

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO STOFFELS

**A PROVA DO SAEB E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
GOIÁS**

INHUMAS – GO
2023

FÁBIO STOFFELS

**A PROVA DO SAEB E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás.

Orientador: Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes

Coorientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

INHUMAS - GO

2023



Campus
Metropolitano
Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Fábio Stoffels

E-mail: fabiostoffels@hotmail.com

Dados do trabalho

**Título: A prova do Saeb e o ensino de língua portuguesa na perspectiva de
professores da rede pública estadual de Goiás**


(x) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 17/04/2023

Documento assinado digitalmente
 FÁBIO STOFFELS
 Data: 17/04/2023 08:36:38-0300
 Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do autor

Documento assinado digitalmente
 WESLEY LUIS CARVALHARES
 Data: 12/04/2023 20:02:24-0300
 Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do orientador

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SF119 Stoffels, Fábio
p A prova do SAEB e o ensino de língua portuguesa na
perspectiva de professores da rede pública estadual de
Goiás / Fábio Stoffels; orientador Wesley Luis
Carvalhaes; co-orientador Lúcia Maria de Assis. --
Inhumas, 2023.
160 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Neoliberalismo. 2. Saeb. 3. Educação em Goiás. 4.
Trabalho do professor. 5. Bakhtin. I. Carvalhaes,
Wesley Luis , orient. II. Assis, Lúcia Maria de,
co-orient. III. Título.

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

Ata Nº **6** da sessão de Defesa de Dissertação de **FÁBIO STOFFELS** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e um dias do mês de março de dois mil e vinte e três (21/03/2023)**, a partir das **14:30h**, em banca híbrida feita por meio do link: <https://meet.google.com/gqc-qiek-iqi>, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"A prova do SAEB e o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos professores"**. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis - PPGE/UFG (Coorientadora), Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE/UEG (Membro Interno), Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza - PPGE/UEG (Membro Externo). Durante a arguição, os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho, que ficou assim definido **"A prova do SAEB e o ensino de língua portuguesa na perspectiva de professores da rede pública estadual de Goiás"**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes, condicionado à incorporação das indicações da banca e à revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e um dias do mês de março de dois mil e vinte e três. Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes - PPGE/UEG (Presidente)

Profa. Dra. Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis - PPGE/UFG
(Coorientadora)

Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE/UEG (Membro
Interno)

Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza - PPGEL/UFCat (Membro
Externo)



Documento assinado eletronicamente por **WESLEY LUIS CARVALHAES, Docente de Ensino Superior**, em 21/03/2023, às 16:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO, Docente de Ensino Superior**, em 21/03/2023, às 16:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Grenissa Bonvino Stafuzza, Usuário Externo**, em 22/03/2023, às 10:13, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Maria de Assis, Usuário Externo**, em 22/03/2023, às 16:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **45083800** e o código CRC **375CD2F3**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS
- GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020002962



SEI 45083800

AGRADECIMENTOS

Depois de 20 anos de graduado, tive a oportunidade, em 2020, de iniciar o mestrado, objetivo desejado desde a formação superior. Aquele momento parecia inoportuno, pois estava vivenciando a pandemia do Covid-19, e os desafios do ensino remoto nas redes pública e privada. Inspirado em Guimarães Rosa que diz que “o correr da vida embrulha tudo” e no seu convite à coragem, pisei meus pés em um campo desconhecido e vivi a experiência que mais alargou meu pensamento em minha formação acadêmica. Afirmo isso, pois, nesse período, adquiri uma criticidade nunca antes experimentada nos estudos que realizei na graduação em uma universidade privada. Hoje compreendo a diferença de ensino superior público e privado e não posso deixar de defender o ensino em universidade pública. No princípio, um pouco tímido e medroso, temia não conseguir cumprir essa tarefa, mas, paulatinamente, fui percebendo a riqueza da experiência e as possibilidades de contribuir com o campo. Esse despertar como sujeito é fruto das interações com muitas pessoas, a quem não posso deixar de demonstrar gratidão.

Agradeço, portanto,

A Deus por ter me tornado professor, função social que exige sensibilidade e empatia com o ser humano;

Ao meu orientador, prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, pela amizade, pelo incentivo, pelas parcerias e pela leitura atenta de meus escritos;

À minha coorientadora, Prof.^a. Dra. Lúcia Maria de Assis, pela disponibilidade, pelo acolhimento e pelas considerações que, sem dúvida, aprimoraram este trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEG com quem fiz as disciplinas: Renata Ramos da Silva Carvalho, Valdirene Alves de Oliveira, Liliâne Barros de Almeida Cardoso, Simone de Magalhães Vieira Barcelos, Rodrigo Roncato Marques Anes, Wesley Luis Carvalhaes, Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto. Este texto é um diálogo com as vozes vigorosas de cada um de vocês;

Ao parceiro da vida Gustavo Alves Pereira de Assis, pela leitura atenta deste texto, pelas discussões e pelo suporte psicológico em momentos desafiadores;

Aos amigos-colegas que fiz nesta trajetória, Daniela, Cíntia, Higo, Luiza, Ednamar, Priscilla Jéssica, pela amizade sincera e por reconhecerem em mim talentos que eu desconhecia;

À Seduc GO por autorizar a minha pesquisa com os professores da rede estadual e por garantir o meu direito à licença para aprimoramento;

Aos professores que colaboraram com esta . Sem o diálogo com vocês, este estudo não seria possível;

À minha família por sempre me acolher nas férias, nutrindo-me de bons sentimentos para que pudesse continuar esta caminhada;

Aos autores que se tornaram suporte teórico desta pesquisa por me ajudarem a dar forma ao meu objeto de pesquisa, contextualizá-lo e compreendê-lo;

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente colaboraram para que eu terminasse esta jornada, meu reconhecimento e a minha gratidão.

RESUMO

Este estudo situa-se na linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Intitulada “A prova do Saeb e o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores”, esta pesquisa propôs como objetivo geral conhecer as percepções dos professores de Língua Portuguesa (LP) que lecionam em turmas de nonos anos nas escolas que pertencem à Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc GO) sobre as possíveis influências da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no seu trabalho. Elegeram-se também como objetivos específicos: compreender a implementação do Saeb como resposta a uma tendência neoliberal de controle da educação básica e de responsabilização dos professores; identificar possíveis mudanças no material didático, na metodologia e no planejamento do professor de LP de turmas de nonos anos quando há a aplicação da prova do Saeb; perceber como as políticas públicas da Seduc GO regulam e interferem nas práticas educacionais de professores da rede estadual em anos de avaliação do Saeb; identificar como os professores percebem os efeitos da prova do Saeb em suas práticas; reconhecer, no discurso dos professores, a aderência ou a resistência ao conceito de qualidade defendido pelo Ministério de Educação (MEC) em sua política avaliativa; avaliar se o ensino de LP desvincula-se da realidade das unidades escolares com o objetivo de atender a uma demanda externa. Esses objetivos buscaram contribuir para responder à seguinte questão de pesquisa: na percepção dos professores que ensinam LP em turmas de nonos anos, qual é a relação existente entre a avaliação do Saeb e a sua prática docente? Quanto aos procedimentos metodológicos, esta investigação foi realizada com base em uma abordagem qualitativa e adotou o materialismo histórico dialético como método de pesquisa. Utilizou-se, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica para entender como o neoliberalismo tem modificado as instituições de ensino e o trabalho dos professores, bem como as influências do neoliberalismo sobre o Estado e as políticas públicas educacionais. Buscou-se também verificar como o Saeb foi formulado e reformulado sobre valores neoliberais e, junto com outras políticas públicas, atua a serviço de um Estado gerencial. Foi realizada também uma análise documental da portaria nº 10/2021 do MEC, que traz as novas diretrizes da avaliação do Saeb, a fim de se verificar como se acentuaram os seus contornos neoliberais. Efetivou-se, em seguida, uma pesquisa empírica com a aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas a uma amostra de dez professores da rede estadual de ensino de Goiás. Foram adotados como autores e obras fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa: Afonso (2000); Silva (2005); Bakhtin (2011); Coêlho (2012); Dardot e Laval (2016); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Freitas *et al* (2014); Freitas (2018); Laval (2019); Volóchinov (2018). Este estudo mostrou que o estado de Goiás ocupa posições de destaque nos *rankings* nacionais de desempenho nas provas do Saeb, levando a Seduc GO a desenvolver estratégias para que essas posições sejam mantidas. A pesquisa demonstrou ainda que a centralidade das avaliações externas no processo pedagógico verificada em Goiás torna a educação

ofertada instrumental, e, para não serem responsabilizados pelo eventual resultado desfavorável no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observou-se que os professores da amostra deste estudo reconhecem que modificam seu planejamento de modo a preparar os alunos para a prova do Saeb. Os enunciados dos professores foram analisados com auxílio de conceitos bakhtinianos. Concluiu-se que existem contradições no campo quanto ao posicionamento dos professores participantes em relação ao conceito de qualidade do Saeb. Embora demonstrem adequar seu trabalho para melhorar o desempenho de seus alunos, muitos docentes não acreditam em que tenha havido melhora no ensino de LP desde que o Saeb foi implementado.

Palavras-chave: neoliberalismo; Saeb; educação em Goiás; trabalho do professor; Bakhtin.

ABSTRACT

This study is part of the research line Culture, School, and Training of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Goiás State University (UEG), University Unit of Inhumas. Entitled *The Saeb assessment and the teaching of the Portuguese language from the perspective of the teachers*, this research proposed as a general objective to know the perceptions of the Portuguese Language (PL) teachers who teach in ninth-grade classes at schools that belong to the State Secretariat of Education of Goiás (Seduc GO) on the possible influences of the evaluation of the Assessment of Primary Education System (Saeb) on their work. We also chose the following as specific objectives: to understand the implementation of Saeb as a response to a neoliberal tendency to control primary education and make teachers accountable; to identify possible changes in the textbooks, in the methodology, and the planning of the PL teacher of ninth-grade classes when the Saeb assessment is applied; to understand how the public policies of Seduc GO regulate and interfere in the educational practices of teachers from the state network in Saeb assessment years; to identify how teachers perceive the effects of the Saeb assessment in their practice; to recognize, in the teachers' discourse, adherence or resistance to the concept of quality defended by the Brazilian Ministry of Education (MEC) in its evaluation policy; to assess whether the teaching of PL is detached from the reality of the school units to meet external demand. These objectives sought to contribute to answering the following research question: in the perception of teachers who teach PL in ninth-grade classes, what is the relationship between the Saeb assessment and their teaching practice? As for methodological procedures, we carried out this investigation based on a qualitative approach and adopted dialectical historical materialism as a research method. Initially, we used bibliographical research to understand how neoliberalism has modified educational institutions and the work of teachers, as well as the influences of neoliberalism on the State and educational public policies. We also sought to verify how Saeb was formulated and reformulated based on neoliberal values and, along with other public policies, acts at the service of a managerial State. We also carried out a document analysis of MEC ordinance n. 10/2021 which was also carried out, which brings the new guidelines for the Saeb assessment, to verify how its neoliberal contours were accentuated. Then, we carried out an empirical research with the application of a questionnaire with closed and open questions to a sample of ten teachers from the state education network of Goiás. The following were adopted as fundamental authors and works for the development of the research: Afonso (2000); Silva (2005); Bakhtin (2011); Rabbit (2012); Dardot and Laval (2016); Dourado, Oliveira, and Santos (2007); Freitas *et al.* (2014); Freitas (2018); Laval (2019); Voloshinov (2018). This study showed that the state of Goiás occupies prominent positions in the national rankings of performance in the Saeb assessments, leading Seduc GO to develop strategies so that these positions are maintained. The research also demonstrated that the centrality of external evaluations in the pedagogical process verified in Goiás makes the education offered instrumental, and, in order not to be held

responsible for the eventual unfavorable result in the Basic Education Development Index (IDEB), we observed that the sample teachers of this study recognize that they modify their planning to prepare students for the Saeb assessment. The teachers' utterances were analyzed with the help of Bakhtinian concepts. We concluded that there are contradictions in the field regarding the position of the participating teachers concerning the Saeb quality concept. Although they demonstrate that they adapt their work to improve their students' performances, many teachers do not believe there has been an improvement in the teaching of PL since the implementation of Saeb.

Keywords: neoliberalism; Saeb; education in Goiás; teacher's work; Bakhtin.

É um equívoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista. Basta considerar o estado das relações de força e analisar as lutas internas para constatar, por exemplo, que algumas reformas na gestão, algumas “revoluções” tecnológicas, pedagógicas ou gerenciais ainda não deram resultado. O descentramento em favor da competitividade e do mercado não foram aceitos com facilidade, e muitos ainda têm como referências éticas e políticas a escola centrada

na cultura, na transmissão de um patrimônio e nos propósitos emancipadores do conhecimento.

(LAVAL, 2019, p. 280).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Avaliação Diagnóstica Amostral
AFA	Atividades Pedagógicas de Fortalecimento da Aprendizagem
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC - Formação	Base Nacional Comum Para Formação de Professores da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação em Goiás
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPC	Material Pedagógico Complementar
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Plano Nacional de Alfabetização

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás
Seduc GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro	1	–			Dados		dos
participantes.....							26
Quadro	2	–	Pergunta	1	do	questionário	de
pesquisa.....							105
Quadro	3	–	Pergunta	2	do	questionário	de
pesquisa.....							108
Quadro	4	–	Pergunta	3	do	questionário	de
pesquisa.....							111
Quadro	5	–	Pergunta	4	do	questionário	de
pesquisa.....							113
Quadro	6	–	Pergunta	5	do	questionário	de
pesquisa.....							116
Quadro	7	–	Pergunta	6	do	questionário	de
pesquisa.....							119
Quadro	8	–	Pergunta	7	do	questionário	de
pesquisa.....							123
Quadro	9	–	Pergunta	8	do	questionário	de
pesquisa.....							128
Quadro	10	–	Pergunta	9	do	questionário	de
pesquisa.....							132
Quadro	11	–	Pergunta	10	do	questionário	de
pesquisa.....							137
Quadro 12 – Observações dos participantes da pesquisa.....							140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NO TRABALHO DO PROFESSOR.....	30
2.1 – Neoliberalismo – gênese e episteme.....	30
2.2 – Neoliberalismo, educação e o trabalho do professor.....	42
3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA.....	51
3.1 – Finalidades das avaliações.....	51
3.2 – O neoliberalismo e as avaliações: novas intencionalidades.....	56
3.3 – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).....	62

3.4 – Ressonância do Saeb na educação pública estadual de Goiás.....	71
3.5 – O conceito de qualidade do Saeb.....	77
3.6 – A qualidade negociada: outra finalidade possível para as avaliações externas.....	88

4 O SAEB NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS.....93

4.1 - A linguagem e suas tramas: conceitos de Bakhtin e do Círculo russo.....	96
4.2 – Uma leitura dos enunciados produzidos pelos professores com auxílio de conceitos de Bakhtin e do Círculo Russo.....	103

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....143

REFERÊNCIAS.....150

ANEXOS.....156

1 INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, entre os anos de 2021 e 2023. Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa 2 - Cultura, Escola e Formação - e apresenta como objetivo geral conhecer as percepções dos professores de LP que lecionam em turmas de nonos anos nas escolas que pertencem à Coordenação Regional de Goiânia (CRE) sobre as possíveis influências da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no seu trabalho. Os objetivos específicos desta pesquisa serão esclarecidos no desenvolvimento desta introdução.

O interesse por esse tema surgiu a partir da minha prática em sala de aula e na coordenação pedagógica. Nas últimas duas décadas, atuo como professor de LP na rede privada de Goiânia e na rede pública estadual de Goiás, na qual sou concursado como professor desde 2003. Nos últimos 13 anos, no entanto, exerci a função de coordenador pedagógico na rede pública estadual e acompanhei o processo de aplicação da avaliação do Saeb durante várias edições.

Desde o terceiro mandato de Marconi Perillo (2011-2014), quando foi desenvolvido em Goiás o “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, o estado tem alavancado seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse mandato, o governo estadual instituiu o Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO) e uma série de outras medidas administrativas e pedagógicas para alinhar Goiás às demandas da política avaliativa do governo federal (ARAÚJO, 2021).

A partir desse período, surgiram muitas iniciativas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc GO) para auxiliar as escolas a melhorarem suas notas no IDEB a partir dos resultados da avaliação do Saeb e do fluxo escolar. Essas iniciativas envolveram a produção de materiais didáticos, a formação de professores, de coordenadores pedagógicos e de gestores escolares¹, os sistemas de maratonas com testes simulados, o

¹ Essa formação de formação dos professores, coordenadores e gestores é ministrada pela Seduc GO e busca reforçar a cultura avaliativa no contexto da escola e melhorar os resultados do estado de Goiás na avaliação do Saeb. São trabalhados o instrumento da avaliação do

acompanhamento dos resultados das escolas nas avaliações e no fluxo escolar por tutores, entre outras iniciativas que, ao chegarem às escolas, modificam as rotinas e o planejamento dos professores, principalmente de LP e Matemática, disciplinas avaliadas pelas provas do Saeb até 2019, quando foram incluídos, de maneira amostral, provas de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza. A partir da percepção dessa realidade, formulei para este estudo a seguinte questão de pesquisa: Na percepção dos professores que ensinam LP em turmas de nonos anos, qual é a relação existente entre a avaliação do Saeb e a sua prática docente?

Paulatinamente, a avaliação

o do Saeb foi produzindo ressonância nas políticas públicas da educação estadual goiana. Da mesma maneira, as políticas públicas estaduais passaram a interferir nas práticas escolares de professores, e as avaliações externas estadual e federal ganharam protagonismo a ponto de muitas escolas terem de abandonar os projetos que priorizavam a comunidade escolar para dedicarem-se a essas demandas externas (ARAÚJO, 2021). Instaurou-se, no âmbito do governo estadual, uma preocupação em manter Goiás nas primeiras colocações no *ranking* nacional. Para assegurar os bons resultados na prova do Saeb, em anos de sua aplicação, a Seduc GO priorizou a preparação para essas provas, sugerindo atividades e práticas pedagógicas e de monitoramento dos processos e dos resultados. O detalhamento dessas práticas ocorrerá no capítulo 2, em seção intitulada “Ressonância do Saeb na educação pública estadual de Goiás”. Atualmente, os *rankings* nacionais do IDEB também classificam as gestões estaduais, tendo em vista que bons resultados nesse índice são considerados como boa qualidade do ensino e da gestão pública por gestores, pela mídia e por parte da sociedade (FREITAS, 2018).

Há opiniões distintas sobre os efeitos da adoção das avaliações externas em larga escala, que surgiram como proposta do Banco Mundial (BM) para que se produzissem indicadores que contribuíssem para a discussão da qualidade da educação pelos governos. Para o BM, esse tipo de avaliação

Saeb, elaboração de itens, os níveis de proficiência, as matrizes de referência, os descritores com resultados insuficientes, os resultados das unidades escolares e as estratégias para melhorar esses resultados, entre outros assuntos pertinentes à melhoria de resultados no IDEB.

ajudaria a direcionar recursos para financiamento de projetos de melhoria da educação. Atualmente, essa é a forma utilizada também pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para analisar os seus resultados educacionais (CASASSUS, 2013).

Laval (2019), ao analisar as consequências do neoliberalismo educacional no sistema educativo francês, percebeu que existe um quadro mundial de políticas educacionais no qual se elaboram conceitos e políticas fora dos ministérios da educação e das universidades. Ainda segundo esse autor, a OCDE e o FMI são exemplos de instituições que influenciam a lógica normativa de sistemas educativos em muitos países, como o Brasil, e trazem modelos de gestão e valores da empresa privada para o campo da educação.

Há uma série de implicações na adoção desse modelo preconizado pelo BM. Segundo Afonso (2000), essas implicações vão desde a aplicação de recursos até uma ideologia educacional, que deve ser voltada para as necessidades do mercado², produzindo saberes úteis e funcionais.

O Ministério da Educação (MEC), no entanto, enfatiza que essa avaliação é uma ferramenta eficiente para avaliar, promover a melhoria do ensino e garantir equidade entre os estudantes. Segundo esse órgão, a avaliação do Saeb surge com o objetivo de garantir que todos tenham um ensino de qualidade:

compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. Parte dessa necessidade foi atendida com a introdução da Prova Brasil, um instrumento de medida das competências leitora e matemática aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 6).

De acordo com Oliveira e Dourado (2009), é limitado pensar que o direito a uma educação de qualidade possa ser assegurado por uma prova sem que outras intervenções sejam feitas no sistema educacional e nas unidades de ensino. Percebe-se que a prova se transformou, no ideário governamental,

² Este termo refere-se ao setor produtivo privado de bens e serviços cuja finalidade é o lucro e a apropriação destes lucros pelos empresários. Segundo Laval (2019), a escola, na perspectiva neoliberal, só tem sentido com base no serviço que deve prestar às empresas e à economia. Por esse motivo, os meios econômicos buscam o controle da formação em seus diversos níveis.

em um instrumento diretamente relacionado à melhoria na educação, o que, segundo Barreiros (2002), gera uma falsa associação de que um melhor sistema de avaliação origina um melhor sistema de ensino.

Ao mesmo tempo que traz parâmetros mínimos de competências e habilidades de leitura e indica um norte a ser alcançado, percebe-se que a matriz dessa prova, quando utilizada como percurso de ensino de LP, reduz e engessa o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que muitos conteúdos, habilidades e competências não são contemplados (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010) e que a realidade sociocultural de cada unidade escolar não é considerada. Nesse sistema avaliativo, os professores acabam perdendo a autonomia de avaliar seus alunos e de formular intervenções no processo pedagógico para que as necessidades apresentadas por seus educandos sejam atendidas (DIAS SOBRINHO, 2001).

Essa é a realidade escolar em que eu estava inserido até o momento em que ingressei no meu mestrado em educação, com licença para aprimoramento³. Nesse contexto, a avaliação do Saeb assumia mais protagonismo a cada ano, interferia no processo pedagógico das disciplinas e era concebida pela Seduc GO como elemento mensurador da qualidade da educação. Essa concepção alinha-se com a do governo federal e com os princípios neoliberais, como será desenvolvido adiante nesta dissertação.

A partir dessas reflexões, decidi que investigaria as percepções dos professores sobre a avaliação do Saeb, afinal são eles que percebem as modificações que essa avaliação vem promovendo no processo pedagógico, no currículo e no planejamento de ensino de LP. Defini, então, os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: identificar possíveis mudanças no material didático, na metodologia e no planejamento do professor de LP de turmas de nonos anos quando há a aplicação da avaliação do Saeb; perceber como as políticas públicas da Secretaria de Educação de Goiás regulam e interferem nas práticas educacionais de professores da rede estadual em anos

3 A licença para aprimoramento profissional consiste no afastamento do professor, sem prejuízo da remuneração, para frequentar curso de aperfeiçoamento ou pós-graduação. Para mestrado, essa licença é de 2 anos, com possibilidade de prorrogação por mais 6 meses. As atividades acadêmicas do professor, nesse tipo de licença, são acompanhadas pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Seduc GO. (GOIÁS, 2020).

de avaliação do Saeb e identificar e analisar como os professores percebem os efeitos da avaliação do Saeb em suas práticas.

