos financeiros. Na concepção do BM o gerenciamento dos recursos financeiros deve ser de responsabilidade mais descentralizada, com o objetivo de incentivar as instituições educacionais a usufruírem da maior autonomia possível. Portanto, esse gerenciamento, no entendimento do banco, precisa estar

balizado por um conjunto de indicadores padronizados pela metodologia da gestão da qualidade (LAUGLO, 1997)

No tocante a descentralização, o autor (LAUGLO, 1997) menciona que ela é a principal ferramenta apontada pelo BM para a implementação das reformas educacionais. Desta forma, o documento postula maior flexibilidade local, ênfase na privatização, uso de indicadores e gerenciamento por objetivos, mais controle pelos usuários e etc. Tais premissas geram mais competição entre escolas e, conseqüentemente, mais pressão sobre os/as professores/as. É notório, portanto, que a concepção adotada pelo BM é oriunda da própria cultura do mercado financeiro internacional. Neste sentido, a educação de modo geral, os/as docentes e os/as estudantes passam a ser vistos como clientes e o investimento na educação tem vistas à produtividade no mercado de trabalho (SOUZA, 2003).

Carnoy e Castro (1997) postulam que, de fato, foi constatado que as reformas educacionais proporcionaram a redução dos custos nacionais. Por outro lado, diminuíram a qualidade do ensino e aumentaram a desigualdade existente. Deste modo, de acordo com os autores supracitados (1997) a descentralização financeira, por si só, não redundará em qualidade de ensino, bem como a autonomia dos sistemas escolares, não produz melhoras significativas para a qualidade.

Souza (2003) menciona que as noções de reforma estão relacionadas ao progresso da sociedade. Contudo, aponta que as reformas contemporâneas apresentam princípios do individualismo liberal. É possível entender que as reformas, embora se apresentem como progressistas, nem sempre serão, pois há que se considerar que sofrem influências das concepções políticas, econômicas, sociais e da própria globalização. É necessário ainda, levar em conta que tais esferas se modificam de acordo com as concepções vigentes em cada época, logo, as políticas educacionais se tornam mutáveis.

Para Souza (2003) a descentralização implica em maior participação dos indivíduos e maior autonomia dos sistemas escolares. Entretanto, esta participação não é efetiva na medida em que as decisões, muitas vezes, não estão em consonância com as demandas centrais da escola. Nesta perspectiva, pode ser entendido que a descentralização atua mais na implementação daquilo que está previamente decidido e que as escolas ficam com a incumbência de pôr em prática tais predeterminações. Portanto, podemos questionar: os sistemas escolares usufruem, de fato, de autonomia?

A descentralização traz consigo uma suposta ampliação da autonomia dos sistemas, haja vista que transfere responsabilidades e competências às escolas, o que pode indicar o seu poder de decisão. No entanto, por trás da liberdade de gestão, a autonomia pode se manifestar de

forma artificializada, pois, de acordo com Amaro (1996, p. 18) “[...] o que se criou foram relações de dependência, em um quadro de hierarquização, sem uma relevante participação de cada um na tomada de decisões”. Os sistemas escolares possuem autonomia para executar predeterminações e não necessariamente para atuar nas tomadas de decisões.

Em linha de pensamento semelhante, Barroso (1996) reflete se as escolas recebem a autonomia ou se a autonomia é decretada às escolas. Para dar conta de tal argumentação o autor (1996) baliza algumas compreensões acerca da autonomia dos sistemas. Para ele a autonomia é o resultado do equilíbrio de forças entre agentes internos – docentes, pais e gestores/as; e externos – economistas, bancários e políticos. Desta forma, manifesta-se como expressão da unidade social, logo, é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diversos atores escolares.

O autor (1996) segue sua reflexão argumentando que a autonomia, assim como a democracia, não pode ser imposta. Com efeito, a autonomia não é passível de ser decretada às escolas. O que se pode decretar são normas e regras que regulam a partilha de poderes e distribuem competências aos gestores/as, professores/as e agentes escolares. Para Barroso (1996), no tocante a autonomia oriunda da descentralização, é possível entender que ela está relacionada, por exemplo, ao poder de decisão das escolas quanto à alocação de recursos financeiros – investimentos em tecnologia, infraestrutura, material didático e etc., o que implica em maior prestação de contas às autoridades e sociedade sobre os investimentos realizados. Consequentemente, por trás da lógica de prestação de contas há um mecanismo de controle.

Para Barroso (1996), se a autonomia não pode ser decretada às escolas, ela pode ser construída, na medida em que não ocorre de maneira isolada e sim na relação que se estabelece com o outro. Nesta acepção, a autonomia dos sistemas escolares está diretamente relacionada, mesmo que de forma não tão explícita, com interesses distintos de diversos grupos sociais. Logo, pensar na autonomia dos sistemas envolve levar em conta que essa autonomia não significa liberdade total, visto que a liberdade não pressupõe a ausência de limites ou condicionamentos – assim como não pressupõe a independência. Portanto, a escola autônoma não é aquela que age independentemente dos fatores externos, mas aquela que age os levando em consideração (RIOS, 1995).

Nesta linha de pensamento, Souza (2003) e Casassus (1995) apontam que quando as políticas de descentralização anunciaram às escolas o incremento da autonomia dos estabelecimentos, não a apresentaram como fenômeno político e relacional. Deste modo, a autonomia se apresenta vinculada ao aumento das atribuições das instituições no que tange a tomada de decisão e não está relacionada a autonomia dos indivíduos. Aludindo novamente a

Barroso (1996), o autor compreende que não há como as escolas exercitarem autonomia sem que a autonomia seja exercitada pelos sujeitos. A autonomia é resultado concreto das ações dos indivíduos.

Fazemos ainda menção ao conceito de autonomia outorgada, refletida por Cinara L. Rosenfield (2002) em sua Tese de Doutorado intitulada: “Autonomia Outorgada e resistência: a relação do trabalhador industrial com seu trabalho. Os sujeitos da pesquisa da autora (2002) foram trabalhadores industriais da França e do Brasil e objetivou analisar os efeitos da autonomia outorgada aos trabalhadores da indústria sobre a relação com o trabalho.

Cabe mencionar que Rosenfield (2002) apresenta uma contraposição à ideia de Barroso (1996), referida anteriormente. O autor (BARROSO, 1996) entende que a autonomia não pode ser decretada às escolas, pois o que se decreta são normas e regras, sendo assim, a autonomia é e pode ser construída por diversos agentes, incluindo os/as docentes. Já, para Rosenfield (2002) as mudanças derivadas das reestruturações do mundo do trabalho exigem um novo tipo de trabalhador/a, em que a autonomia no trabalho, demandada pelo *management*, objetiva mobilizar a inteligência e o investimento subjetivo dos/as trabalhadores, para que correspondam às exigências da qualidade e da flexibilidade. Neste viés, para a autora (2002) a autonomia é outorgada na medida em que é imposta aos trabalhadores, ou seja, é uma ordem a ser obedecida.

Para Rosenfield (2002), a autonomia outorgada é um instrumento de coordenação das relações de trabalho e visa alcançar um objetivo econômico de gestão empresarial. Essa autonomia corrobora com o acirramento da competição entre indivíduos e empresas. Logo, exige-se um novo tipo de trabalhador, com demandas subjetivas e que não sejam passíveis de prescrição, tais como, capacidade de coordenação, mobilização subjetiva, esperteza e etc. Contudo, ao mesmo tempo em que é oferecida essa autonomia aos trabalhadores, eles são cobrados e restringidos, perdendo sua individuação e até mesmo a cooperação entre seus pares. Deste modo, Rosenfield (2002) pontua que a autonomia outorgada se manifesta como uma pseudoliberalidade, em que o trabalhador é submetido a condição de objeto.

Ângela Maria Martins (2001) também reflete sobre a autonomia outorgada. Assim como os/as autores/as citados anteriormente, compreende que a reforma do Estado e as políticas educacionais originadas na década de 1980 estavam alicerçadas no ideário de um novo liberalismo, em que a descentralização da ação estatal e a privatização de seus serviços atuam como ferramentas principais para a conquista da eficiência e eficácia. Muitos dos preceitos que regem as políticas educacionais são a flexibilidade das instituições, descentralização da gestão por meio da delegação da autonomia, a relação entre qualidade da educação e a verificação do desempenho das escolas, responsabilização de seus principais atores, entre outros.

A autora (2001) entende que a concepção de autonomia dos sistemas de ensino parece estar relacionada a delegação de normas e regras a serem cumpridas, o que se distancia da noção de autonomia construída. Nesta perspectiva, compreende que tais políticas não dão espaço para o exercício efetivo da autonomia e são controversas, pois de um lado preconizam o exercício da autonomia escolar na construção do projeto pedagógico e de outro estabelecem rigorosas regras e normas de organização e funcionamento das escolas. Martins (2001) inclusive pontua que em função de tantas normas pré-estabelecidas se torna difícil que a escola construa seus próprios regimentos.

Martins (2001) compreende ainda, que ao que tudo indica, as escolas são mais estimuladas a construir projetos objetivando estabelecer parcerias e obter recursos do que necessariamente para a construção da sua autonomia, levando em conta suas necessidades e demandas específicas de cada realidade. O que, com efeito, diminui o ônus e a participação estatal, gerando mais responsabilidade às instituições e aos docentes. Deste modo, é perceptível que a autonomia escolar está mais relacionada ao microsocial, ou seja, ao seu espaço local do que na participação da construção das políticas.

É sabido que a reforma do Estado trouxe mudanças significativas para as distintas esferas da sociedade e inclusive para a educação, cujos efeitos são a descentralização, autonomia escolar, reforço das avaliações, prestação de contas, regulação, entre outros. A respeito da regulação, aludimos a Barroso (2005) que apresenta compreensões acerca do tema. Para o autor (2005) a regulação aplicada à educação está relacionada, de modo genérico, ao objetivo de consagrar, mesmo que simbolicamente, outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, o de regulador.

A respeito do conceito encontrado no dicionário, Barroso (2005) menciona que regulação, enquanto ato de regular, significa o modo como se ajusta a ação mecânica, biológica ou social de determinadas finalidades, que respondem a regras e normas previamente delimitadas. O autor (2005) baliza ainda que o conceito está igualmente associado ao controle de elementos autônomos, cita como exemplo a economia – orientação e coordenação dos agentes econômicos, regulação dos preços, regulação do comércio, regulação da energia e assim por diante. Já na perspectiva da teoria dos sistemas, a regulação é vista como essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, seja ele físico ou social, além de estar associada aos processos de retroação, positiva ou negativa. Neste caso, permite ao sistema, por intermédio de órgãos reguladores, a identificação de perturbações, análise de informações relativas a um estado de desequilíbrio e a transmissão de ordens para órgãos executores.

Outros autores têm diferentes concepções sobre a regulação que se contrapõe a teoria dos sistemas e levam em conta os aspectos sociais. Crozier e Friedberg (1977), por exemplo, entendem que não são os humanos que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhe são oferecidos. Em perspectiva semelhante, Bauby (2002) reflete que a regulação de um grupo social corresponde às interações entre os interesses particulares de cada grupo, que constituem um interesse comum ou geral.

Em função da polissemia do conceito, Barroso (2005) faz um resumo. Menciona que a regulação pode ser entendida como um processo constitutivo de qualquer sistema e tem como principal objetivo assegurar o equilíbrio, a coerência e também a transformação do sistema. Outro entendimento é de que o processo de regulação não compreende apenas a produção de regras, mas o reajustamento da diversidade das ações e dos atores. O autor (2005) cita que em um sistema social complexo, como o sistema educativo, há uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, haja vista a diversidade dos atores envolvidos, das suas posições e dos interesses que defendem. Neste sentido, a regulação do sistema educativo, não se manifesta de forma automática e previsível.

Barroso (2005) reflete que, embora o Estado se constitua fonte essencial de regulação, ele não é o único regulador, pois a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou a transformação do sistema educativo resultem mais das interações dos inúmeros dispositivos reguladores do que, exclusivamente, da aplicação linear de regras do poder político. Levando em conta que as ações que garantem o funcionamento do sistema escolar são determinadas por uma gama de dispositivos reguladores, o autor (2005) compreende ser mais adequado falar de multirregulação.

Dalila Andrade de Oliveira (2005) também explana a respeito da regulação. A autora esclarece que, embora o termo regulação seja mais conhecido no âmbito da economia e da sociologia, ele passou a se difundir a partir dos processos de privatização das empresas públicas, que tiveram gênese nas reformas do Estado. A privatização das empresas estatais, responsáveis pelos serviços prioritários como energia elétrica, telefonia, gás e etc., desencadeou a necessidade de criação das agências de regulação, que objetivam controlar a oferta e o atendimento da população nesses serviços. A regulação atinge todos os setores da sociedade. Contudo, as discussões da área educacional ainda estão restritas ao meio acadêmico, o que reafirma a necessidade de expandir tais reflexões e conhecimentos para além da academia, levando em conta que este pode ser considerado um espaço de privilégio.

Encaminhando a conclusão desta subseção, é possível entender que as ideias neoliberais influenciaram as diversas reformas ocorridas em diversos países, incluindo o Brasil. Dentre os

inúmeros objetivos das reformas, um deles é o de reduzir a intervenção do Estado na provisão e na administração do serviço educativo, por meio das retóricas discursivas, da crítica ao serviço público oferecido pelo Estado e do encorajamento do mercado, que se manifesta por meio da subordinação das políticas de educação à uma lógica que enfatiza os aspectos econômicos da globalização e que exacerba os valores da competição, concorrência e excelência (BARROSO, 2005).

Em suma, a partir das compreensões teóricas apresentadas, podemos refletir que as políticas educacionais, em especial as de descentralização, que sugerem maior autonomia dos sistemas, oferecem na prática, uma autonomia outorgada às escolas. Ou conforme referido anteriormente, as instituições de ensino vivenciam uma pseudoliberalidade, tendo em vista que atuam mais na concretização das prescrições do que na participação e atuação nas tomadas de decisões. Com efeito, por trás da lógica da autonomia, as escolas passam a ser mais responsabilizadas em diferentes áreas, tais como são responsáveis pela qualidade da educação, pelos resultados indesejáveis aferidos em avaliações externas, pela prestação de contas sobre os recursos financeiros e etc. Já no tocante à regulação, é possível entendermos que as políticas educacionais, oriundas da Reforma do Estado, atendem a outros interesses, quais sejam, os interesses da globalização, do neoliberalismo e do mercado.

As reflexões apresentadas até aqui, foram de cunho bibliográficos. Já, no próximo capítulo apresentamos a análise dos dados coletados por meio do grupo focal, em que os/as docentes refletem sobre suas práticas e compartilham suas vivências relacionadas a avaliação em larga escala, especificamente sobre o SAEB.

6 REPRESENTAÇÕES DOCENTES

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados. Antes de iniciarmos a discussão da análise, iremos retomar aspectos importantes da pesquisa, tais como, a problemática do estudo, objetivos, metodologia e a abordagem selecionada para embasar a análise dos dados.

Esta pesquisa visou responder o seguinte problema: Quais os limites e possibilidades de autonomia docente diante do IDEB? Com a pesquisa objetivamos responder a este problema, levando em conta que a avaliação em larga escala é uma determinação dos organismos multilaterais aos países em desenvolvimento, o que inclui o Brasil, a fim de avaliar a qualidade educacional dos países. Nessa perspectiva, os Estados, ao almejarem a obtenção de melhorias, acabam impondo determinadas ações às escolas, sem incluírem os/as docentes na construção destas supostas melhorias. Estes, por sua vez, ficam com a incumbência de colocar em prática as estratégias adotadas, mesmo que não sejam partícipes do processo de reflexão e de planejamento das políticas públicas (DURLI; SCHNEIDER, 2011).

Isto posto, o estudo objetivou “Analisar os limites e possibilidades de autonomia docente em relação ao IDEB”. Já, os objetivos específicos foram “Reconhecer as influências dos organismos multilaterais, a fim de verificar interferências no IDEB”; “Analisar o IDEB, a fim de refletir sobre suas interferências”; “Investigar a autonomia docente, a fim de identificar potenciais e fragilidades” e; “Analisar as práticas discursivas dos/as professores/as em relação a autonomia docente *versus* IDEB, a fim de refletir sobre seus limites e possibilidades”.

Ademais, as questões que nortearam a pesquisa foram “Que conceitos e interferências são determinados pelo IDEB? Quais são os limites e possibilidades de autonomia docente frente ao IDEB? Em que medida o IDEB sofre influência dos organismos multilaterais? E, Que práticas discursivas são relatadas pelos docentes em relação a sua autonomia face ao IDEB?”

6.1 Mapeando o lócus da pesquisa

O município em que a pesquisa foi realizada está situado no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e possui uma população de 31.675 habitantes, de acordo com a estimativa de 2021 (IBGE, 2021).

No município em questão, há 22 escolas de Ensino Fundamental e 222 docentes que atuam neste nível de ensino. O número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental

corresponde a 3.529 matrículas. Já a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, de acordo com estimativas de 2010, é de 97,9% (IBGE, 2021).

Com fins de informação, apresentamos as notas do IDEB obtidas pelas escolas das redes públicas de ensino, nos últimos 3 anos (2015-2017-2019).

Tabela 1: IDEB (2015, 2017, 2019)

IDEB	2015	2017	2019
Anos Iniciais Ensino Fundamental	6,4	6,3	6,7
Anos Finais Ensino Fundamental	4,3	5,0	5,4

Fonte: Elaborada pelas Autoras, 2022.

Os anos iniciais do ensino fundamental, nos anos de 2015, 2017 e 2019 respectivamente, obtiveram notas 6,4, 6,3 e 6,7, portanto, seguiu-se um determinado padrão. Por sua vez, os anos finais do ensino fundamental obtiveram as notas 4,3, 5,0, 5,4, o que representa uma ascensão, mas ainda assim, não atingiram a média 6,0.

Os sujeitos do estudo foram docentes do 5º e 9º do ensino fundamental que lecionam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, áreas avaliadas pelos testes do SAEB. Vale também lembrar o critério de inclusão e exclusão. Incluímos na pesquisa escolas que já participaram do SAEB no município de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. O município foi selecionado, pois contempla as instituições que participam da avaliação. No que concerne as escolas, foram selecionadas as que participaram da última avaliação. Já, como critério de exclusão, foram descartadas as escolas que, por insuficiência de estudantes, não participam da avaliação.

Para a coleta de dados realizamos um grupo focal. O grupo aconteceu com o planejamento da pesquisadora e adesão dos sujeitos. Utilizamos como disparadores excertos do referencial teórico da dissertação, a fim de nortear a discussão. Salientamos que em cada subseção do capítulo mencionamos os disparadores que foram utilizados. Por fim, a análise dos dados foi embasada pela Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003).

