

TUDO PODE SER MEDIDO EM EDUCAÇÃO?

A customização da
autonomia docente

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Edite Maria Sudbrack



TUDO PODE SER MEDIDO EM **EDUCAÇÃO?**

A customização da
autonomia docente

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Edite Maria Sudbrack



Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Edite Maria Sudbrack

TUDO PODE SER MEDIDO EM EDUCAÇÃO? A CUSTOMIZAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: Freepik
Revisão: As Autoras

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

A945

Tudo pode ser medido em Educação? A customização da autonomia docente / Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, Edite Maria Sudbrack - Curitiba : CRV, 2023.

140 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3955-5

ISBN Físico 978-65-251-3957-9

DOI 10.24824/978652513957.9

I. Educação 2. Políticas Públicas Educacionais 3. Avaliação – Larga Escala
4. Autonomia Docente I. Medeiros, Estéfani Barbosa de Oliveira II. Sudbrack,
Edite Maria III. Título IV. Série.

2023-28073

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unicuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwangu Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de
Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

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.

Agradeço a URI/FW, o Programa de Pós-Graduação em Educação e a CAPES, pela bolsa de pesquisa que me possibilitou cursar a Pós-Graduação.

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS.....	17
2.1 Panorâmica da leitura	17
2.2 A globalização	19
2.2.1 O que induzem os Organismos Multilaterais? ...	23
3. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O IDEB: conceitualizações necessárias	35
3.1 Notas preliminares	35
3.2 O IDEB e a qualidade.....	41
3.3 Autonomia: revisitando o conceito.....	49
3.3.1 A autonomia dos sistemas escolares: autonomia outorgada	56
4. REPRESENTAÇÕES DOCENTES	65
4.1 Influências dos organismos multilaterais na desigualdade educacional.....	65
4.2 Interferências do IDEB: o que dizem os/as docentes?.....	84
4.3 Limites e possibilidades de autonomia docente <i>versus</i> IDEB	99
PROPOSIÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	123
ÍNDICE REMISSIVO	137

1. APRESENTAÇÃO

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

1 Também chamados de Instituições Financeiras Internacionais.

dos gastos no ensino público e a maior autonomia das instituições escolares.

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, 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 Durli 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.

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 de ele 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 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).

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).

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 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.

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).

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, 2002).

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).

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 macrosocial. 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.

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).

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

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. Durli

e Schneider (2011) pontuam que o Estado, na tentativa de obter algumas melhorias, acaba impondo determinações às escolas sem que os/as docentes participem das construções destas. Deste modo, os/as professores ficam com a incumbência de colocar em prática tais imposições.

Este estudo é de abordagem qualitativa, é de natureza básica e sua finalidade foi a de explorar uma temática pouco estudada, qual seja, da autonomia docente. Tendo em vista a abordagem sociocrítica, neste trabalho consideramos o contexto de gênese, o momento histórico, político, social e econômico e a influência destes fatores na construção e no desenvolvimento da política.

2. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS

2.1 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 microsocial.

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,

ÍNDICE REMISSIVO

A

Accountability 24, 87, 116, 133

Autonomia 3, 4, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 25, 28, 34, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 80, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135

Autonomia outorgada 56, 60, 61, 64, 108, 113, 117, 119, 120, 130, 132

Avaliação em larga escala 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 26, 34, 35, 41, 45, 47, 49, 54, 55, 69, 71, 76, 77, 79, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 101, 106, 109, 116, 128, 133, 135

E

Educação 3, 4, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Educação básica 14, 26, 29, 30, 34, 35, 36, 41, 42, 68, 84, 103, 121, 123, 125, 127, 133, 134, 135

G

Globalização 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 43, 58, 64, 65, 66, 67, 75, 80, 116, 121, 124, 126, 129, 134

H

Heteronomia 52, 53, 54, 100, 110, 111, 119

I

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 14, 34, 84, 123

M

Meritocracia 26, 45, 71, 75, 90, 116, 132

N

Neoliberalismo 17, 19, 21, 22, 23, 28, 46, 47, 64, 65, 66, 67, 68, 81, 82, 89, 90, 92, 93, 96, 116, 117, 121, 127

O

Organismos multilaterais 11, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 48, 65, 67, 68, 71, 72, 75, 80, 82, 83, 84, 99, 116, 118, 134

P

Performatividade 15, 26, 39, 40, 94, 96, 97, 101, 103, 116, 123

Políticas públicas educacionais 4, 108, 116

S

Sistema de avaliação da educação básica 14, 42, 125

TUDO PODE SER MEDIDO EM EDUCAÇÃO?

A Avaliação em Larga Escala é uma política pública construída no Brasil na década de 1980 com o objetivo de aferir de modo abrangente a qualidade da educação brasileira. O SAEB é uma destas avaliações e é direcionado à Educação Básica. Os resultados da avaliação do SAEB, associados aos dados obtidos pelo Censo Escolar, dão origem ao IDEB. O IDEB é reconhecido, em tese, como a principal ferramenta para avaliar a qualidade da educação por meio de dados estatísticos e mensuráveis, que reduzem, limitam e outorgam a autonomia docente, direcionando aos professores tarefas instrumentais. A autonomia docente perde espaço para a regulação, burocratização, *accountability* e ranqueamento da educação. E a educação, por sua vez, deixa de promover o seu potencial emancipador e transformador.