Após algumas aulas na disciplina “Avaliação e Educação no Brasil”, ministradas pela Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis, na Universidade Federal de Goiás (UFG), percebi que não havia como estudar o Saeb e sua avaliação sem compreender o neoliberalismo. Ficou evidente, nesse momento, que teria de investigar o contexto macro e suas relações com as políticas educacionais brasileiras que fizeram com que o Brasil descentralizasse a educação e adotasse um sistema de avaliação externo com determinadas finalidades. Ficou clara a necessidade de conhecer os variados elementos que envolvem a proposta avaliativa do governo federal e correlacioná-la com outras políticas públicas que também sedimentam um projeto neoliberal de Estado e de gestão pública.

Não havia, portanto, a possibilidade de compreender a parte sem a compreensão do todo, em uma perspectiva materialista-histórica que mostrasse a realidade histórica e social em que o meu objeto está inserido, percebendo as contradições das ideias que estruturam esse sistema avaliativo e que o modificaram no ano de 2021. Este estudo, portanto, segue o movimento do pensamento proposto pelo materialismo histórico que, segundo Pires (1997, p. 87), reflete

sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Era preciso captar, detalhadamente, as articulações do problema em estudo, analisar sua evolução, rastrear as conexões sobre os fenômenos que o envolvem para, por último, chegar ao professor e à escola. Dessas inquietações, parti para a compreensão do neoliberalismo para, posteriormente, entender como essa nova racionalidade modificou as finalidades da educação, o sistema de avaliação, o trabalho do professor, o conceito de qualidade da educação, entre outras conexões que são

estabelecidas nesta dissertação. Estava, então, definido mais um dos meus objetivos específicos, que seria compreender a implementação do Saeb como resposta a uma tendência neoliberal de controle da educação básica e de responsabilização dos professores.

Desde a década de 1970, as ideias neoliberais têm sedimentado uma nova racionalidade que modificou a conduta das pessoas e a organização social, superando as dimensões do econômico e enraizando-se em todas as dimensões da vida humana (DARDOT; LAVAL, 2016). O Estado, responsável por essa organização social, vem sofrendo forte influência do neoliberalismo que transforma, paulatinamente, as instituições públicas em organizações. Nessa transformação, os princípios do mercado tornam-se princípios de governo aplicado no e pelo Estado (BROWN, 2019). Estabelece-se, na esfera do governo, a crença de que aplicação dos recursos públicos deve seguir princípios racionais para que haja a maximização de resultados com a aplicação de recursos mínimos e passe-se a conceber a concorrência, pilar central das organizações do mercado, como princípio da gestão pública com o objetivo de modernização do serviço público.

Outra finalidade da instituição dos princípios gerenciais na esfera do governo é a desresponsabilização do Estado pelos serviços públicos, que pouco a pouco passam a ser providos pelo sujeito empreendedor ou por suas famílias. Os adeptos da doutrina neoliberal propõem um Estado mínimo com uma nova gestão pública que descentraliza as instituições públicas e coloca-as para concorrer entre si, gerando uma necessidade de controle e avaliação constante. Essa nova forma de governamentalidade, julgada como a mais moderna e eficiente, passou a ser difundida como a única maneira de adequar as economias locais a uma economia global. O mercado, no ponto de vista dos neoliberais, deve ser o grande regulador da economia, e o Estado deve lhe dar o suporte legal, garantindo-lhe políticas que favoreçam a liberdade econômica (BROWN, 2019).

O individualismo e a concorrência que se instauram em todas as esferas da vida a partir da propagação da racionalidade neoliberal acabaram desconstruindo os conceitos de sociedade e de cidadão, que passa a ser tratado como consumidor, perdendo seu compromisso com a política e com a

coletividade. Cada cidadão, nesse modelo econômico, é um indivíduo que tem a obrigação de ser bem-sucedido na concorrência e de arcar com suas necessidades individuais. O mérito de cada indivíduo, considerado empreendedor de si mesmo, coloca-o, segundo os neoliberais, no lugar que lhe é devido, assumindo os riscos e as responsabilidades por sua sorte (DARDOT; LAVAL, 2016). O Estado deixa, pouco a pouco, de ser provedor dos serviços públicos para tornar-se avaliador dos serviços essenciais privatizados ou fornecidos por organizações públicas em plena concorrência.

É nesse contexto que emergem os programas de avaliação que constituem o eixo desse tipo de gestão neoliberal. É por meio deles que se estabelecem metas, controle e regulação dos serviços públicos, eixos estruturantes da proposta de Estado avaliador. Nessa perspectiva de gestão pública, as funções de controle e execução dos serviços públicos são bem delimitadas. O governo central provém os recursos financeiros e as diretrizes dos serviços, e as instituições públicas executam-nos. Os órgãos do governo central, então, controlam, a partir de uma racionalização dos serviços, a execução dos mesmos a partir de avaliações (DARDOT; LAVAL, 2016).

As instituições públicas, a partir de seus resultados nessas avaliações, têm suas práticas reorientadas a fim de adaptarem-se à lógica do sistema central. Ocorre também, a partir da análise dos resultados, a responsabilização dos servidores públicos, que podem ser premiados, quando demonstrarem bons resultados, ou penalizados, caso as metas traçadas não sejam alcançadas. Segundo Dardot e Laval (2016), são diversas as consequências desse tipo de gestão para os serviços públicos, como a hiperobjetivação e a instrumentalização desses serviços, a despolitização do cidadão, entre outras, que serão discutidas nesta dissertação.

No Brasil, as ideias neoliberais começaram a estabelecer sua influência na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo (PIRES; REIS, 1999). De lá para cá, elas estão presentes em governos de direita e de esquerda, em maior ou menor grau. Influenciados por organizações internacionais, as leis brasileiras foram sendo modificadas para que houvesse uma adequação a um modelo de Estado neoliberal, ou seja, o estabelecimento

de uma nova gestão pública que aproximasse a gestão pública dos valores do *management*.

Interessa a este trabalho, nesse percurso das reformas brasileiras das últimas três décadas, compreender sobretudo, a descentralização da educação brasileira via Pacto Federativo⁴, a instituição e as modificações recentes do Saeb, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia de padronização e controle e a ligação do Saeb com o Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de se perceber o alinhamento de políticas públicas para que os pressupostos neoliberais se concretizem e tornem-se hegemônicos. Outro ponto que esta dissertação busca compreender é como essas modificações que o neoliberalismo provocou nas políticas públicas modificaram o trabalho do professor da rede estadual de Goiás, o currículo ministrado e as práticas pedagógicas em sala de aula. Esses dados serão acessados a partir dos enunciados registrados no questionário de pesquisa respondido pelos professores e analisados em diálogo com os resultados da revisão de literatura e dos autores que fundamentam este estudo.

Segundo Mészáros (2008, p. 43), as instituições formais de educação estão “estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” e não “podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo”. Coêlho (2012) esclarece que, ao ser transformada em organização por influência do neoliberalismo, a escola modifica suas finalidades e centra seus interesses nos resultados, na performance de estudantes e de professores. Em busca da eficiência e da produtividade, a escola concentra seu trabalho na burocracia e nas avaliações.

Essa transformação acaba criando uma prática escolar pragmática e instrumental em que o saber acaba reduzido a “verdade pronta, produto, mercadoria” (COÊLHO, 2012, p. 62). Em busca de servir ao mercado, a escola

4 A Constituição Federal (CF) de 1988 sinalizou novas diretrizes para os direitos sociais no Brasil e indicou quais as responsabilidades e os recursos que cabem a cada ente federado, estabelecendo o chamado Pacto Federativo. Trata-se de um conjunto de regras constitucionais que determina os campos de atuação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A relação entre os entes deve ser, segundo a CF, de autonomia e de colaboração. Ao repassar competências para estados e municípios, o governo federal descentralizou muitos serviços públicos e estabeleceu diretrizes para garantir a qualidade desses serviços, assumindo uma coordenação nacional (DOURADO, 2013).

adota práticas competitivas de seleção e de ranqueamento a partir de avaliações objetivas que produzem uma imagem limitada dos seus problemas e dos seus progressos e que associa qualidade a resultados quantitativos produzidos por avaliações. Essa ênfase na competição acaba transformando as características do ser humano que finaliza o processo escolar, que passa a ser cada vez mais individualista, técnico e menos colaborativo, político e humanizado.

Ciente das consequências que a adoção dos pressupostos neoliberais na administração pública e em suas políticas educacionais proporcionam à educação, à escola e ao ensino, passei a investigar as novas finalidades que as avaliações, principalmente as avaliações externas, adquiriram. Em seguida, foram avaliadas as mudanças no Saeb, propostas pelo governo federal em 2021. Nessa análise, percebi que as mudanças nesse sistema de avaliação acirram o controle do que é ensinado nas salas de aula e a responsabilização dos professores sobre os resultados da educação, instrumentalizando cada vez mais o processo pedagógico. Alinhadas com outras políticas como a BNCC, as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as mudanças do Saeb evidenciam suas bases e seus objetivos neoliberais.

Não havia como tratar das ressonâncias do Saeb nas salas de aula goianas sem compreender como esta política avaliativa do governo federal influenciou as políticas da educação pública estadual. Tendo isso em vista, no segundo capítulo, dedico uma seção às estratégias do estado de Goiás para responder ao Saeb e para manter esse estado no topo dos *rankings* que são formulados a partir dos resultados alcançados no IDEB.

Ao perceber que o governo federal apregoa que os resultados das avaliações externas aferem a qualidade da educação ofertada, senti a necessidade de um aprofundamento no conceito de qualidade. A intenção era entender que contradições existem nesse campo, apreendendo a polissemia desse termo, para promover uma melhor compreensão do projeto neoliberal que procura tornar hegemônico um conceito de qualidade instrumental e quantitativo. Percebi que se estabelece um embate entre o conceito de

qualidade defendido pelo governo federal e o que os teóricos da educação defendem, este atribuindo as melhorias da educação a fatores internos, aqueles compreendendo que há fatores internos e externos que precisam ser considerados para que se melhore a qualidade. Este estudo pretende, portanto, apreender como o Saeb e o IDEB tem influenciado o conceito de qualidade dos professores que fazem parte da amostra analisada, sendo esse outro dos objetivos específicos deste trabalho.

Em seguida, busquei, entre as propostas de avaliação da qualidade da educação existentes, uma que estivesse em consonância com uma axiologia democrática e que encontrasse um lugar possível para as avaliações externas, retirando delas o protagonismo que hoje amealham, mas aproveitando-se da contribuição que esse instrumento possa oferecer. Essa busca pretendia encontrar um processo avaliativo que se realizasse a partir da utilização de vários instrumentos e que considerasse fatores internos e externos da escola. Por afinidade com essa pesquisa, optei pela proposta de avaliação institucional de Freitas *et al* (2005), que será descrita em seção específica do segundo capítulo.

Para completar esse estudo, fui a campo para compreender como essas políticas públicas modificam o trabalho do professor e como a ideologia neoliberal presente no Saeb materializa-se no discurso e nas práticas de professores de LP da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Para apreender, nos enunciados dos professores, as adesões e resistências ao discurso do governo federal relacionado ao Saeb, que o divulga como meio de promover a melhoria da qualidade da educação, utilizarei conceitos de análise da linguagem de Bakhtin e do Círculo Russo⁵ como signo ideológico, enunciado, tema, diálogo, ideologia e heteroglossia.

Embora se saiba que Bakhtin e o Círculo Russo não tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica, seus escritos, motivaram o surgimento de uma análise dialógica do discurso que tem sido utilizada em muitos estudos

5 O Círculo Russo foi formado por intelectuais como Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volóchinov, Pável N. Medviédev, entre outros. Na literatura especializada, afirma-se que é desse Círculo o conhecimento produzido por esses teóricos em conjunto, na Rússia, entre 1919 e 1929. A produção final de Bakhtin, entretanto, não é do Círculo, embora exista um forte diálogo entre esses escritos e as obras coletivas do Círculo (BRAIT, 2012; GRILLO, 2012).

linguísticos e literários e, também, em pesquisas na Educação (BRAIT, 2020). Os conceitos bakhtinianos e sua compreensão do mundo através das relações dialógicas que se materializam por meio da linguagem são de grande pertinência aos que se ocupam das problemáticas e dos embates presentes no cenário educacional, pois levam em consideração a existência de uma relação indissolúvel entre linguagem, história e sujeito.

A proposta de análise dialógica do discurso oferece, portanto, a possibilidade de se conceber os enunciados para além de elementos sistemáticos e invariáveis, ou seja, nas suas dimensões extralinguísticas, possibilitando a percepção de como a vida penetra no enunciado e produz julgamentos de valor essencialmente sociais. A partir da análise dos enunciados, nos quais se cruzam discursos, pode-se chegar ao conteúdo ideológico presente na linguagem, compreendendo-se os posicionamentos dos sujeitos, suas adesões e suas resistências aos discursos que circulam socialmente. Ao propor que a linguagem seja observada em seu uso, Bakhtin estabelece uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua interação com a história, com o social e com o cultural.

O papel do pesquisador das ciências humanas, nessa perspectiva, também acaba alterado, pois o conhecimento, na perspectiva bakhtiniana, “é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e [...] as atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais” (BRAIT, 2020, p. 10). Nos estudos sobre políticas educacionais, os conceitos bakhtinianos contribuem para se compreender como a linguagem dessas políticas materializa os valores sociais hegemônicos em nosso tempo histórico e para perceber, a partir da análise dialógica do discurso, os posicionamentos dos sujeitos envolvidos diante desse fenômeno.

O ensino de LP poderia alcançar outros relevantes objetivos traçados pela unidade educacional, mas acaba priorizando o treino para que se alcance sucesso nas avaliações externas, que colocam escolas e redes em um *ranking*. Qual é a visão dos professores sobre essa prática? É pertinente reconhecer as percepções dos professores sobre a perda de autonomia de planejar e eleger

os conteúdos que julgam necessários para seus educandos, em períodos de aplicação da prova do Saeb.

O presente estudo foi realizado com base em uma abordagem qualitativa a partir de uma investigação em que se cruzaram procedimentos de análise documental, de pesquisa bibliográfica e de campo, efetivada com a aplicação de questionário com dez questões fechadas e abertas a professores da rede estadual de Goiás que ministraram aulas de LP no nono ano do ensino fundamental em 2021 e que trabalhem na Coordenação Regional de Educação (CRE) de Goiânia. Foram incluídos nesta amostra somente professores que ministraram aulas em nonos anos em 2021, pois esse foi o ano da última aplicação do Saeb. Para serem incluídos na amostra, os profissionais da educação tiveram de dar aceite ao convite e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do questionário de coleta de dados.

A amostra dessa pesquisa é de 10 professores. Para constituir essa amostra, foi utilizada a técnica denominada bola de neve (snowball). Essa técnica consiste em formar uma amostragem em cadeia e não probabilística em que os sujeitos de estudo existentes recrutam ou sugerem outros sujeitos (VINUTO, 2014). Após a aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEG⁶, solicitei a dois professores de escolas onde já trabalhei que respondessem ao questionário de pesquisa e que me indicassem outros professores com as características acima definidas. Esses indicados sugeriram outros docentes, ou seja, de uma rede social inicial originou-se o conjunto de dados deste estudo (VINUTO, 2014). Pela singularidade desta técnica, foram selecionados somente professores que trabalham na Coordenação Regional de Goiânia. Foi retirada dessa amostra uma resposta ao questionário, pois o convidado não havia trabalhado em turmas de nonos anos em 2021. A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e julho de 2022. Abaixo, segue o quadro com os dados dos participantes.

Quadro 1 - Dados dos participantes

⁶ Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEG, sob o protocolo CAAE 55304122.0.0000.8113.

Participantes	Idade	Gênero com que se identifica	Graduação	Maior titulação acadêmica	Tempo de trabalho com turmas de nono ano
P1	48 anos	Feminino	Letras/ Português	Pós-graduação em Educação	10 anos
P2	46 anos	Feminino	Letras/ Português	Especialização em Estudos Literários	12 anos
P3	45 anos	Masculino	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa/Inglês	Graduação	9 anos
P4	50 anos	Feminino	Letras/ Português	Especialização em Literatura Brasileira	15 anos
P5	28 anos	Feminino	Letras/ Português	Graduação	4 anos
P6	34 anos	Feminino	Letras Português/ Francês	Graduação	6 anos
P7	44 anos	Feminino	Licenciatura plena em letras	Especialização	10 anos
P8	58 anos	Feminino	Letras: Português/Inglês	Pós-graduação	24 anos
P9	40 anos	Feminino	Letras/ Português	Pós-graduação	7 anos
P10	38 anos	Masculino	Letras/Português	Especialização em Formação de Professores de Língua Portuguesa	8 anos

Dos dez sujeitos da amostra analisada, apenas dois são do gênero masculino. Esses sujeitos estão identificados com a inicial em letra maiúscula do cargo que ocupam na escola em que trabalham (professor = P). A essa inicial, será acrescento um número de 1 a 10, que representa a ordem de preenchimento do formulário de pesquisa. Dessa forma, o primeiro sujeito é apresentado como P1, o segundo como P2, e assim por diante. O tempo médio de atuação na docência da disciplina de LP em turmas de nonos anos é de nove anos e seis meses. A professora com maior experiência trabalha há vinte e quatro anos com esse ano de ensino e a com menor experiência trabalha há quatro anos. Com relação à formação, todos os sujeitos possuem licenciatura em Letras, sendo que dois sujeitos apresentam licenciatura dupla em Português/Inglês e um sujeito é licenciado em Português/Francês. Desses dez

professores, oito possuem pós-graduação em nível não especificado no formulário de pesquisa.

Seguindo as fases da pesquisa preconizadas por Tozoni-Reis (2009), para esta investigação, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica a fim de se compreender melhor o problema de pesquisa formulado. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se, fundamentalmente, segundo Tonozi-Reis (2009, p. 36, grifo da autora), pelo “fato de que o campo onde será feita a coleta dos dados é a própria *bibliografia* sobre o tema ou objeto que se pretende investigar”. Isso requer do pesquisador, além de disciplina e objetividade no tratamento das fontes, um movimento interpretativo que lhe permita a reelaboração de um percurso conceitual acerca do tema em tela.

Inserido nesse movimento interpretativo, este estudo revisou fontes de informação impressas e digitais para acessar reflexões teóricas e resultados de pesquisa de outros autores a fim de construir um referencial teórico para a análise dos dados coletados e, por outro, buscou identificar estudos e pesquisas produzidos nas últimas três décadas sobre o neoliberalismo e as políticas públicas educacionais, sobre o trabalho do professor na contemporaneidade e sobre as avaliações externas. Esta consulta foi realizada em livros e bancos de dados em que estão disponíveis artigos, dissertações e teses, como Google Acadêmico e Scielo. Além do objetivo do aprofundamento dos temas gerados pelo problema de pesquisa e pelos objetivos deste estudo, foi observado, durante o processo de revisão de literatura, os antecedentes teóricos para se verificar o ineditismo da abordagem desta pesquisa e a contribuição que ela pode oferecer ao campo.

Após uma leitura inicial de reconhecimento do conteúdo dos textos encontrados sobre o tema, foram selecionadas as fontes com relações mais evidentes com os objetivos de pesquisa para releitura e aprofundamento. Para compreender a origem do neoliberalismo e sua configuração em um contexto global, selecionei as obras de Dardot e Laval (2016) e Brown (2019), adotando uma perspectiva foucaultiana de análise desse fenômeno. O entendimento de como o neoliberalismo chegou ao Brasil e modificou as políticas de Estado ocorreu a partir dos textos de autores como Pires (1999), Silva (2005; 2009), Carinhato (2008) e Costa (2009). Para se compreender melhor as influências

do neoliberalismo na educação em contexto mundial e local foram consultadas as obras de Freitas (2005; 2014; 2018), Lima (2007) e Laval (2019). Esses textos foram lidos, fichados e organizados por tema para que, no processo de escrita, a consulta fosse otimizada. Houve um cuidado, na seleção bibliográfica, para que as referências não apresentassem conflitos epistemológicos entre si e com o método escolhido para esta investigação.

Em seguida, foi analisada a proposta de reformulação do Saeb, presente na portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021⁷. Após, foram revisados outros estudos que tratam das mudanças que essa avaliação produz nas práticas docentes: Vidal e Vieira (2011), Neto, Junqueira e Oliveira (2016), Marques (2020), Souza (2020), Araújo (2021), entre outros. Para traçar esse percurso teórico, foi adotada a abordagem histórico-dialética, que já foi justificada nesta introdução.

Logo depois, foi realizada a coleta de dados por meio de aplicação de questionário aos professores. As questões presentes no questionário tratam das percepções dos professores de LP sobre o Saeb e das repercussões desse exame em suas práticas de ensino. Esses dados estão organizados em quadros, presentes no terceiro capítulo. Por último, são analisados e interpretados os dados colhidos com base em pressupostos teóricos do Círculo Russo. Na abordagem histórico-dialética, as proposições desse círculo, ao apresentarem a língua como processo de interação verbal, dão destaque à atividade enunciativa por meio da qual os indivíduos, interpelados como sujeitos ao assumirem posições sociais, materializam discursos que emergem das situações sociais de que participam. As respostas dos professores, tomadas como enunciados, demonstrarão suas assimilações e resistências ao processo de preparação dos estudantes para a execução da avaliação do Saeb proposto pela Seduc GO e ao conceito de qualidade que lhe é inerente.

O percurso desta pesquisa foi definido a partir da concepção de Laval (2019) que ressalta a existência de um elo entre a experiência local (das escolas estaduais goianas) com um quadro geral (neoliberalismo escolar). Ao se esclarecer esse elo, amplia-se a compreensão da experiência vivenciada

7 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em 12 de jul. 2021.

nas escolas estaduais de Goiás. Para sistematizar as reflexões deste estudo, esta dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “As influências do neoliberalismo e o trabalho do professor”, é investigada a origem, o desenvolvimento e a axiologia do neoliberalismo e como essa nova racionalidade modificou a educação e o trabalho do professor. No segundo capítulo, “As avaliações externas na educação brasileira contemporânea”, esta pesquisa busca compreender como as avaliações tiveram suas finalidades modificadas e como elas se alinham com outras políticas públicas para servir ao gerencialismo estatal neoliberal. Nesse capítulo, este estudo busca também problematizar o conceito de qualidade que emerge do Saeb e propor um lugar para as avaliações externas em um sistema avaliativo que considere dimensões educativas que estão fora dos resultados quantitativos apresentados pelos sistema de avaliação brasileiro atual. Como se percebe, há a busca de construção de um conhecimento novo para que se contribua com reflexões que possibilitem a ampliação do debate sobre as avaliações externas e para que se lute por um reposicionamento dessa política avaliativa, tendo em vista que o seu protagonismo gerou consequências danosas para a educação brasileira, como se verá no decorrer desta discussão.