6.2 Influências dos organismos multilaterais na desigualdade educacional

Neste estudo objetivamos compreender as interferências dos organismos multilaterais sob o IDEB, pois há determinações para os países que tomam empréstimos de tais instituições.

Estas diretrizes estão relacionadas as demandas globais, locais e ao modelo econômico vigente. Desse modo, respondem aos preceitos da globalização e do neoliberalismo.

A globalização se constitui como um cenário novo na organização político-econômica mundial. Dentre os aspectos característicos deste contexto, há dois que se destacam. Um deles é o fato de a globalização incluir, virtualmente, todas as nações do planeta em um modo de produção capitalista de produção, que é inicialmente econômico, mas que acaba se estendendo à política e à cultura. O segundo aspecto importante é que o triunfo desse modelo é o triunfo do modelo em si e não de toda a nação (DALE, 2004; SOUSA, 2016).

A globalização, conseqüentemente, coloca os Estados nacionais em uma dimensão mais complexa nos rumos que desejam tomar, haja vista que os aspectos específicos da cultura e da história nacional perdem espaço para as diretrizes de uma agenda construída sob a necessidade de integração global (SOUZA, 2016). Neste sentido, embora os países tenham relativa autonomia, eles ainda são influenciados pelas predeterminações estabelecidas pelo global.

A agenda global é composta pelo que Dale (2005) denomina de regras do jogo e pela definição de quem pode ou não participar desse processo. Deste modo, as regras do jogo e o poder de participação dos atores são fatores que os estados nacionais não têm poder ou controle. Por conseguinte, embora um estado nacional tenha uma suposta autonomia na definição das suas políticas, fica enclausurado pela tensão gerada por uma agenda que é predominantemente externa e que, em muitos casos, lhe apresenta demandas que não são capazes de suprir por não corresponder com suas especificidades.

A educação também é influenciada por esta agenda e precisa responder aos seus preceitos. Deste modo, a construção, formulação, reformulação e a própria descontinuidade das políticas públicas está relacionada aos processos globais.

Nessa esteira, de acordo com Cury (2017), a globalização engendra e supõe um sistema de produção de relações econômicas que, em função da concorrência mundial, faz com que os Estados busquem vantagens competitivas. Desta maneira, exige-se uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades exigidas por ele. Grande parte destas exigências são demandadas da educação, já que uma sociedade do conhecimento supõe, além do conhecimento de base, competências e habilidades necessárias para fazer frente à realidade existente.

Já no que se refere ao neoliberalismo, ele pode ser entendido como um conjunto de políticas que visam a redução da participação do Estado nas políticas sociais, preza, portanto, pela liberdade e soberania do mercado. Isto posto, políticas públicas sociais que tiveram gênese nessa conjuntura são perpassadas por lutas e resistências de certos grupos (BALL, 2003).

A política neoliberal se lastrou após a década de 1980 na América Latina e passou a promover ajustes e reformas que apresentavam soluções para as demandas da região. Estas soluções não estavam diretamente relacionadas com as mudanças sociais e políticas, mas sim, diretamente com o discurso de que a educação se tornaria a saída para os problemas sociais e econômicos. Os intelectuais da pedagogia da hegemonia também contribuíram para tal feito, na medida em que se constituíram como educadores pela via do consentimento da população e foram responsáveis por formular e difundir ideias, valores e concepções da sociedade capitalista. Diante dessa conjuntura, a lógica do mérito encontrou terreno fértil para acirrar todas as formas de disputa e de compensação pelos sucessos e punição pelos insucessos (SANTOS, FIORESE, COMAR, 2020).

Por meio do discurso dos/as docentes, buscamos reconhecer estas interferências. Para tanto, recorreremos ao trecho a seguir para suscitar a discussão

As reformas educacionais são oriundas das transformações sofridas pelo capitalismo, pela globalização e pelas orientações do neoliberalismo. Desta maneira, os organismos multilaterais atuam como principais financiadores das reformas educacionais, pois se apresentam como uma das estratégias de ascensão dos países em desenvolvimento, através do fornecimento de empréstimos. Cabe mencionar que tais organismos se constituem em novas formas de governação supranacional, através das Organizações Internacionais não Governamentais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e o Banco Mundial (BM). No entanto, não respondem aos mesmos interesses e não operam de maneira tão articulada. É possível compreender ainda que por trás da lógica de cooperação, as agências pressionam os países por meio dos mecanismos de regulação e controle para recuperar a economia (DALE, 2004; AZEVEDO, 2018)

A partir deste disparador, foi enfatizado que há uma agenda global para a educação que é proposta pelos organismos multilaterais e que também impacta no Brasil. Estabelece ainda, orientações às escolas e uma delas são as avaliações de desempenho. Sobre este disparador há o seguinte comentário,

Eu vejo que acontece nas escolas, reformas que são impostas na verdade, vamos pegar a inclusão, porém nem os professores, nem as escolas estão preparadas para receber esses alunos. Claro, foi colocado assim e nós não tivemos nem como dar opinião, tivemos que aceitar. Mas não é só da inclusão, em todo contexto global tem várias reformas que acontecem e que o Brasil em si não está preparado na área da educação, porque ela sempre foi deixada em segundo plano, em terceiro, quarto.

O/a participante menciona que as reformas são impostas e cita como exemplo a política de inclusão. Em sua perspectiva, docentes e escolas não estão preparados para sanar esta demanda. Entretanto, tem um entendimento mais amplo, ao compreender que o Brasil, por si

só, não dispõe de condições para responder as determinações globais, pois na perspectiva do/a participante, a educação não é prioridade para o país.

Cury (2017) menciona que os organismos multilaterais apresentam orientações e diretrizes e, conseqüentemente, os países que aceitam empréstimos do Banco Mundial ou as orientações da OCDE, precisam acatar um conjunto de medidas. Essas medidas também respondem, de certo modo, às necessidades de mercado. Na fala do/a participante há a menção à política de inclusão, tema debatido não apenas no contexto escolar, mas em outras esferas da sociedade, como no mundo do trabalho, por exemplo.

O pacote da reforma educativa proposto pelas agências internacionais abarca

[...] a prioridade na educação básica, com a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa, dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação da participação dos pais e da comunidade na escola; a participação das ONGs em questões educativas; a alocação eficaz dos recursos para educação básica; e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica (SANTOS, FIORESE, COMAR, 2020, p. 3).

O neoliberalismo utilizou como estratégia a transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado. Assim, questiona a educação como direito e a reduz à condição de propriedade (SANTOS, FIORESE, COMAR, 2020).

Mesmo que as políticas públicas tenham um caráter social e se proponham a sanar as demandas sociais, elas ainda se inserem nesta lógica. A avaliação em larga escala, especificamente, o SAEB que dá origem ao IDEB, tem como propósito aferir a qualidade da educação dos/as estudantes, mas não leva em conta as diferenças existentes e as disparidades sociais. Desta maneira, o IDEB, que é entendido como sinônimo de qualidade, pode acirrar a exclusão.

As necessidades sociais e as necessidades de mercado estão constantemente sob influência uma da outra, assim como os preceitos do mercado determinam a educação, as demandas sociais também apresentam seus impactos. Em pensamento semelhante, Souza (2015, p. 93) baliza que “[...] as lutas sociais é que expressam os caminhos e processos que a política educacional deve assumir”. Neste viés, podemos compreender que as demandas sociais também repercutem na construção de políticas públicas, haja vista o direito constitucional de oferecer um ensino de qualidade para todos os/as indivíduos, sem discriminações e/ou exclusões (BRASIL, 1988).

É pertinente pontuar que o movimento pela inclusão escolar teve início na década de 1980, nos Estados Unidos, foi incitado pela reflexão sobre a lógica de funcionamento das

escolas para universalizar a educação escolar. Na esfera educacional, estas reflexões, de modo abrangente, defendem a construção de um sistema de qualidade para todos/as os sujeitos, ou seja, para aqueles com e sem deficiência (MENDES, 2006).

Será que as avaliações em larga escala, induzidas pelas agências internacionais, contribuem para a inclusão de todas as crianças e jovens?

A Constituição Federal de 1988 é um importante marco no sentido de que prevê que a educação é um direito de todos/as e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988)

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, artigo 205-208).

Em que pese a determinação legal, as avaliações não contemplam os/as estudantes com deficiência no formato da prova, na medida em que ela é padronizada. Desta forma, mascaram a exclusão por meio das tentativas de inclusão. O sistema neoliberal diz incluir, mas não oferece subsídios necessários para a efetivação da inclusão.

Há diversas leis e documentos que garantem e/ou reforçam a garantia de uma educação de qualidade para todos os indivíduos, sem exceções. Apesar disso, o que se percebe é que não são consideradas na implementação das políticas públicas.

As intervenções dos/as docentes demonstram certo desconhecimento do papel dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais, neste caso da inclusão, já que parecem mais atentos aos cotidianos de suas práticas pedagógicas. Assim, há que difundir uma visão macroeducacional por conta de que suas interfaces são amplamente sentidas inclusive na prática pedagógica. A falta de visão macrossocial possibilita que alguns mecanismos se instaurem e sejam legitimados inclusive pelos próprios docentes.

As avaliações em larga escala têm produzido desigualdades e exclusões educacionais de toda a ordem. Essas iniquidades foram amplamente desveladas durante o período pandêmico. As desigualdades digitais, por exemplo, aprofundaram as diferenças de acesso ao conhecimento, ampliaram a evasão e o desinteresse pela escola. A condição econômica das crianças e jovens mais vulneráveis revela-se como um fator que condiciona a desigualdade.

As desigualdades sociais produzem outras desigualdades, como é o caso das desigualdades digitais. Estudos sugerem que estas desigualdades têm forte correlação com os critérios de renda e com os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade. Dados da pesquisa TIC Domicílios, realizada em 2019, apontaram que 20 milhões de domicílios

brasileiros não possuíam internet e uma das justificativas é a desigualdade econômica. Em termos de diferenças de classes, o estudo indica que as desigualdades são expressivas. Enquanto nas classes A e B a presença da internet se aproxima dos 100% em 2019, nas classes D e C o acesso cai para 50% (CETIC.BR, 2019; PARREIRAS, MACEDO 2020; MACEDO, 2021).

Esta disparidade nos mostra que os/as estudantes não têm as mesmas condições de aprendizagem e de ascensão educacional. Muito embora, a avaliação em larga escala avalie todos/as sob uma mesma perspectiva.

Como esperar que os/as estudantes aprendam além da sala de aula, se muitos deles não possuem recursos para este feito? Assim como é na escola que muitos fazem suas primeiras refeições é em sala de aula que eles possuem acesso a diferentes ferramentas de aprendizagem.

As desigualdades, que já eram existentes no Brasil, com a pandemia da COVID-19 se escancararam, trazendo à tona que não dispomos das mesmas condições e que não temos o mesmo ponto de partida.

Os organismos multilaterais, ao induzirem diretrizes gerais aos países, acabam inserindo-os na lógica meritocrática, em que aqueles com melhores condições socioeconômicas obtêm melhores resultados, por outro lado, os países periféricos ou semiperiféricos apresentam mais fragilidades. A lógica meritocrática defende que todos/as os indivíduos têm as mesmas possibilidades de ascensão, independentemente de sua classe social e das suas condições. A avaliação em larga escala acaba ela mesma, tornando-se uma ferramenta da meritocracia, tendo em vista que afere a aprendizagem dos/as estudantes sob um mesmo prisma (SILVA, 2014).

Ademais, a avaliação em larga escala é meritocrática, na medida em que, insere as escolas na competitividade, na busca pela eficiência e eficácia, que são avaliadas principalmente por testes standardizados. Projeta nos/as docentes a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação e os pune de forma simbólica pelo não alcance do escore ideal.

No tocante às instituições de ensino, as escolas são impulsionadas a competir, conforme baliza Young (2007) “por alunos e por fundos”, o que acirra não só a concorrência entre escolas, mas favorece o individualismo e dificulta o olhar para o todo. As políticas de bonificação contribuem para a competição, no sentido que gratificam as instituições com bons desempenhos e punem as que não obtêm bons resultados. Uma das formas de punição é a divulgação midiática, que colabora com a divulgação dos resultados e com a responsabilização dos/as docentes.

Um dos participantes menciona as condições econômicas dos/as estudantes

Podemos citar como exemplo o próprio uso da plataforma, agora na pandemia, pelos nossos alunos da escola, fizemos uma pesquisa para ver quem teria condições de ter um computador, acesso à internet e foi bem difícil, porque eles não tem acesso à tecnologia. Falta recurso financeiro, principalmente da família, a gente não consegue chegar dentro da casa do aluno, então é bem complicado.

As políticas de inclusão não se efetivam com esse modelo de avaliação padronizada, induzido pelas políticas educacionais que tem influência dos organismos multilaterais. De acordo com as narrativas dos/as participantes, é necessário que, dentre outros fatores, as escolas disponham de recursos financeiros e humanos. Portanto, através dos entendimentos dos sujeitos do estudo, tais fatores influenciam na efetivação da política.

Os discursos dos/as docentes nos conduzem ao entendimento de que as políticas públicas, sem as condições necessárias para a sua concretização, tornam-se ferramentas de exclusão. Desta maneira, além de ser necessário a garantia ao acesso e a permanência na escola, é imprescindível que se tenham condições de contemplar as diferentes necessidades e aprendizagens significativas.

De modo consonante, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) discorrem que

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que, o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Fazer frente a exclusão se impõe como necessidade inadiável. Nesta perspectiva, apresentamos brevemente o entendimento de Castel (2007) sobre exclusão, a partir de um olhar sociológico, político e em uma concepção teórica mais radical. Para o autor (2007), os excluídos são aqueles indivíduos que não estão inseridos nas estatísticas do Estado, que escapam de atendimentos previdenciários ou de assistência, que são despejados de seus territórios, que vivem em espaços nos quais a sua presença não produz mudança nem no espaço e nem nas relações que ele e por meio dele se estabelecem. Excluídos são todos os indivíduos que, em função de sua invisibilidade, não perturbam, não mobilizam e não alteram a rotina do mundo, mesmo que façam parte do governo⁹ do Estado. Com efeito, as avaliações externas conduzem a esta exclusão.

No entendimento de Klein (2017, p. 56) “[...] as políticas educacionais e as suas práticas são entendidas como voltadas para o governo da população e emergem de determinadas

⁹ Governo, conceito criado por Foucault (1992), refere-se a todo o conjunto de ações de poder que visam conduzir ou governar, deliberadamente, a própria conduta ou a conduta dos outros indivíduos.

concepções que operam na constituição do Estado neoliberal”. Logo, as políticas públicas são conduzidas pelos princípios do mercado e são influenciadas pelos seus jogos de interesses.

Em virtude da menção dos/as participantes à política de inclusão e levando em conta que todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, participam da avaliação do SAEB, acrescentei a indagação “Em relação aos estudantes que não necessariamente, tenham diagnóstico, mas que tenham algumas dificuldades de aprendizagem, como vocês entendem a participação destes estudantes nas avaliações do SAEB?”

Os/as docentes verbalizam que

Eu tenho duas alunas que não conseguem acompanhar, a aula não é interessante, não é motivante e aí elas são infrequentes, vem um dia, faltam dois, porque sabem que o conselho vai atrás. Mas não é interessante a aula porque elas não conseguem acompanhar, elas mal sabem “ba-be-bi-bo-bu” (sic).

Quanto ao 9º ano, muitos deles estão só matriculado, alguns vem só de presença física, só vem porque ainda não atingiram a maioria, então eles estão ali só com o corpo, porém eles não têm mais vontade de estudar. Estão só esperando chegar os 18 para abandonar a escola.

Ambas as falas dos/as docentes nos remetem a Freitas (2004), que em um de seus artigos reflete sobre a avaliação e as novas formas de exclusão. As políticas públicas derivadas da reforma do Estado foram tidas como inovações educacionais, contudo, delas derivam repercussões no que se refere as práticas de exclusão e subordinação.

Nas falas acima citadas, os/as participantes entendem que os/as estudantes frequentam a escola porque ela é um direito assim como uma obrigação, não apenas do Estado, mas inclusive dos pais. Portanto, a escola não é um espaço atrativo, mas obrigatório. Nesta mesma linha de pensamento, Freitas (2004) discorre sobre a exclusão internalizada. A exclusão internalizada é aquela em que o/a estudante permanece no sistema escolar mesmo que sua aprendizagem não esteja sendo significativa, ou em outras palavras, mesmo que não esteja aprendendo. Se antes o/a estudante era imediatamente eliminado da escola, agora com a exclusão internalizada, o Estado tem controle sobre os custos econômicos, todavia, tal estratégia parece favorecer apenas o controle do Estado, já que a permanência na escola não implica em aprendizagem para o/a estudante.

Esse modo de operar do Estado ocorre de forma mais sutil e propicia o disfarce da exclusão social, que já é vivenciada fora da escola por estudantes de classes econômicas desprivilegiadas. A escola, assim, legitima a ideologia do esforço pessoal e responsabiliza os/as estudantes pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2004). Vale lembrar que existem situações e contextos em que o esforço do indivíduo, por si só, não é suficiente. Ao contrário do que

apregoa a lógica meritocrática, há que se ter condições para o pleno desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e social dos indivíduos.

É evidente que para alcançar a tão almejada qualidade da educação será necessário estender o olhar para além do/a estudante em sala de aula. É necessário lembrar que este estudante está inserido em um sistema que tem forças corrosivas e que atua, em muitos casos, sob uma lógica perversa.

Indubitavelmente, é relevante a compreensão dos/as docentes sobre as imposições das políticas públicas e inclusive sobre a menção à política de inclusão. Todavia, notamos, que os discursos dos sujeitos estavam mais centrados nos/as estudantes e em suas práticas de sala de aula. Ao ser questionados sobre questões macrossociais, como a globalização, meritocracia e organismos multilaterais, suas respostas foram embasadas mais no senso comum, o que mostra certo desconhecimento sobre as interferências dos organismos multilaterais.

Outra questão observada é de que os/as docentes se colocam na posição de detentores do conhecimento/conteúdo que será entregue e enxergam os/as estudantes como seres passivos neste processo. E, além de serem sujeitos passivos são sujeitos que precisam aprender todos da mesma maneira. Nota-se, portanto, que os próprios sujeitos reproduzem a lógica neoliberal, pois não há a referência de outras formas de aprendizagem, senão, as avaliadas nos testes em sala de aula.

Em perspectiva semelhante, Freire (1997) reflete sobre a concepção bancária da educação. Para o autor (1997) a relação entre educador e educando é marcada pela narração de conteúdos, em que o/a educador/a é sujeito ativo (narra os conteúdos) e os/as estudantes são sujeitos passivos, pacientes e ouvintes. Deste modo, o/a educador/a assume papel central na educação, ele é o agente principal.