No terceiro capítulo, cujo título é “O Saeb na perspectiva de professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual”, são trazidos para esta análise conceitos do Círculo Russo. Esses conceitos auxiliarão na leitura dos enunciados produzidos como respostas às indagações feitas aos professores por meio do questionário de pesquisa com o objetivo de identificar como eles percebem o Saeb e as mudanças que esse sistema avaliativo proporciona em seu trabalho com turmas de nonos anos. Também servirão para que se verifique a aderência ou resistência dos professores ao conceito de qualidade que fundamenta o Saeb.

2 – AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NO TRABALHO DO PROFESSOR

Desde que surgiu na primeira metade do século XX⁸, o neoliberalismo tem modificado as relações econômicas do modo de produção e impactado as maneiras de pensar, agir e sentir das pessoas. Como a escola não está livre dessas modificações da esfera humana e social, elas acabaram alterando as concepções educacionais, as maneiras de ensinar, os conteúdos e os materiais que fazem parte das aulas ministradas nas unidades educacionais. Tomada por influências de políticas públicas neoliberais, a educação brasileira contemporânea adota, cada vez mais, práticas educativas instrumentais, que priorizam a eficácia e a utilidade, e o professor deixa de lado uma perspectiva de formação humana emancipadora, ética e estética para instruir seus alunos na execução de procedimentos.

Essas alterações no processo educativo acabam modificando consideravelmente o trabalho do professor, que deixa de ser um formador de sujeitos emancipados e críticos para ser um mero reproduzidor de práticas alinhadas a um sistema que objetiva apenas instrumentalizar para o trabalho, docilizar e produzir pessoas acríticas. Diante disso, é necessário analisar essas mudanças na docência, compreendendo como ocorre a relação entre neoliberalismo e a escola.

2.1 Neoliberalismo – gênese e *episteme*

8 Dardot e Laval (2016) datam a origem das ideias neoliberais e do termo neoliberalismo em 1938, no Colóquio Walter Lippmann, em Paris. Nesse colóquio, foram lançadas as bases político-intelectuais do que, em 1947, tornaria-se a Sociedade Mont Pèlerin, principal difusora dessas concepções. Nas décadas seguintes, essas ideias foram gestadas e acabaram marcando os governos de Margareth Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (Estados Unidos da América) anos depois.

Ciente de que, na literatura acadêmica, existe atualmente um debate sobre o conceito de neoliberalismo, sobre suas rupturas ou continuidades e sobre a sua existência ou não, é necessário delimitar de que ponto se parte quando se cita esse termo neste estudo. Nesta discussão, embora se tenha ciência de outras concepções como ultraliberalismo e novo neoliberalismo, adota-se a perspectiva de neoliberalismo foucaultiana, defendida por Dardot e Laval (2016). Segundo esses autores, o neoliberalismo constitui-se em uma nova racionalidade, ultrapassando os limites de uma teoria econômica ou de uma ideologia. A subjetivação neoliberal estrutura a conduta e a organização da sociedade e supera a dimensão econômica, englobando outras dimensões da vida humana.

A racionalidade neoliberal não é monológica e constitui-se a partir de uma série de discursos e práticas, que têm a concorrência como pilar central. Essa concorrência acaba cooptando o Estado, como destaca Brown (2019, p.31):

os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades de toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas, etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo economicus*, transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação (liberalismo clássico) em um sujeito de competição e do aprimoramento do capital humano.

Essa escolha se justifica pelo objetivo deste trabalho que, ao discutir o neoliberalismo, destaca as transformações que ele proporciona nas configurações de Estado e nas práticas de governar, para se perceber como, na nova gestão pública, a concorrência, a racionalização do gasto público, a necessidade de controle e a obsessão por resultados quantitativos que comprovem a eficiência afetam a educação e a política de avaliação educacional brasileira.

Segundo Dardot e Laval (2016), a elaboração de princípios de governo a partir de princípios de mercado é uma das principais premissas que separam a racionalidade neoliberal da do liberalismo clássico e da democracia keynesiana. Essa troca de perspectiva do Estado é que propiciou a

“reprogramação da governamentalidade”, instalou o empreendedorismo do sujeito e converteu o trabalho em capital humano, marcas do neoliberalismo contemporâneo (BROWN, 2019, p. 31).

Nascidas como uma contrapartida do capitalismo ao Estado de bem-estar social⁹, as ideias neoliberais despontam como uma resposta de vários economistas para resolver a crise do capital¹⁰ que se destacou no mundo na década de 70. Essa nova forma do liberalismo capitalista surgiu nos países centrais, como os Estados Unidos da América e Reino Unido, e aos poucos foi sendo replicada em países periféricos, num projeto audacioso de instaurar uma nova forma de gerir o Estado que possibilitasse a abertura para uma economia global mais eficiente (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em seu projeto reformista, o neoliberalismo afirma ser a solução para a crise gerada pelo Estado-providência ou socialdemocrata que, com suas políticas econômicas e sociais, visava à garantia de direitos para que a sociedade tivesse a possibilidade de viver em um estado de bem-estar. O Estado, na perspectiva socialdemocrata, passou a intervir na economia, a regular as relações comerciais e de trabalho e a prover uma gama de direitos sociais. O governo, com suas intervenções, passou, portanto, a garantir condições mínimas nas áreas de saúde, educação, habitação, seguridade social, etc., e, em momentos de crise, a fazer as mudanças necessárias na economia para que esses direitos sociais fossem mantidos, contrariando os preceitos liberais clássicos.

9 Trata-se de um modelo de organização política e econômica em que governo é protagonista na manutenção e na promoção do bem-estar político e social do país e de seus cidadãos. Baseado nas ideias de John Maynard Keynes, defensor do intervencionismo estatal na economia, o Estado de bem-estar compreende que é dever do governo garantir a todas as pessoas as condições mínimas nas áreas de saúde, educação, habitação, seguridade social, entre outras, intervindo na economia em momentos de crise para que se busque a manutenção desses direitos sociais. Segundo Gurgel e Justen (2021), embora o Estado seja o principal agente nesse modelo, ele estabelece um pacto com o mercado e com as famílias para prover os direitos básicos. Esse modelo se estabeleceu depois da Segunda Grande Guerra nos EUA e em países nórdicos, quando se reconheceu na economia de mercado a incapacidade para garantir o pleno-emprego e para amenizar os problemas de distribuição de riqueza. No Brasil, reconhece-se que o Estado de bem-estar nunca ocorreu em sua plenitude, porque os direitos básicos nunca foram universalizados (GURGEL; JUSTEN, 2021).

10 Uma das características desse modo de governo é que se alimenta e se radicaliza por meio de suas próprias crises. Mediante a crise e justificando suas reformas a partir dela, ele sustenta-se e reforça-se a partir das tribulações econômicas e sociais por ele mesmo geradas. Sua resposta é invariável: em vez de questionar a lógica que as provocou, é preciso levar ainda mais longe essa mesma lógica e procurar reforçá-la indefinidamente (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para os neoliberais, no entanto, o Estado tem de ser mínimo, e o mercado deve ser o grande regulador econômico e social. Segundo Pires e Reis (1999, p. 32), os pilares da proposta neoliberal são “a moeda estável, a concentração de riquezas, a contenção de gastos com as funções sociais do Estado, o combate ao sindicalismo e a taxa natural de desemprego”. Brown (2019) acrescenta a esses pilares a desregulação do capital (desmantelamento de suas barreiras), a financeirização e a redução de impostos e tarifas amigáveis para os investidores estrangeiros. A crise fiscal por que passavam a maior parte dos países socialdemocratas foi o mote para se apregoar que os gastos públicos deveriam ser diminuídos, que o Estado deveria ser menor e mais eficiente e que o excesso de direitos trabalhistas e sociais era o principal motivador da crise econômica mundial.

Na proposta neoliberal, o Estado mínimo não quer dizer, segundo Pires e Reis (1999), Estado fraco. Segundo essas autoras, o Estado deve continuar sendo forte e regulador, mas não deve ter tantas obrigações sociais. Nessa perspectiva, o cidadão deve arcar com suas necessidades, e o mercado deve ser o grande regulador econômico. Nesse projeto de desresponsabilização do Estado, entra em cena, no projeto dos neoliberais, a família¹¹, que passa a ser responsabilizada pela manutenção de seus membros, como destaca Brown (2019, p.51)

[...] enquanto os investimentos sociais na educação, habitação, saúde, cuidado infantil e seguridade são reduzidos, delega-se novamente à família a tarefa de prover para todos os dependentes – jovens, velhos, enfermos, desempregados, estudantes endividados ou adultos deprimidos ou viciados.

Ao Estado, na perspectiva neoliberal, cabe a função de impor políticas que favoreçam a liberdade do mercado e de transferir para o mercado todas as funções públicas não essenciais. Brown (2019, p. 31) destaca também que, no projeto neoliberal,

os mercados competitivos necessitam de suporte político e, portanto, de uma nova forma [...] de governamentalização. Na nova racionalidade governamental, por um lado, todo governo é para os

11 Brown (2019, p. 51) destaca que, a partir dessas novas responsabilidades, o neoliberalismo preservou a família da “desintegração da modernidade tardia”. Essa autora analisa também como esse estímulo à preservação dos valores familiares tradicionais contribui para o surgimento do neoconservadorismo que marca o neoliberalismo da última década.

mercados, orientado para os mercados e orientado por princípios de mercado, e por outro, os mercados devem ser construídos, viabilizados, amparados e ocasionalmente até mesmo resgatados por instituições políticas.

Percebe-se que o Estado, no projeto neoliberal, em vez de intervir, como no modelo socialdemocrata, passa a servir ao mercado e, por outro lado, a influência do setor privado acaba por transformá-lo, reformatando-o. Sendo a pior versão do capitalismo, o neoliberalismo coaduna com a ideia de que o capital exerce o poder sobre o mundo e sua concentração gera riqueza, levando as regras do mercado, cujo objetivo principal é o lucro, a influenciar todas as esferas da vida humana (DARDOT; LAVAL, 2016).

Seus apoiadores elencam uma série de argumentos que enaltecem a adoção governamental dos ideários privados. Entre eles, Carinhato (2008) destaca que, para os neoliberais, só a concorrência do mercado pode gerar bons produtos e serviços a bons preços, a liberdade de escolha e a soberania do consumidor só seriam alcançadas num ambiente de concorrência, e os cidadãos responsáveis pelas suas necessidades seriam livres, acabando-se com o paternalismo e com os privilégios do Estado-providência.

Segundo Pires e Reis (1999, p. 36), “os direitos sociais, tratados como mercadorias, são colocados no setor de serviços, serviços com os quais o Estado vai se desobrigando.” Os neoliberais pretendem repassar as responsabilidades das políticas sociais para a sociedade, por meio da privatização dos serviços públicos ou das parcerias público-privadas, por exemplo. Cada cidadão passa a ser, no Estado neoliberal, responsável pelo provimento das suas necessidades básicas, sendo o sucesso ou o fracasso na vida social sua responsabilidade. Na perspectiva da nova gestão pública neoliberal, portanto, ocorre “a transformação do usuário em consumidor, ao qual convém vender o máximo possível de produtos para aumentar a rentabilidade” (DADOT; LAVAL, 2016, p. 319).

A escolha por políticas sociais focalizadas, pelo racionamento dos gastos, pela redução da responsabilidade do Estado enquanto provedor de direitos sociais básicos à população obstaculiza e dificulta a proposição e efetivação de uma política social inclusiva. Brown (2019) analisa como o neoliberalismo vai desconstruindo a ideia de sociedade e questionando o

próprio conceito de social. Para isso, analisa as ideias de Hayek¹², representante do neoliberalismo austríaco, que questiona a existência do social e sua adequação ao critério de justiça.

Para esse teórico fundador e defensor do neoliberalismo, “o mercado e a moral [...] revelam a verdadeira natureza da justiça” (BROWN, 2019, p.45) e não cabe ao Estado contribuir para que se alcance uma equidade social e melhores condições de vida para todos. Para alcançarem o desmantelamento da sociedade e, conseqüentemente, do social, os neoliberais agem em muitas frentes, como destaca Brown ao analisar o percurso histórico de ações e posicionamentos neoliberais relacionados a esse objetivo (2019, p. 42)

epistemologicamente, o desmantelamento da sociedade envolve a negação de sua existência, como Thatcher fez nos anos 1980, ou a rejeição da preocupação com a desigualdade como “política da inveja”, uma linha que o candidato à presidência Mitt Romney adotou 30 anos depois e agora é uma réplica cotidiana contra propostas de taxaço de riqueza. Politicamente, envolve o desmantelamento ou a privatizaço do Estado social – seguridade social, educaço, parques, saúde e serviços de todos os tipos. Legalmente, envolve o manejo de reivindicaçoes de liberdade para contestar a igualdade e o secularismo, bem como as proteçoes ambientais, de saúde, de seguranaça, laborais ao consumidor. Eticamente, envolve a contestaço da justiça social por meio da autoridade natural dos valores tradicionais. Culturalmente, implica uma versáo do que os ordoliberais chamaram de “desmassificaço”, escorando os indivíduos e famílias contra as forças do capitalismo que os ameaçam.

O projeto neoliberal, como visto, é reelaborado constantemente, mas persegue um objetivo bem definido: a desconstruço de qualquer projeto social que busque melhorias comuns e inclusivas. Para Hayek, citado por Brown (2019, p. 47), por exemplo, “a desigualdade é essencial para o desenvolvimento” e a “evoluço pode não ser justa”. O desenvolvimento da civilizaço, associado em suas ideias ao desenvolvimento econômico, não se importa com aqueles que, por “fraqueza ou fracasso”, ficaram excluídos e

12 Friedrich August von Hayek foi um economista austríaco e um dos principais representantes da Escola Austríaca de pensamento econômico presentes no Colóquio Walter Lippmann. Nesse colóquio, juntamente com Ludwig von Mises, defendia a ausência de ingerência do Estado e a renovaço da doutrina do *laissez-faire*. Esse ponto de vista era questionado por ordoliberais alemães como Von Hüstow e Henri Truchy, que acreditavam na possibilidade de um intervencionismo estatal liberal. Essas vozes opostas, nesse ponto, entraram em consenso ao repudiar o coletivismo, o planismo e o totalitarismo, pautas que uniram esse grupo de intelectuais e formaram as bases para o surgimento do neoliberalismo. (DARDOT; LAVAL, 2016)

marginalizados. Há, inclusive, uma luta incansável dos neoliberais contra governos ou políticos que implementem projetos para garantir direitos aos excluídos e que lutem pela justiça social. A perspectiva neoliberal acaba deixando cada cidadão à deriva de suas próprias realizações. O cidadão, nesse modelo econômico, é o indivíduo, aquele que tem a liberdade e a obrigação de ser bem-sucedido na concorrência da vida, que se assemelha cada vez mais da concorrência do mercado.

Dardot e Laval (2016) analisam os efeitos do neoliberalismo na vida social do homem contemporâneo e trazem importantes contribuições para a sua compreensão. Segundo esses autores, a subjetivação neoliberal estrutura a conduta e a organização da sociedade em todos os níveis e supera a dimensão econômica, englobando outras dimensões da vida humana e condicionando as condições de ser e estar no mundo.

A racionalidade neoliberal é proveniente de uma série de discursos e práticas marcados que têm a concorrência como norma de conduta. O ser humano, no neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016), transformou-se num sujeito-empresa, que compete com os outros pela sobrevivência e pelo sucesso, assumindo riscos e responsabilidades por sua sorte. O indivíduo passou a ser um empreendedor de si mesmo¹³, totalmente responsável por suas escolhas e que não deve ser tolhido pelo Estado, ele deve se autogovernar, ser eficiente, investir no seu capital humano e tornar-se produtivo. No mercado, esse indivíduo encontra espaço para sua autoformação como sujeito econômico e para sua autorrealização. Trata-se de um modo de vida ultracompetitivo em que se enaltecem os vencedores e desprezam-se os não-adaptados, encarados como incapazes de lidar com os desafios da vida moderna.

Esses autores analisam como a lógica da eficiência neoliberal tomou conta da gestão pública. Ao criarem a teoria da Escolha Pública¹⁴, os

13 Como consequência desse processo de estímulo à responsabilização de si mesmo, os trabalhadores hoje, nas sociedades neoliberais, entram na economia empreendendo, terceirizando seus serviços ou compartilhando suas posses e o seu tempo. Isso gerou uma tendência à desproletarização e à dessindicalização, entre outros efeitos (BROWN, 2019).

14 Nos estudos econômicos, a teoria da escolha pública opõe-se à corrente que fundamenta a intervenção do Estado na economia — a economia do bem-estar. Enquanto esta se centrava nos excessos e deslizes do mercado que justificavam a intervenção do Estado, a teoria da escolha pública busca enfatizar a ineficiência do governo e os limites de sua intervenção. Essa

neoliberais constroem e propagam uma visão cínica dos servidores públicos, que são compreendidos como egoístas e interesseiros, como os demais indivíduos. Como isso levaria, na gestão pública, à má utilização dos recursos, as repartições públicas, então, deveriam seguir normas da gestão privada, de padrões de desempenho, eficácia e eficiência, com sistema de incentivos, indicadores de resultado e mecanismos de vigilância, punição e bônus individual. (DARDOT; LAVAL, 2016) Percebe-se claramente o discurso empresarial nessa perspectiva, na qual o servidor público deve ser concebido como um empreendedor sujeito à lógica da competição, levando as instituições estatais à absorção dos padrões do mercado.

Nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência dessas ideias, percebe-se uma reconfiguração da ação pública que insere o Estado na regra da concorrência. Com o objetivo de que se alcance uma eficácia semelhante à das empresas privadas, o Estado passa por uma reforma e reconfigura-se, deixando de ser produtor de bens e serviços para ser avaliador e controlador. Segundo Dardot e Laval (2016), a partir dessa troca de perspectiva, o Estado “mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais” (p. 273).

Os neoliberais, nesse período, passaram a defender que o Estado deveria adotar uma gestão gerencial para fornecer os serviços essenciais básicos como segurança, saúde, educação e transporte. Para se fornecerem esses serviços à população, os métodos deveriam ser eficientes e os resultados dos investimentos públicos deveriam ser capazes de ser comprovados por avaliações sistemáticas. Adota-se, nesse tipo de gestão pública, a lógica da empresa privada, com uma ênfase nos resultados e nos produtos de toda e qualquer ação pública. Para que se implementem essas mudanças, a Nova Gestão Pública (NGP) propõe a troca de administradores públicos por gestores profissionalizados, com perfil de empreendedor (MARQUES, 2020).

Os programas de avaliação constituem o eixo desse tipo de gestão. É por meio deles que se estabelecem metas, controle e regulação dos serviços

teoria defende uma menor regulação do Estado na economia e é mote do discurso dos neoliberais.

públicos, eixos estruturantes do estado avaliador. Essa ênfase nos resultados de avaliações responde às características da lógica neoliberal imperante, com a retirada parcial das responsabilidades do Estado nas questões sociais e o incentivo à competitividade. Por meio dos resultados, são reorientadas as práticas desenvolvidas pelas instituições públicas, que devem adaptar-se às lógicas imperantes para manutenção de sua própria sobrevivência. São os resultados quantificados que permitem garantir aos serviços “a sua eficácia comparada com a de outros atores” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274). A partir dessa competição, coloca-se o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das organizações privadas, e as instituições públicas acabam tendo que funcionar de acordo com as regras empresariais.

Na concepção de Estado avaliador, deve haver uma racionalização e uma redistribuição geral das responsabilidades e das funções entre governo central controlador e os órgãos públicos descentralizados executores, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global através de estratégias de controle e responsabilização, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de aferição de qualidade do produto. Isso significa que, nesse tipo de gestão, há uma dissociação entre quem executa a função pública e quem a controla. Dardot e Laval (2016, p. 317) acrescentam que a nova gestão pública

possui duas dimensões: ela introduz modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada, e embaralha as missões do serviço público, alinhando-as formalmente a uma produção do setor privado. De modo que podemos tanto ressaltar a continuidade com a antiga lógica burocrática como evidenciar alguns pontos de ruptura com ela.

Em vez de romper com a burocracia, como prometeram os neoliberais ao combater o modelo burocrático, o Estado somente troca de estratégias para manter o seu controle. No modelo burocrático, as ações dos servidores seguiam controles e regulamentos no processo de execução da ação pública. No modelo da nova gestão pública, o enfoque é nos resultados da ação, sem grandes preocupações com o conteúdo de sua missão. Criam-se, para aferição desses resultados, diversas instituições de controle, públicas, privadas ou

público-privadas, e mecanismos de controle e responsabilização para levar os servidores a adaptarem-se aos novos critérios de desempenho e qualidade e a respeitarem os novos procedimentos que, segundo Dardot e Laval (2016) são tão burocráticos e dispendiosos quanto as regras da burocracia clássica.

Por outro lado, há consequências nefastas nos controles da nova gestão pública neoliberal. Uma dessas consequências é a hiperobjetivação dos serviços prestados, que acabam se concentrando nos indicadores de desempenho a serem avaliados, sem se preocupar com a sua missão pública. Isso acaba por instrumentalizar, por exemplo, a atuação de determinados profissionais como médicos, juízes e professores, categorias consideradas dispendiosas e pouco produtivas pelos neoliberais. Outra consequência é a despolitização do cidadão que, ao ser transformado em consumidor, acredita que paga somente por aquilo que consome, passando a ter uma visão negativa dos impostos e a não ter compromisso com o bem comum (DARDOT; LAVAL, 2016).

No Brasil, segundo Pires e Reis (1999), o neoliberalismo começou a estabelecer os seus tentáculos na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo. Para essas autoras, é válido observar que essa doutrina econômica estabelece-se mesmo antes de o Brasil ter desenvolvido seu estado de bem-estar social. Isso faz com que aqui tenhamos consequências mais nefastas desse fenômeno. Inicia-se, nesse período, a adoção de uma série de medidas liberalizantes: abertura comercial, privatização de estatais, redução dos gastos públicos (austeridade), reforma tributária e previdenciária, liberalização do mercado e dos agentes financeiros, diminuição do custo do trabalho para alavancagem da concorrência dos produtos e dos lucros, entre outras medidas.

De acordo com Silva (2005), essas recomendações foram difundidas aos países periféricos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo BM, principais aparelhos ideológicos dos países neoliberais centristas. Essas instituições internacionais tornaram-se porta-vozes dos governos conservadores de países desenvolvidos, dos representantes de instituições financeiras e dos presidentes de bancos centrais que, em Washington, em 1989, “procederam a uma avaliação da economia dos países

tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais” (SILVA, 2005, p. 256).

Esse encontro na capital americana gerou um modelo de reformas para os países em desenvolvimento, sistematizado por John Williamson, que ficou conhecido como *Consenso de Washington*. A palavra consenso faz alusão à aderência consensual dos países latino-americanos, muitos deles já iniciados nesse tipo de reforma, implementadas anteriormente nos países desenvolvidos. Nessa proposta de mudanças para os países devedores, a necessidade de mudanças estruturais e de uma aplicação de um plano de estabilização econômica eram condições para a liberação de novos empréstimos ou para extensão de prazo dos já contraídos. A intenção dessa reunião era imprimir o modelo neoliberal a ser implementado pelos governos dos países em desenvolvimento nas décadas seguintes (SILVA, 2005).