Com efeito, o conteúdo que é narrado se torna insignificante, em função de ser desconexo e desarticulado da realidade do/a estudante. A aprendizagem, desta forma, não é transformadora e não possibilita que os/as estudantes atribuam a ela significados. Para Freire (1997) essa é a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação oferecida aos estudantes é a de armazenar os conteúdos que lhes são depositados.

A avaliação em larga escala, no caso da Prova SAEB, leva em conta duas áreas, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática. Neste caso, deixa de avaliar outras que também são importantes, como das ciências humanas. A avaliação é limitada, em virtude de desconsiderar outras questões importantes, como de preparo para a cidadania, de consciência política, entre outros.

Os/participantes mencionam que a realidade econômica dos/as estudantes da escola é diferente das demais e que isso repercute no interesse e motivação para frequentar a escola, relatam:

Outra coisa, a realidade nossa é bem diferente, eles precisam trabalhar também, então muitos dão prioridade para o trabalho, porque eles tem que levar o dinheiro para casa. Então o estudo não é em segundo plano, é lá no quinto, eles não tem vontade de estudar, a família não incentiva, porque eles precisam trabalhar, trazer o sustento para dentro de casa. E não interessa se é 500,00 se é 100,00, o importante é trazer alguma coisa, para ajudar no sustento, né.

[...] E nossos alunos todos são alunos bastante carentes de tudo e isso implica na aprendizagem. Tem uns que chegam e a gente tem que levar tomar café da manhã, comer uma bolacha, às vezes tá passando mal, porque não almoçou ou não tomou café, então é bem diferente a nossa realidade.

As falas acima citadas fazem alusão às desigualdades socioeconômicas. Evidenciam que alguns estudantes não se dedicam exclusivamente aos estudos, pois auxiliam na renda financeira da família, a fim de garantir o seu sustento. Outro/a participante complementa que há aqueles estudantes que chegam na escola sem ao menos fazer uma refeição básica e que isso implica na aprendizagem.

Mello e Moll (2020) balizam que a desigualdade social no Brasil não é um processo recente e sim histórico, marcado pela exclusão dos direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias e subalternas, caracterizados pela miséria e pobreza. Envolve as questões estruturais, econômicas e sociais, tais como a fome, o desemprego, a violência e consequentemente traz todos os tipos de privações na vida dos/as estudantes e de suas famílias. Tais limites atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização, como é o caso dos/as estudantes citados pelo/a participante, que muitas vezes não frequentam a escola porque precisam auxiliar no sustento da família.

As autoras prosseguem (2020) refletindo que as políticas públicas da educação precisam ter compromisso com a dimensão ampla e fundamental da vida do ser humano. Precisa ainda, estabelecer diretrizes para que a escola pública, de fato, contribua socialmente e não exclua ninguém.

É necessário pensarmos como essas questões são levadas em conta pela avaliação em larga escala. Como o IDEB, índice que pressupõe a qualidade de ensino, leva em conta todas essas disparidades sociais e econômicas?

Nesta discussão, é primordial a alusão a Dubet (2004), que considera que uma escola justa e de qualidade é aquela que consegue explicitar o sentido social e cultural da educação. Deste modo, é aquela que responde às necessidades e demandas sociais e busca a melhoria da

sociedade, da política, da economia e da cultura, visa, sobretudo, a emancipação, o diálogo e a politização deste processo.

O que vemos na realidade brasileira é que os indivíduos têm, em tese, igualdade de acesso e permanência, mas não têm a equidade. Deste modo, embora todos/as frequentem a escola, não são todos/as contemplados pelo direito à aprendizagem. Retornamos, portanto, à ideia de que a educação propicia e dissemina as práticas de exclusão.

Sampaio e Oliveira (2015) apontam que os indicadores de desempenho do IDEB podem ser usados para o diagnóstico da desigualdade, caso se considere os índices das diferentes escolas. Entretanto, ele não considera a desigualdade no interior da escola ou do sistema, desta forma, é possível aumentar o índice mesmo com o aumento da desigualdade interna. O IDEB serve a lógica de competição entre as escolas, o que pode contribuir para o aumento das desigualdades.

A desigualdade educacional, para Sampaio e Oliveira (2015), possui diversas dimensões, sendo elas, a desigualdade de acesso aos diferentes níveis educacionais, de tratamento e de desempenho. Antes de mencionar as concepções de desigualdade, apresentamos brevemente as de igualdade. Para tanto, a igualdade de acesso se refere à oportunidade de todos/as os/as estudantes frequentarem os níveis de ensino. A igualdade de tratamento está relacionada as condições de oferta de ensino que devem ser iguais para todos/as. E, por fim, a igualdade de conhecimento está relacionada a um sistema equitativo, em que todos/as os/as estudantes de todos os grupos tenham a mesma probabilidade de sucesso educacional e de bom desempenho.

A desigualdade de acesso pode ser medida pela taxa de acesso à escola por parte de grupos diferentes. Políticas públicas foram criadas para sanar essa desigualdade, como a de obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Todavia, há outros fatores internos e externos ao sistema escolar que podem influenciar a igualdade de acesso e, com efeito, propiciar a desigualdade nesta esfera (SAMPAIO, OLIVEIRA, 2015).

Já, a desigualdade de tratamento se refere a alocação e distribuição de recursos de modo desigual, o que dificulta a garantia das condições mínimas de qualidade. Sampaio e Oliveira (2015) discorrem que no Brasil há poucos indicadores consolidados que diagnosticam a desigualdade no tratamento, mas os que mais se destacam é a de infraestrutura das escolas. O PNE, neste sentido, busca padronizar o ensino e assegurar uma formação adequada dos/as docentes, infraestrutura mínima em todas as escolas, além de assegurar objetivos e direitos de aprendizagens comuns aos estudantes.

No tocante a desigualdade de conhecimento, Sampaio e Oliveira (2015) relatam que estudos realizados sobre a temática apontam que os/as estudantes mais pobres tinham chances menores de sucesso escolar. Por isso, surge um movimento que reflete que não basta a igualdade de tratamento, se ela não considera as desigualdades iniciais. Logo, iniciou-se a discussão sobre um sistema equitativo, em que o ideal é que todos/as os/as estudantes tenham a mesma probabilidade de sucesso educacional e de bom desempenho.

As concepções de igualdade acima citadas também respondem aos interesses neoliberais e de mercado e, como fruto disso, há inúmeras desigualdades, dentre elas, as que foram mencionadas por Sampaio e Oliveira (2015). Por vezes, as políticas públicas podem contribuir mais para a exclusão e desigualdade do que para a igualdade.

Freitas (2004) discorre que as ações desenvolvidas na escola, sob influências das transformações sociais e econômicas, criam novas formas de exclusão. Deste modo, não basta oferecer apenas o acesso e a permanência, é preciso ofertar uma ação eficaz no tempo que o/a estudante passa na escola. Há ainda, que se pensar quais são as finalidades da educação, dos objetivos pelos quais se mantêm as crianças na escola. O objetivo é que aprendam a emancipação ou a subordinação?

Ao trazermos essa reflexão para o contexto da avaliação em larga escala, docentes e estudantes são punidos; os/as estudantes por não aprenderem aquilo que é imposto como ideal e os/as docentes por fracassarem ao ensiná-los.

As reflexões empreendidas até aqui nos mostram a complexidade do estudo das políticas educacionais. Requer um olhar do contexto em que as políticas foram construídas, dos agentes que as construíram, dos objetivos implícitos e explícitos, das demandas sociais, políticas e econômicas do seu período de gênese. Ademais, nas nossas próprias interpretações das políticas, há subjetividades que também são influenciadas pelo nosso entorno social, pela nossa visão de mundo e pelas vivências que vamos adquirindo nestes meios.

A reflexão sobre as influências dos organismos multilaterais para as políticas públicas podem ser evidenciadas pelos comentários dos/as participantes, que entendem que as políticas públicas são imposições. Um/a participante verbaliza que

Infelizmente quem faz as leis, faz de cima para baixo, porque não é a realidade de quem tá em sala de aula, no papel é lindo e maravilhoso, mas na prática não é, tem alunos do 5º ano que não sabem ler. E aí vai ensinar o que?

No discurso deste/a docente, é possível identificar que além de as políticas públicas serem construídas sem a participação dos/as docentes, há ainda, a percepção de que as políticas

não são condizentes com a realidade experienciada em sala de aula. As proposições relatam, por vezes, uma perspectiva mais de senso comum do que de uma reflexão crítica.

Outro/a participante complementa que “*E daí, como nós, aqui do Brasil, temos que seguir a globalização? [...] É bem diferente, não podemos se (sic) comparar com os países mais desenvolvidos*”. O/a participante faz uma pertinente colocação e questiona se o Brasil pode se comparar aos países mais desenvolvidos. A globalização, conforme já abordado, foi construída como uma proposta de modernização, entretanto, mostra-se seletiva, já que busca promover a integração de regiões, atividades e segmentos sociais específicos. Nesta esteira, enquanto grupos e/ou áreas específicas são vinculados globalmente, outros são excluídos deste processo, o que contribui para a concentração de riqueza em termos nacionais e sociais (CANAN, 2016).

Em pensamento semelhante, Fonseca e Costa (2018) balizam que o discurso da modernização, no campo da educação, é associado ao discurso da descentralização da educação e da autonomia. Desta forma, os novos preceitos da educação estão voltados a privatização da escola pública, a satisfação do cliente, a gestão racionalizadora, a prestação de contas à comunidade, entre outros.

Por isso, parece ser evidente que a modernização é destinada a camadas específicas e de certa forma, privilegiadas. Como resultado, os diversos tipos de desigualdades ganham espaço. Para Estêvão (2002), a desigualdade e a dominação do neoliberalismo são formas corrosivas capazes de dissolver a topografia dos Estados, atentar contra os direitos humanos e a justiça, criando divisões e novas fronteiras, novos centros e novas margens de poder e controle.

Como resultado das transformações do capital, vivemos em tempos em que a incerteza e a insegurança pairam sobre a vida individual e coletiva e geram, no indivíduo, sensação de impotência diante da realidade instaurada. Com efeito, passamos a viver o presente sem nos preocupar com o futuro e passamos ainda, a acreditar que não é possível modificá-lo, o que favorece a manutenção do *status quo*, já que deixamos que os outros o planejem. O cidadão comum centra sua preocupação no agora, ou seja, na luta pela sobrevivência diária e desta forma, não faz parte do envolvimento e das preocupações com o outro, com os princípios, com os valores, com as políticas e com o coletivo, o que enfraquece os movimentos sociais e mergulha o sujeito no individualismo (FREITAS, 2004).

As instituições escolares não saem imunes de tais incertezas, ao contrário, as vivenciam e são por elas influenciadas. Estas incertezas também colaboram com a contraditoriedade da escola que, por um lado, almeja formar um indivíduo cidadão, sujeito politicamente ativo e, por outro, a apatia política que atravessa a sociedade se faz presente também no sistema de ensino

e ameaça a consciência e o compromisso político. Nota-se, portanto, que o discurso da formação para a cidadania não passa de um jargão, utilizado sem reflexão (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015).

Nessa esteira, se não formamos cidadãos capazes de reivindicar seus direitos, criticar o sistema e almejar transformações, quais indivíduos serão formados? A educação perde sua potencialidade, na medida em que favorece os que já dispõem de privilégios, enquanto desfavorece aqueles que já vivem à margem da sociedade.

A pandemia da COVID-19 deixou ainda mais visível a disparidade entre ricos e pobres, privilegiados e desprivilegiados. Boaventura de Sousa Santos (2020) reflete que embora algumas disparidades, em função da pandemia tenham se intensificado, não foi o vírus que instaurou a crise. Para o autor (2020) desde a década de 1980, com a implementação do neoliberalismo e suas respectivas influências no setor financeiro, o mundo tem estado de modo permanente em crise. A pandemia, deste modo, apenas gerou agravos a situações que a população já vinha sendo exposta.

Crise é uma palavra presente nos discursos do governo, em especial quando se refere aos setores sociais como saúde e educação. Boaventura (2020) traz uma importante reflexão a respeito. Para o autor (2020), a crise é por natureza, excepcional e passageira e há a oportunidade de superação. Quando a crise é passageira ela é explicada pelos fatores que a provocam. Por outro lado, quando a crise é permanente ela se transforma na causa que explica todo o resto, por exemplo, o corte de gastos com a educação é em função da crise financeira. Desta maneira, a crise permanente gerada pelo neoliberalismo não tem como objetivo ser resolvida, mas sim, tornar legítima a concentração de riqueza.

O neoliberalismo conduziu todas as áreas sociais, saúde, educação e segurança social ao modelo de negócio do capital, em que as áreas de investimento privado devem ser geridas de visando o máximo de lucro para os seus investidores. O neoliberalismo, portanto, põe de lado qualquer lógica de serviço público e fere os princípios de cidadania e direitos humanos. O Estado fica apenas com as clientelas, caracterizada pela maioria da população, que muitas vezes, são as que não geram lucro. Esta ideologia, repudia os serviços públicos, degrada as políticas sociais, que são restritas em função da crise financeira do Estado, privatiza os serviços públicos e os financiamentos que restam não favorecem o capital e a lucratividade (SANTOS, 2014).

Tal ideário, veiculado pelos organismos multilaterais, é atestado nas políticas de avaliação, de gestão, entre outros.

Silva (2002), há 20 anos atrás, em uma de suas obras já mencionava as exclusões socioeconômicas pelas quais os/as estudantes passavam. Mencionava a ampliação da pobreza, do desemprego e das condições precárias de emprego, da marginalização e exclusão dos que são excluídos do círculo de satisfação das necessidades básicas. Para a autora (2002), a escola, como espaço de interseção de interesses plurais, de construção do conhecimento e de exercício da democracia, é invadida pelo princípio de que o serviço público é ineficiente e o privado é o que oferece melhor qualidade. Vê-se, portanto, que a implementação das políticas públicas se distanciam dos valores democráticos.

Por fim, apresentamos a fala de um/a participante que aponta que

Quem trabalha mesmo na educação, falo de forma geral, nunca entrou na sala de aula, não sabe a realidade [...] se eu não tenho a experiência, não tenho a prática e se eu olho a escola como uma empresa, aí eles são os meus clientes né e eu só tenho que dar retorno, então é diferente, você ter a prática né, a experiência e aí sim ser voltado para o aluno, para o professor. Enquanto tratarem a educação como uma empresa nós vamos ter que dar retorno.

Essa fala significativa, resume a concepção dos/as docentes sobre as influências dos organismos multilaterais à educação. Enfatiza, assim como os/as outros/as sujeitos da pesquisa, que as políticas públicas são construídas sem a participação dos/as docentes. Neste caso, pessoas que nunca entraram em uma sala de aula e que desconhecem a realidade das escolas, dos/as docentes e estudantes, são as que impõem as políticas públicas. Por outro lado, os que não têm participação na construção das políticas e diretrizes são os que a executam.

Outro apontamento pertinente é de que a escola é tratada como uma empresa e desta forma, as políticas públicas não são voltadas para os/as docentes e estudantes, mas sim visando a lucratividade. Essa lógica do mercado, além de buscar a lucratividade, busca a eficiência, eficácia, competitividade e etc.

Especificamente ao IDEB, os/as docentes sugerem que há fatores que não são levados em conta, como as questões socioeconômicas. Apontam que a escola em que lecionam é uma escola de periferia, em que alguns estudantes a frequentam por ser obrigatório e não por compreendê-la como interessante, pois entre estudar e auxiliar no sustento da família, optam por contribuir financeiramente.

Destacam também as vulnerabilidades destes estudantes, que muitas vezes chegam à escola sem se alimentar e é na escola que muitos fazem sua primeira refeição. Desta maneira, entendem que não é possível aplicar avaliações comparativas no Brasil, assim como também não é possível comparar uma escola à outra.

As diretrizes dos organismos multilaterais e as próprias políticas públicas auxiliam na manutenção das desigualdades sociais e não contribuem para a emancipação humana e para o pleno desenvolvimento do indivíduo (FREITAS, 2004).

O fato de que o Brasil vivencia, há muitos anos, a desigualdade social e econômica, pode ser consequência de uma educação que não é voltada para a cidadania e para a transformação social. O que vemos, desta forma, são os privilégios de uns, em detrimento de outros. As políticas públicas de caráter social, embora apresentem interesses sociais, ainda assumem o caráter neoliberal.

Na próxima seção, apresentamos a análise do IDEB e suas respectivas interferências na concepção dos/as docentes. Lembramos que essa análise se refere ao segundo objetivo específico.

6.3 Interferências do IDEB: o que dizem os/as docentes?

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo INEP, com o objetivo de apresentar subsídios sobre a qualidade da educação no Brasil. Seu cálculo é realizado a partir dos dados da aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho dos/as estudantes na avaliação do SAEB, que tem como foco as disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (cálculos). Neste sentido, o IDEB é, em tese, uma importante ferramenta que afere a qualidade de ensino, buscando a sua melhoria e, implicitamente, objetiva reduzir a desigualdade educacional.

A definição da meta de um IDEB nacional igual a 6,0 foi influenciada pelo índice qualidade dos sistemas em países da OCDE. Essa comparação internacional é realizada por meio das proficiências no PISA e no SAEB (BRASIL, 2020). Notamos de imediato, que a construção da meta nacional tem por base a qualidade de ensino dos países da OCDE, o que pode desconsiderar especificidades nacionais, locais, regionais, culturais, sociais.

Partindo de tais pressupostos, propomo-nos a investigar as interferências do IDEB na perspectiva dos/as participantes. Para a discussão desta categoria, utilizamos o seguinte disparador que se refere ao objetivo e procedimentos do índice

As avaliações são realizadas a cada dois anos e se direcionam aos estudantes que estão no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º e 4º ano do Ensino Médio. Os/as estudantes respondem a testes de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e de Matemática, com ênfase em resolução de problemas. Uma amostra dos/as estudantes do 9º ano também responde a questões de ciências humanas e ciências da natureza, mas tal inserção destas áreas datam de 2019, logo, é recente. É importante mencionar que os/as diretores/as e secretários/as da educação também participam da avaliação, na

medida em que respondem a questionários que avaliam questões de contexto socioeconômico, condições de trabalho, entre outros. Em suma, o SAEB auxilia as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação, além de oferecer subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais (BRASIL, 2021)

Um/a participante verbalizou que *“Esse SAEB só vem cobrar da gente [...] não vejo outro tipo de participação deles não”*. O/a participante relata sobre a cobrança do SAEB, mas não verbaliza sobre como essa cobrança se manifesta. Embora sua compreensão seja válida, o seu discurso é vago. Outro/a participante acrescenta,

[...] a cobrança de ter que passar as crianças e aumentar o IDEB. Mas elas não sabem nada. [...] Porque nesses últimos dois anos todo mundo está sendo aprovado e eles sabiam que não precisavam fazer nada, porque seriam aprovados. Só que eu não passei. Isso é injusto com quem se dedica, é um desrespeito com quem vai para a escola e ao menos tenta fazer as coisas certas.