Inicialmente, foi formulada uma primeira geração de reformas, cujo objetivo era estimular a circulação de capitais na América Latina. Segundo Silva (2005), eram previstas, nesse pacote

a reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (p. 256).

Em 2002, em um seminário em Brasília, John Williamson, diante dos poucos resultados das reformas de primeira geração, defendeu que o Brasil deveria aprofundar suas reformas. Propôs, então, um segundo pacote que englobava um aprofundamento das modificações no Estado e nos serviços ofertados pelas instituições públicas (escolas, universidades e instituições do sistema de saúde).

Fazem parte também desse segundo pacote de ações a implementação dos acordos assinados com a Organização Mundial de Comércio (OMC), a adoção de códigos e normas financeiras internacionais, o combate à corrupção, a intensificação da flexibilidade dos contratos de trabalho, a construção de uma rede de segurança social e a redução da pobreza. A OMC

também propõe mudanças na educação com o intuito de torná-la um produto comercializável, ou seja, um serviço subordinado às leis do comércio, capaz de ser explorado pelo livre-mercado internacional (SILVA, 2005, p. 257-258). Esse aspecto será desenvolvido em momento posterior desta dissertação.

Para que essas reformas neoliberais fossem possíveis, o Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, procurou mudar a legislação que vigorava nesse período. Segundo Silva (2005, p. 257),

o governo federal, entre 1990 e 2002, tornou-se sujeito ímpar no processo de ajuste e implementação de políticas sociais de corte neoliberal, na medida em que alterou a Constituição Federal de 1988, por meio de emendas e leis infraconstitucionais, além de medidas provisórias (MP). Portanto, ao subscrever os acordos internacionais com FMI e Banco Mundial, exigiu que o governo, no plano interno, instituisse preceitos jurídicos e normativos que reconfigurassem a ordem econômica e social do país.

Segundo essa autora, além das pressões do FMI, do BM e da OMC, havia fortes influências dos investidores, dos credores e de empresas transnacionais para uma reconfiguração do modelo desenvolvimentista adotado à época. Diante desse cenário, o Brasil acabou consentindo a subscrição ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal e a adoção de medidas restritivas no campo social e educacional.

Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2003), essas medidas alcançaram, no Brasil, o seu ponto alto e, de lá para cá, a cada ano percebemos o neoliberalismo como perspectiva de sucessivos governos, em maior ou menor grau de aderência. Todas essas medidas são tomadas, segundo esse discurso, em prol de tornar o Brasil moderno e apto ao crescimento econômico e ao desenvolvimento. Segundo Silva (2005, p. 259), a partir do momento em que consente essa mudança de modelo econômico, passou-se a defender um Estado que se ocupasse dos interesses do capital e

a

desmontar o Estado nacional-desenvolvimentista voltado para a construção da infraestrutura, polos industriais e petroquímicos, indústria de base, rede de transportes e provedor dos direitos sociais, com o argumento de que a intervenção estatal coibia o desenvolvimento do capital.

No discurso de sucessivas reformas neoliberais que presenciamos nas últimas décadas, o Estado é sempre destacado como ineficiente e os serviços públicos são destacados como de má qualidade. Segundo Carinhato (2008, p. 43),

em boa medida, foi esta a retórica utilizada pelos ideólogos do neoliberalismo que, ao assumirem o poder presidencial em meados dos anos 90, disseminaram a ideia de ineficiência estatal e necessidade de reformas que colocassem o país na rota do crescimento econômico que minoraria as desigualdades sociais.

Percebe-se, no discurso dos neoliberais, já nessa época, um clamor por reformas que aproximassem a gestão governamental da gestão das empresas privadas, com valores como eficiência, racionalização, otimização, economia de recursos e concorrência e uma falsa promessa de que o crescimento da economia diminuiria a desigualdade social.

Com o mote da busca da eficiência dos serviços públicos, começam a ser implementadas reformas do Estado brasileiro a fim de adequá-lo aos moldes da NGP. Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) publica

o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que demonstrava a intenção de tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços e bens. No entanto, esse foi um período de grande efervescência política, em função do término da ditadura militar. Contraditoriamente, essas reformas eram justificadas como resultado das exigências dos movimentos sociais que lutavam pela ampliação do direito à educação pública e criticavam a estrutura rígida, burocrática e centralizada das reformas (MARQUES, 2020, p. 9).

Esse modelo de gestão, introduzido nesse contexto contraditório apontado pela autora, torna-se tendência no Estado brasileiro desde então, estando presente em governos de direita ou mais progressistas. O MEC, nesse período, tem suas competências reformuladas e é transformado em “um organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a consequente redução de seu papel executivo” (SILVA, 2005, p. 260). A educação brasileira foi descentralizada, e o MEC passou a ter as funções de coordenar a política educacional nacional, articular

os diferentes níveis de formação e exercer funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às demais instâncias educacionais.

Ao abandonar o papel de executor da política educacional, o Estado abre a possibilidade de atuação do mercado empresarial na educação. Há um deslocamento da gestão de instituições públicas da esfera pública para a esfera do privado. Esse processo tende a “aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação dos direitos e bens sociais e culturais a que está submetida ampla parcela da população brasileira” (SILVA, 2005, p. 261).

Rocha (2021), ao analisar como se formou o movimento da nova direita que venceu as eleições de 2018 no Brasil, constata que houve mutações no neoliberalismo contemporâneo e que são pautas dos neoliberais envolvidos nesse movimento o rompimento do pacto democrático de 1988 e a diminuição paulatina de direitos assegurados pela Constituição Cidadã originada desse pacto. A fim de tomar o poder e modificar as políticas de Estado, os defensores do mercado alinharam-se aos conservadores em um projeto que apostou “na substituição de seu substrato progressista por um novo amálgama de ideias: o ultraliberalismo conservador” (ROCHA, 2021, p. 20). Esse grupo político que compõe a ultradireita agrega pautas bastante distintas, associando esse pacto federativo e suas consequências sociais e institucionais a uma consolidação de uma hegemonia cultural esquerdista que deveria ser combatida. Há outras mudanças recentes no neoliberalismo devido ao seu alinhamento com o conservadorismo e com o autoritarismo percebidos por Brown (2019) e Rocha (2021), mas que não trariam argumentos para a discussão do objeto que se está analisado, por isso não serão abordados neste estudo.

Não é de se estranhar que todas essas transformações econômicas, sociais e ideológicas provocadas pelo neoliberalismo chegassem à escola, instituição do Estado responsável pela propagação de seus ideais, e a próxima seção analisará como se dão as modificações nas práticas escolares e nas práticas dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico: professor e aluno. Em seguida, no capítulo 2, retoma-se essa questão, relacionando-a à política de avaliação do MEC, que adota princípios neoliberais e estratégias da NGP.

2.2 Neoliberalismo, educação e o trabalho do professor

A educação escolar, como principal meio de reprodução dos objetivos do Estado enquanto formação das novas gerações, acaba sendo cooptada pela ideologia neoliberal (FREITAS, 2018). Segundo Mészáros (2008, p. 35),

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

Paulatinamente, a educação acaba adotando uma série de práticas neoliberais, que transformam o que é ensinado e como se ensina na escola. Uma dessas manifestações neoliberais na educação é a transformação da escola em organização. Nas organizações, a preocupação é com os aspectos burocráticos, com a gestão, com o funcionamento, com a organização, e o maior interesse reside nos resultados, no desempenho, na performance dos estudantes. Segundo Coêlho (2012, p. 61), quando uma escola busca alinhar-se com as necessidades sociais e trabalha para “atender as exigências do Estado e às expectativas da sociedade, e em tornar-se eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações”, ela deixa de ser uma instituição¹⁵ e acaba se tornando operacional, negando, o que, para esse autor, é a sua natureza. Ela se torna uma organização. Manifesta-se, nas organizações, o que Coêlho (2012, p. 62) chama de “lógica pragmática e instrumental” em que o saber é “reduzido a informação, verdade pronta, produto, mercadoria”.

Paro (1999) destaca que essa transposição de valores da empresa para as escolas é um equívoco, tendo em vista que os fins da escola e da empresa são muito distintos. Segundo ele, a administração de uma organização capitalista é concebida para dar conta dos problemas relacionados à eficiência e ao controle do trabalho, tendo como escopo a obtenção de lucros por meio da exploração do trabalhador. A finalidade da educação, por outro lado, visa à constituição de sujeitos por meio da formação humana. Nesse processo de formação, o homem transcende seu instinto e torna-se ético, assumindo uma

15 Coêlho (2012) opõe a organização à instituição. A escola como instituição, defendida pelo autor, é um local “de formação humana, a escola cultiva e ensina o saber vivo, instituinte, provocante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes, discentes, seres humanos em geral” (p. 77).

posição de não-indiferença diante do mundo e da sociedade, em uma relação de colaboração, não de dominação. Ele adquire valores e passa a julgar suas ações. Percebe-se, nessa comparação, que os interesses da escola e os da empresa são antagônicos.

Como a educação, na cartilha neoliberal, busca servir a propósitos empresariais, a preparação para o mercado de trabalho competitivo acaba tomando o centro do processo educativo. A formação escolar no ensino básico, na perspectiva neoliberal, é sempre uma preparação para a formação profissional (LAVAL, 2019). Para inserir os alunos na cultura da empresa, estabelece-se, na escola, uma competitividade, com ranqueamento de alunos a partir de um sistema avaliativo que reforça a disputa, proclamando-se os méritos do livre mercado e da livre iniciativa. O foco do processo de ensino-aprendizagem são as competências e habilidades que preparam o estudante para uma vida produtiva no mercado. Segundo Lima (2007, p. 49),

podemos dizer que em matéria educacional, o projeto neoliberal não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: expansão do mercado livre, a drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais, o reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e a popularização de uma determinada forma de pensamento de evolução social.

Como se percebe, é propagada pelos neoliberais a ideia de que os méritos de cada um colocam-no no lugar merecido. No sistema educacional brasileiro, o ranqueamento das instituições a partir de um sistema de avaliação em larga escala estabeleceu uma competição entre escolas, municípios e estados. Cada unidade escolar tem sua nota a partir dos méritos alcançados pelos alunos, criando-se uma disputa acirrada entre entidades educacionais. Notas altas são consideradas uma boa prestação de serviço público, nessa perspectiva, notas baixas indicam que a unidade escolar não prestou um bom serviço à sociedade, merecendo ser preterida pelas que obtiveram sucesso na livre concorrência do mercado. Segundo Freitas (2018), essas avaliações são essencialmente instrumentais e são elaboradas a partir de matrizes de habilidades e competências úteis ao mercado.

A intenção dos neoliberais é convencer o cidadão de que ele pode escolher as melhores escolas do mercado educacional e fazer com que as escolas se esforcem para melhorar seus resultados para conseguirem vencer a disputa mercadológica. De acordo com Lima (2007), a educação, nesse sentido, passa a ser encarada como mercadoria, algo possível de ser escolhido seguindo os critérios das demais mercadorias e serviços, ou seja, a partir de um controle de qualidade. E as escolas são vistas como empresas, que devem melhorar seus processos para garantir melhores resultados e para manter seus clientes.

A ação do Estado, nessa política de avaliação e responsabilização das escolas, acaba se reduzindo a garantir recursos para a educação. Todo processo de melhoria da educação passa a ser responsabilidade das escolas e dos professores. O Estado mínimo não se responsabiliza pela melhoria do seu sistema educacional, apenas o controla a partir dos resultados de uma política avaliativa meritocrática. Não se pode deixar de notar também o que ressalta Lima (2007, p. 51) quando afirma que “o extremo individualismo, proposto por esse modelo, não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social”.

Como se pode inferir, nesse modelo de educação, a escola como instituição é colocada de lado, estimulando-se uma formação despolitizada, indiferente e acrítica, preocupando-se somente com a posição que os alunos ocuparão no mercado de trabalho e com a manutenção de sua capacitação para que possam competir e manter suas conquistas. Há uma difusão do “empreendedorismo” e o enfraquecimento das políticas públicas em detrimento da defesa da escola pública de qualidade e de uma formação que estimule e fortaleça entidades e associações comunitárias, solidárias, que fortaleçam a coesão social. As finalidades de transformar a sociedade no sentido de dizimar as desigualdades e de fazer com que as pessoas possam participar politicamente das decisões e aperfeiçoar a vida coletiva ocupam lugar secundário. Nesse sentido, segundo Dias Sobrinho (2001), o neoliberalismo, ao valorizar práticas individualistas, dissolve e enfraquece a comunidade e dissipa as relações sociais cooperativas. Em vez de formar para a ética e para a

cidadania, a educação, nesse modelo econômico, ensina habilidades e competência úteis para o estudante em sua vida prática.

Outra marca do sistema de educação neoliberal, segundo destaque de Lima (2007, p. 54), é que ele é “avesso à própria ideia de cultura, privilegiando o puro tecnicismo, que anula o sentido das humanidades relegadas à condição de ornamentos ou de anacronismo tolerado.” Ao enaltecer a modernização e o avanço da técnica, o neoliberalismo institui uma perspectiva de educação que torna o estudante cada vez mais objetivo e racional. Como afirma Coêlho (2012), as escolas viram centros de treinamento onde se conhecem, repetem-se e transmitem-se conteúdos. Elas, infelizmente, deixam de ser espaços de pensamento, de criação e de humanização. Há um abandono da intenção de “provocar a sensibilidade, a imaginação e a reflexão dos estudantes” (COÊLHO 2012, p. 65). Na racionalidade neoliberal, prevalece a ideia de que o domínio amplo do saber sistematizado pela humanidade é supérfluo (LAVALL, 2019), e a escola tende a deixar de contribuir para a atualização histórico-cultural das novas gerações.

Material apostilado, métodos de ensino detalhados, plataformas de educação a distância, produtos tecnológicos, assessorias de grandes empresas do capital, uniformização e redução dos conteúdos, essas são algumas das estratégias das escolas-organizações, dos centros de treinamento neoliberais (FREITAS, 2014). Em busca de resultado rápido e quantificável, a escola vem desenvolvendo estratégias utilitaristas e ensinando o que é necessário no mundo do trabalho. O debate de ideias e o pensamento crítico, portanto, acabam minimizados. O ensino, nessa perspectiva, passa a ser encarado como um instrumento para a mudança de etapa de ensino ou para o alcance de posições no mercado de trabalho, e o saber “não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência do humano [...], mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais” (LAVALL, 2019, p. 48).

Laval (2019) afirma que a escola é o principal alvo do neoliberalismo porque é a partir dela que se pretende formar uma nova subjetividade, a do homem-empresa. Segundo esse autor, há uma transformação em curso nas sociedades neoliberais, uma modificação das relações do indivíduo com seus

pares e dele consigo mesmo. O indivíduo é levado a se considerar um “capital humano”, aquele capital de características humanas, racionais, que se valoriza somente quando é útil ao mercado. A partir de seus próprios recursos, ele deve incrementar suas qualificações ao longo da vida para “aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais” (LAVAL, 2019, p. 52). Por isso, é necessário começar seus estudos desde cedo para tornar-se um ser rentável, um empreendedor de si mesmo.

A escola neoliberal contribui nessa tarefa porque tem como alicerce a eficiência, o desempenho e a rentabilidade. Com o mote de proporcionar a igualdade entre as pessoas, o sistema escolar neoliberal deseja levar cada um a extrair de si o melhor possível, estimulando a rivalidade, a concorrência e a competição entre alunos a partir de testes e avaliações sistemáticas. Ao analisar a proposta neoliberal de educação, que objetiva o desenvolvimento do capital humano com fins profissionais, Laval (2019, p. 52) destaca que

não há nenhum altruísmo na aquisição do capital humano. Tal concepção pressupõe que ‘a escolha da profissão’ é unidimensional: a única coisa que interessa é a renda que a profissão escolhida proporcionará. Ela deixa de lado todas as representações de futuro ligadas às condições presentes, aos valores transmitidos e às oportunidades apresentadas, e esquece que a relação do indivíduo com a vida ativa é uma relação que envolve tanto uma história pessoal e coletiva como relações entre as classes sociais, os sexos e os grupos etários. Na concepção utilitarista da escolha profissional, tudo é comandado pelo esforço racional para adquirir uma renda suplementar, e o próprio esforço é determinado pela taxa de retorno esperada do investimento.

Segundo Dias Sobrinho (2001), o darwinismo social é outra consequência desse sistema de competição, que não se preocupa com a exclusão daqueles que não se adaptam à competitividade. O fracasso acaba naturalizado, e os fracassados acabam excluídos, colocados à margem, julgados incompetentes e pouco esforçados. A ideologia do sistema capitalista neoliberal culpabiliza a pessoa que não se adapta à concorrência, desprezando as responsabilidades do sistema, que não oferece condições de partida semelhantes para todos. Sem essa equidade, os ganhadores e os perdedores já estão definidos no ponto de partida, salvo exceções.

Podemos perceber uma tendência ao produtivismo no processo de ensino-aprendizagem e a centralidade das avaliações nesse processo na

escola brasileira contemporânea. Na perspectiva neoliberal, a formação básica dos adolescentes e jovens já deve contemplar o aprimoramento do sujeito-empresa com as atividades do ensino básico conjugadas com cursos de idiomas (muitas vezes, a escola tem em sua proposta o ensino bilíngue), oficinas diversas de esporte, de robótica e de reforço escolar, entre outras. Na grade curricular das escolas, há a presença de disciplinas com enfoque no projeto de vida e no empreendedorismo no ensino básico, iniciativa que já existia nas escolas privadas e que migrou para as públicas com a aprovação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, desde o início da escolarização, os alunos são estimulados a pensar nas responsabilidades sobre sua vida e nos resultados que suas ações presentes terão no futuro trabalho.

A BNCC corrobora com essas práticas educacionais de preparo para o ingresso no mundo do trabalho e busca estabelecer controle sobre o que e como se ensina. Segundo Macedo (2014), essa base comum que visa a ancorar os currículos locais vem sendo pensada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seu artigo 26, já preconizou a sua elaboração. Desde essa data, segundo essa autora, grupos políticos neoliberais vêm gestando uma forma de promover “intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533), tripé das reformas propagadas como necessárias para elevar a qualidade da educação.

Uma das primeiras ações desse projeto neoliberal foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das matrizes de referência das avaliações em larga escala que passaram a aferir a qualidade da educação nacional. Segundo Macedo (2014, p. 1533), nesse período,

paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos.

Embora não seja um fenômeno exclusivo do Brasil, essa interferência do setor privado na educação foi logo ganhando notoriedade por aqui e influenciou substancialmente o debate a favor da centralização curricular como forma de melhorar a educação e a elaboração da nossa base comum. Partindo de uma necessidade já abordada no PNE, a BNCC foi homologada em 2017. Macedo (2014) investiga como o discurso neoliberal que apregoa um conceito de qualidade da educação alinhado a seus objetivos tornou-se hegemônico e passou a dominar a elaboração desse documento. Disfarçado em uma linguagem própria de uma pedagogia neoliberal, baseada na aprendizagem e na necessidade de avaliação para se aferir a qualidade do processo educativo, o discurso neoliberal acabou ganhando a aderência de muitos profissionais e de muitas entidades ligadas à educação. Os neoliberais propagam a ideia de que a qualidade só será garantida quando houver o controle do que é ensinado e do que é aprendido por meio de avaliações.

Mapeando a rede que debateu a construção da base comum brasileira, essa autora notou a presença massiva de instituições privadas e das fundações já mencionadas na formulação de um discurso vigoroso que, tendo o mote da garantia dos direitos iguais de aprendizagem para todos, esconde as intencionalidades de controle e monitoramento das performances de professores e das escolas, adotando práticas empresariais do mercado para problemas complexos como os educacionais (MACEDO, 2014). Há, como se percebe, uma nítida interferência do setor privado em questões públicas, como a educação.

Essa colaboração/participação dos representantes do setor privado não é despretensiosa e sem intenções. Com a BNCC, reforçou-se um mercado já existente de novos materiais, metodologias, plataformas e avaliações para que todas as escolas possam padronizar seu ensino, adequando-se a essa nova exigência que surge como política pública, mas que tem forte influência do mercado. As parcerias com essas instituições privadas acabam transferindo responsabilidades do Estado para atores do mercado, diminuindo cada vez mais as responsabilidades do governo e implementando os pilares do neoliberalismo.

Freitas (2014), ao analisar as mudanças que o neoliberalismo produz no trabalho do professor, destaca as transformações que ocorrem na formação do professor e que refletem no seu trabalho. Segundo ele, com os profissionais da educação, opera-se

a mesma desqualificação que ocorre no interior dos processos produtivos com a introdução de novas tecnologias e com os controles gerenciais, ou seja, os profissionais vão tornando-se facilmente substituíveis e, portanto, aligeira-se a sua própria formação profissional (p.1103).

Essa tendência neoliberal materializou-se na proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que, segundo Freitas (2014), distancia os professores de uma formação avançada e crítica, alinhando-a “às exigências restritas do domínio do conteúdo expresso no currículo oficial” (p. 1103). Alinhada à BNCC, a BNC-Formação contribui para a padronização da cultura escolar e dificulta os avanços em direção a uma formação mais alargada cujo objetivo é a formação integral da juventude.

O ritmo do trabalho do professor acaba também alterado na escola-organização. Como os processos pedagógicos são controlados por avaliações e por currículos padronizados, os tempos de ensino e aprendizagens são regulados e definidos em função do calendário de exames e dos recortes curriculares, prejudicando o atendimento individualizado e desrespeitando o tempo de aprender dos estudantes. Isso acaba influenciando o desempenho do professor, pois se

impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como define quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas (FREITAS, 2014, p. 1100).

As visões alternativas da organização do processo pedagógico não têm mais espaço no interior da escola. Há um engessamento das práticas pedagógicas e das avaliações, e o professor precisa modelar o seu trabalho para alinhá-lo às demandas externas à escola. Essa modelagem empobrece o

processo pedagógico, o trabalho do professor e a qualidade da formação humana dos seus egressos. Em vez de formar para emancipar, a educação passa a fornecer às empresas e ao sistema econômico pessoas educadas para não resistirem à cassação dos seus direitos, atendendo a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (MÉSZÁROS, 2008).

É válido ressaltar que essas constatações estão dentro de um cenário mais complexo, o qual sugere questionar: que novos sentidos e novas finalidades estão sendo construídas para a educação no Brasil? Como esses novos sentidos estão impactando no trabalho do professor nas salas de aula do sistema brasileiro de ensino? Como essas políticas neoliberais impactam na qualidade da educação e objetivam tornar universal um conceito de qualidade gerencialista e neoliberal? A fim de prosseguir com essas reflexões, no próximo capítulo aborda-se como as avaliações externas relacionam-se com o projeto neoliberal e reforçam a estratégia de promover uma educação voltada para as necessidades do mercado.