Através do discurso deste/a participante, podemos questionar se os resultados do índice, de fato, pressupõem qualidade do ensino. Nota-se que a preocupação não é com a aprendizagem em si, mas com o bom desempenho nos testes, que aferem de forma restrita os conhecimentos dos/as estudantes.

Os/as docentes se sentem cobrados pela nota do IDEB e pela melhoria do índice. Contudo, o comentário supracitado indica também uma frustração do/a participante que foi instruído a aprovar os/as estudantes, mesmo que eles não tenham aprendido. Vale ressaltar que, ao se referir aos últimos dois anos, refere-se aos anos da pandemia.

A pressão demasiada, direcionada aos docentes, como se a melhoria da qualidade educacional dependesse exclusivamente deles, diz respeito ao modelo de gestão que intensifica a desresponsabilização dos problemas pelo governo. Nesta acepção, o governo se retira ou se desresponsabiliza de algumas demandas e transfere às instituições escolares responsabilidades, que em muitos casos, estão além de sua alçada (AFONSO, 2014).

Afonso (2014) reflete que embora existam diferentes modalidades da avaliação no âmbito escolar, apenas a avaliação dos/as estudantes, oferece a possibilidade de avaliação de outros sujeitos e outras esferas. Como por exemplo, por meio da avaliação em larga escala, o/a docente é avaliado, a escola é avaliada, o sistema de ensino e as próprias políticas educacionais também são avaliados.

A cobrança que é transferida aos docentes e a pressão pelos melhores resultados visam responsabilizá-los pela qualidade de ensino. Desta maneira, podemos entender que a avaliação é um assunto complexo e abrangente e que tem interesses explícitos e implícitos, o que requer um olhar atento para compreender a avaliação em toda sua dimensão. Conforme baliza Afonso

(2000), a avaliação é, ela própria, uma atividade política, por ser atividade política também é afetada por forças políticas e por jogos de poder.

Afonso (2009) prossegue referindo que não é ao acaso que a responsabilização e a culpabilização é direcionada aos docentes. Esta é uma das estratégias adotadas em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes. Tal feito colabora com a indução da desconfiança social e política ao trabalho docente, principalmente aos da escola pública. Por meio das práticas de responsabilização é possível justificar as políticas de privatização, de liberalização e a introdução de modelos não democráticos e de *accountability*.

Os modelos de *accountability* são comuns na administração pública e a partir dos anos de 1970 migraram para o campo educacional. Na esfera da educação o interesse pelo modelo de *accountability* ganha cada vez mais espaço, associado as formas de regulação e gestão educacional (SCHNEIDER, NARDI, 2015).

Schneider e Nardi (2015) lecionam que o conceito de *accountability* está em constante transformação e de maneira abrangente, compreende a relação entre controle e poder, justificação, informação, responsabilização e sanção. Já para Afonso (2009), *accountability* significa que o Estado incorporou a lógica de mercado, por meio da importação para o domínio público dos modos de gestão privada. Daí a ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009). A avaliação em larga escala é uma política que visa a prestação de contas e a responsabilização dos/as agentes envolvidos.

Em virtude das reformas educacionais e da busca pela qualidade da educação, o uso do *accountability* ganha consistência através dos testes padronizados, que apresentam indicativos de qualidade ou não da educação. Deste modo, favorece a divulgação dos resultados, o que contribui para a responsabilização dos/as docentes. Ademais, as políticas educacionais e as práticas administrativas de *accountability* são movidas por razões instrumentais. Objetivam ainda, a construção de novas formas de controle que favoreçam os preceitos do projeto hegemônico, qual seja o capitalismo neoliberal (SCHNEIDER, NARDI; AFONSO, 2009).

Os pressupostos que regem a educação foram importados do sistema econômico. Nesta esteira, as práticas educativas e pedagógicas são caracterizadas pela eficiência, eficácia, competitividade, qualidade total e etc. Essa nova configuração da educação responde aos mecanismos de um “quase-mercado” educacional (SCHNEIDER, NARDI, 2015).

Vale retomar a fala de um/a participante que pontua que “[...] *Enquanto tratarem a educação como uma empresa nós vamos ter que dar retorno*”. Essa fala compactua com a ideia de que a educação se configura como um semimercado. E, mesmo que a educação seja um

compromisso do Estado, dos pais e da sociedade, recaí sobre as escolas a responsabilidade pelos resultados que produzem (SCNEIDER, NARDI, 2015).

A avaliação está voltada para os resultados que alcança, mesmo que esses resultados desconsiderem importantes questões e que sejam majoritariamente estatísticos. Isto posto, o foco está nos resultados e não no processo propriamente dito, muito menos na sua análise crítica.

Em virtude deste cenário, que é marcado pelas demandas globais, a política perde espaço para a economia local/nacional e se mostra fortemente dependente do global. Sob esta ótica, na esfera educacional há uma espécie de tecnificação da gestão. A gestão dos sistemas de ensino é pautada por processos práticos e racionais que visam a eficiência, eficácia, produtividade e a avaliação de desempenho dos/as docentes e dos/as estudantes (SOUZA, 2007).

As narrativas hegemônicas culpam os/as docentes pelo fracasso escolar, na medida em que desconsideram as inúmeras variáveis que determinam o êxito da aprendizagem. Há que se considerar as condições materiais de trabalho docente, número de estudantes por turma, material didático, tempo de planejamento e avaliação da aprendizagem (RICHTER, SILVA, 2021).

Essa busca desenfreada pela produtividade e por melhores resultados pode não propiciar que os/as docentes tenham momentos de partilha e reflexão sobre suas práticas, o que pode favorecer a disseminação dos mecanismos de regulação e controle sobre o trabalho docente. Como consequência, os/as docentes não apenas reproduzem os preceitos do neoliberalismo, como esperam que os/as estudantes também os reproduzam.

As provas padronizadas, oriundas das avaliações em larga escala, servem como um sistema que coleta dados sobre a qualidade da educação e fornecem informações que mobilizam a força de trabalho, gestores, docentes e estudantes. Dependendo do desempenho dos sistemas de ensino estes são recompensados ou sancionados. Neste viés, a pressão exercida pelo mercado busca responsabilizar os/as profissionais para que estes se sintam compelidos a apresentar bons resultados (RAVITCH, 2011).

O Estado, ao responsabilizar os/as docentes, age dissimuladamente, tendo em vista que desconsidera os problemas estruturais da educação no país, como da defasagem de investimentos e a falta de valorização da educação pública. Com efeito, a avaliação em larga escala e o IDEB precisam levar em conta as dimensões que dão origem aos seus resultados (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005).

Enquanto as dimensões e os contextos dos diversos sujeitos que se inserem no processo da avaliação não forem considerados, os sistemas de ensino seguirão sendo responsabilizados,

os docentes culpabilizados e os estudantes seguirão vistos como fracassados. Será que não é este o objetivo do modelo neoliberal?

Tedesco (2003) refere que a literatura sobre a avaliação em larga escala, apresenta questionamentos acerca do seu potencial para melhorar a qualidade de ensino. Apesar dos esforços empreendidos pelos países latino-americanos, os dados das avaliações mostram pouco avanço no quadro educacional. No caso brasileiro, o IDEB também é visto como um índice contraditório.

Para dar conta de tais contradições das políticas públicas, além de avaliar o sistema de ensino, urge avaliar as ferramentas pelas quais estes sistemas são avaliados. Conforme discorrem Bauer, Alvarse e Oliveira (2015), os resultados dos testes podem não ter o impacto na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações se centram em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos/as estudantes e não avaliar o sistema como um todo. Deste modo, será que a falha não está no sistema em si?

Projetar nas escolas a responsabilidade pelas mazelas sociais é outra característica perversa do modelo econômico neoliberal. Para modificar essa realidade, é necessário ter consciência de sua existência.

Para o neoliberalismo, as questões econômicas e sociais estão direcionadas para os mecanismos do mercado. Sendo assim, as diferentes esferas da sociedade não escapam da competitividade, produtividade, individualismo, consumismo, meritocracia e etc. Gonçalves (2013) baliza que o neoliberalismo é mais perverso que o liberalismo, tendo em vista que aceita como inevitáveis as leis de mercado e a desigualdade.

Dáí faz sentido a avaliação não levar em conta questões contextuais, que envolve os diferentes tipos de desigualdades. Se a desigualdade é inevitável, todos/as os/as estudantes podem ser avaliados/as, comparados/as e olhados da mesma forma, independentemente das suas necessidades e realidades.

De modo consonante, um/a participante verbaliza

A prova é feita para todos os casos né. E aí não se compara os alunos de Porto Alegre, que tem um contexto totalmente diferente do nosso. Aí não dá para entender. Às vezes, dizem que a gente tem que ver a realidade do aluno, mas se eles mesmos não compreendem a realidade de cada um. Eles têm que mandar provas diferenciadas também.

A narrativa deste/a participante elucidada que a prova é feita para todos/as os/as estudantes, ou seja, é padronizada. Por ser padronizada, compara estudantes, que em muitos

casos vivenciam realidades que não têm como ser comparadas. Para tanto, compreende que a avaliação não considera a realidade dos indivíduos.

Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375)

As avaliações externas padronizadas, usualmente realizadas em um ou dois dias, não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos. Há estudos que mostram que muitos alunos não apresentam bom desempenho em testes com itens de múltipla escolha, bem como que os resultados dos alunos são influenciados por fatores como ansiedade, por exemplo.

É perceptível que existem fatores externos que influenciam o desempenho dos/as estudantes, como a facilidade em responder questões de múltipla escolha e fatores emocionais. Não são os/as docentes que os/as estudantes estão habituados que aplicam os testes, são agentes próprios, o que pode colaborar com a ansiedade das crianças e jovens.

Em relação a outros fatores externos, o/a participante verbaliza que

Os alunos serem avaliados todos de uma forma é uma realidade triste, porque a gente, que está no dia a dia do aluno, às vezes tu sabe que ele não comeu, que ele apanhou antes de vir para a escola e daí como é que ele vai fazer uma prova, vai ir bem, vai se concentrar.

Outro/a participante complementa

A realidade da nossa escola é totalmente diferente de qualquer outra do município, os nossos alunos são vulneráveis a tudo e a qualquer coisa que se possa imaginar, eles não têm suporte em casa, eles não estudam, eles vem para a escola sem material, ou melhor, na escola eles ganham tudo, eles ganham lápis, ganham borracha, ganham apontador. Inclusive o uniforme, todo o uniforme, camiseta, jaquetas, calças, shorts, tênis. Então assim, não se compara com alunos que vão em outras escolas.

Este/a participante expõe a realidade da escola e dos/as estudantes. Percebe que a situação de vulnerabilidade influencia a aprendizagem dos/as estudantes. Destaca também fatores como a falta de suporte familiar, de estudo e de condições materiais para o estudo como determinantes para a aprendizagem, em que muitos estudantes possuem materiais escolares porque a escola disponibiliza. Concorda, portanto, que a realidade destes/as estudantes é incomparável com as demais.

Gonçalves (2013) alerta para o fato de que as políticas públicas, em especial as de caráter social, que visam suprir e sanar as demandas sociais, são enfrentadas pelo neoliberalismo de forma pontual, fragmentada e assistemática. Nesta acepção, o Estado se desresponsabiliza pela promoção da proteção social e se direciona a criar, administrar e controlar os dispositivos do mercado competitivo.

A avaliação em larga escala, sob a perspectiva de melhorar a qualidade da educação e suprir a desigualdade educacional, torna-se fragmentada na medida em que avalia duas áreas específicas e limitadas da aprendizagem. Específicas porque contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e limitada porque não considera outras disciplinas como das ciências humanas, que instigam a criticidade, a reflexão e a cidadania.

A despeito da arguição acima citada, os/as participantes discorrem que

Na verdade, não sei nem o porquê que avaliam só português e matemática. Se também trabalhamos história, geografia, ciências. Nessas disciplinas também interpretamos os textos. Então é meio confuso isso daí. A matemática sim, porque a matemática é exata e pronto, é ela por si só [...].

A interpretação está em tudo, o aluno precisa aprender interpretar para responder um problema de matemática. Por isso eu não entendo o porquê da ênfase só no português. E sobre o conhecimento da vida? E as outras disciplinas que também trabalham tudo isso? Daí ficam de fora?

Na primeira narrativa, o/a participante diz não entender qual o motivo de apenas estas duas disciplinas serem avaliadas, haja vista que a interpretação é demandada em todas as disciplinas. Em pensamento semelhante, outro/a participante argumenta que inclusive para responder um cálculo de matemática o/a estudante precisa saber interpretar. Também questiona como fica o conhecimento da vida, que neste caso, podemos entender pelo conhecimento que conduz o sujeito à cidadania.

Dito isto, é este o sujeito que buscamos formar, ou para o neoliberalismo é conveniente que os indivíduos não saibam reivindicar os seus direitos?

Conforme argumenta Arroyo (2007), o mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos de seus trabalhadores. O que se valoriza não é o pensar, mas o fazer eficiente e lucrativo para o mercado. Quanto menos o/a trabalhador/a souber, mais controlável ele será. Neste sentido, os currículos têm se preocupado mais com “[...] o preparar para [...] do que o saber sobre” (ARROYO, 2007, p. 110).

O autor (2007) reflete que o currículo escolar não leva em conta as experiências e conhecimentos advindos do meio social, deste modo, o conhecimento se torna um produto abstrato e sem consonância com as diferentes realidades sociais. Com efeito, as avaliações escolares e as avaliações nacionais, como o SAEB, são avaliações que têm essa visão do conhecimento como um produto abstrato, descontextualizado, sem sujeitos e sem experiências. Quando as experiências humanas são desconsideradas, apenas alguns conhecimentos, vivências e sujeitos são considerados válidos. Nesta esteira, as vivências humanas e desumanas, as

vivências precárias e subalternas nada importam nos processos de aprender e no desempenho dos/as estudantes.

A perspectiva acima citada se assemelha a da avaliação em larga escala, que desconsidera as diferentes realidades dos diferentes sujeitos que são por ela avaliados. Essa visão abstrata e limitada do conhecimento não se preocupa com a potencialidade do ser humano, mas com os resultados estatísticos que eles podem produzir que, em tese, pressupõem a qualidade do ensino ofertada.

O estreitamento curricular como consequência da avaliação em larga escala, não é despropositado, ao contrário, está relacionado à noção do conhecimento ideal, que vale lembrar, está voltado ao conhecimento instrumental. De acordo com Schneider (2013), o currículo é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar e/ou garantir certos conhecimentos que são considerados válidos nos textos e nas salas de aula. Logo, o currículo é permeado por um campo de forças ideológicas e por um conflito do conhecimento que se considera legítimo.

No Brasil, a criação de um sistema nacional de avaliação significa uma importante estratégia de reforço do poder de regulação do Estado na preservação de um currículo nacional. O objetivo das avaliações é fornecer indicadores credíveis por meio dos bons resultados, portanto, passam a servir de referência para os conhecimentos que devem ser validados pelos/as docentes na atividade educativa (SCNHEIDER, 2013).

Incitados a seguir um currículo desenhado a partir de matrizes de referência, os/as docentes reduzem sua ação pedagógica à produção de resultados educacionais pelos quais são responsabilizados. Como resultado, os/as docentes são cada vez mais alienados e sua profissionalidade é reduzida à execução de tarefas técnicas (SCNHEIDER, 2013).

Como se percebe, as medidas de ajuste da política educacional às necessidades da economia evidenciam o fato de que o Estado é pequeno em sua ação, mas forte na sua regulação, o que é característica das correntes neoliberais (SCHNEIDER, 2013). Neste viés, é perceptível que o Estado controla e regula não apenas o trabalho docente, como também o ensino, o propósito da educação, o currículo ofertado aos estudantes e as suas possibilidades de ascensão.

Fonseca (2020) pontua que os inúmeros estudos realizados na área da educação indicam que os estudos da avaliação em larga escala, servem para legitimar determinadas políticas educativas e visam reforçar a agenda globalmente estruturada para a educação. Com efeito, a educação é vista em uma perspectiva econômica e não em um viés emancipatório e de natureza sociocomunitária.

Tal conjuntura em que a educação está posta, qual seja, da obsessão pela comparação, pelos resultados comprováveis, pela eficiência, eficácia e pela performatividade, gera impactos na educação. Em prol do mito da objetividade e do rigor, são feitas leituras globais que são, em muitos casos, fragmentadas e descontextualizadas. A avaliação em larga escala contribui para tal feito na medida em que reforça os processos hegemônicos e conduz os países a implementarem medidas que são incongruentes com cada realidade local/nacional (FONSECA, 2020).

Outro disparador utilizado com vistas a ampliar o debate foi

É possível compreender, deste modo, que a avaliação possui objetivos explícitos, quais sejam, aferir a qualidade da educação, monitorar e acompanhar o fluxo e o desempenho dos/as estudantes, induzir políticas públicas, entre outros. No entanto, faz-se necessário levar em conta os objetivos implícitos, que estão por trás da avaliação e que se manifestam de maneira mais sutil. Desta forma, conforme menciona Afonso (2000), é importante verificar quais são os interesses da avaliação.

Os/as participantes pontuam que

O SAEB também controla e regula as nossas práticas, porque já foi falado em medir o salário, no sentido de nós ganhar um pouco mais, referente a medição (sic) do conhecimento dos alunos. Se tiver mais aprovação, quanto mais aprovação, mais dinheiro vem. Então melhor aprovar.

Pois é, mas daí a gente aprova, todo mundo aprovado, bem bonitinho. Aí vem a prova do SAEB e mostra que não, os alunos não sabem nada. Aí não adianta né?

As premissas de mercado pelas quais a avaliação está envolvida insere os/as docentes na lógica da produtividade. A política de bonificação, neste caso, é a recompensa dos/as docentes. Deste modo, quando mais produzem mais são recompensados, por outro lado, quanto menos produzem, mais são rechaçados, culpabilizados e responsabilizados. Tais políticas contribuem ainda para a competitividade entre escolas e docentes, típica do sistema capitalista.

O segundo discurso supracitado, pontua que mesmo que os/as docentes sejam cobrados pela melhoria do índice e sejam incitados a aprovar os/as estudantes, o resultado dos testes evidenciam a não aprendizagem. Segundo esta perspectiva, a política de avaliação e a atuação do neoliberalismo se tornam contraditórias, pois fazem exigências, mas não oferecem possibilidades de melhorias.