3 – AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Desde a década de 1970¹⁶, fica evidente, nos estudos sobre avaliação educacional de viés sociológico, a relação entre os valores de um sistema educacional e as práticas avaliativas que esse sistema adota. O conceito de qualidade e excelência, comumente associado ao desempenho dos alunos no processo avaliativo, reflete os valores e os conhecimentos que a sociedade de determinado período histórico julga importantes para as pessoas em processo de formação e que, em boa medida, estão alinhados a uma ideologia

16 Afonso (2000) destaca como estudos pioneiros da análise sociológica da avaliação os trabalhos de Patrícia Broadfoot, autora de *Assessment, Schools and Society*, de 1979.

predominante de Estado. Nasce, para contribuir na compreensão dessas influências, a Sociologia da Educação, que, segundo Afonso (2000), busca, dentre outras finalidades, identificar a partir das avaliações educacionais os valores da sociedade para a qual a educação serve.

Este capítulo tem como objetivo identificar as mudanças de perspectivas e finalidades das avaliações externas de larga escala e perceber a relação entre as definições sobre esse tipo de avaliação e valores sociais, bem como problematizar algumas estratégias induzidas pela ideologia neoliberal que têm transformado práticas avaliativas no interior das escolas no Brasil contemporâneo. Além disso, busca compreender como o conceito de qualidade da educação atrelado ao sistema de avaliação adotado pelo MEC é limitado e está impregnado de valores e intencionalidades neoliberais.

3.1 - Finalidades das avaliações

A escolha de um sistema de avaliação não é neutra, é um ato político com determinadas intenções (AFONSO, 2000). Cada sociedade, portanto, indica, por meio das avaliações, o que espera dos atores do processo educativo, e isso possibilita a sua responsabilização a partir dos resultados alcançados nos instrumentos avaliativos adotados. As avaliações, portanto, acabam produzindo efeitos previstos na sua própria concepção (DIAS SOBRINHO, 2001).

O titular de uma avaliação detém o poder de avaliar e imprime a direção dos seus efeitos. Para Dias Sobrinho (2001, p. 8),

o titular da avaliação afirma e ajuda a consolidar determinados valores e a infirmar seus contrários, a priorizar certas concepções de educação e de sociedade e alimentar suas práticas em detrimento de outras, seja nos níveis institucionais dos espaços sociais educativos ou no âmbito mais abrangente do Estado.

Segundo Afonso (2000), para entender o processo avaliativo adotado por uma sociedade é necessário então compreender o contexto histórico, a conjuntura política, social e econômica, ou seja, o contexto macro em que o sistema educacional está inserido. Essas forças sociais acabam utilizando a avaliação como forma de regular o processo educativo cuja finalidade “[...] é

sempre assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação por outro” (AFONSO, 2000, p. 18).

Esse controle sobre as instituições e seus atores acaba legitimando-as, quando adaptadas a valores sociais vigentes, ou responsabilizando-as, quando não satisfazem determinados interesses e valores. Percebe-se, a partir disso, o poder disciplinador das avaliações. Os alunos são disciplinados para que reproduzam valores e comportamentos julgados pelos professores e pela sociedade como adequados. As escolas, por outro lado, são levadas a aderir a valores sociais e institucionais do Estado. Caso isso não ocorra, esses agentes passam a ser censurados para que se adequem às diretrizes e prescrições que materializam a política educacional vigente.

Além do caráter disciplinador, é válido ressaltar o caráter socializador das avaliações, que acabam preparando os alunos para os papéis que eles irão desempenhar futuramente no mercado de trabalho. As avaliações individuais oferecem uma “igualdade de partida” (AFONSO, 2000) para que os jovens possam revelar suas capacidades que, posteriormente, farão parte de sua vida. Ainda segundo esse autor, a escola é

[...] a agência de socialização na qual a criança experimenta pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura inculcar a aceitação das regras de competição próprias da estrutura social e econômica (2000, p. 24)

Observa-se, nessa perspectiva, o desenvolvimento da independência e do individualismo, uma vez que cada um é avaliado em relação a suas capacidades, sob o que é capaz de desenvolver por si próprio, não em cooperação com seus pares. A escola, ao supervalorizar as avaliações individuais, reforça noções de individualismo e de competição, separando os estudantes dos pares e produzindo condições favoráveis à alienação.

Outra consequência que não pode ser desprezada é o aspecto mercantil que ocorre quando se troca o desenvolvimento de uma atividade intelectual por uma nota, por uma promoção ou por um certificado. Afonso (2000) aponta que há uma conexão entre a atividade classificação e seleção e as necessidades de divisão social do trabalho presentes no mercado:

através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados e diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é priorizado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador (p. 45).

Segundo Afonso (2000), a prática de avaliar por meio de exames surgiu com o estado burguês, o qual precisava abandonar a *patronage*¹⁷ para a seleção dos funcionários que passaram a desempenhar atividades dentro do estado burocrático recém-criado. Baseados no critério do mérito, os exames tinham, inicialmente, a intenção de selecionar funcionários públicos de maneira impessoal, de acordo com suas capacidades técnicas e intelectuais. Em seguida, essa prática foi adotada pelo sistema de ensino a fim de atender ao mercado que, cada vez mais, solicitava que fossem formadas pessoas hierarquizadas e catalogadas de acordo com suas capacidades.

No início do século XX, surge uma nova modalidade de avaliação nos Estados Unidos, os testes, em substituição aos exames. Advindos da psicologia, essas avaliações nasceram como uma forma eficiente de alocar as pessoas em uma estrutura social e ocupacional. Largamente associados aos avanços da genética humana, eles prometiam medir a inteligência e a aptidão e prognosticar o sucesso da pessoa a partir de sua inteligência (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nesse período, os testes são claramente marcados por ideais positivistas, centrados na identificação de diferenças individuais (FREITAS, 2003). Eles ainda não estavam relacionados com programas escolares ou desenvolvimento de currículo, fato ocorrido nos anos seguintes, quando a avaliação, por meio de testes, passou a ser uma prática aplicada à educação. Nessa fase, a avaliação passou a ser compreendida como instrumento capaz de dotar a educação de maior eficiência.

É válido ressaltar, como aponta Afonso (2000), que esses testes serviram ao capitalismo na medida que convenciam aqueles julgados

17 Prática que consiste em uma relação entre o público e o privado baseada na troca de favores, em que um *patron* se utiliza dos recursos públicos para privilegiar uma determinada pessoa ou grupo e obter apoio (CINTRA, 2017, p. 60).

“incapazes” a ocupar a base da pirâmide sem descontentamentos, tendo em vista que isso se dava a partir de uma falta de capacidade para ocupação do topo. Ainda segundo esse autor, esses testes “[...] ajudaram assim a consolidar o capitalismo liberal criando uma base racional para explicar as diferenças individuais ao nível da escola e da sociedade” (AFONSO, 2000, p. 31).

A partir dos estudos de Tyler¹⁸, na década de 1930, a avaliação passou a ser realizada e fundamentada a partir da definição de objetivos educacionais previamente definidos pelas instituições educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003). Os estudantes, a partir de testes, deveriam demonstrar individualmente se eram capazes de alcançar objetivos previstos e declarados. A avaliação passa a ser, a partir daí “[...] um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, ela passou a definir comportamentos desejados, controlar seus cumprimentos e aplicar sanções e prêmios” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

É, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 19), a partir desse período que a avaliação da aprendizagem escolar passou a ser considerada como instrumento capaz de, sem margem de erro e sem lugar para dúvidas, quantificar e classificar os resultados alcançados pelo processo pedagógico desenvolvido nas escolas. Ela, portanto, passou a ser responsável por determinar as coincidências e discrepâncias entre o que sistema educacional prometia e o que ele efetivamente cumpria.

Segundo Dias Sobrinho (2003), a partir da década de 1960, em um período da história da avaliação que esse autor denomina de “período de profissionalismo”, os estudos sobre avaliação proporcionam uma mudança paradigmática no campo que desestabilizou as certezas e os princípios metodológicos da avaliação tecnológica e objetivista. A avaliação, nesse momento, desloca o seu centro dos objetivos para a tomada de decisões, priorizando o processo em vez dos resultados. Os seus paradigmas, por outro lado, deixam de ser quantitativos, de caráter positivista, para tornarem-se mais

18 O educador americano Ralph Winfred Tyler foi um pensador importante para a educação, no que se refere à avaliação e ao desenvolvimento do currículo. Antes de Tyler, a avaliação era vista apenas como uma questão técnica para medição dos resultados das aprendizagens que serviam sempre para comparação com outros grupos de alunos. Com Tyler, a avaliação começa a contemplar uma descrição de até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos. (ALVES; SARAIVA, 2013, p. 1809)

qualitativos. Em pleno Estado de bem-estar social, este novo modelo avaliativo auxiliava o Estado a julgar suas políticas públicas. Os teóricos da avaliação, naquele período, tomaram ciência de que avaliar é valorar e passaram a considerar os aspectos sociais e políticos dessa ação.

A avaliação, nessa nova perspectiva, não pode ser um processo exterior, pois são os próprios participantes que conhecem os significados e interpretações da aprendizagem e que, por esse motivo, estão mais bem posicionados para fazer parte desse processo. Dessa maneira, ela “busca dar conta de uma multiplicidade de significações, para isso tendo de utilizar uma pluralidade de metodologias” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 28). A avaliação deixa de ser um mecanismo de controle e passa a ter um sentido educativo, nessa abordagem. Com as transformações que o neoliberalismo trouxe ao Estado de bem-estar social, esse modelo avaliativo acaba cedendo lugar a práticas mais técnicas que escondem sob o discurso da racionalidade técnica suas verdadeiras intencionalidades (DIAS SOBRINHO, 2001).

Após a transição do Estado de bem-estar para um estado neoliberal, que se iniciou nos anos de 1970, esse tipo de avaliação, de cunho mais democrático, foi sendo abandonada e, nos “Estados modernos”, foi sendo resgatada a prática dos testes, agora dentro de uma concepção de avaliação em larga escala em que reverberam valores pragmáticos e economicistas como competência, eficiência e utilidade. Dias Sobrinho (2001, p. 8) chama a atenção para o fato de que, contemporaneamente, após os avanços no campo, “não há um único modelo de avaliação, uma só concepção, uma só prática”, mas há uma predileção por avaliações de viés quantitativo, tendo em vista a ideologia neoliberal que se sobressai hoje e que privilegia o conhecimento “útil para a performatividade econômica” (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 8). Nas últimas décadas, portanto, instala-se uma contradição no campo da avaliação, havendo uma disputa entre defensores de práticas avaliativas que priorizam os processos e a formação humana e outras que contribuem com o pragmatismo da vida econômica e com a formação profissional, sobressaindo-se, hodiernamente, estes sobre aqueles, tendo em vista a axiologia do neoliberalismo vigente. Essa contradição está relacionada com outra mais ampla: a educação, ao mesmo tempo que não é facultado deixar de atender às

demandas da vida moderna, não pode se render a uma cultura individualista, produtivista e utilitarista que impera nestes tempos.

3.2 O neoliberalismo e as avaliações – novas intencionalidades

As contribuições de Tyler e de seus adeptos propiciaram uma espécie de controle do sistema educacional e popularizaram os testes estandardizados. Eles passaram então a protagonizar as avaliações escolares nos Estados Unidos da América a partir da década de 1970, de onde foram difundidos para o mundo. Desenvolveu-se, a partir daí, segundo Freitas (2003), uma maquinaria de avaliação sob o viés da racionalização científica, compromissada com uma ideologia utilitarista a serviço do modelo econômico vigente. A escola passou a ser entendida como uma organização, isto é, uma empresa, e as avaliações como instrumentos capazes de diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência dos processos pedagógicos. Essa maquinaria logo transformou o papel da avaliação, que ganhou mais protagonismo. Ela passou a ser utilizada como ferramenta para se propor reformas de sistemas educacionais e para estabelecer normas e metas regionais, nacionais e internacionais.

Seguindo esse viés econômico-mercadológico, têm dominado o cenário atual as avaliações normativas estandardizadas cujo objetivo principal é comparar os desempenhos de sujeitos de um sistema educacional ou de sistemas educacionais distintos. Esse tipo de avaliação despreza a premissa de que sistemas educativos diferentes não podem ter os mesmos objetivos de ensino, negando a importância de que o ensino deva adequar-se às necessidades dos educandos e de seus grupos sociais. Comparam-se alunos de vários países, estados e cidades de maneira homogênea a fim de estabelecerem-se *rankings* de desempenho, o que gera comparação e disputa. Segundo Dias Sobrinho (2001, p. 12),

a educação valorizará o indivíduo e a objetividade. A avaliação se interessará sobretudo pela quantificação e comparação objetiva dos resultados, tenderá provavelmente ao uso de instrumentos de medida e ao exercício do controle e valorizará aquela instituição que for capaz de mostrar-se competitiva, eficiente e eficaz.

Ao primar pela objetividade, são considerados, nesse tipo de avaliação, somente objetivos quantificáveis, de domínio cognitivo e instrucional. Afonso (2000, p. 34), ao analisar essa característica das avaliações estandardizadas, pontua que “[...] a complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis”. Observa-se que a adoção desse tipo de avaliação empobrece os processos pedagógicos, que tendem a concentrar-se em determinadas habilidades contempladas por essas avaliações.

Analisando a relação entre avaliação e trabalho do professor, Afonso (2000, p. 40) chama a atenção para o fato de que “[...] as modalidades de avaliação externas (ou administrativas) tendem a transformar-se em fatores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais”. Nessa perspectiva, o professor tem retirada a sua autonomia de trabalho e passa a dirigir o processo pedagógico para o desenvolvimento de habilidades exigidas pelas avaliações. Freitas (2014, p. 1092), ao analisar os efeitos da adoção de avaliações externas em larga escala, destaca que “a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico”.

Os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação, que são as principais categorias pedagógicas, deixam de ser definidos pelo professor a partir das necessidades dos seus alunos. O controle externo, que nem sempre tem interesses coletivos, acaba modelando o processo pedagógico, distanciando-o da comunidade educacional atendida. Disfarçado de um discurso de aferição de qualidade, o controle externo acaba fazendo com que os professores ensinem primordialmente para os testes, padronizando o processo de ensino-aprendizagem e acarretando o que se pode chamar de desprofissionalização docente (DIAS SOBRINHO, 2001).

O professor converte-se em um instrumento útil para que sejam alcançados objetivos e cumpridas normas impostas de fora para dentro do processo educacional, e sua liberdade profissional de atuar como agente de transformação social é corroída por currículos e avaliações (FREITAS, 2014). Professores e alunos passam a concentrar-se apenas em desenvolver

competências e habilidades¹⁹ que serão necessárias para se alcançar sucesso nessas avaliações.

As teorias de eficiência das avaliações em larga escala surgiram em países de característica industrial, fortemente dominados pela perspectiva neoliberal, onde o estilo de vida é muito marcado por práticas individualistas e competitivas (FREITAS, 2018). Geralmente, nesses países, os problemas sociais básicos já foram reduzidos ou eliminados a partir de conquistas do Estado de bem-estar social, segundo esse autor. Quando importamos para o Brasil, país em desenvolvimento, marcado por desigualdades, desconsideramos nosso contexto socioeconômico, histórico e cultural. Fica evidente, a partir dessa análise, que importamos ideias que não se mostram adequadas ao nosso país por não corresponderem à nossa realidade. Impôs-se à realidade brasileira práticas avaliativas sem debate, sem análise de coerência e eficácia em nosso sistema educacional, que reflete uma gama de problemas do país e de nossa sociedade.

Afonso (2000, p. 42) considera o fato de que a política de avaliação externa que tem comandado a educação em nível mundial é reflexo de uma política neoliberal modernizante e racionalizadora que emana uma obsessão por eficácia, eficiência, qualidade, combate ao desperdício e por controle de custos. Na perspectiva neoliberal, todo investimento público deve ter um retorno social capaz de ser avaliado por instrumentos racionais e quantitativos. Segundo Dias Sobrinho (2003), os professores, sob a ótica dos empresários, são vistos com desconfiança. Para os homens de negócio, as práticas educativas têm escassos efeitos na produção de bens e de riquezas materiais.

Os recursos públicos, na opinião do empresário, são sempre mal geridos e não alcançam os resultados esperados. Dessa perspectiva, nasce a ideia de que falta à educação uma gestão que, com práticas gerenciais e racionais dos

19 Na década de 1970, nos Estados Unidos da América, sob influência das análises econômicas realizadas pela Escola de Chicago, propagou-se a teoria do Capital Humano, formulada a partir dos preceitos econômicos de Theodore Schultz. Segundo essa teoria, a educação torna as pessoas mais produtivas quando ajuda a desenvolver determinadas habilidades e competências. Esse desenvolvimento, para Schultz, aumenta o salário do indivíduo e produz o progresso econômico de uma nação. O conhecimento passa a ser concebido, nessa perspectiva, como um capital, e a decisão de investir em capacitação depende do trabalhador e de suas famílias (COSTA, 2013).

grandes empresários, aumente os resultados e reduza os custos. Para aumentar a sua eficiência e efetividade, a escola pública deve aproximar-se das instituições privadas, maximizando os resultados a partir do uso de seus recursos e prestando contas (*accountability*²⁰).

Para os neoliberais, é necessário introduzir na educação princípios mercadológicos de meritocracia, ranqueamento e responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados obtidos nos índices educacionais, pois se considera que esses princípios podem elevar a qualidade educacional. As avaliações têm ganhado valor absoluto nessa perspectiva gerencialista, pois entende-se que há necessidade de controle para que se verifique se a alocação de recursos surte os efeitos esperados e para que se preste contas sobre os investimentos públicos destinados à educação. Segundo Freitas (2018, p. 29, grifos do autor), “[...] tal como na empresa, os processos educativos têm de ser ‘padronizados’ e submetidos ao ‘controle’”.

Freitas (2018) reflete sobre a tendência neoliberal de controle sobre a educação e conclui que, no Brasil, para se chegar ao controle do sistema educacional, o projeto neoliberal alinha uma série de medidas: controle do processo pedagógico a partir da BNCC e do Saeb; controle das agências formadoras a partir de base nacional de formação (BNC-Formação); controle da própria organização de instrução por meio de materiais didáticos e plataformas (p. 104).

Casassus (2013) destaca que, na visão de avaliadores e estadistas, as avaliações estandardizadas servem como evidência e cumprem o papel de comprovação de qualidade e de bom investimento de recursos. Instituições como BM e FMI coadunam e propagam essa visão gerencialista em seus projetos, que, segundo essas instituições, precisam de resultados comprovados por avaliações para justificar a alocação de recursos para os credores e investidores.

20 Vieira e Vidal (2011) apontam que, na proposta neoliberal, a melhoria da qualidade da educação necessita de um processo de prestação de contas de uso de recursos financeiros no qual haja um controle rigoroso dos resultados e a responsabilização dos incumbidos por metas e objetivos. Essas autoras chamam a atenção para o fato de que, nos primeiros anos de aplicação da Prova Brasil, instrumento que, junto com o IDEB, permitiu a prática do *accountability*, o governo brasileiro, na época de esquerda, implementou essas estratégias de forma velada, por sua forte associação à racionalidade neoliberal.

Outra consideração importante de Casassus (2013) é que, na gestão neoliberal, a prestação de contas, nesse caso, a divulgação de notas das avaliações dos estudantes e das escolas ao público torna mais legítima a ação do governo. Independente do resultado bom ou ruim das avaliações, há uma crença na gestão pública moderna de que a sua publicização aos pais é importante, pois ela se caracteriza com prestação de contas dos impostos alocados na educação. Acredita-se que essa prestação visa informar os resultados educacionais aos pais, para que eles possam escolher as melhores opções no mercado educacional. Institui-se a partir daí a noção de educação como mercadoria capaz de ser comprada como os demais produtos e serviços presentes no mercado.

Uma das consequências dessa visão econômica sobre a educação é incidência da avaliação sobre os outros agentes do processo educativo: o professor e o gestor educacional. A esse respeito, Shiroma e Evangelista (2011, p. 140) consideram que

mesmo aferindo o desempenho do aluno, as avaliações articulam-no à avaliação dos docentes e à avaliação institucional, decorrendo dessa articulação a conclusão de que se o aluno não aprende a responsabilidade deve ser atribuída exclusivamente ao professor e à escola. O Estado e suas políticas para a educação não são considerados nos diagnósticos.

O Estado, sujeito avaliador, entrega os resultados das avaliações, e o resultado dos alunos nos exames é atribuído aos professores e às escolas, que passam a ser responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Não há avaliação, portanto, das próprias políticas avaliativas e das políticas públicas para educação. O debate público sobre educação concentra-se nos resultados das provas, e os professores são colocados como responsáveis por serem os atores principais do processo ensino-aprendizagem.

Como esse sistema avaliativo possui um papel coercitivo, as instituições escolares aos poucos acabam se modelando a ele. Segundo Dias Sobrinho (2001, p. 9),

ajustar-se a uma avaliação externa coercitiva e compulsória e posicionar-se bem no campo de uma dura competição instalada no sistema pelos instrumentos de controle governamentais passa a ser importantíssimo para a sobrevivência das instituições, mesmo que

para estas coisas não esteja de acordo com sua filosofia educativa ou com sua intencionalidade formativa.

Freitas (2018) destaca que, na visão empresarial neoliberal, ao se privilegiar a responsabilização verticalizada, que recai sobre professores e escolas, perde-se a oportunidade de estabelecer “outras soluções colaborativas que poderiam estar sendo construídas” (p. 129). Segundo esse autor, deve-se lutar por uma “responsabilização horizontalizada, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública” (p. 129-130).

Neste tipo de responsabilização, entende-se a educação como complexidade em que fatores externos afetam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e o processo pedagógico como progresso em diversas dimensões, sendo impossível mensurá-lo somente a partir de testes objetivos. Para se garantir a igualdade de condições de aprendizagem para todos os alunos, todos se envolvem na melhoria da qualidade da educação (professores, alunos, famílias, gestão da escola, secretaria municipal, estadual e governo federal). A responsabilidade de melhoria da educação é um projeto em que todos se responsabilizam e contribuem.

Essa proposta de avaliação é bastante diferente da neoliberal que vigora atualmente no Brasil, em que se acredita que, estimulados pela concorrência, as unidades escolares são capazes de, em seu interior, resolver os problemas da qualidade de ensino. Os neoliberais, crentes em que a concorrência possa resolver o problema de qualidade, esquecem-se de que, em educação, não pode haver perdedores e de que a finalidade da educação deve aprimorar as múltiplas dimensões do ser humano em formação (FREITAS, 2018).

Os defensores das doutrinas e políticas neoliberais imaginam

consertar as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância de variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação (FREITAS, 2018, p.37).

As famílias, os alunos, o contexto social e as políticas educacionais do Estado são intencionalmente retiradas desse debate, priorizando-se as notas das avaliações externas, o que, na visão de Casassus (2013,) obscurantiza a análise dos resultados e cria uma metáfora equivocada para as avaliações externas. Essa metáfora associa resultados positivos em provas com qualidade de um sistema educacional. Outros fatores de qualidade como formação de valores, desenvolvimento emocional, socialização, desenvolvimento físico, criatividade, entre outros, são desconsiderados nesse tipo de valoração.

É importante ressaltar que as avaliações externas em larga escala não são o grande mal a ser combatido. Elas podem ser

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas [e que] quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS *et al.*, 2014, p. 47).

Ou seja, aliadas a outros procedimentos²¹, essas avaliações podem contribuir para avanços e melhorias nas políticas públicas educacionais. O que se deve evitar é o protagonismo desse tipo de avaliação no processo educativo e a sua associação como único índice de qualidade, situação percebida no Brasil desde a sua criação. Em seção posterior deste capítulo desta dissertação, será apresentada e discutida uma possibilidade de utilização das avaliações em larga escala em uma perspectiva mais democrática, dentro de uma proposta de avaliação institucional.

3.3 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sua episteme neoliberal

Na década de 1990, a avaliação da educação básica no Brasil tornou-se uma política de Estado. De lá para cá, “as discussões sobre os problemas da educação pautam-se por informações dos processos avaliativos, com foco nos

21 Neto, Junqueira e Oliveira (2016) indicam outros procedimentos que podem auxiliar na melhoria da educação como a autoavaliação institucional, o apoio constante da gestão das redes às suas escolas e a promoção de políticas intersetoriais, com foco nos alunos e suas famílias.

exames em larga escala, centralizados, que focam o rendimento dos estudantes [...]” (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 27). Nessa década, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Ministério da Educação (MEC)²² e sua função, segundo o governo federal, é aferir a qualidade da educação brasileira.

Na classificação de Dias Sobrinho (2003, p. 30), baseada nos enfoques e nas perspectivas das avaliações, podemos enquadrar o Saeb no modelo de análise de sistemas. Segundo esse autor,

análise de sistemas é um enfoque que consiste sobretudo em medir os resultados utilizando as pontuações de testes educacionais. Emprega muitos dados quantitativos e técnicas estatísticas, especialmente análises de correlação, para determinar as diferenças entre os resultados obtidos e os indicadores. [...] A avaliação de sistemas é comumente utilizada a partir da perspectiva dos legisladores e administradores governamentais para obter informações úteis ao planejamento e supervisão de programas de largo alcance, ao estabelecimento da regulação de sistemas e à distribuição de recursos públicos.

Esse modelo de avaliação oferece a possibilidade de que, em países com sistemas educacionais descentralizados, as decisões sejam tomadas nos níveis governamentais centrais superiores. Nas pontas do sistema, os executores dos serviços públicos prestados são avaliados de maneira objetiva para que se observe a eficiência na prestação de serviços sociais. O Estado, a partir da adoção desse tipo de sistema avaliativo, modelo avaliativo, exerce controle sobre os processos educativos e políticas nacionais e locais, com vistas a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pelas redes de ensino.

No início do Saeb, as avaliações eram realizadas com dados mais qualitativos fornecidos pelas escolas e a partir do Censo Escolar. Em um segundo momento, em 2005, foram criadas avaliações externas de larga escala que passaram a compor também o IDEB, criado em 2007.

22 Segundo Brooke (2008, p. 95), dentro da estrutura legal da federação brasileira a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira cabe aos governos estaduais e municipais. A atual divisão de atribuições, definida na Constituição de 1988 e ratificada pelo Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dá maior responsabilidade pelo ensino público pré-escolar e fundamental para os governos municipais e pelo ensino médio para os governos estaduais, e enfatiza a responsabilidade do governo federal pelo ensino público superior. O Saeb foi criado com a intenção de monitorar externamente a qualidade do ensino nos estados e municípios brasileiros, entre outras finalidades.

Segundo Vieira e Vidal (2011), somente com a criação da Prova Brasil em 2005 e com sua aplicação de maneira censitária é que foi possível adotar esse projeto neoliberal de monitoramento e responsabilização a partir dos dados quantitativos compilados das provas aplicadas aos estudantes, a Prova Brasil. O objetivo da criação dessa avaliação, segundo o MEC, era a geração de uma base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre o desempenho dos estudantes brasileiros²³. Segundo essas autoras, logo nas primeiras aplicações da Prova Brasil, os índices foram divulgados e, gradativamente, professores, escolas, municípios e estados passaram a ser responsabilizados²⁴ pelos resultados, o que gerou um movimento de busca de adaptação a essa nova realidade avaliativa nacional.

De 2005 até o presente ano, a aferição do IDEB, implementada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), pauta-se em um conceito de qualidade que associa os resultados alcançados pelos alunos na avaliação do Saeb e no fluxo de alunos (aprovação, retenção e abandono), formando o IDEB²⁵. Para cada escola, foram definidas metas de resultados a partir de 2007. Os resultados, no discurso governamental, colaboravam para a avaliação das políticas públicas e para as escolas mapearem o desenvolvimento de seus alunos, ampliando a qualidade da educação pública brasileira. Esse conceito de qualidade e seus desdobramentos serão analisados e aprofundados em uma seção específica a seguir.

Pode-se considerar o IDEB um indicador sintético de qualidade educacional. Considera-se um indicador um composto construído para medir uma dimensão ou uma variável de um fenômeno qualquer. São “parâmetros quantificados ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram

23 Neto, Junqueira e Oliveira (2016) destacam que o Saeb deixa de fora do processo avaliativo os estudantes com deficiência, que não contam com instrumentos adequados para medir seu desempenho. Isso dificulta a avaliação das políticas voltadas para esse público.

24 Brooke (2008, p. 95) define uma política de responsabilização como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. Em alguns estados brasileiros, há uma política de bonificação para o alcance de metas, em outros somente a publicação e mediação de notas.

25 Embora sejam aplicados questionários para coleta de dados socioeconômicos dos alunos no momento da aplicação das avaliações, eles não são considerados na elaboração da nota do IDEB.

alcançados (avaliação de resultados)” (MINAYO, 2009, p. 84). Esses indicadores são caracterizados pela falta de aprofundamento dos dados, pois estes são tratados de forma generalizada. Nessa perspectiva, os indicadores sinalizam a realidade e contribuem para diagnosticar ou quantificar dados que fazem parte dela, mas, conforme afirma Minayo (2009)

[...] nenhum indicador pode aportar certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo, pois sua função é apenas ser um sinalizador: indicadores são instrumentos, não operam por si mesmos, indicam o que devem indicar (p. 85).

Isso mostra que um indicador aponta apenas uma tendência, ou seja, é apenas um sinalizador da realidade. Não levando isso em consideração, o governo federal propaga nas políticas avaliativas atuais que os resultados do IDEB garantem, *per se*, a qualidade almejada para a educação oferecida por estados, municípios e escolas.

O IDEB surgiu a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que é um conjunto de ações alinhadas cujo objetivo principal é a melhoria da educação em todas as suas etapas. Em sua criação,

ficou estabelecido junto ao PDE, por meio do Decreto n. 6.094/2007, um Plano de Metas: compromisso todos pela educação (BRASIL, 2007b), em que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios puderam participar em prol dessa melhoria, culminando na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como ferramenta para acompanhamento dessas metas. (SOARES; SOARES; SANTOS, 2020, p. 914).

Ao serem tomadas como parâmetro das metas do PDE, as metas do IDEB passaram a induzir políticas públicas que promoveram a avaliação educacional em larga escala ao *status* de protagonista das políticas educacionais e reforçaram a ideia de ela é capaz de aferir a qualidade da educação. A partir do monitoramento dos processos educativos por esse indicador, logo se sentiram mudanças nas condutas dos professores e nos processos educativos para a promoção do alinhamento a essa demanda externa (NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Desde a sua criação, a cada edição do IDEB, a elevação desse índice e o cumprimento de metas estabelecidas por ele tornaram-se o objetivo principal de políticos, gestores e profissionais da educação. Essa crença logo criou uma

disputa entre estados, prefeituras e escolas. Em todos os níveis de gestão do ensino, o objetivo principal era melhorar a posição nos *rankings* e projetar, nas comunidades, o bom resultado alcançado na avaliação por escolas e redes de ensino. Esse protagonismo do Saeb/IDEB pode ser inferido a partir do levantamento de Neto, Junqueira e Oliveira (2016, p.24):

o mesmo movimento em direção aos testes é observado nos municípios. Pesquisa realizada pelo Inep em parceria com a Fundação Carlos Chagas, junto aos secretários de educação municipais e respondido por 4.309 deles, indicou que 1.784 municípios (41% dos respondentes) contam com avaliações próprias e que 905 deles (21% dos respondentes), apesar de ainda não possuírem uma, pretendem desenvolvê-la. A maior parte dessas avaliações refere-se unicamente a testes aplicados aos alunos, os quais, assim como aconteceu com os estados, também passaram a ser mais utilizados depois de 2007.

Percebe-se, a partir desses dados, a mobilização de estados e prefeituras em busca da melhoria dos resultados no IDEB. Para alcançar esse objetivo, gerado a partir de dados quantitativos, além da adoção de testes com padrão semelhante, houve uma adaptação no currículo, no trabalho dos professores, no planejamento educacional, no material didático e nas demais práticas escolares, conforme enfatizam Vieira e Vidal (2011). Estabeleceu-se um efeito cascata que parte do governo federal e termina nas salas de aula, gerando uma série de modificações no processo pedagógico.

Com os objetivos de auxiliar no diagnóstico da situação nacional da educação, de estabelecer metas de melhoria do ensino e de referenciar a proposição de políticas públicas educacionais capazes de atender às deficiências diagnosticadas por meio das avaliações em larga escala, o IDEB ganhou uma centralidade no sistema educacional jamais visto na educação brasileira. A gestão educativa, o trabalho docente, as práticas avaliativas, os materiais didáticos e as metodologias adotadas pelos professores foram, gradativamente, adaptados e conformados ao sistema avaliativo de larga escala adotado pelo Ministério da Educação brasileiro (VIEIRA; VIDAL, 2011).

Trojan e Corrêa (2015) analisam as influências da OCDE na constituição do Saeb. Segundo essas autoras, o Saeb, embora tenha finalidade diferente, possui características semelhantes às do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA) e da Pesquisa Internacional sobre Ensino e

Aprendizagem (TALIS), exames internacionais de desempenho de estudantes em que o Brasil participa como convidado. A participação do Brasil nessas avaliações reverte-se em colaboração da OCDE, que produz levantamentos de informações e analisa dados da educação brasileira em seus relatórios. Isso induz o Brasil a aderir às diretrizes (comumente chamadas de reformas educacionais) propostas por essa organização e à aceitação da avaliação de sistemas educacionais como espinha dorsal da política educativa. Como se discutirá na seção “O conceito de qualidade do Saeb”, que trata do conceito de qualidade, as parcerias com os organismos internacionais também influenciam o conceito de qualidade da educação dos países parceiros, tornando, muitas vezes, opaca a finalidade do sistema educacional desses países.

Essa organização internacional, como salienta Freitas (2021), influencia seus países membros e seus convidados de fora para dentro, induzindo políticas educacionais alinhadas às necessidades do mercado. Freitas (2021) também destaca que a OCDE tem sua gênese no “neoliberalismo nascente no pós-guerra e foi reestruturada na ótica do BM, da Organização Mundial do Comércio, e congêneres com a finalidade de criar uma ‘constituição internacional’ a serviço do livre mercado”. (p. 1). Há uma forte ligação entre o Saeb, a OCDE e o neoliberalismo, tendo em vista que, na sua formação, essa organização tem como pilares os ideais neoliberais de seus países fundadores.

Freitas (2018, p. 119) considera que, em vez de garantir uma escola de qualidade e o direito de aprendizagem para todos, mote propagado pelos documentos referentes ao Saeb, esse sistema avaliativo é bastante segregador. Esse autor destaca que uma estratégia das escolas para melhorar os seus resultados é retirar os estudantes de baixo desempenho das salas de aula, criando estratégias para que esses alunos não cheguem a realizar a avaliação externa. Ainda segundo Freitas (2018), os alunos com necessidades especiais sofrem pressão para melhorar os resultados ou são desestimulados a comparecerem às unidades escolares na data de aplicação dos testes.

Outra prática denunciada por Freitas (2018) e que é consequência dessa política avaliativa é a pressão sobre estudantes com baixo desempenho ou com problemas disciplinares para que abandonem as unidades escolares a fim de não comprometer os resultados nas avaliações externas. Isso produz

resultados que não são fidedignos e maquia a situação das unidades escolares que praticam esse tipo de estratégia. Na visão neoliberal, baseada nos resultados e na competição, a concepção de educação acaba sendo seletiva, segregando aqueles que não se encaixem em seus padrões de comportamento ou produtividade.

Dardot e Laval (2016), ao analisarem os efeitos do neoliberalismo nas políticas de gestão do Estado, apontam que a nova gestão pública neoliberal, ao ter como pilares os princípios da descentralização e da concorrência, adota “modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada” (p. 317), embaralhando as missões do serviço público, em busca da promoção de um alinhamento com o setor privado. Como consequência desse controle, há uma hiperobjetivação²⁶ das atividades, levando os serviços públicos a

concentrarem-se obsessivamente nos indicadores de desempenho, sem se preocupar com o conteúdo de sua missão: taxa de sucesso num exame, taxa de ocupação de leitos em hospitais, proporção entre fatos constatados e fatos elucidados podem significar resultados efetivos muito diferentes e até mesmo desvios muito graves com relação à realidade do serviço prestado (DARDOT; LAVAL, 2016, p.318).

Ao supervalorizar os números, há uma tendência de se forjarem melhores resultados. Essa racionalização excessiva leva a uma “perda de significado dos serviços públicos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 318) e a um enfraquecimento das dimensões éticas e políticas desses serviços, entre outras consequências apontadas por esses autores. Segundo eles, tanto servidores públicos quanto privados, ao serem pressionados por avaliações e responsabilizados por resultados, tendem a dominar os mecanismos desses sistemas avaliativos e a utilizar estratégias de proteção. Essa tendência pode ser verificada nas estratégias adotadas por escolas e apontadas por Freitas (2018).

Segundo Assis e Amaral (2013), a avaliação da educação, a partir da implementação do Saeb, adotou o objetivo de medir a eficiência das instituições no atendimento das demandas do mercado. Ainda segundo esses

26 Segundo Laval (2019), a hiperobjetivação consiste em tornar um ato complexo objetivo, reduzindo uma ação que possui várias dimensões aos aspectos que podem ser racionalizados e avaliados por testes objetivos, de caráter quantitativo.

autores, essa proposta de sistema avaliativo visa também a “uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas apontados no seu desempenho nos *rankings*” (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 30).

A proposta de avaliação da educação básica brasileira foi modificada recentemente, com a divulgação pelo MEC do Novo Saeb. E o que ele propõe? A Portaria nº 10, publicada em 8 de janeiro de 2021, no Diário Oficial da União, tem a finalidade de estabelecer os novos parâmetros e fixar as diretrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e indicar as mudanças que deverão ocorrer a partir do presente ano no sistema de avaliação da educação brasileira (BRASIL, 2021).

A principal modificação do novo Saeb é a aplicação anual dos testes em larga escala. Anteriormente, esses testes eram bianuais, sendo que o último ocorreu em 2021. Outra diferença reside no fato de que as avaliações, a partir da implementação dessas novas diretrizes, serão ministradas para todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Nessa etapa, os professores avaliarão o processo de desenvolvimento da criança e responderão a questionários “[...] de natureza não cognitiva” (BRASIL, 2021, p. 1). Anteriormente, eram avaliadas as turmas de final de ciclo, 2º, 5º e 9º anos, a partir da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da Prova Brasil²⁷.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2021), essa ampliação tem como objetivo “[...] permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar”, adotando uma função mais formativa²⁸ ao longo do processo ensino-aprendizagem. Conforme ressalta essa portaria, a escola será capaz de acompanhar o desempenho dos alunos durante todo o processo de formação básica, fazendo as intervenções necessárias para melhorar o desempenho de seus estudantes.

27 Essas nomenclaturas deixarão de ser utilizadas. A partir das mudanças elencadas nessa portaria, as avaliações externas serão identificadas como Saeb.

28 Segundo Dias Sobrinho (2003), a avaliação formativa é a “que se realiza ao longo do processo com introduções de modificações”. Ela se diferencia da avaliação somativa, que é a “realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados” (p. 23).

Outro ponto de diferenciação do novo Saeb é que ele será ajustado “[...] aos avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁹ observadas as DCNs, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio”. (BRASIL, 2021). As provas anuais, aplicadas aos alunos, e os questionários, aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação serão realizados de maneira eletrônica a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

A avaliação será censitária, ou seja, todos os estudantes e agentes educacionais serão avaliados, anteriormente os alunos da rede privada eram avaliados de forma amostral. Em relação ao teste aplicado aos alunos, a partir da implementação do novo Saeb, ele passará a contemplar as quatro áreas de conhecimento da educação básica, LP, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Até 2019, eram avaliadas LP e Matemática³⁰. As novas matrizes, que contemplam conteúdos, habilidades e competências desejadas para cada série e área, já estão definidas pelo MEC e disponibilizadas no site do INEP.

A avaliação do Ensino Médio também passou por reconfigurações. O Saeb, nessa nova proposta do governo federal para esse nível de ensino, torna-se o chamado “Enem seriado”, que tem o duplo objetivo de aferir a qualidade da etapa de ensino e ser uma alternativa de entrada para o ensino superior.

Com objetivo de atender às especificidades regionais do ensino, o MEC propõe “a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio.” (BRASIL, 2021). No entanto, como essa adaptação às especificidades locais será realizada não fica claro nessa portaria. Essa talvez seja uma das propostas

29 Macedo (2014) investiga como o discurso dos neoliberais, que apregoa um conceito de qualidade da educação alinhado a seus objetivos, tornou-se hegemônico e passou a dominar a elaboração da BNCC. Disfarçado em uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem e na necessidade de avaliação para se aferir a qualidade do processo educativo, o discurso neoliberal acabou ganhando a aderência de muitos profissionais da educação.

30 Em 2019, foram aplicados testes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas de forma amostral para algumas turmas de nono ano, tomando por referência a matriz elaborada a partir da BNCC. As avaliações de Língua Portuguesa e Matemática seguiram, nesse ano, as mesmas matrizes dos anos anteriores, conforme portaria nº. 366 (BRASIL, 2019).

mais difíceis de implementação dentre as novas diretrizes, tendo em vista a diversidade cultural regional e as dimensões continentais do Brasil. Vale ressaltar que esse projeto do Ministério da Educação, conforme ressalta essa portaria, tem o ano de 2026 como prazo para a implementação de suas diretrizes, e as mudanças no Saeb podem ocorrer gradualmente.

Outra mudança na legislação educacional brasileira que colabora com esta discussão é que, a partir das modificações no Fundeb, regulamentadas pela lei nº. 14.113, de 25 de janeiro de 2020, o Saeb passará a interferir na distribuição dos recursos recebidos pelos municípios e estados, como se pode perceber na redação do artigo 5º e do inciso III dessa lei

Art. 5º A complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades:

[...]

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei.

(BRASIL, 2020, Art. 5)

Segundo essa nova regra, dos 23% de recursos do Fundeb que cabem à complementação do governo federal, 2½% serão destinados aos estados e municípios que alcançarem as metas traçadas pelo Saeb. Isso amplia a força do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a sua capacidade de interferir nas políticas educacionais estaduais e municipais. Pode-se perceber também que há um alinhamento de políticas educacionais fortemente influenciadas por valores gerenciais neoliberais que têm a avaliação do Saeb como espinha dorsal, denotando a importância das avaliações externas no contexto de uma educação a serviço do capital. Essa centralidade das avaliações também demonstra um alinhamento das políticas educacionais brasileiras à política defendida por organismos internacionais como OCDE e BM.

Descrito o Saeb e abordadas as suas ressonâncias nas diversas dimensões da educação estadual e municipal em todo território nacional, carece-se analisar como essa política avaliativa, alinhada a princípios

gerencialistas neoliberais, influencia a política educacional em Goiás, estado que é objeto desta pesquisa.

3.4 As ressonâncias do Saeb na educação pública estadual de Goiás

Depois de refletir sobre como foi formulada a política de avaliação do governo federal, sua gênese, seus valores, suas ligações e suas intencionalidades, faz-se necessário compreender como essa política produziu ressonâncias em Goiás, ou seja, como se pode perceber na política educativa goiana traços da nova gestão pública neoliberal, características como controle e responsabilização, entre outros pilares estruturantes desse tipo de proposta avaliativa. Para isso, nesta seção, são abordadas análises de outros autores a respeito do SAEGO e de outras iniciativas administrativas ou pedagógicas que demonstrem alinhamento com tendências neoliberais adotadas pelo governo federal ou um acirramento dessas tendências.

Em Goiás, no terceiro mandato do governador Marconi Perillo (PSDB), 2011-2014, a Seduc GO, por meio do “Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças”³¹, iniciou a reforma da educação estadual e instituiu um sistema próprio de avaliação em larga escala, o SAEGO³². Essa reforma “guiou-se pelas prescrições do movimento Todos pela Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE)” (QUEIROZ; MILITÃO, 2022, p. 11). Ao analisar esse pacto, Queiroz e Militão (2022, p. 14) destacam que

31 Com a justificativa de que estudantes goianos estavam com baixos resultados na avaliação do Saeb, Goiás implementa sua reforma educacional com o objetivo de melhorar suas posições no *ranking* de estados produzido pelo IDEB. Para dar forma a essa reforma e implementá-la, Marconi Perillo, então governador, contratou os serviços do Movimento Brasil Competitivo (MBC), do empresário Jorge Gerdau, e nomeou um economista para comandar a Seduc GO, Thiago Peixoto (ARAÚJO, 2021).

32 A Seduc GO, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em 2011, realizou a primeira edição da Prova Goiás, um dos instrumentos que compõe o SAEGO. Juntamente com as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos respondem a questionários contextuais. Os professores dessas disciplinas também respondem a questionários dessa natureza (ARAÚJO, 2021). Segundo Momenté Alves (2019), o CAEd, além de desenvolver programas de avaliação em larga escala para diversos estados brasileiros, cria programas de gestão educacional e promove a formação de profissionais da educação. Esse autor também ressalta que essa instituição tem parcerias com instituições privadas como Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Oi Futuro (p. 76).

as diretrizes presentes no pacto estão alinhadas às orientações do Banco Mundial que, apesar do discurso humanista, democrático, de redução das desigualdades sociais, estão carregadas de uma visão economicista e mercadológica da educação, que considera as finalidades educativas a partir de uma formação aligeirada, imediatista, voltada unicamente para a formação de mão de obra para o atendimento das demandas do mercado.

A justificativa do governo de Goiás para a implementação de um sistema próprio de avaliação foi, segundo Araújo (2021), o baixo rendimento apresentado pelos estudantes no SAEB nas edições de 2005, 2007 e 2009. Na tabela abaixo, encontram-se os resultados de Goiás no *ranking* do IDEB que serviram de justificativa para a criação do SAEGO e para as reformas educacionais desse período.