Segundo Ball (2005), pelo empenho com que tentam responder aos novos imperativos da competição e do alcance das metas, os/as docentes acabam inseridos/as na performatividade. Desta maneira, os compromissos humanísticos e éticos são substituídos pela promiscuidade do profissional técnico. A performatividade alcançada através da construção e publicação de

informações de indicadores, tem mecanismos que estimulam, julgam, comparam os/as profissionais e o seus desempenhos. Ademais, nomeiam, diferenciam e classificam os sujeitos (BALL, 2005).

Os/as docentes também sofrem os impactos causados pela performatividade na medida em que têm a sua consciência e identidade de trabalho modificados. Assim, passam a basear o seu trabalho em uma perspectiva mais prática e instrumental. Na concepção de Ball (2005) a performatividade faz com que a prática da sala de aula do/a docente seja cada vez mais ajustada e reajustada às novas demandas externas. Neste sentido, os/as docentes são pensados e caracterizados de novas maneiras e são vistos como técnicos em pedagogia.

Em virtude da performatividade, os/as docentes, pesquisadores/as e acadêmicos/as estão suscetíveis a inúmeros julgamentos, tendo em vista que a performatividade engloba diversos mecanismos, tais como

A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções (BALL, 2005, p. 549).

Imersos nessa gama complexa de mecanismos da performatividade, os/as docentes são pressionados a contribuir para a melhor performance de sua escola. As relações autênticas são substituídas pelas relações performativas, em que os indivíduos são reconhecidos com base na sua capacidade de produção (BALL, 2005).

A avaliação em larga escala coloca os indivíduos em uma posição dualista; bons ou maus estudantes, boas ou más escolas. As escolas consideradas boas são as que obtêm notoriedade e bonificações e por outro lado, as tidas como más obtêm notoriedade, mas com a perspectiva da culpabilização (AMARO, 2013).

Este disparador teve como objetivo identificar se os/as docentes visualizam objetivos implícitos da avaliação, ou seja, aqueles que não são divulgados, mas que influenciam e por vezes, determinam o trabalho docente. Os/as participantes demonstraram mais dificuldade para responder e refletir acerca desta proposição. Essa dificuldade pode estar associada ao fato de que os sujeitos, em seus discursos, remetem com frequência para as práticas em sala de aula, demonstrando dificuldade em olhar para as questões macrossociais de forma mais abrangente.

De acordo com Hypolito (2011), a reforma gerencialista ataca as subjetividades dos/as trabalhadores/as, neste caso, dos/as docentes. Criam, portanto, um novo imaginário, em que passam a internalizar a lógica do mercado, da gestão e da performatividade. Os/as docentes

trabalham sob a ameaça da avaliação do desempenho, sob a gestão da eficácia e eficiência e tais fatores os encorajam a empreender suas funções sob os moldes da cultura empresarial.

Nas palavras de Ball (2005, p. 548), “A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos”. Daí é que decorre o entendimento de que os preceitos neoliberais e de mercado contribuem para a construção e/ou reconstrução da subjetividade docente.

No tocante as interferências do IDEB, os/as docentes fazem menção ao estreitamento curricular e à ênfase nas disciplinas de português e matemática e, ao mesmo tempo, compreendem que outras áreas deveriam ser incluídas na avaliação. Um aspecto importante é que os/as participantes relataram não treinar os/as estudantes, por não considerar que o IDEB apresente uma noção condizente com a aprendizagem das crianças e jovens. Os/as docentes não relatam influências sob seu trabalho, mas sob a aprendizagem dos/as estudantes.

Outra interferência identificada é exigência direcionada aos docentes. Os sujeitos não verbalizaram diretamente que esta é uma interferência, mas podemos compreender que o viés gerencialista pelo qual a educação está organizada, influencia as práticas pedagógicas. Compreendemos ainda, que não apenas impactam nas práticas pedagógicas, mas inclusive, na subjetividade dos/as docentes; no modo como eles/as se compreendem como trabalhadores/as, como visualizam as suas ações, como enxergam sua profissão, na forma como, diante das imposições, calam-se ou consentem.

As reflexões propostas nesta seção nos conduzem ao entendimento de que há muitas estratégias e ferramentas sutis que impactam o trabalho docente. A mais evidente delas é a mercantilização da educação, o que faz com que as instituições de ensino adotem a lógica gerencialista e baseiem sua ação em busca da eficiência, produtividade, eficácia e etc.

A avaliação em larga escala atua de modo a aferir a qualidade da educação e fornece dados que mostram o quanto as instituições estão sendo efetivas ou não. A própria efetividade e eficácia da educação são avaliadas por meio de testes padronizados, que em muitos casos, não são condizentes com as distintas realidades vivenciadas pelos/as docentes e estudantes.

A pressão e a cobrança pelo bom desempenho dos/as estudantes, que recaí aos docentes, fragiliza seu fazer pedagógico. Sendo assim, deixam de lado a preocupação em formar cidadãos críticos, reflexivos e com potenciais de transformação para formar trabalhadores/as para o mercado de trabalho que ofereça mão de obra barata.

Ao deixar de lado seus objetivos pedagógicos, os/as docentes acabam respondendo aos preceitos tecnicistas. Desta forma, centram seu trabalho na entrega de um serviço, mas sem se preocupar com o que está sendo entregue.

A próxima seção discorre sobre os limites e possibilidades da autonomia docente frente ao IDEB.

6.4 Limites e possibilidades de autonomia docente *versus* IDEB

Nesta seção discorreremos sobre os limites e possibilidades de autonomia docente face ao IDEB. Vale retomar que o interesse em estudar a autonomia docente está atrelada aos estudos anteriores sobre a saúde mental do/a trabalhador, em que pesquisas e leituras já realizadas apontam para a autonomia como um importante fator, que pode conduzir o sujeito às vivências de prazer, assim como de sofrimento. Nesta esteira, consideramos a autonomia como um fator imprescindível para a atividade do/a trabalhador/a, neste caso do docente, principalmente se levarmos em conta as influências dos organismos multilaterais para a educação, as diretrizes que são estabelecidas aos países e a não participação dos/as docentes nestes processos de construção das políticas.

Retomamos brevemente, o significado etimológico de autonomia. Para Lalande (1999) a etimologia da palavra autonomia tem origem no grego e significa autogoverno ou governar-se a si próprio. Significa, portanto, o poder de dar a si a própria lei. Entre outras palavras, é a condição de um indivíduo ou coletividade que determina a lei à qual se submete.

Para Abbagnano (2007) a autonomia é um termo introduzido por Kant que se refere a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a capacidade do indivíduo em se determinar conforme a sua própria lei, que é a lei da razão. Diante desta perspectiva, é por meio do uso da razão que o sujeito se exercita como autônomo.

O uso da razão conduz ainda, o indivíduo ao esclarecimento e a saída da menoridade. A menoridade nada mais é do que a incapacidade do indivíduo em fazer uso de seu entendimento por si só, desta forma, baseia-se no entendimento do outro. Portanto, o homem que não é guiado por si próprio e sim pelo outro, encontra-se na menoridade. A saída da menoridade, na perspectiva de Kant (1985) só é possível através do uso livre da razão, que em outras palavras conduz o indivíduo à autonomia.

Levando em conta que nesta pesquisa os/as participantes foram os/as docentes e que estes precisam seguir determinações e regras macrossociais e das organizações de trabalho em que atuam, relembramos que a autonomia não está relacionada a total independência dos fatores externos. Ou seja, a concepção de autonomia adotada neste trabalho considera os fatores externos e as influências que eles possuem na vida dos indivíduos. Neste caso, não há como

nos desvencilharmos de todos os fatores externos, mas há como pensarmos sobre eles e a partir disso exercitarmos nossa autonomia.

Por outro lado, se a autonomia é o ser para si, a heteronomia é o ser para o outro. Desta maneira, o sujeito em condições de heteronomia se submete às leis e determinações externas (LALANDE, 1999). Isto posto, um dos disparadores utilizados para auxiliar na discussão foi

“[...] para que tenhamos um homem autônomo, a liberdade e a dignidade humana não podem ser desrespeitadas ou esquecidas em favor de interesses de grupos econômicos”. O que se percebe é justamente o contrário, em que a educação responde aos interesses impostos pelo capitalismo neoliberal. Neste sentido, pensar a autonomia docente diante da Avaliação em Larga Escala se torna imprescindível, pois conforme sugere Freire (1996), a educação precisa estar voltada à autonomia, de modo a respeitar a criticidade, a indagação, as opiniões dos/as educandos/as.

Após a leitura deste disparador foi explicado que, embora ele faça menção a autonomia do/a estudante, a proposta do trabalho é investigar as possibilidades de autonomia docente. Um/a participante explica que

Nossa autonomia é zero. Eu acho que eles não nos consultam, a gente não participa da elaboração. A gente não é procurado para saber a respeito do que é feito em sala de aula, o que pode ser feito.

Este/a participante é enfático/a ao relatar que compreende que não tem autonomia, pois na elaboração das políticas públicas os/as docentes não são consultados/as. Compreende que as políticas são construídas sem levar em conta as vivências dos/as docentes em sala de aula, desta forma, são impostas e até mesmo desconexas.

Vale (2013) destaca que os documentos, legislações ou programas são reflexos de uma política educacional burocrática e autoritária, que exclui os/as docentes das decisões relacionadas as demandas de ensino. A política de avaliação em larga escala, como é o caso do SAEB, apresenta uma suposta autonomia ao docente, mas por outro lado, o obriga a executar programas e conteúdos visando o alcance do desempenho ideal dos seus estudantes nos testes de proficiência (CONTRERAS, 2002).

Para Contreras (2002), a falta de autonomia docente pode ser percebida por meio da organização e controle do trabalho docente. A elaboração de um currículo homogêneo, a hierarquização das escolas, das suas funções e a homogeneidade das tarefas dos/as docentes e discentes são características de um sistema que não proporciona autonomia aos seus trabalhadores. Por seu turno, a suposta autonomia dos/as docentes é uma ideologia do profissionalismo veiculado pelo Estado, que reproduz o que ocorre nas empresas; controle sobre

o processo produtivo do/a trabalhador e a redução de sua função às tarefas isoladas, sem permitir que o/a trabalhador/a compreenda o significado do processo que executa.

A avaliação em larga escala em função da busca pela performatividade retira do/a docente a possibilidade de exercitar sua autonomia e o insere em um modo de trabalho tecnicista. Nesta perspectiva, parece não importar o processo seguido, mas os resultados que dele se sucedem.

Contreras (2002) compreende que esta nova organização do trabalho docente se configura como uma degradação do trabalho, tendo em vista que os/as docentes ficam privados de suas capacidades intelectuais e da possibilidade de tomar decisões que são pensadas e discutidas coletivamente. Neste viés, tal organização traz prejuízos ao trabalho docente e um deles é a limitação ou restrição da sua autonomia.

De acordo com o já referido, o/a trabalhador/a docente, inserido na lógica capitalista, acaba por corresponder aos preceitos de mercado, com efeito, visa o lucro e a produtividade. Mendonça (2014) reflete sobre a precarização do trabalho docente no sistema capitalista e discorre que a expansão do capitalismo continua a atingir a sociedade por meio da exploração do trabalho, em que os significados e valores das relações humanas se reduzem a aspectos monetários ou de lucralidade.

O trabalho nas relações sociais capitalistas, regulado e regulamentado por elas, tem como objetivo produzir algo que será vendido, deste modo, almeja a obtenção do lucro. Nesta esteira, sem lucro, para o capitalismo não há razão de existir (MENDONÇA, 2014).

De modo consonante, o/a trabalhador/a docente, inserido no modo de produção capitalista, nessa nova lógica da educação, visa a formação de estudantes para o mercado de trabalho. Alguns estudantes terão a oportunidade de ter acesso a uma educação que desenvolva a criticidade, a reflexão e a cidadania, por outro lado, outros não terão e serão estes que constituirão a mão de obra barata.

No entanto, não são apenas os/as estudantes que são afetados/as pelos impactos da educação voltada para o capitalismo. Os/as docentes também perdem sua autonomia e a oportunidade de transformar a realidade que os afetam.

No tocante a avaliação do SAEB, outro/a participante verbaliza que *“Eu não vejo nenhuma possibilidade de autonomia [...] porque ela vem pronta e a gente tem que simplesmente engolir essa prova”*. Este discurso aponta que a avaliação do SAEB não oferece possibilidade de autonomia ao docente que, por sua vez, precisa acatar as políticas que são impostas e mostrar bons resultados.

Mendonça (2014) menciona que o capitalismo faz um movimento de apropriação do trabalho humano, em que o/a trabalhador/a perde sua autonomia e só tem valor no que e no quanto consegue produzir. Cita como exemplo, o/a trabalhador/a artesão, que antes fazia parte do saber fazer a mercadoria, do início ao fim, mas com o capitalismo este saber passa a ser dividido em etapas e maquinizado, em busca de uma produção maior de mercadorias, em menor tempo.

Nesta perspectiva, o/a docente, nas avaliações do SAEB, precisa mostrar evidências, por meio dos índices, de que estão ofertando aos estudantes um ensino de qualidade. Caso contrário, são culpabilizados e responsabilizados pelos resultados indesejáveis e precisam construir estratégias para melhorar o índice. Desta forma, o/a trabalhador/a docente não direciona o seu trabalho para a emancipação dos/as estudantes, mas para o bom desempenho em provas e testes quantificáveis. Com efeito, o seu trabalho também é alterado, haja vista que também é avaliado, controlado e regulado.

A performatividade atua em todas as esferas da educação, sejam elas internas ou externas à escola e incentiva todo o tipo de competição, pautada no resultado estatístico. Portanto, tudo aquilo que não pode ser medido e apresentado numericamente é desconsiderado. Com efeito, o/a docente é cada vez mais pressionado e tem a sua carga de trabalho aumentada (PARENTE, 2015).

Ainda nesta linha de pensamento, os/as docentes têm, em tese, autonomia para melhorar a qualidade do ensino ou construir estratégias para sanar as demandas que surgem. Todavia, precisam seguir as diretrizes estabelecidas, não participam das reflexões sobre o que se entende por qualidade da educação e não são ouvidos para opinarem sobre suas experiências com a avaliação.

Um/a participante menciona que *“De forma geral, não somos ouvidas, as provas vem prontas, a gente nem sabe, tem questões que para mim é difícil, então imagina para o meu aluno”*. Este/a participante concorda que não há autonomia e que os/as docentes não são ouvidos/as. Também discorre que as avaliações do SAEB têm questões muito complexas e que muitas vezes, os/as próprios/as docentes têm dificuldades para responder.

Em perspectiva semelhante, fazem menção a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é referência nacional para a formulação de currículos dos sistemas, das redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Portanto, integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações relacionadas à formação de docentes, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, bem

como aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018).

Em teoria, a BNCC desempenha papel fundamental na educação, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver e expressa, a igualdade educacional, em que as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Esta concepção é derivada da perspectiva de que o Brasil é um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, possui uma acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. Desta maneira, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que levem em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos/as estudantes (BRASIL, 2018).

A Base é citada pelos sujeitos da pesquisa tendo em vista que a matriz curricular é cobrada na avaliação. Sobre a BNCC os/as participantes refletem que

Também temos a BNCC né, provavelmente vai ser cobrado no SAEB também, mas não tem como trabalhar o conteúdo que está lá na base se eles não sabem o anterior. E aí? [...], mas tem que ter, tem que constar o que está na matriz. [...] o papel pode até aceitar tudo, mas o meu aluno não.

O plano de trabalho é um e a prática do dia a dia é outro, mas você vai ser cobrado pelo que está lá na BNCC. E aí os alunos não sabem nem o conteúdo de antes, quem dirá o da BNCC.

Os/as docentes demonstram preocupação com o fato da avaliação do SAEB levar em conta a matriz da BNCC, pois entendem que os/as discentes não conseguem seguir o que é sugerido pela Base. Assim sendo, os testes do SAEB e a BNCC, ao invés de respeitar as singularidades dos/as estudantes, como é previsto no documento, acabam por uniformizá-los, como se todos/as aprendessem de uma mesma forma e tivessem o mesmo processo de aprendizagem. Nota-se, portanto, a contraditoriedade dos documentos.

Outro/a participante relata que “*O plano de trabalho, tanto do município quanto do estado, é de acordo com a base e o nosso aluno não consegue acompanhar. Então a gente está sempre esgotado*”. Este discurso e os que acima foram citados, evidencia que os/as docentes compreendem que não possuem autonomia, além de se sentirem frustrados/as e esgotados/as com as demandas impostas e que são, em muitos casos, desconexas da realidade.

Outra fala mostra que

O plano é maravilhoso, o que está no papel é maravilhoso, mas não é a nossa prática e aí é mais trabalho para o professor, é desgastante, o aluno não consegue e tu planejando sabendo que não é a realidade. [...] A educação é assim, ela é utópica, não é aquilo que aparece, que apresentam, não é condizente. Na televisão, nossa

educação é maravilhosa, quando o governador se coloca para falar, nós estamos no ranking, nós somos os melhores. Gente, chega a dar até dor de cabeça.

A falta de autonomia docente e o modelo de produção capitalista em que estão inseridos, conduzem os indivíduos a situações desgastantes, o que pode levá-los a perder o sentido do seu trabalho. Conforme aponta Martins (2007), o/a trabalhador/a docente têm vivenciado sentimentos de desilusão e desencantamento com a sua profissão e isso se deve ao fato de que ao tentar responder às expectativas impostas pela sociedade, família e escola, o/a docente enfrenta muitos desafios. Como consequência, os sentimentos de impotência, culpa, indignidade, desgaste físico e mental, são alguns dos sintomas de estresse que acometem os/as docentes brasileiros.

O modo como a qualidade da educação é avaliada, através de dados quantificáveis e a respectiva pressão para o alcance do bom desempenho, expõem os/as docentes diariamente a diferentes pressões, que prejudicam os/as trabalhadores, os/as estudantes, a administração, a comunidade escolar e até mesmo a qualidade do ensino. Neste viés, as exigências do cotidiano, as demandas, as metas e os objetivos que precisam ser atingidos, são fatores que potencializam os sentimentos de desgaste e estresse dos/as docentes (VALE, 2013).

Os/as participantes também relatam que não têm condições de trabalho para auxiliar na prática pedagógica e, assim, ofertar um ensino que seja significativo aos estudantes. Relatam não ter livros didáticos que sejam condizentes com a realidade dos/as estudantes, em termos de conteúdo, não têm recursos como data show, televisão, entre outros. Desta forma, são cobrados pela melhoria da qualidade de ensino, mas não têm autonomia e condições de trabalho para ofertar um ensino de qualidade.

Outro/a participante afiança que

Nem no final do ano a gente tem autonomia para aprovar ou reprovar. A gente até se sente como palhaço, porque a gente se esforça o ano inteiro, fazendo prova e corrigindo prova e chega o final do ano a gente passa igual. Ir empurrando com a barriga não adianta, agora está aí o resultado, alunos no 5º e 9º ano sem saber ler. E assim, por diante.