Tabela 1 - Posições de Goiás no IDEB em 2005, 2007 e 2009

O resultado do IDEB indica queda relativa de Goiás em relação aos outros estados

Ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)									Rede Estadual		
Anos iniciais (1º ao 5º)			Anos finais (6º ao 9º)			Ensino médio (1º ao 3º)					
2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009			
1 PR 4,98	1 PR 5,15	1 MG 5,81	1 SC 4,08	1 SC 4,06	1 SP 4,28	1 SC 3,48	1 SC 3,76	1 PR 3,92			
2 MG 4,89	2 MG 4,89	2 DF 5,37	2 SP 3,79	2 SP 4,05	2 MT 4,23	2 MG 3,45	2 PR 3,74	2 SC 3,75			
3 SP 4,49	3 DF 4,80	3 SP 5,35	3 MG 3,58	3 PR 3,95	3 SC 4,20	3 RS 3,44	3 MG 3,54	3 RO 3,69			
4 DF 4,44	4 SC 4,71	4 PR 5,23	4 ES 3,54	4 AC 3,76	4 MG 4,14	4 PR 3,29	4 SP 3,41	4 RS 3,64			
5 SC 4,29	5 SP 4,68	5 ES 5,00	5 RS 3,51	5 MG 3,74	5 AC 4,13	5 SP 3,29	5 MS 3,38	5 MG 3,64			
6 RS 4,17	6 RS 4,53	6 SC 4,99	6 AC 3,51	6 RS 3,65	6 PR 4,09	6 RR 3,25	6 RS 3,38	6 SP 3,61			
7 GO 3,91	7 MT 4,35	7 MT 4,92	7 AP 3,50	7 TO 3,65	7 DF 3,93	7 ES 3,09	7 AC 3,35	7 MS 3,53			
8 ES 3,72	8 GO 4,27	8 GO 4,90	8 TO 3,35	8 ES 3,64	8 TO 3,85	8 DF 2,99	8 DF 3,20	8 AC 3,49			
9 RJ 3,72	9 TO 4,21	9 RS 4,84	9 PR 3,31	9 MT 3,57	9 RS 3,82	9 AC 2,98	9 ES 3,15	9 RR 3,47			
10 TO 3,64	10 ES 4,11	10 AM 4,53	10 GO 3,29	10 RR 3,52	10 ES 3,79	10 RO 2,96	10 TO 3,12	10 ES 3,36			
11 RO 3,57	11 MS 3,98	11 TO 4,50	11 DF 3,27	11 DF 3,49	11 RR 3,68	11 CE 2,95	11 CE 3,12	11 CE 3,36			
12 MT 3,55	12 RO 3,96	12 AC 4,49	12 RR 3,21	12 MS 3,46	12 MA 3,64	12 TO 2,89	12 RR 3,11	12 TO 3,32			
13 RR 3,49	13 AM 3,86	13 RO 4,44	13 MA 3,20	13 GO 3,45	13 CE 3,64	13 GO 2,86	13 RO 3,06	13 AM 3,24			
14 AC 3,34	14 AC 3,81	14 MS 4,39	14 RO 3,18	14 MA 3,40	14 MS 3,61	14 SE 2,84	14 MT 3,00	14 DF 3,18			
15 AM 3,27	15 RJ 3,80	15 CE 4,23	15 PA 3,15	15 AP 3,38	15 GO 3,59	15 MS 2,84	15 PB 2,91	15 BA 3,08			
16 MS 3,21	16 CE 3,55	16 RR 4,16	16 MS 2,94	16 CE 3,36	16 AP 3,58	16 AL 2,79	16 GO 2,82	16 GO 3,07			
17 MA 3,19	17 RR 3,46	17 RJ 3,98	17 RJ 2,89	17 AM 3,34	17 AM 3,56	17 RJ 2,78	17 AM 2,81	17 PE 3,04			
18 CE 3,18	18 PB 3,45	18 MA 3,95	18 MT 2,88	18 RO 3,26	18 RO 3,42	18 BA 2,73	18 MA 2,80	18 MA 3,01			
19 PE 3,09	19 PE 3,45	19 PE 3,94	19 SE 2,87	19 PI 3,11	19 PI 3,39	19 AP 2,69	19 BA 2,80	19 PB 3,01			
20 AP 3,06	20 SE 3,40	20 PI 3,82	20 CE 2,77	20 RJ 2,91	20 PA 3,11	20 PE 2,69	20 RJ 2,75	20 PA 3,01			
21 SE 3,03	21 AL 3,31	21 PB 3,71	21 AM 2,65	21 PA 2,90	21 RJ 3,08	21 PA 2,64	21 PE 2,69	21 MT 2,92			
22 PB 3,02	22 MA 3,29	22 SE 3,71	22 BA 2,65	22 SE 2,85	22 PE 3,04	22 PB 2,63	22 AP 2,65	22 SE 2,87			
23 AL 2,88	23 PI 3,20	23 PA 3,68	23 PI 2,64	23 PB 2,76	23 RN 2,87	23 RN 2,62	23 SE 2,62	23 AP 2,84			
24 PA 2,77	24 RN 3,02	24 AP 3,63	24 RN 2,58	24 RN 2,75	24 PB 2,85	24 MT 2,58	24 RN 2,58	24 RN 2,83			
25 BA 2,59	25 AP 3,01	25 RN 3,47	25 PB 2,53	25 BA 2,72	25 BA 2,76	25 MA 2,45	25 AL 2,55	25 AL 2,79			
26 PI 2,57	26 PA 2,81	26 AL 3,28	26 AL 2,48	26 AL 2,66	26 SE 2,75	26 PI 2,32	26 PI 2,52	26 RJ 2,78			
27 RN 2,55	27 BA 2,61	27 BA 3,22	27 PE 2,35	27 PE 2,50	27 AL 2,67	27 AM 2,28	27 PA 2,25	27 PI 2,68			

Disponível em Microsoft PowerPoint - Lançamento do Pacto Pela Educação – Reforma Educacional Goiana. Acesso em 03 de abril de 2022.

Essa política avaliativa estadual foi delineada a partir de mudanças na política avaliativa nacional do Saeb (2005) e da criação do IDEB (2007), fatos que, como visto anteriormente, tornaram o sistema avaliativo nacional mais

apto ao *accountability*. A proposta do governo estadual goiano para a avaliação dos estudantes da rede estadual de ensino segue parâmetros da NGP e é composta por instrumentos de avaliação e controle. Outro princípio da NGP presente na estruturação do SAEGO foi o da meritocracia. Nos anos iniciais de sua aplicação, “o governo de Goiás premiava monetariamente alunos e professores, conforme os resultados obtidos na avaliação. Assim a Secretaria de Educação instituiu os programas: Prêmio Aluno, Prêmio Escola e Reconhecer³³” (MOMENTÉ ALVES, 2019, p. 72). Para professores, alunos e escolas que cumprissem as metas, eram concedidos incentivos financeiros como bonificação.

O SAEGO é realizado anualmente e é composto por dois instrumentos avaliativos em larga escala: a Prova Goiás³⁴ e a Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA). São avaliadas as turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os resultados do SAEGO são obtidos por meio de indicadores e comparados com objetivos propostos pelo próprio sistema. Esses resultados formam o Índice de Desenvolvimento da Educação em Goiás (IDEGO)³⁵ e são utilizados, segundo as diretrizes da Seduc GO, como subsídio para a tomada de decisões por meio de ações e do planejamento pedagógico a fim de contribuir com ações e intervenções na promoção da aprendizagem dos estudantes. A essas finalidades, no projeto do governo, é acrescentado o objetivo de conhecer os fatores de influência no desempenho dos estudantes. Por meio das ações do SAEGO, foram

33 Segundo o Pacto pela Educação da Seduc GO, o Prêmio Aluno tinha como objetivo reconhecer o mérito dos alunos que se esforçassem e estimular a permanência desses alunos na escola até o término do ensino básico. O Prêmio Escola estava vinculado a bons resultados no IDEGO e no IDEB. Os recursos deste prêmio teriam de ser investidos na própria escola, conforme parâmetros da Seduc GO. O Programa Reconhecer (Bônus de Incentivo e Estímulo à Regência) tinha como objetivo assegurar a assiduidade e comprometimento do professor efetivo em sala de aula, do coordenador das atividades pedagógicas e do grupo gestor (MOMENTÉ ALVES, 2019).

34 A elaboração da Prova Goiás é realizada a partir de matrizes de referência que levam em consideração os conhecimentos básicos e fundamentais em cada etapa de ensino. Essas matrizes são um recorte limitado de conteúdos do currículo capaz de ser avaliado por esse tipo de instrumento (MOMENTÉ ALVES, 2019, p. 78).

35 A partir dos resultados, são formulados gráficos, tabelas e relatórios. Esse material, que tem a função de traduzir os resultados das provas e a situação socioeconômica da população atendida pela escola, é divulgado por meio das revistas que são disponibilizados para a rede de ensino e que podem ser consultadas no portal do CAED/UFJF/SAEGO. A situação socioeconômica é conhecida a partir do questionário dessa natureza que faz parte da prova. Não há indícios de que as características socioeconômicas da comunidade escolar sejam debatidas pela Seduc GO como fatores importantes de desempenho (ARAÚJO, 2021, p. 55).

disseminados entre professores, estudantes e pais, um conceito de qualidade associado ao controle de fluxo e aos resultados em avaliações em larga escala. Esses princípios estão alinhados com os do Saeb, no qual há uma centralidade nos resultados em testes e em dados de promoção/retenção dos alunos (ARAÚJO, 2021).

Há, em Goiás, também uma série de outras atividades desenvolvidas pela Seduc GO cujo objetivo é contribuir com o SAEGO para a elevação dos índices do IDEB. Entre elas, ressaltam-se o Material Pedagógico Complementar (MPC) e as Atividades Pedagógicas de Fortalecimento da Aprendizagem (AFA). Essas atividades são distribuídas durante o ano letivo e seus itens são baseados no Currículo de Referência do Estado de Goiás e nos descritores da avaliação do Saeb, e seus resultados são monitorados por tutores educacionais³⁶ que acompanham as unidades educacionais.

Quando uma unidade escolar apresenta resultados insatisfatórios na ADA, o tutor acompanha a equipe da escola na elaboração de um plano de ação cujo objetivo é melhorar esses resultados. O corpo docente da escola, a partir dos resultados, passa a preparar seus alunos para o próximo ciclo de avaliações com atividades do MPC e da AFA. Esse trabalho se intensifica em períodos próximos à aplicação da avaliação do Saeb (ARAÚJO, 2021).

É preciso ressaltar que, para o Estado de Goiás, na elaboração do Pacto pela Educação, os materiais complementares fornecidos pela Seduc GO são a principal forma de se reduzir as desigualdades educacionais, conforme citado no Pilar 3 desse pacto (Reduzir significativamente a desigualdade educacional), meta 12 (Suporte às escolas vulneráveis) cujo objetivo é fornecer “materiais de apoio disponíveis para professores com guias aula-a-aula e sugestões de exercícios (SEDUC GO, 2011). Essa perspectiva de garantia de equidade e de melhoria da qualidade, comum nos projetos neoliberais, é bastante limitada (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), pois desconsidera a complexidade das realidades sociais das escolas com baixo rendimento, despreza a necessidade de melhorias e de investimentos nessas escolas e coloca os resultados insatisfatórios somente sobre responsabilidade dos

36 Os tutores pedagógicos têm a função de agentes intermediários entre as diretrizes propostas pela Seduc GO e suas regionais e o que de fato a escola realiza.

professores e das escolas, como será discutido mais adiante no item que trata do conceito de qualidade da educação.

Fica evidente no projeto estadual de educação de Goiás, norteado pelas avaliações externas, o controle do que é ensinado a fim de direcionar o processo pedagógico para as avaliações, o que resulta em uma tendência instrumentalista para a educação pública. Também marca o projeto de Goiás a responsabilização das unidades escolares pelos resultados, tendência que se concretiza no fato de a escola ter de elaborar planos de ação quando os resultados dos alunos forem insatisfatórios. Essas são, como vimos, premissas da gestão gerencial, que comprovam o alinhamento da gestão da educação goiana à NGP.

Marques (2020) analisa a gestão pública da educação estadual de Goiás em busca de encontrar evidências da gestão gerencial. Por meio de uma análise de documentos que norteiam a política de educação da Seduc GO e de entrevistas com representantes da Seduc GO, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEGO) e com gestores de escolas estaduais, essa autora percebeu vários indícios desse alinhamento à NGP. Como ponto de partida de seus estudos, foi realizada a análise do Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador³⁷, ao qual a política de educação goiana atual está vinculada.

Como resultados dessas análises, concluiu que há um forte alinhamento das políticas educacionais goianas aos preceitos da NGP. Segundo Marques (2020, p. 17), a

centralidade das avaliações, gestão por metas e resultados, profissionalização da gestão, competitividade, padronização curricular e parceria com instituições do setor privado se constituem como elementos definidores da política educacional goiana. Assim, os

37 Em sua descrição, esse programa se caracteriza como “um programa de desenvolvimento da competitividade e melhoria da gestão pública no estado de Goiás que abrange todas as áreas de atuação governamental e tem por foco a melhoria de indicadores sociais que impactam positivamente na qualidade de vida do cidadão” (GOIÁS, 2018). Ele é composto por três eixos: competitividade econômica, qualidade de vida e gestão pública eficiente. Marques (2020) chama a atenção para o fato de que os desafios ligados à educação estejam no eixo relacionado à competitividade econômica. São citados como desafios educacionais de Goiás: elevar a qualidade do aprendizado da rede pública estadual; promover o acesso à educação infantil e expandir a oferta e melhorar a qualidade da educação de nível técnico. Para esses fins, há projetos como Gestão escolar por resultados, Aprender mais, criação da rede de institutos tecnológicos (ITEGOS), ITEGO inovador, Goiás parceiro da educação infantil, entre outros (MARQUES, 2020).

princípios da NPG são hegemônicos na rede estadual. O tripé objetivos-avaliação-sanção – ou recompensa [...] está consolidado na rede estadual goiana. Assim, estaria sedimentado um dos principais objetivos da NPG de transformar as administrações públicas tradicionais em organizações voltadas para o desempenho.

Das conclusões do estudo dessa autora, é importante também ressaltar que, na rede estadual de Goiás, há o convívio de práticas da NPG com práticas democráticas, como exemplifica a autora ao constatar que a escolha dos gestores das unidades escolares é democrática. Há de se observar, no entanto, que, ao serem eleitos, os gestores são formados por um curso ofertado pelo Instituto Unibanco cuja a centralidade é a gestão por resultados. Estabelece-se assim uma contradição entre princípios gerenciais e democráticos, dando à NPG adotada nesse estado um formato próprio (MARQUES, 2020). É importante se pensar em que estratégias de controle a Seduc GO utiliza para tornar o trabalho dos diretores democraticamente eleitos alinhado às diretrizes de gestão desse Estado.

Momenté Alves (2019) traz uma informação importante que alerta sobre a confiabilidade dos resultados das avaliações externas em Goiás. Segundo ele,

algumas escolas e redes de ensino têm procurando diminuir o fluxo por meio de exclusão/cancelamento de matrículas dos alunos evadidos ou mesmo realizando transferências de modo a reduzir o tempo de conclusão de uma série. Há relatos de que em dias das avaliações externas, SAEB e SAEGO, os alunos com desempenho abaixo do esperado são dispensados das aulas ou lhes são oferecidas atividades diversificadas enquanto os alunos com maiores possibilidades de aumentar a nota realizam a avaliação. Dessa forma, aumentam a nota nos testes e diminuem o fluxo, obtendo uma nota maior no IDEB ou IDEGO (p. 84-85).

Para fugir da responsabilização que esse tipo de sistema de avaliação cria, muitos gestores criam estratégias fraudulentas para alavancar os resultados de redes e de escolas. Essa informação converge com as restrições de Freitas (2018) e Dardot e Laval (2016) quanto a esse modelo de controle e responsabilização adotados por governos neoliberais de gestão empresarial.

Queiroz e Militão (2022) analisaram as propostas de reformas educacionais da primeira gestão (2018-2022) do atual governador de Goiás, Ronaldo Caiado. Segundo esses autores, percebe-se uma continuidade da

gestão anterior no que se refere aos critérios de qualidade e finalidades da educação. Em seu estudo, eles concluem que

é possível encontrar interfaces similares e até mais alinhadas às orientações advindas de organismos multilaterais, quais sejam: o culto dos resultados obtidos nas avaliações externas e em larga escala, a intensificação e a expansão das parcerias público-privadas e a militarização das escolas públicas, estas são as mais expressivas formas de alinhamento das políticas educacionais do estado ao contexto global neoliberal (QUEIROZ; MILITÃO, 2022, p.15).

Outro traço do plano de governo de Ronaldo Caiado (2019-2022) é a meritocracia presente em suas propostas. Há, na atual gestão da Seduc GO, iniciativas de bonificação para os professores para torná-los mais comprometidos com os resultados dos estudantes. Segundo Queiroz e Militão (2022, p. 16),

a atual política dá continuidade à responsabilização e ao sistema de bonificação à professores cujas turmas avançam em relação aos índices nas avaliações externas e em larga escala, e/ou cumprem metas anuais estabelecidas pela Seduc.

Como se percebe, a qualidade da educação goiana, na concepção defendida pelo Estado de Goiás, está relacionada com os resultados dos alunos em avaliações em larga escala, SAEGO e Saeb, e em índices relacionados à aprovação e reprovação de alunos. Esse conceito de qualidade é bastante questionável, como introduzido em itens anteriores, e será aprofundado no próximo item, no qual se discute a complexidade e a diversidade desse conceito.

3.5 O conceito de qualidade presente no Saeb

Fazendo um levantamento nas legislações brasileiras, Vieira e Côco (2015, p. 131) constataram que “até a década de 1980, os estudos e pesquisas referentes à temática da avaliação direcionavam-se à análise dos processos e resultados de aprendizagem dos alunos”. As avaliações, quando citadas nos documentos oficiais, tinham como finalidade principal a verificação do rendimento escolar dos estudantes. Somente a partir da LDB, em 1996, é que

a avaliação passou a ser associada à qualidade da educação nas políticas educacionais brasileiras, conforme destacam essas autoras:

“se anteriormente o foco da avaliação era a aprendizagem dos alunos, com esta lei são mencionadas avaliações direcionadas também à qualidade das escolas/instituições ao desempenho dos profissionais e à participação docente nos processos decisórios da escola/instituição.” (VIEIRA; CÔCO, 2015, p.133).

Queiroz e Militão (2022) enfatizam que, no Brasil, as avaliações sistêmicas ganharam espaço nas discussões sobre políticas públicas educacionais a partir da participação do nosso país na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa conferência, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, definiu pressupostos para a educação que influenciaram a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os pressupostos neoliberais que emergiram desse encontro, segundo esses autores, estão vinculados a uma concepção de educação como “impulsionadora da produtividade e competitividade a serviço do mercado globalizado” (QUEIROZ; MILITÃO, 2022, p. 9). Ao se referirem a essa conferência, esses autores destacam que

esse evento culminou com compromissos assumidos pelo Brasil na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). O referido plano estipulava uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira e ressaltava a importância da avaliação para a qualidade do ensino com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), anteriormente denominado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), implantado por meio de convênio entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o Ministério da Educação (MEC) (QUEIROZ; MILITÃO, 2022, p. 10).

Da década de 1990 para cá, a presença da associação entre avaliação e qualidade da educação tem se intensificado nas políticas públicas para educação brasileiras. Ao analisar o PNE de 2014, Lei 13.005/2014, Vieira e Côco (2015, p. 131) perceberam que

em uma visão geral, entre as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), não há nenhuma ligada à avaliação. Contudo, quando analisamos as metas em correlação com às suas estratégias,

verificamos que do total de 255, 24 estratégias relacionadas à avaliação e no conjunto das metas, 14 delas têm, pelo menos, uma estratégia com previsão de ação avaliativa.

Paulatinamente, essa importância foi reverberando nos debates educacionais. Em 2014, no documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), juntamente com ações direcionadas à democratização do acesso, à permanência e às condições de participação, a avaliação foi considerada como fator importante para a garantia e promoção da qualidade da educação (VIEIRA; CÔCO, 2015). Essa conferência democrática, no entanto, defende que a política de avaliação deve ir além da classificação das escolas e dos sistemas de ensino. Ela deve contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, subsidiando tomadas de decisões e propondo intervenções que visem à melhoria da educação. Segundo Vieira e Côco (2015, p. 134), a proposta de avaliação da CONAE

abarca as diferentes modalidades de um processo que exige mais do que o levantamento de dados e informações. Trata-se de um processo que requer uma base de princípios e convoca todos os envolvidos a compreenderem a realidade em que estão inseridos e a fazerem escolhas a partir das possibilidades de ação vislumbradas para a melhoria da qualidade da educação.

Embora haja um conceito de qualidade oficial, difundido pelas legislações que regulamentam o Saeb e defendido pelo MEC, esse conceito, no debate entre teóricos e professores, adquire uma polissemia, ou seja, vários sentidos (SOUZA, 2020). Trata-se de um conceito cuja “definição [...] é difícil de ser realizada, pois depende de outros fatores, não se trata de um conceito em si, mas implica um juízo de valor e tem diferentes perspectivas pelas quais pode ser abordada (p. 57)”. Cada sentido desse termo depende do que se busca com o educar, ou seja, da finalidade que é definida para a educação em determinado tempo histórico.

A avaliação do trabalho das escolas pode, portanto, variar do avaliador e do período em que essa avaliação foi realizada. Percebe-se que se trata de um conceito construído socialmente, pois “não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade” (SILVA, 2008, p. 195). O que é visto como qualidade, portanto, não é uma característica do próprio objeto, mas

um julgamento que traz consigo intenções e interesses do sujeito que avalia, e esses interesses podem ficar explícitos ou não.

O constante movimento dialógico que envolve o debate dessa questão em determinado tempo histórico proporciona uma diversidade de compreensões, muitas vezes complementares, divergentes ou contraditórias. Como se trata de uma valoração, julgar algo como de boa ou má qualidade possui também um conteúdo ideológico, vinculado às demandas sociais de um tempo histórico e ao sujeito histórico que se posiciona em relação a algo (VOLÓCHINOV, 2018). Dependendo de sua aceitação, de sua visão de educação e de sua adesão a determinados valores, uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras e lutará para tornar-se hegemônica.

O julgamento de qualidade de escolas e sistemas educacionais, conseqüentemente, pode estar influenciado por critérios particulares ou de certos grupos e segmentos sociais, orientados por interesses próprios, sem compromisso com o interesse público. Esses julgamentos, muitas vezes, acabam virando categorias aceitas socialmente como legítimas e inquestionáveis, adquirindo um peso social e midiático (SILVA, 2008). Ao adotar um conceito de qualidade da educação, é, portanto, necessário que se esteja ciente dos condicionantes que são inerentes a esse conceito e das discórdias e dos conflitos que o ponto de vista adotado estabelece com os outros que circulam socialmente (VOLÓCHINOV, 2018).