Este comentário mostra, na perspectiva do/a docente, que eles/as não possuem autonomia nem para aprovar ou reprovar os/as estudantes, o que parece invalidar a sua profissão. Neste caso, aprovar os/as estudantes não significa que de fato eles tenham aprendido, o que gera consequência na aprendizagem daqueles que seguem para os próximos anos de ensino sem que tenham aprendido o que é exigido.

Há que se questionar se de fato os dados dos testes da avaliação em larga escala, neste caso do SAEB, oferecem informações fidedignas para aferir a qualidade da educação.

Os/as participantes são incisivos ao responderem que compreendem que a avaliação não fornece dados confiáveis para indicar a qualidade da educação, pois não leva em conta os diversos contextos em que os/as estudantes estão inseridos. Um/a participante reflete “*A avaliação nunca vai ser condizente com a realidade de cada um, isso é utopia*”. Deste modo, a avaliação oferece dados abrangentes e que não pressupõem, por certo, a qualidade de ensino e por considerar utopia, o/a docente não percebe que a avaliação, em algum momento, irá ter uma estrutura e procedimentos diferentes, de modo que considere as diferentes particularidades dos/as estudantes, docentes e da escola.

Vale (2013) baliza que inúmeras mudanças sociais e econômicas permeiam o trabalho docente, em especial os que atuam no ensino fundamental,

De um *status* elevado, satisfatoriamente reconhecido pela sociedade e com um bom salário, realidade presente na década de 60, o professor tem sido sistematicamente desprestigiado na atualidade. Sua profissão passou a ser considerada como uma das últimas alternativas de escolha pelos jovens que buscam se profissionalizar, em virtude do baixo *status*, falta de recursos, limitações institucionais e de salários irrisórios frente às atividades desempenhadas nas escolas (VALE, 2013, p. 33).

O desprestígio pelo trabalho docente não afeta apenas aqueles que buscam uma profissão, mas sobretudo, aqueles que deixam de ver sentido no trabalho que exercem. As políticas de avaliação não levam em conta as condições de trabalho dos/as docentes e não oferecem condições para auxiliá-los. Ao contrário, retiram sua autonomia, responsabilizam os/as docentes pelos resultados aferidos e, por meio da divulgação midiática, os culpabilizam sob um discurso convincente de que os infortúnios da educação são responsabilidades dos/as docentes.

De acordo com Saviani (2007), a educação voltada aos interesses do capitalismo é reduzida a uma espécie de pedagogia de resultados, em que o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos e se ajusta às exigências postas pelas demandas das empresas. Neste sentido, a educação se guia pela lógica do mercado, pois, assim como nas empresas, almeja-se obter a satisfação dos clientes. Aqueles que ensinam são prestadores de serviços e os que aprendem são os clientes, em suma, a educação é vista como um produto.

Nesta esteira, a educação fica reduzida a uma formação fragmentada. Com efeito, não é direcionada para o cidadão, mas para a manutenção do capitalismo (MENDONÇA, 2014).

A educação e os/as docentes que nela atuam, estão inseridos em um processo de avaliações e metas a serem alcançadas, em um viés típico das relações econômicas e

empresariais, o que gera o estreitamento da relação entre docentes, dos docentes com os/as estudantes e entre docentes e comunidade escolar, sob uma ótica administrativa (MENDONÇA, 2014). Essa busca desenfreada pela eficiência, eficácia e produtividade pode, inclusive, desumanizar o trabalho docente e as relações construídas e vivenciadas no sistema escolar.

A organização do trabalho das escolas se assemelha as das empresas. Neste sentido, se as empresas visam melhorar a qualidade dos produtos, a escola visa melhorar a qualidade da educação. Assim como nas empresas, as instituições escolares também demandam dos/as trabalhadores/as maior autonomia, responsabilidade e evolução das competências (ROSENFELD, 2004).

A atual conjuntura da educação e das políticas públicas educacionais, com caráter descentralizador, oferece em princípio, autonomia para os/as docentes e instituições de ensino. Todavia, essa autonomia está mais relacionada a uma autonomia prescrita, do que para uma autonomia real. Para Rosenfield (2004, p. 202) “A autonomia real remete à criação e à improvisação, enquanto a autonomia outorgada remete à prescrição ‘os trabalhadores devem ser autônomos’, de maneira a inserir o inesperado à regra”. Nesta perspectiva, a autonomia outorgada age como instrumento de coordenação das relações e trabalho e tem como foco atingir um objetivo econômico (ROSENFELD, 2003).

Nesta esteira, os/as docentes não dispõem de autonomia real, em que podem fazer negociações e adaptações diante de suas demandas e das do trabalho. Ao contrário, vivenciam uma autonomia que é prescrita, deste modo, é outorgada. As novas regulamentações não resultam de acordos ou negociações. A autonomia, portanto, faz parte de uma organização do trabalho que instala um processo de institucionalização, em que a submissão à regra substitui o acordo entre os indivíduos envolvidos (ROSENFELD, 2004).

Contreras (2002) compreende que o/a docente, quando é visto como intelectual crítico, direciona o ensino para a emancipação individual e social, defende valores de justiça e igualdade. Isto posto, analisa criticamente a sociedade, participa ativamente na ação política transformadora da sociedade e etc. A emancipação é o diferencial deste/a docente. Por outro lado, quando a prática pedagógica e a atuação docente está voltada ao mercado de trabalho e ao viés econômico, o/a docente assume a concepção de especialista técnico. Desta forma, os problemas normativos da prática pedagógica não serão colocados em cena, já que as metas do sistema são aceitas pelos profissionais que detêm, em tese, o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados estabelecidos.

A educação quando responde demasiadamente a estes preceitos, não possibilita a oportunidade de autonomia e de emancipação aos docentes, bem como aos estudantes. Como

ressalta Barroso (1996) não há como as escolas exercitarem a autonomia sem que a autonomia seja exercitada pelos sujeitos.

A autonomia pode propiciar o diálogo com a sociedade, com os/as educandos e com as políticas de gestão, mas, para isso, os/as docentes precisam vivenciá-la. A racionalidade econômica desqualifica o trabalho do/a docente e o afasta, cada vez mais, da autonomia (GOMES, 2016).

Os procedimentos da avaliação em larga escala são realizados por especialistas externos ao contexto escolar, que fixam currículos e prescrevem procedimentos metodológicos, elaboram avaliações e excluem os/as docentes da discussão sobre objetivos e fins da educação. Neste sentido, os/as docentes não participam do debate de o que deve ser ensinado, sobre as metodologias e materiais didáticos mais adequados e sobre a forma de avaliar as aprendizagens (GOMES, 2016).

Em suma, os/as docentes compreendem que não possuem autonomia no processo de construção das políticas, não possuem espaços de fala para verbalizar suas experiências e quando reivindicam não são ouvidos. Entendem que as políticas públicas, neste caso, a de avaliação, é imposta às escolas e por ser padronizada não avalia de modo fidedigno a aprendizagem dos/as estudantes e a qualidade da educação.

Entendem ainda, que a avaliação é importante, pois pode oferecer diagnósticos sobre o que se pretender investigar, entretanto, é necessário que leve em consideração as diferentes realidades que são avaliadas. Caso contrário irá apenas classificar os/as estudantes e responsabilizar as escolas.

Desta maneira, a autonomia dos/as docentes no tocante às decisões macrosociais que envolvem suas práticas pedagógicas é limitada e na concepção dos/as participantes, é até mesmo, inexistente. Não entendem que haverá possibilidades de mudanças e nem que a avaliação, em algum momento, irá levar em conta os diferentes contextos em que são realizadas.

Neste viés, se levarmos em conta a concepção de Kant (1974), os sujeitos da pesquisa se encontram em situação de heteronomia, pois seguem as leis externas e não visualizam possibilidades de mudança, o que pode colaborar com a alienação do trabalho docente, bem como com a manutenção da falta de autonomia.

Já na perspectiva de Freire (1997), os/as docentes estão sob situação de opressão. Para o autor (1997), os oprimidos, muitas vezes, sabem que oprimidos são, contudo, encontram-se imersos nas situações que os oprimem e, com efeito, não encontram estratégias para buscar a autenticidade e a liberdade. Os docentes, portanto, sofrem uma dualidade.

Nas palavras de Freire (1997, p. 47)

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

Libertar-se das situações opressoras exige que os oprimidos percebam tais situações como possíveis de superação e transformação. As novas formas de organização do trabalho docente, o gerencialismo, a eficiência, a eficácia, a responsabilização e a culpabilização que recaí sobre o/a docente, podem gerar estresse, esgotamento físico e mental e insatisfação profissional. Por seu turno, estes sentimentos podem enfraquecer ou anular o desejo em deixar de ser oprimido ou de sair da heteronomia e exercer a autonomia.

Outro disparador utilizado foi

Aludindo novamente a Barroso (1996), o autor compreende que não há como as escolas exercitarem autonomia sem que a autonomia seja exercitada pelos sujeitos. A autonomia é, desta forma, resultado concreto das ações dos indivíduos.

No que se refere as possibilidades de autonomia, identificam que a única possibilidade de serem autônomos é em sala de aula. Discorrem

A autonomia em sala de aula eu tenho, eu não vou pegar um texto complicadíssimo. Vou adaptar à realidade dos meus alunos. Essa autonomia eu tenho. Na elaboração do SAEB eu não sou ouvida. Não é levado em conta o que eu acho importante.

Eu tenho autonomia dentro da minha sala, porque eu conheço os meus alunos e eu sei o que eles precisam saber. Então mesmo que você me diga o que eu preciso fazer, eu não vou, eu vou fazer aquilo que é melhor para o meu aluno. Se os meus alunos não aprenderam nem as vogais, como é que eu vou ensinar as consoantes? Isso não existe.

Os/as participantes relataram que as questões da avaliação do SAEB são complexas, em que muitas vezes nem eles próprios conseguem compreendê-las, quem dirá seus estudantes. Deste modo, nos trechos acima citados verbalizam que as práticas em sala de aula são de acordo com as necessidades dos/as estudantes e não com o que está prescrito que eles devem saber em termos de conhecimento.

Diferentemente de outras pesquisas e estudos lidos, inclusive os que foram citados no Estado do Conhecimento desta dissertação, os/as docentes deste estudo, não relatam treinar

os/as estudantes para a avaliação. Ao contrário, adaptam o conteúdo que é exigido pela matriz curricular e pela avaliação ao contexto dos/as educandos/as.

Nas avaliações realizadas corriqueiramente para acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes, um/a participante relata “*A gente avalia todo o contexto, a participação na aula, a organização do caderno, outras coisas também [...]. Tem todo um outro contexto que nós professores levamos em consideração e que a prova não leva*”. Outro/a participante complementa que “*As provas não tornam as pessoas mais autônomas, ou com mais liberdade e dignidade*”. Desta forma, mesmo que os/as docentes possuam uma autonomia mais limitada no sentido de que é restrita a sala de aula, há o entendimento de que a avaliação do SAEB não contribui para a autonomia, liberdade e dignidade do/a estudante, portanto, constroem estratégias de avaliação mais condizentes com as demandas dos/as estudantes.

Evidentemente, tais estratégias dos/as participantes para proporcionar uma educação mais condizente com as necessidades e realidades dos/as estudantes e também para, de certa forma, fazer uso de sua autonomia, são válidas, já que promovem uma mudança microssocial. No entanto, as estratégias utilizadas apenas em sala de aula, não promoverão mudanças nas estruturas que lhes impõem certas normas de trabalho.

A partir disso, estão se adaptando as predeterminações do sistema e não estão visualizando como possível a transformação da realidade, que insere estudantes e docentes neste modelo de educação voltada para o capitalismo. Há que se pensar em uma educação que promova tais reflexões e inconformismos, pois só a consciência de tais fenômenos e movimentos pode não bastar.

Para Freire (1997, p. 60) “O importante, por isso mesmo, é que a luta dos oprimidos – se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”. É pertinente refletir sobre como será possível, docentes e estudantes se desvencilharem das amarras neoliberais que os impedem de exercitar sua autonomia, sua cidadania e sua emancipação. Quais caminhos podem ser traçados? Quais estratégias podem ser recorridas? O conformismo é a única saída?

Para Kant (1974) é necessário que os indivíduos tenham uma postura crítica frente à realidade que vivenciam. Tal postura exige que o sujeito seja o detentor do próprio conhecimento e não um ser passivo que apenas recebe informações e as manipula de modo pejorativo e fragmentado. Urge, portanto, refletir criticamente sobre a realidade.

Ainda nesta perspectiva, o indivíduo autônomo é aquele que possui habilidade de fazer uso do entendimento e das suas concepções mais extremas, sem a influência de outro indivíduo

ou de das estruturas externas, tais como governo, sociedade, igreja e etc. Os que sofrem a influência destes meios externos não possuem aptidão para pensar e agir sobre si mesmos, por isso, estão condicionados a viver em um processo de menoridade (KANT, 1974; BOMBARDA, 2018).

Mesmo que a concepção Kantiana esteja mais voltada ao individual e pressuponha que todos os/as indivíduos autônomos são aqueles que agem em conformidade com a sua própria lei, não deve ser ignorado o fato de que o Estado enquanto regulador e controlador da prática docente, age de modo coercitivo e perverso. Neste viés, os mecanismos perversos e persuasivos oriundos dele podem ter forças avassaladoras e ao mesmo tempo sutis.

Ao levarmos em conta a concepção de autonomia outorgada, citada por Rosenfield (2002, 2004), entendemos que os/as docentes da pesquisa não usufruem de uma autonomia real, que é construída com os demais. Desta forma, vivenciam a autonomia como prescrição e não como processo de construção.

Isto dito, não buscamos oferecer respostas fechadas e absolutas às indagações e considerações apresentadas neste trabalho, mas proporcionar reflexões que encontrem alternativas para a autonomia docente e a emancipação discente.

Por fim, os/as participantes da pesquisa entendem que a única possibilidade de autonomia que eles têm é a desenvolvida em sala de aula, em que, conforme já referido, adaptam as matrizes curriculares de modo a serem condizentes com a aprendizagem dos/as educandos. As avaliações da aprendizagem realizadas pelos/as participantes também levam em conta outras questões, como a organização do caderno, a participação em aula, trabalhos avaliativos, etc.

Desta forma, as reflexões aqui expostas mostram que a autonomia dos/as docentes é limitada, o que pode, inclusive, não colaborar com a qualidade do ensino. As políticas públicas da educação, as de avaliação, neste caso, não possibilitam que os/as docentes lecionem atendendo as necessidades dos/as seus estudantes, o que pode corroborar ainda mais com as diversas formas de exclusões que já são vivenciadas por algumas camadas da sociedade, fora da escola. A escola, por isso, acaba perdendo o seu papel social, em virtude dos novos moldes em que está inserida e contribui com as desigualdades que se propõe sanar.

A próxima seção apresenta as proposições finais deste trabalho.

PROPOSIÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído sob o anseio da pesquisadora em investigar as possibilidades de autonomia docente dos/as educadores/as da Educação Básica, frente a avaliação em larga escala. A avaliação foi construída com o intuito de avaliar a qualidade da educação no Brasil, na década de 1980.

A avaliação que optamos em analisar foi o SAEB, que é aplicado bianualmente no ensino fundamental, para os/as estudantes que estão no 5º e 9º ano. Respondem questões de língua portuguesa, com ênfase em leitura e matemática, com ênfase em resolução de cálculos. Há, um questionário direcionado aos docentes e gestores que contém questões contextuais e de condições de trabalho.

Além de avaliar a qualidade da educação, o SAEB também auxilia no monitoramento e indução das políticas públicas. Por meio de seus dados, políticas são formuladas e reformuladas em diversas áreas da educação, como no currículo, na formação inicial e continuada de docentes e etc. No mais, o SAEB, juntamente com os dados de aprovação e reprovação obtidos no Censo Escolar, dão origem ao IDEB, índice que, em teoria, é tido como sinônimo de qualidade.

A avaliação se caracteriza por ser padronizada e por avaliar todos/as os/as estudantes sob uma mesma ótica. Neste sentido, não leva em conta as distintas realidades e contextos em que aqueles/as que são avaliados/as estão inseridos/as.

As primeiras experiências da avaliação, de acordo com Werle (2011), assumiram um caráter participativo, em que o INEP, através da participação dos/as docentes, pesquisadores/as e estudiosos da educação, buscava a legitimação da política. Contudo, com a terceirização dos procedimentos técnicos, os/as docentes ficaram cada vez mais com a incumbência de aplicar as avaliações e exercer um trabalho técnico.

A década de 80 foi marcada pela reabertura política. Em anos anteriores a educação brasileira vivenciava a baixa produtividade do sistema de ensino e o sistema econômico estava estagnado. Desta forma, com a volta do processo democrático os governos investiram em melhorias, o que acarretou em mais investimentos e gerou a necessidade de conter gastos. O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, assinou um acordo com os organismos multilaterais, em busca da ascensão econômica e social. Contudo, ao fornecerem empréstimos, os organismos pressionavam os países a construírem estratégias para alavancar a economia. Tais instituições encontraram terreno fértil na fragilidade dos países (WERLE, 2011).

Por trás da lógica de cooperação, há uma estratégia para controlar os países. Além do resgate da economia, os Estados-nação adotaram o modelo econômico neoliberal e passaram

a seguir as diretrizes estabelecidas pelos organismos, que atingiram também a educação. Como consequência, assim como outras instituições, as escolas se adaptaram as necessidades econômicas e a educação se voltou ao tecnicismo.

De tal modo, os organismos multilaterais também impactam a autonomia docente, na medida em que prescrevem determinações globais aos países. Com efeito, o espaço local fica suscetível ao espaço global, mesmo que detenham certo nível de autonomia. A globalização, como proposta de modernização, uniformiza as demandas dos estados-nação, que em muitos casos, não são condizentes com a realidade de cada país.

Os países que assinaram o acordo com os organismos multilaterais adotaram como modelo econômico o neoliberalismo. A partir disso, a educação também passou a responder aos interesses neoliberais, por meio de ações e políticas que visam a produtividade, competitividade, eficiência, eficácia e a meritocracia. A avaliação em larga escala é um exemplo de políticas que se inserem neste contexto e visam a performatividade. As políticas públicas educacionais, construídas e/ou reformuladas sob a égide do Estado avaliador, foram incorporando novos objetivos, que não apenas os de avaliar e monitorar a qualidade da educação. Conforme Ieciona Afonso (2009), a avaliação em larga escala, além de avaliar o desempenho dos/as estudantes, também é capaz de avaliar o desempenho dos/as docentes.

A partir dessa potencialidade das avaliações, qual seja, de acompanhar o desempenho dos/as docentes, os mecanismos de regulação, controle, performatividade e *accountability* foram ganhando espaço e se expandindo. O Estado faz uso de tais mecanismos para se retirar de algumas responsabilidades, principalmente nos setores sociais e responsabilizar as instituições pelos seus sucessos ou insucessos.

Nesta esteira, além de suprir com as funções sociais, a escola têm a incumbência de dar conta das necessidades econômicas. Os/as docentes, por sua vez, também têm seu trabalho alterado. Aqui, cabe mencionar que as políticas públicas, sob a lógica do neoliberalismo, oferecem, em tese, maior autonomia ao docente.

Entretanto, conforme mencionam Rosenfield (2002, 2004) e Barroso (2005), a autonomia direcionada aos docentes é uma prescrição, desta forma, precisam ser autônomos. A autonomia como prescrição não oferece aos docentes possibilidades de escolhas, de reflexões, diálogos e etc. Portanto, por ser prescrição, os/as educadores/as possuem uma autonomia outorgada, ou seja, uma autonomia que é imposta.

Por sua vez, os discursos e documentos das políticas públicas dão a entender que as escolas e os/as docentes usufruem de autonomia, o que pode ser entendido como uma estratégia para responsabilizar tanto a escola quanto os/as educadores/as.

Por entender que a autonomia no trabalho se constitui como um fator importante para o/a trabalhador/a, por meio deste estudo, buscamos investigar a problemática já exposta. Os sujeitos do estudo foram os docentes do 5º e 9º ano do ensino fundamental, que lecionam nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A pesquisa se inseriu na abordagem qualitativa, sua finalidade foi exploratória e está amparada pela abordagem sociocrítica. A abordagem sociocrítica leva em consideração a perspectiva histórica e social em que os fenômenos se originam e se propagam. Desta forma, a compreensão dos fenômenos analisados nas pesquisas educacionais são complexos e abrangentes, tendo em vista a gama de influências que interagem e afetam tais fenômenos.

Nesta pesquisa, propomo-nos a estudar a avaliação em larga escala e investigar os limites e as possibilidades da autonomia docente. Com essa abordagem foi possível compreender que tanto o momento de surgimento da avaliação, quanto o momento atual, em que a pesquisa foi desenvolvida, as políticas educacionais respondem os interesses econômicos e mercadológicos. O que se modifica é o discurso perpetuado pelo Estado e pelos formuladores da política.

É possível compreender também, que desde as primeiras experiências da avaliação, os/as docentes não participam da sua análise, não são consultados e nem convidados a refletir criticamente sobre a política. Nota-se, portanto, a falta de autonomia e a permanência da alienação do trabalho docente.

Diante de tais preceitos, o problema que esta pesquisa visou responder foi: “Quais os limites e possibilidades de autonomia docente diante do IDEB?”. Compreendemos, com a pesquisa, que os limites da autonomia docente estão relacionados as decisões macrossociais das políticas públicas, já que as experiências dos/as docentes não são levadas em conta, não são convidados a falar sobre suas práticas pedagógicas e não auxiliam nas construções das políticas.

Já as possibilidades de autonomia docente identificadas foram as que se restringem às salas de aula. Os/as docentes relataram adaptar os conteúdos da matriz curricular da BNCC às necessidades dos/as estudantes, pois acreditam que os conteúdos são desconexos da realidade e assim muitos não conseguem acompanhar o que é previsto pela matriz. Também relataram não treinar os/as estudantes para as provas do SAEB, principalmente por acreditarem que a avaliação não é fidedigna e não é suficiente para diagnosticar a qualidade da educação.

O objetivo geral desse estudo foi “Analisar os limites e as possibilidades de autonomia docente em relação ao IDEB”, essa análise já foi acima descrita. Os objetivos específicos foram “Reconhecer as influências dos organismos multilaterais, a fim de verificar interferências no IDEB”. Nesse viés, destaca-se que os/as docentes da pesquisa entendem que os organismos

multilaterais fazem imposições aos países, neste caso o Brasil, e que essas imposições, muitas vezes, são desconexas da realidade. Entendem ainda, que não há como o Brasil se comparar aos países em desenvolvimento e que não há como comparar as escolas onde trabalham às escolas dos países desenvolvidos. Neste sentido, para os/as docentes, a avaliação não leva em conta estas especificidades e ainda contribui para a desigualdade social e educacional.

Identificamos que o primeiro objetivo específico não foi respondido pelos participantes, em função do desconhecimento dos sujeitos pelo assunto abordado. De acordo com o já referido, ficou evidente nos discursos dos/as participantes que eles desconhecem os organismos multilaterais, bem como suas influências nas políticas educacionais. Tal desconhecimento colabora com os mecanismos de controle e regulação do Estado e do sistema neoliberal. Há que se pensar em alternativas e possibilidades de construção de saber e da disseminação de conhecimentos a respeito de assuntos que interferem diretamente na prática docente.

O segundo objetivo específico foi “Analisar o IDEB, a fim de refletir sobre suas interferências”. Os/as participantes da pesquisa citam que o IDEB interfere no seu trabalho como educadores/as na medida em que regula e controla a sua atuação. O estreitamento curricular foi citado pelos/as participantes que não entendem qual é o motivo da avaliação focar apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Por fim, o viés gerencialista também influencia e interfere nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos/as docentes.

Tendo em vista o estreitamento curricular, as disciplinas das humanidades parecem não ter a mesma importância para a formação do/a educando/a, como as supracitadas. Desta forma, a avaliação promove um resultado pouco aprofundado e está mais relacionada à memorização do conteúdo do que com a sua aprendizagem de fato. A qualidade está relacionada com o quanto o/a estudante pode memorizar ou com o quanto ele se desenvolve como cidadão crítico e reflexivo?

O terceiro e quarto objetivos específicos, consecutivamente, foram “Investigar a autonomia docente, a fim de identificar potenciais e fragilidades” e “Analisar as práticas discursivas dos/as professores/as em relação a autonomia docente *versus* IDEB, a fim de refletir sobre seus limites e possibilidades”.

Na perspectiva dos/as docentes, eles não têm autonomia para participar da elaboração das políticas públicas, com efeito, precisam acatar as imposições. Essa, portanto, é a fragilidade e a limitação da autonomia do/a docente. Tal compreensão reforça a concepção da autonomia outorgada, da heteronomia e da opressão.

No tocante ao potencial e as possibilidades de autonomia, os/as participantes refletem que a autonomia está direcionada às práticas pedagógicas, pois em sala de aula eles/as

conseguem adaptar tais exigências e predeterminações às necessidades dos/as seus estudantes e conseguem contextualizar as características das escolas em que atuam, do bairro em que ela está inserida, das condições de vida da família e dos/as estudantes, das fragilidades e potencialidades destes indivíduos.

Embora seja importante os/as docentes deterem essa autonomia em suas práticas pedagógicas, ela ainda é restringida e limitada, visto que há uma adaptação ao sistema e não um anseio em transformá-lo. Isso posto, é necessário pensar a autonomia para além da sala de aula, para que o modelo em que a educação está inserida seja repensado. Caso contrário, mesmo que existam algumas reivindicações, elas ainda não envolverão o todo. Indagamos ainda: será que os/as participantes possuem de fato, autonomia docente em suas práticas pedagógicas, já que os conteúdos abordados são conteúdos preparados por agentes externos às escolas?

Conforme já mencionado nesta dissertação, aos olhos do Estado neoliberal a culpa por todos os infortúnios da sociedade é da educação. Todavia, parece ser ignorado o fato de que sociedade e educação não são esferas dicotômicas, ao contrário, ambas sofrem constantemente influência uma da outra. Se a educação é voltada para o mercado de trabalho e não para a autonomia dos/as docentes e emancipação dos/as discentes, será que não é esse o ideal de educação para o Estado, qual seja, de uma educação sem potencial transformador?

A educação propiciará aos seus indivíduos a transformação se ela própria se transformar, ou sofrer uma metamorfose, conforme Nóvoa (2022) sugere. Para o autor (2022) as aprendizagens são primordiais, contudo, a educação não se restringe apenas às aprendizagens, ela precisa levar em conta as dimensões de socialização e de convívio. A personalização também é de suma importância, mas a escola não se limita ao plano individual, ela se constitui como uma instituição central para a vida social do indivíduo. E, ainda, a escola não pode ser vista, exclusivamente, como um bem privado que visa a lógica consumista, ela precisa ser pensada como um bem público e um bem comum.

A escola, se não for pensada como bem público e bem comum, servirá para a manutenção do *status quo* e não para ascensão de todos/as os indivíduos de todas as camadas sociais.

Ademais, as políticas públicas que têm como foco a descentralização, sugerem maior autonomia aos docentes e aos sistemas de ensino. Contudo, na prática, essa autonomia nada mais é do que uma autonomia outorgada, ou seja, uma autonomia que é imposta. Quando os sujeitos são obrigados a acatar imposições eles possuem autonomia? Essa concepção não é oposta à autonomia?

Portanto, docentes e sistemas de ensino vivenciam uma pseudoliberalidade, já que atuam mais na efetivação das prescrições do que na tomada de decisões sobre as políticas públicas. O discurso e a ideia de que as escolas e docentes possuem autonomia se relaciona mais como uma forma perversa de culpabilização e responsabilização.

Isto posto, a educação voltada aos interesses da globalização, do neoliberalismo e do capital, deixa de lado sua função social e passa a responder os preceitos de mercado. Como resultado, o que se percebe é a alienação do trabalho docente, a burocratização dos sistemas de ensino, a busca demasiada por índices quantificáveis e a não emancipação dos/as estudantes.

As políticas públicas, em virtude de assumirem o caráter neoliberal, não prezam pela formação de um ser humano crítico, reflexivo, indagador e capaz de exercer sua cidadania. Essa formação, voltada ao mercado de trabalho e respectiva mão de obra barata, não é desproposita, ao contrário, parece ser mais seguro não oferecer essa criticidade aos indivíduos, mas sim mantê-los na condição de dominados e subordinados.

Qual é o papel da universidade na formação inicial e na formação continuada destes docentes que se inserirão nas escolas para formar seres humanos? O que a universidade pode fazer a respeito? Vale lembrar que não é apenas nas redes de ensino da educação básica que há a prioridade pelas disciplinas instrumentais, mas inclusive nas universidades, que eliminam de seus currículos as áreas das humanidades.

Consideramos ainda de suma importância que novas pesquisas sobre a autonomia docente sejam construídas, a fim de validar e mostrar que este fenômeno é presente e que pode afetar o trabalho docente e a aprendizagem dos/as estudantes. A educação, nesse sentido, ao invés de promover possibilidades de ascensão, emancipação e autonomia, pode conduzir os indivíduos ao oposto, às exclusões de todos os tipos e à alienação.

Compreendemos que esta pesquisa apresentou uma limitação relacionada a dificuldade dos/as participantes em embasarem e justificarem os seus discursos de forma mais esmiuçada, pois mesmo com o uso dos disparadores e com as indagações que iam sendo realizadas, as narrativas foram vagas e poucos abrangentes. Evidentemente, não desrespeitamos as subjetividades docentes, mas compreendemos que o desconhecimento sobre a temática, gerou uma limitação sobre o estudo. Portanto, é necessário desenvolver pesquisas que sejam mais aprofundadas em termos de conteúdo para análise.

Já mencionamos que de acordo com a Psicodinâmica do Trabalho, a autonomia é um importante fator que pode conduzir o indivíduo, tanto para vivências de prazer quanto para vivências de sofrimento. O objetivo deste trabalho não foi investigar tais questões, contudo, em função dos estudos analisados no Estado do Conhecimento e de outras bibliografias utilizadas,

ficou evidente que a falta de autonomia associada a outros fatores gera no docente esgotamento mental, cansaço, estresse, sofrimento mental, etc. Tendo em vista as diversas imposições pelas quais os/as docentes estão suscetíveis, enfatizamos a importância de realizar pesquisas que investiguem essa temática de forma abrangente. Quais são os impactos da falta de autonomia docente na saúde mental do/a professor/a?

Posterior à defesa da dissertação, os/as participantes serão contatados, a fim de dar uma devolutiva sobre os resultados da pesquisa, de acordo com o interesse e disponibilidade dos sujeitos.

Ademais, é necessário que as políticas públicas sejam construídas por todos/as e para todos/as.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. Ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000.

ALVES, Márcia da Conceição Pereira. **Desenvolvimento, Educação e Qualidade: uma interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade). Instituto de Engenharia de Produção e Gestão, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá/SC, 2014.

AMARO, Ivan. A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Revista Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro/SP, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013.

AMARO, R. R. **Descentralização e desenvolvimento em Portugal: algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação**. In: BARROSO, J.; PINHAL, J. (Org.). *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Colibri, 1996.

ARROYO, Miguel. Os saberes da docência disputam o currículo. In: ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Vanessa Vieira. **Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro e seus efeitos para a autonomia docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis/RJ, 2018.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém/PA, 2013.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. *As Reformas Educacionais dos anos 90 e os impactos na Gestão Escolar: Concepções e Princípios*. **REVES - Revista Relações Sociais**, vol. 01 n.04, 2018. Disponível em: <asreformaseducacionaisdosanos90eosimpactosnagestaoescolarconcepcoesepincipios.pdf (ufma.br)>. Acesso em: 10 jan. 2022

BAUBY, Pierre. L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. **Revue Politique et Management Public**, n. 1, p. 15, 2002. Disponível em: <L'Europe des services publics : entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation - Persée (persee.fr)>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos Pesquisa**, v. 35, n 126, p. 539- 564, set/dez, 2003. Disponível em: < artigo 01.pmd (scielo.br)>. Acesso em: 03 mai. 2022.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In: BARROSO, João (org.) **A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores**. Ciências da Educação, 2006, p. 129-160.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho. 7. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Jorge Zahar. 1999.

BOMBARDA, Anderson. **Dilemas e contradições da autonomia docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo/SP, 2018.

BORGES, Walquiria Silva Carvalho. **A identidade do professor de Educação Básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí/GO, 2016.

BRAIDI, Débora Maria Pinto. **A política de bônus como regulação do trabalho dos profissionais da educação da rede pública de ensino acriana**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco/AC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.

BRASIL. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, abr. 2016.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília/DF: Inep, 2021.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2021.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: Liber Livro, 2015.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Pesquisa TIC Domicílios 2019: principais resultados. 2019. Disponível em: <Pesquisa TIC Domicílios 2019 (cetic.br)>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há conhecimento?** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio Moura (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Tradução de: Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. **Desigualdade e a questão social**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007. p. 17-50.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Gisele Alves da Costa. **O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): possibilidades e limitações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

CORONADO, Fernanda Araujo. **Desenvolvimento da Educação?** Narrativas de educadores sobre o IDEB. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté, 2018.

CORSETTI, Berenice. A metodologia Histórico-Crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Côrrea (Orgs.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**, 2010. p. 87-106.

COSTA, Glória Figueiredo. **Interfaces entre avaliação externa e percepções de qualidade da educação e do ensino:** um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVÁS, Pouso Alegre/MG, 2015.

COSTA, Loany Larissa Ferreira da. **Avaliação da educação básica:** o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO, 2015.

CRESWELL, John. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: ROSA, Sandra Mallmann da. 3. Ed. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2014.

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Ehard. **L'acteur et le système.** Paris: Seuil, 1977. Disponível em: < Microsoft Word - Document dans Microsoft Internet Explorer (ambitionterritoires.eu)>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBP**, 33(1):15/034, jan. /abr, 2017. Disponível em: < A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ufrgs.br)>. Acesso em: 04 mar. 2022.

DALBEN, Adilson. ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Revista Estudos em avaliação educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, Roger. Brief critical commentary on CWEC and GSAE 8 years on. In: CONFERENCE COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY, 52, 2008, New York. Proceedings. **New York: Teachers College/Columbia University**, 2008.

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

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade:** avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari/MG. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia/MG, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Higher education: a public good, a State duty. In: POLAK, E.E et al. (Ed.). Public responsibility for higher education. Paris: UNESCO, 2009. p. 99-119. Disponível em: < Higher education: a public good, a duty of the state - Rede Nacional de Ciência para a Educação (Rede CpE) (cienciaparaeducacao.org)>. Acesso em: 13 out. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out/dez. 2010. Disponível em: < Uma publicação – Publicações – CEDES (unicamp.br)>. Acesso em: 12 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais**. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2014.

DUBET, François. **L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Le Seuil, la République des Idées, 2004.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665/0>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK. O Banco Mundial e a indução de políticas educacionais: um recorte a luz do ciclo de políticas. In: SUDBRACK, Edite Maria (Org.). **Políticas educacionais: condicionantes e embates na educação básica**. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação**. Visões críticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes 1999.

ENS, Romilda Teodora et al. Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol 10, n. 22, 2013. Disponível em: < A PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES A RESPEITO DE UMA CENA DE VIOLÊNCIA URBANA (estacio.br)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, (64):107-134, 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8672>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERNANDES, Domingos. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo Português. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 33, p. 581-600, 2007.

FERNANDES, Edison Flávio. **A Política da OCDE para a Educação/ Básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

FERREIRA, Mário César. Chegar feliz e sair feliz do trabalho: aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho. In: MENDES, Ana

Magnólia (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba/PR: Editora Juruá, 2010.

FONSECA, Dora; COSTA, Jorge Adelino. AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E REGULAÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA: uma análise de discursos. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.210-243, jan./jun. 2018. Disponível em: < Vista do AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E REGULAÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA: uma análise de discursos (uff.br)>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FONSECA, Dora Maria Ramos. A avaliação das organizações educativas e a regulação pelo discurso gestor. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, . v. 27, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2022. Disponível em: < Vista do A avaliação das organizações educativas e a regulação pelo discurso gestor (upf.br)>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: < SciELO - Brasil - Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 11. Ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. Ed. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

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

GAZZOLA; Janaína Souza; SUDBRACK, Edite Maria. O IDEB e a Avaliação em Larga Escala: uma análise das escolas da Rede Pública de Frederico Westphalen/RS, **Revista Vivências**, Erechim/RS, v. 12, n. 22, p. 212-223, maio, 2016. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_022/artigos/pdf/Artigo_18.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, Ednéia Angélica. **Autonomia Docente e AVALIA-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores**. 2016, 175f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2016.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **O campo social das políticas públicas e sua dimensão subjetiva**. São Paulo: Cortez, 2013.

HYPOLITO, ÁLVARO M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: < Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente | Educação: Teoria e Prática (unesp.br)>. Acesso em: 03 jun. 2022.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censos Frederico Westphalen**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/frederico-westphalen/panorama>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: **Os Pensadores**. São Paulo/SP: Editora Abril Cultural, 1974.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: FONTANELLA, Francisco Cock. Piracicaba/P: Editora UNIMEP, 1996.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 2. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1985.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 53-75.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. Ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1999.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997. Disponível em: < Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação (redib.org)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; DA HORA, Dinair Leal. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa/PR, v. 23, p. 1-18, jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: < CP159_Miolo.indb (scielo.br)>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do IDEB: Um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais.** 2013, 151f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **Condição pós-moderna: um relatório sobre o conhecimento.** Minnesota: Univ of Minnesota Press, 1984.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, v. 34, nº 73, p. 262-280, mai/ago. 2021.

MARTINS, Angela Maria. A Autonomia Outorgada: Uma Avaliação da Política Educacional do Estado de São Paulo (1995/1999). **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 415-442, out./dez. 2001. Disponível em: <v09n33a04.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, 10, 109-128, 2007. Disponível em: <Sintomas de Stress em Professores Brasileiros (scielo.pt)>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARTINS, Ângela Maria; SOUSA, Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 09-26, 2012.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 38, n. 2 p. 01–21, abr/jun. 2020. Disponível em: <Vista do Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil (ufsc.br)>. Acesso em: 30 mai. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MENDONÇA, Déborah Cristina Costa. **O professor no sistema capitalista: precarização do trabalho docente.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MORAIS, Jean Mauro de Abreu. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no Estado do Acre.** 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco/AC, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <tempestade de luz.pdf (pbworks.com)>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MORAES, Rosângela Dutra de; VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal; CUNHA, Stephane Caroline de Paula da. Prazer no trabalho: o lugar da autonomia. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis/SC, v. 12, n. 2, p. 217-227, 2012. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1037-107, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2015. 260 f.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

PARREIRAS, Carolina; MACEDO, Renata Mourão. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. In: TONIOL, Rodrigo; GROSSI, Miriam Pillar. (orgs.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2020. Disponível em: < Cientistas Sociais e o coronavírus - ebook gratuito - TRAMA | Terra, Trabalho, Memória e Migração (ufscar.br)>. Acesso em: 03mai. 2022.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A autonomia como projeto: horizonte ético-político**. In: BORGES, A. et al. (Org.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. (Série Idéias, n. 16)

RIVAS, Ricardo Hevia. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: Estado del Arte**. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991. Disponível em: < Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: estado del arte; 1991 (uahurtado.cl)>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. **O estilo profissional docente** – a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió/AL. 2019, 194f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL 2019.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 327 - 350, jan/abr. 2021. Disponível em: <*105962-Texto do artigo-470219-1-10-20210430.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia Outorgada e Resistência: a relação do trabalhador industrial com seu trabalho. **SOCIUS** - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações Instituto Superior de Economia e Gestão, 2002. Disponível em: <v5n10a11.p65 (scielo.br)>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ROSENFELD, Cinara L. L'autonomie comme norme et le rapport au travail; une étude comparative France-Brésil. **Lille: ANRT, 2003.**

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia outorgada e apropriação do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 12, jul/dez. 2004, p. 202-227. Disponível em: <file:///C:/Users/olive/Downloads/pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set/dez. 2015. Disponível em: <Dimensões da desigualdade educacional no Brasil | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ufrgs.br)>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?** 2016. 229 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC/RS, Porto Alegre/RS, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almeida, 2020. Disponível em: <(6) Boaventura de Sousa Santos A Cruel Pedagogia do Vírus | marcélia amorim - Academia.edu>. Acesso em: 30 mai. 2022.

SANTOS, Franciele Soares dos; FIORESE, Gilmar; COMAR, Sueli Ribeiro. A meritocracia nas orientações internacionais: convergências e desafios para educação brasileira. **Revista Pedagógica**, v.22, 2020. Disponível em: <A MERITOCRACIA NAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS: CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | Revista Pedagógica (unochapeco.edu.br)>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sívio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Osiel Antonio dos. **A Prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?** 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas,

Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao_saviani>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. São Paulo/SP: Editora Autores Associados, 2019.

SCHNEIDER, Maria Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan/abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/olive/Downloads/3537-23860-1-PB%20(5).pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan/abr., 2015. Disponível em: <*acdiasjr,+Artigo+04_6879-25375-1-+ED+OK+29042015.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; SARTOREL, Aline. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, n. 40, p. 17-31, maio/ago. 2016.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná**. 2018, 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2018.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVÁS, Pouso Alegre/MG, 2016.

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 7-32, jan./Jun. 2013. Disponível em: <<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/205>>. Acesso em 08 nov. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar | de Souza | Educar em Revista (ufpr.br)>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333f. Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC-SP, 2007.

SOUZA, Angelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016.

SOUZA, Sandra Zákia. **Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar**. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas pro meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: < SciELO - Brasil - Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala>. Acesso em: 18 out. 2021.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de. A proposta de inclusão escolar e a influência dos organismos multilaterais na educação brasileira. **Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul**. Paranaíba, v. 6, n. 1, p. 91-106, 2015. Disponível em: < Vista do A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (uems.br)>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. **As razões do PISA: Regulações transnacionais e indução de políticas educativas**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: A construção da identidade moderna**. Tradução: SOBRAL, Adail Ubirajara; AZEVEDO, Dinah de Abreu. São Paulo/SP: Editora Loyola, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE/Unesco, 2003. p. 11-14.

TEODORO, António. **A Educação em tempos de Globalização Neoliberal**. Liber Livro Editora Ltda, Brasília – DF, 2011. Disponível em: < *Anto_nio Teodoro (2011) A Educacao em Tempos de Globalização Neoliberal, Os Novos Tempos de Regulação das Políticas Educacionais.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, maio/ago. 2016. Disponível em: < Vista do Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação (inep.gov.br)>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VALE, Silvia Fernandes do. **Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente**. 2013, 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Fortaleza/CE, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, 2007. Disponível em: <SciELO - Brasil - Inclusão e governamentalidade Inclusão e governamentalidade>. Acesso em: 31 mai. 2022.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de Avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa/MG**. 2014, 135f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG. 2014.

VILAS BOAS, Ivanilda Vilela. **A percepção dos professores sobre o IDEB de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?** 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: avaliação e política pública Educacional**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

WEBER, Silke. Qualidade da educação: um debate que se atualiza. *In*: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 15-42. Disponível em: <COLETANEA2.pdf (anpae.org.br)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a

Levando em consideração a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466/2012 e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, viemos por intermédio deste termo convidá-lo/a para participar da pesquisa intitulada **O IDEB E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AUTONOMIA: FRAGILIDADES E POTÊNCIAS**, CAAE 2139721.7.0000.5352. O objetivo que rege a pesquisa é compreender as possibilidades de autonomia docente diante do IDEB, que se caracteriza por ser uma avaliação padronizada que pode, de certo modo, restringir a autonomia dos/as professores/as na busca dos resultados desejáveis.

Almeja-se, portanto, refletir e construir conhecimentos sobre como de fato, os professores/as vivenciam em suas práticas a autonomia docente. Partimos do pressuposto de que a autonomia é um atributo essencial do ser humano enquanto trabalhador/a e do educando/a enquanto estudante. Desta forma, faz-se pertinente ouvir e entender o que dizem os/as professores/as sobre suas experiências e vivências face ao IDEB, pois compreendemos que só podemos modificar uma realidade a partir do momento em que passamos a conhecê-la.

A sua participação na pesquisa, caso haja o aceite, se dará em conjunto com outros participantes através de um grupo focal, em que será debatido e refletido sobre textos utilizados como disparadores para as discussões e debates. Salienta-se de antemão, que não existe certo ou errado, pois toda opinião, experiência e vivência será respeitada. Desta forma, o objetivo não consiste em julgar experiências e sim conhecê-las e, se possível, modificá-las e/ou fortalecê-las.

Outro aspecto pertinente de mencionar é que os seus dados serão resguardados, deste modo, não é necessário se preocupar com questões relacionadas a sua identidade, pois tais dados ficam sob os cuidados das pesquisadoras e caso utilizados serão através de nomes fictícios.

Os resultados da pesquisa e a sua respectiva análise será apresentada no momento da Defesa da Dissertação do Mestrado e em eventos de cunho científico, a fim de disseminar os conhecimentos construídos e contribuir com o meio não apenas acadêmico, mas com a sociedade de maneira geral. Afinal, a pesquisa proposita, justamente, conhecer uma realidade, entender e construir novas possibilidades que modifiquem ou auxiliem na modificação de algum aspecto da sociedade.

Cabe destacar que a sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá nenhum valor pela mesma. Destacamos também que esta pesquisa por ser regida pela Resolução CNS n. 466/2012 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, sua participação não lhe trará malefícios ou prejuízos. Você pode, inclusive, desistir de participar da pesquisa em qualquer momento de seu desenvolvimento. Por outro lado, os benefícios que a sua participação pode lhe trazer é o auxílio na construção de novos conhecimentos e da reafirmação de que a autonomia é primordial para o/a trabalhador/a e para os/as estudantes. Neste sentido, sua participação pode ser primordial para modificar uma realidade e construir novas possibilidades.

Após estes esclarecimentos, caso não existam dúvidas, solicitamos que assine o termo de aceite abaixo. Para tanto, preencha os itens a seguir:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Levando em conta as informações recebidas sobre a pesquisa, eu _____, portador do RG _____, de forma livre e esclarecida, registro o meu interesse em participar do estudo intitulado **O IDEB E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AUTONOMIA: FRAGILIDADES E POTÊNCIAS**. Autorizo ainda, para fins de pesquisa, a utilização dos dados fornecidos à pesquisadora responsável Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros e a orientadora Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack. Saliento que estou ciente de que os dados fornecidos serão utilizados para a elaboração da dissertação de Mestrado da pesquisadora que será apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da URI/FW, assim como, poderá ser apresentado em outros eventos de cunho científico para contribuir com

o meio acadêmico e social. Por fim, manifesto que as minhas dúvidas foram esclarecidas e que eu recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

_____RS, _____, de _____, de 2022.

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
(Pesquisadora Responsável)

Edite Maria Sudbrack
(Orientadora)

Assinatura do/a participante

Agradecemos a sua autorização e seu aceite em participar do presente estudo. Enfatizamos que nos colocamos à disposição para esclarecimentos posteriores sobre a pesquisa. Caso desejem entrar em contato com a pesquisadora responsável, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, o façam através do endereço eletrônico a087209@uri.edu.br. Para outras informações gerais, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, localizada na Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, na cidade de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, CEP: 98400-000, cujo telefone para contato é (55) 3744-9285 e também pode contatar através do endereço eletrônico (e-mail): cep@uri.edu.br

Apêndice B - Textos do Grupo Focal

O texto selecionado para o grupo focal foi o próprio referencial teórico da dissertação. Desta forma, o texto foi enviado para os/as docentes para que pudessem realizar a leitura.

Apêndice C –Roteiro do Grupo Focal

1. Apresentação das pesquisadoras e contextualização do estudo

Iniciamos o grupo nos apresentando e retomando as motivações para a realização do grupo focal, bem como os objetivos do estudo.

2. Sigilo, ética, gravação do encontro.

Retomamos aspectos referentes ao sigilo e a ética da pesquisa e iremos solicitar a gravação do encontro.

3. *Rapport*

Posterior à introdução dos aspectos referidos anteriormente, realizamos um *rapport*, em que abordamos sobre a importância da participação de todos/as/es nos debates e reflexões. Salientamos também, que não há respostas certas ou erradas, mas aquelas que fazem sentido para os/as participantes e, por isso, poderiam se sentir à vontade para explicar suas opiniões.

Apêndice D – Disparadores

Este apêndice se refere ao roteiro dos disparadores utilizados nos debates e reflexões, que foram extraídos do referencial teórico da dissertação.

1. As reformas educacionais são oriundas das transformações sofridas pelo capitalismo, pela globalização e pelas orientações do neoliberalismo. Desta maneira, os organismos multilaterais atuam como principais financiadores das reformas educacionais, pois se apresentam como uma das estratégias de ascensão dos países em desenvolvimento, através do fornecimento de empréstimos. Cabe mencionar que tais organismos se constituem em novas formas de governação supranacional, através das Organizações Internacionais não Governamentais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e o Banco Mundial (BM). No entanto, não respondem aos mesmos interesses e não operam de maneira tão articulada. É possível compreender ainda que por trás da lógica de cooperação, as agências pressionam os países por meio dos mecanismos de regulação e controle para recuperar a economia (DALE, 2004; AZEVEDO, 2018).

2. Há uma agenda global para a educação que é proposta pelos organismos multilaterais, em que o Brasil está incluso. Estabelecem orientações às escolas e uma delas é a avaliação de desempenho. Discorram a respeito;

3. As avaliações são realizadas a cada dois anos e se direcionam aos estudantes que estão no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º e 4º ano do Ensino Médio. Os/as estudantes respondem a testes de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e de Matemática, com ênfase em resolução de problemas. Uma amostra dos/as estudantes do 9º ano também responde a questões de ciências humanas e ciências da natureza, mas tal inserção destas áreas datam de 2019, logo, é recente. É importante mencionar que os/as diretores/as e secretários/as da educação também participam da avaliação, na medida em que respondem a questionários que avaliam questões de contexto socioeconômicos, condições de trabalho, entre outros. Em suma, o SAEB auxilia as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação, além de oferecer subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais (BRASIL, 2021).

4. É possível compreender, deste modo, que a avaliação possui objetivos explícitos, quais sejam, aferir a qualidade da educação, monitorar e acompanhar o fluxo e o desempenho dos/as estudantes, induzir políticas públicas, entre outros. No entanto, faz-se necessário levar em conta os objetivos implícitos, que estão por trás da avaliação e que se manifestam de maneira mais sutil. Desta forma, conforme menciona Afonso (2000), é importante verificar quais são os interesses da avaliação.

5. A avaliação pode ser entendida como um mecanismo de prestação de contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público, o trabalho que é desenvolvido pelos/as docentes nas escolas e o desempenho dos/as estudantes. Afonso (2000) menciona que a avaliação introduz alguns fatores de mercado no sistema educativo, cita como exemplo a alocação diferencial de recursos às escolas e a responsabilização dos/as docentes. O mesmo autor compreende que os preceitos de mercado geram efeitos perversos na educação, pois corroboram com a exclusão dos/as estudantes, em especial aqueles/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem. A educação, desta forma, que deveria ser equitativa e igualitária, passa a agravar as desigualdades escolares e a discriminação social, pois a preocupação com as necessidades dos/as estudantes é substituída pela ênfase nas performances.

6. A divulgação dos rankings faz com que a escola ganhe certa notoriedade, em que algumas são consideradas as melhores e outras as piores. Logo, as escolas melhores são aquelas que se destacam pelo melhor IDEB, já as escolas piores são aquelas que não alcançam o índice esperado no exame. Embora exista a dicotomia entre a escola boa e a escola ruim, percebe-se uma semelhança entre elas, que são os fatores extras e interescolares, que interferem nos resultados e não são levados em conta.

7. A qualidade da educação para Dias Sobrinho (2009), assume uma dimensão social e pública. Ao partir do pressuposto de que, a educação é um bem público e direito social chegamos ao entendimento de que o Estado deve garantir possibilidades de oferta de uma educação de qualidade para todos os/as estudantes em todas as camadas sociais. O autor (2009) alerta ainda para o fato de que quando a educação não é compreendida como bem público, ela atenderá aos interesses exclusivos e neste caso a qualidade será determinada por significados operacionais e instrumentais. Diante de tais arguições, Dias Sobrinho (2009) reflete que a qualidade deve ser assegurada para todos/as/es e deve propiciar à construção de sujeitos sociais. Em suma, não deve estar voltada para uma parcela específica e privilegiada da sociedade.

8. A noção de qualidade da educação como fruto do bom desempenho dos/as estudantes nas avaliações, tende a resultar em um estreitamento do currículo. De acordo com Souza (2014) há uma ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que induz a um movimento de homogeneização do que se ensina em todo o país. Portanto, faz-se necessário refletir se o conhecimento dos/as estudantes se restringe a estas duas disciplinas? ou, se o conhecimento e o bom desempenho dos/as estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática pressupõem a qualidade de ensino.

9. “[...] para que tenhamos um homem autônomo, a liberdade e a dignidade humana não podem ser desrespeitadas ou esquecidas em favor de interesses de grupos econômicos”. O que se percebe é justamente o contrário, em que a educação responde aos interesses impostos pelo capitalismo neoliberal. Neste sentido, pensar a autonomia docente diante da Avaliação em Larga Escala se torna imprescindível, pois conforme sugere Freire (1996), a educação precisa estar voltada à autonomia, de modo a respeitar a criticidade, a indagação, as opiniões dos/as educandos/as

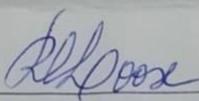
10. Aludindo novamente a Barroso (1996), o autor compreende que não há como as exercitarem autonomia sem que a autonomia seja exercitada pelos sujeitos. A autonomia desta forma, resultado concreto das ações dos indivíduos.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretária da SMEC



Eu ROSANE MARIA LOOSE, inscrita no CPF nº 494 151 230 -87, declaro que recebi as informações referentes ao Projeto de Pesquisa da Mestranda Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros e de sua Orientadora Edite Maria Sudbrack, que visa realizar pesquisa em campo nas escolas de Frederico Westphalen. O objetivo geral das pesquisadoras é Analisar os limites e possibilidades de autonomia docente em relação ao IDEB. Enquanto secretária da Educação do município em questão, autorizo a realização da pesquisa. Para tanto, assino o presente documento.



Data: F.W. 08, abril, 2022

Frederico Westphalen, RS.

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O IDEB E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AUTONOMIA: FRAGILIDADES E POTÊNCIAS

Pesquisador: ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52139721.7.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.069.050

Apresentação do Projeto:

Parecer versão 2

Objetivo da Pesquisa:

Não houve alteração

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos no projeto de acordo com a Res. 466/512

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa atende os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa apresenta TCLE e autorização da instituição cooperante de acordo com os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.069.050

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 466, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP no final do projeto um relatório final.

A(o) pesquisadora(o) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_P OBJETO_1826309.pdf	25/10/2021 22:58:31		Aceito
Outros	Carla.docx	25/10/2021 22:58:06	ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeesclarecido. docx	25/10/2021 22:56:57	ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissertacaoplataforma.docx	25/10/2021 22:54:00	ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	27/09/2021 11:49:04	ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissertacao.pdf	27/09/2021 11:41:37	ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	estefanimedeirosfolhadestoste.PDF	26/09/2021 20:19:48	ESTEFANI BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Assis Brasil, 709 CEP: 98.400-000
 Bairro: Itapajé
 UF: RS Município: FREDERICO WESTPHALEN
 Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9205 E-mail: cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.069.058

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 28 de Outubro de 2021

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Assis Brasil, 709 CEP: 98.400-000
Bairro: Itapajé
UF: RS Município: FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9265 E-mail: cnp@uri.edu.br