É preciso reconhecer cada unidade educacional como um local em que a concepção de qualidade torna-se viva, a partir do diálogo e das negociações que ocorrem em seu interior. Vieira e Côco (2015, p. 131) consideram que

a comunidade escolar como uma unidade que pode construir um referencial de qualidade para a instituição da qual faz parte, precisamos considerar as diferentes vozes, os ilimitados sentidos e os enunciados que integram esse processo dialógico em que cada ação se concretiza em resposta ao outro, cada enunciado se constitui a partir de tantos outros já assimilados.

Cada membro da comunidade educacional, conforme suas próprias vivências e referências, tem sua visão do que seria uma escola de qualidade. Por esse motivo, Vieira e Côco (2015) sugerem que a escola deve

compartilhar, discutir, debater essas diferentes visões em um trabalho coletivo, para que se chegue à concepção de qualidade adequada aos objetivos dessa unidade educacional em seu contexto histórico-social e que atenda pais, estudantes e professores. Esse conceito consensual refletirá, dessa maneira, uma disputa de sentidos e significados existentes no momento em que se vive. Quando se formula um conceito de qualidade homogeneizante, que desconsidera a realidade sociocultural da escola, corre-se o risco de

falar de qualidade como um conceito em si mesmo, desconsiderando a vida e a realidade dos sujeitos envolvidos em um contexto específico, acaba por se caracterizar como uma produção desprovida de sentido, não representando um conhecimento da realidade em que se insere (VIEIRA; CÔCO, 2015, p.132).

A partir da leitura dos documentos oficiais como a portaria do novo Saeb (BRASIL, 2021), percebe-se um conceito de qualidade ligado a resultados no fluxo escolar e nas avaliações em larga escala aplicadas. Essa política pública busca propagar no contexto escolar a ideia de que uma boa educação pode ser medida por instrumentos quantitativos e classificatórios e de que a melhoria do ensino depende unicamente de ações dentro da escola. Seus pilares são quantitativos, meritocráticos e de responsabilização, atendendo a demandas de uma administração pública neoliberal, como ressalta Souza (2020, p. 57):

a gestão da qualidade total representa essa perspectiva, ao propor modificações estruturais na gestão da administração pública em geral e não apenas dos sistemas educacionais, sob influências neoliberais, busca tornar a organização estatal mais eficiente e introduz a avaliação de desempenho institucional como instrumento para avaliar a performance dos órgãos da administração pública, e possibilita que sejam adotadas, na esfera pública, características predominantes do setor privado, pautadas principalmente na eficácia e eficiência.

Percebe-se que a educação é pareada a outros serviços públicos que fazem parte da administração pública e nos quais é passível adotar avaliações quantitativas, com resultados traduzidos por números, gráficos e tabelas. Na educação, o viés do desempenho, que sustenta essa noção, só é possível de ser avaliado a partir da comparação entre professores, alunos, escolas e sistemas escolares. Uma dada função é designada para um ator educativo e, a partir do seu desempenho, comparativamente, avalia-se o seu sucesso ou fracasso. Há uma ênfase nos

resultados (outcomes) e produtos (outputs) escolares, assim como os custos e insumos necessários à ampliação ou manutenção da rede escolar (inputs) nas discussões e análises da qualidade em educação, pautadas pelo inequívoco viés da “eficiência”, numa perspectiva conjunta de “planejamento educacional e econômico” (SILVA, 2008, p. 200).

Para os que comungam dessa perspectiva de qualidade, a eficiência de uma escola seria superior em qualidade a partir do momento em que se apresentem melhores resultados passíveis de serem mensurados com a menor utilização de recurso possível.

A natureza complexa da educação, formada por múltiplas dimensões da formação humana, é desconsiderada, priorizando-se o que é possível de ser avaliado a partir exames de proficiência. Segundo Silva (2008, p. 201), “outros tipos de resultados esperados de um processo de escolarização podem não ser objetivos ou claramente mensuráveis por meio de exames padronizados”. Como exemplo desses resultados que não são passíveis de mensuração e comparação, esse autor cita a função de formar cidadãos ou pessoas criativas e éticas, objetivos que uma boa escola deve ter, mas que não cabem em um teste padronizado.

A concepção de educação que sustenta esse conceito de qualidade é, segundo Silva (2008), utilitarista. Segundo essa autora, a educação, nessa perspectiva, tem

um fim tipicamente utilitarista, de caráter técnico e econômico, atribuído à escola e ao que seria seu papel social. Nesse sentido, a educação tem sua razão de ser no desenvolvimento econômico da sociedade e, portanto, na melhor forma de o futuro cidadão se adequar a esse modo de vida (p. 215).

Nessa concepção de educação, a escola deve ater-se ao desenvolvimento pelo aluno de habilidades e competências necessários ao mercado, adaptando as pessoas em formação aos códigos da vida moderna em uma sociedade de consumo neoliberal. Segundo Mészáros (2008), trata-se de uma educação que

exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da

suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja (p. 49).

Laval (2019) enfatiza que, no discurso neoliberal, a troca da palavra conhecimento por competência é bastante significativa. Para esse autor, competência designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático. Enquanto a transmissão de conhecimento está relacionada com a formação intelectual e cultural do estudante, o desenvolvimento de competências tem como finalidade torná-lo útil à organização produtiva.

O foco do processo de ensino são os produtos que justificam sua existência. Para legitimar essa proposta de formação, cria-se uma narrativa instrumental de qualidade cujas bases estão nos resultados em avaliações externas que, supostamente, comprovariam o rendimento cognitivo dos alunos, e na utilidade e na eficiência que esses resultados teriam em termos econômicos (SILVA, 2008).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que esse conceito de escola eficaz está alinhado ao propagado por muitos organismos multilaterais como BM e OCDE, entre outros. Esses organismos influenciaram, a partir da década de 1980, as políticas públicas educacionais de países em desenvolvimento a partir de seus projetos e financiamentos. Segundo esses autores, ao analisar os documentos dessas instituições, percebe-se que

as concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (p. 12).

Nessa conclusão, percebe-se que esses organismos internacionais acreditam no poder dos resultados e na medição como promovedores de uma escola de qualidade. Eles creem que os sistemas de avaliação, aliados a currículos nacionais cumpridos eficientemente, são capazes de estabelecer parâmetros e padrões de referência capazes de fazer a educação avançar na melhoria da qualidade. Nessa concepção, conta-se também com a mobilização da opinião pública a partir da divulgação de resultados. A finalidade dessa

divulgação é tornar esse padrão de qualidade socialmente aceito, ou seja, hegemônico, quebrando as resistências que possam existir. Determinados organismos, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), acrescentam outras dimensões nas suas discussões sobre o aperfeiçoamento do sistema educacional. Como essas outras condições para o alcance da qualidade não são comuns a todos os organismos, elas não entrarão nesta discussão.

Gadotti (2010) enfatiza que esse padrão de qualidade reforça uma tendência de mercantilização da educação. Para esse autor,

a mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação. [...]. Trata-se de um conceito que reduz tudo a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado. A verdadeira contradição não está entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil (p. 26).

Os padrões mercantis ameaçam a qualidade social da educação, pois, ao tratar a educação como mercadoria a ser adquirida e que produz diferenciação entre os bem ou malsucedidos socialmente, não se reforçam valores como solidariedade, equidade e justiça social (GADOTTI, 2010).

Na pluralidade de realidades que constitui o Brasil, o conceito de qualidade do Saeb mostra-se homogeneizante, pois institui parâmetros de qualidade idênticos a cenários diferentes e, muitas vezes, desiguais. Essas desigualdades podem ser de caráter regional, estadual, municipal, local ou de rede. A escola, por estar situada em um contexto histórico, social e cultural único, só pode ser analisada e avaliada quanto à qualidade a partir dessas variáveis. Outro ponto que merece destaque é que esse conceito de eficiência, ao não dar o devido valor às dimensões extraescolares, naturaliza “os determinantes socioeconômico-culturais em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14). Isso pode reforçar o processo de exclusão dos excluídos socialmente por razões étnicas, sociais, econômicas, raciais, entre outras.

Esse parâmetro de qualidade, segundo o estudo de Souza (2020), não é unânime entre os professores. O estudo realizado por essa autora no município de Aparecida de Goiânia-GO mostra que poucos professores demonstraram a adoção do conceito de qualidade oficial ou manifestam uma forte influência dele. Há, nos resultados de sua pesquisa, conceitos de qualidade variados e uma forte resistência ao oficial. Trava-se, como se percebe, no campo dos estudos e dos debates, uma disputa entre o conceito de qualidade do governo, reforçado fortemente pela mídia, e as concepções dos professores contemporâneos, comprovando “existência de muitas definições de qualidade em educação, atestando a complexa e multifacetada natureza do conceito” (SILVA, 2008, p. 194).

Os autores que questionam o conceito de qualidade propagado pelo Saeb enfatizam que esse conceito é complexo e multifacetado (SOUZA, 2020). Críticos como Dourado, Oliveira e Santos (2007) defendem que fatores externos à escola influenciam a qualidade do ensino ofertado e não podem ser desconsiderados. O contexto da escola é, nessa perspectiva, influenciado por fatores econômicos, sociais e políticos que não podem ser deixados de fora de uma avaliação. Dourado e Oliveira (2009) destacam que, ao se debater a qualidade do processo educativo, deve-se considerar

um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente (p. 202).

A qualidade da educação, nessa perspectiva, não pode ser avaliada somente a partir do desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala e na medição do fluxo escolar, pois esses critérios desconsideram as diferentes articulações das dimensões do processo educativo e dos espaços de vida que se materializam em cada unidade escolar.

Para melhorar o processo educativo e a qualidade da educação, é necessário compreender-se de que não há um padrão universal de qualidade,

pois cada realidade escolar é única. Entretanto, Dourado e Oliveira (2009, p. 207) defendem que

é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Segundo esses autores, as dimensões intra e extra-escolares devem ser consideradas como influenciadoras da qualidade educacional. Como dimensão extraescolar entende-se as condições socioeconômicas e culturais de vida do contexto educativo, que, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14) “afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa.” Nessa dimensão, é necessário se considerar como influenciadores do bom ou mau desempenho escolar dos alunos a visão e as expectativas que os atores escolares têm sobre a escola e

o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Não há como elevar a qualidade da educação sem se levar esses fatores em conta. É preciso que sejam elaboradas políticas públicas, programas e projetos escolares e extraescolares para que se resolvam questões que estão fora da escola, mas que influenciam fortemente os alunos no seu desenvolvimento escolar. Esse desafio, que deve ser enfrentado por toda a sociedade,

implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que, ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos alunos, seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, ao considerar o contexto sociocultural, cada escola, nessa perspectiva, ciente de seus fins, deve elaborar projetos cujos conteúdos

auxiliem a comunidade escolar no enfrentamento de suas dificuldades. Para isso, deve haver uma avaliação que diagnostique os entraves ao processo de ensino-aprendizagem e a escolha dos melhores recursos pedagógicos para saná-los. Isso só é possível se o corpo docente for capacitado e valorizado, com políticas públicas de melhoria da formação e remuneração justas.

Aos agentes externos à escola, cabe a função de “implementar políticas públicas e, entre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconomicoculturais que adentram a escola pública” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 15). É necessário avançar para uma noção de educação como responsabilidade social, em que a escola cumpra sua função em conexão com a formação promovida em outros espaços.

Por outro lado, não se pode esquecer do contexto intraescolar, ou seja, a qualidade da educação ofertada aos estudantes depende de fatores envolvidos na “organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 16). Todos esses processos realizam-se no cotidiano da escola e dependem dos atores educacionais que trabalham nesse contexto: gestores, professores e agentes educacionais.

No nível do sistema educativo, para que se proporcione uma escola de qualidade, é necessário que haja uma quantidade de recursos que possibilite uma infraestrutura adequada, materiais didáticos necessários para o desenvolvimento dos processos, pessoal de apoio, laboratórios, equipamentos, entre outras necessidades materiais. Segundo Gadotti (2010, p. 11), “a qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela. Para obtermos outra qualidade precisamos mexer primeiramente nessas condições”.

Os sistemas devem analisar o custo por aluno necessário para que boas condições de ensino sejam ofertadas pelas unidades, considerando-se as necessidades de cada nível de ensino e a quantidade de recursos produzidos e direcionados à educação. Outro fator relevante e que pode interferir na qualidade do ensino ofertado, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), é a

quantidade de alunos por docente e por funcionário da escola. Dependendo do nível de ensino, esse fator ganha menor ou maior relevância.

Em relação ao sistema, é válido ainda ressaltar que “o sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras” (GADOTTI, 2010, p. 16). As políticas educacionais de melhoria da qualidade não podem alcançar resultados satisfatórios se não pensarem a educação como uma integração dos diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Nesse sentido, ao propor novos caminhos para o sistema nacional de avaliação da educação, Assis e Amaral (2013) enfatizam que um sistema de avaliação adequado deve trazer “os mesmos princípios e estrutura processual, considerando as especificidades dos níveis, etapas e modalidades da educação” (p. 33).

Tendo em vista o impacto do trabalho do professor no alcance de melhorias na qualidade educação, é preciso se implementar políticas de formação inicial e continuada e de valorização do professor, a partir da implementação de planos de carreira e incentivos. Há ainda outras variáveis que contribuem para que o corpo docente contribua para o melhor aprendizado dos alunos como

titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 22).

Além de reconhecer-se valorizado, professor deve ser integrado ao contexto escolar, sentir-se engajado, motivado e capaz de contribuir de maneira democrática nas decisões da escola. Os resultados escolares são mais profícuos quando há, na unidade escolar, a participação coletiva nas decisões e o estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas de solidariedade no trabalho. Segundo Dias Sobrinho (2001, p. 13),

se os sujeitos da educação não se sentem responsáveis pelas ideias e pelas ações educativas, as transformações terão um sentido mais propriamente burocrático e de curto alcance. Não serão significativas, pois não farão parte do universo de significações que constroem as

personalidades, que formam os indivíduos autônomos e produzem a cidadania crítica e participativa, e que constituem a um só tempo a base e o centro da sociedade humana.

No estudo realizado por Dourado, Oliveira e Santos (2007) são apontados outros fatores de qualidade como o clima favorável ao aprendizado, a presença de uma cultura de paz na escola, a perspectiva de futuro favorável aos egressos, a segurança das unidades escolares, a construção coletiva do projeto pedagógico, a existência de recursos tecnológicos, a ampliação da jornada escolar, as relações de interação entre escola e a comunidade, entre outras, que, se analisadas nesta discussão, desviá-la-iam dos seus objetivos.

O importante é perceber que há inúmeros fatores e dimensões que estão envolvidos no conceito de qualidade da educação. Conforme a ênfase que é dada a uma ou várias dessas dimensões ou fatores, adotar-se-á um conceito de qualidade específico. Esses conceitos, na maioria das vezes, não abarcarão a totalidade de fatores e a complexidade que envolve o conceito em tela. Isso faz com que, em uma determinada realidade social, convivam vários sentidos para esse conceito, estabelecendo-se a polissemia anteriormente citada nesta discussão.

3.6 A qualidade negociada: outra finalidade para as avaliações externas

Diante da constatação da complexidade e da polissemia do conceito de qualidade, é válido se questionar: é possível avaliar a qualidade do ensino oferecido por uma unidade educacional? Avaliações somente internas ou somente externas dão conta de delinear um padrão de qualidade socialmente referenciado? Em busca de respostas para essas questões, avaliemos a proposta de Freitas *et al* (2014), que traz uma alternativa para o Saeb e que pode responder a essas questões, apresentando uma proposta de avaliação da qualidade da educação que ancore esta pesquisa.

Para Freitas *et al.* (2014), qualquer conhecimento externo de uma rede de ensino depende, para produzir efeitos benéficos, de uma associação com o conhecimento interno das redes e de suas escolas. Esses autores defendem uma avaliação que seja intermediária entre a avaliação da sala de aula (do professor) e da avaliação externa (do governo federal) e que troque a

perspectiva da verticalização que hoje é adotada pelas políticas avaliativas neoliberais pela horizontalização, proposta democrática em que todos os atores educacionais estão no mesmo nível de comprometimento em busca de melhoria de resultados quanti-qualitativos dos alunos. Essa é a avaliação institucional.

Há, nessa proposta, uma centralidade no projeto político pedagógico da escola, em que a comunidade escolar deve registrar o consenso de qualidade dessa unidade de ensino. Chega-se a esse consenso a partir do debate coletivo em que se negociam pontos de vista a fim estabelecer um pacto de qualidade que atenda às necessidades sociais da comunidade em que a escola esteja inserida. O projeto político pedagógico, nessa perspectiva, orienta e responsabiliza seus atores e deve “promover uma orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituir-se em estratégias potentes para o coletivo da escola” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 34).

Em vez de priorizar o papel do professor reflexivo, que analisa e age sozinho a partir das avaliações dos alunos em sala de aula, a proposta é de existirem escolas reflexivas, em um “processo que envolva todos os atores, com vista a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir de problemas concretos vivenciados pela escola” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 35). Essa apropriação dos problemas da escola inclui demandar do Estado as condições para o bom funcionamento da escola, não aceitando a responsabilização dos professores e a desresponsabilização do Estado, tendência neoliberal em vigência nas políticas educacionais brasileiras hodiernas (FREITAS, 2014).

No âmbito de suas competências, todos interagem com os resultados da avaliação interna, de maneira que, após o diagnóstico da realidade escolar, “todos se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha do tempo e no âmbito de suas competências” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 38). Inverte-se, nessa proposta, a lógica de que as mudanças que podem ocasionar melhoria da qualidade da educação oferecida pelas unidades escolares venham de fora, sendo o produto de um centro difusor que a transfere para as escolas. Nesse modelo, “a mudança é uma

construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 39).

O pilar central dessa proposta é que todos os atores devem estar comprometidos com os resultados dos alunos, em um processo de responsabilização multilateral, tendo em vista uma qualidade negociada. Como afirma Freitas *et al.* (2014), a qualidade negociada explicita os descritores fundamentais de sua natureza a partir da negociação, da participação de todos, da autorreflexão, da análise do contexto e do processo vivenciado pela escola. Os membros da comunidade escolar propõem-se, nesse processo de negociação, tornarem-se responsáveis por ela.

Ao assumir a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa a partir do diagnóstico de seus problemas e de suas contradições, a escola e seus múltiplos atores precisam tornar essa identidade pública, ou seja, socializá-la, pactuando com a sociedade um compromisso de realização dessa proposta e permitindo o controle social da mesma. Desse compromisso, segundo Freitas *et al.* (2014, p. 37), provém “o sentido de um ‘pacto’ com múltiplos atores: da escola para consigo mesma; da escola para com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola”. Esses atores tendem, a partir dessa negociação, a estabelecer um compromisso pessoal com o projeto coletivo, fato que, para Freitas *et al.* (2014, p. 38) é “a grande potência” dessa proposta de avaliação. Por outro lado, reforça-se também o compromisso do projeto coletivo com a sociedade, consequência que não pode ser desconsiderada.

Há, nesse processo, o que Freitas (2005) denomina de contra-regulação. Segundo esse autor,

contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005, p. 912).

Fica evidente que, na proposta desses autores, não há abandono dos aspectos relacionados à qualidade da educação. O objetivo é definir padrões

de qualidade que não estejam necessariamente ligados às normas impostas pelo poder central, que não agregam valor à comunidade onde a escola está situada. A partir de um processo de participação legítimo, são traçadas linhas que indicam um caminho possível de realização de objetivos compartilhados e legitimados por uma escolha democrática em que cada ator do processo educativo contribua de acordo com seu nível de responsabilidade.

Na avaliação institucional, portanto, os indicadores definidos no processo de negociação da qualidade estabelecem um pacto entre a escola e o órgão gestor da rede, em um processo em que se conjugam as necessidades da escola e os compromissos do sistema público de ensino. O direito de definir sua fisionomia está ligado ao dever de tornar público o seu projeto, tomando sentido ético de uma admissão de responsabilidade de realizá-la. Entretanto, essa promessa não é só da escola, mas de todos os atores que se comprometem a prover os meios para que esse projeto seja exequível (FREITAS, 2005).

A perspectiva de mudanças para a melhoria da qualidade deixa de partir do centro em uma visão extensionista e passa a partir do interior das unidades educacionais em que se tem uma visão clara das necessidades locais e das possibilidades de aperfeiçoamento das mesmas. Trata-se de uma construção local apoiada que, segundo Freitas (2005), exclui tanto formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização quanto práticas populistas que se omitem das suas responsabilidades, transferindo-as para os órgãos centrais. E qual seria o papel das avaliações externas nesse proposta? Freitas (2005, p. 929) esclarece que

se trata, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloca os processos de medição de desempenho dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas.

A proposta de avaliação institucional leva em conta, portanto, um conjunto de informações, colhido por vários instrumentos avaliativos. A

proposta de Freitas et al (2005), nesse critério, coaduna com a visão de Dias Sobrinho (2001, p. 13), o qual defende que

a avaliação da educação exige que se combinem vários enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, de modo particular uma adequada intercomunicação entre métodos quantitativos e qualitativos. Não se deve tomar como fixos e opostos os enfoques qualitativos e quantitativos, como se fossem imutáveis e incompatíveis. [...] O problema é querer exclusivamente um dos enfoques como se o eleito fosse suficiente e possuidor da verdade.

É importante o registro de que o modelo de avaliação da educação do Saeb, o qual prioriza os aspectos quantitativos, vem sendo debatido nos últimos anos por teóricos que, no meio acadêmico, apontam as consequências negativas da supervalorização dos resultados de exames em larga escala para a educação (ASSIS; AMARAL, 2013). Ao se referirem ao Saeb, Assis e Amaral (2013) acrescentam que “inúmeros estudos dão conta de que o propósito de indutor da qualidade da educação não tem logrado êxito” (p. 29). Essas constatações ressaltam a urgência de pensarmos novas alternativas de avaliação para que se tenha um diagnóstico real da educação brasileira e para que, a partir de variadas iniciativas, seja promovida a melhoria de sua qualidade.

4 – O SAEB NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS

Neste capítulo deste estudo, a partir de uma abordagem bakhtiniana de linguagem, propõe-se uma leitura dos enunciados produzidos pelos professores como resposta às indagações do questionário de pesquisa em busca de se verificarem as influências da prova do Saeb nas práticas pedagógicas desses profissionais e o posicionamento deles sobre o discurso do Saeb e sua ideologia neoliberal. É importante ressaltar que a escola é um campo autônomo em que os professores reproduzem ou refratam o discurso

das políticas educacionais, retraduzindo as demandas externas que chegam a esse espaço por meio de leis, normativas, decretos etc. Trata-se de um espaço de lutas ideológicas em que os sujeitos assumem posições diante dos regulamentos que chegam para definir padrões às práticas educativas.

A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, “é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2020, p. 65). Para apreender os posicionamentos desses sujeitos de pesquisa, seus posicionamentos axiológicos e os discursos que se materializam nos seus enunciados, serão destacados, inicialmente, signos ideológicos que denotem afinidades ou resistências ao sistema de avaliação externo em larga escala brasileiro. Partir-se-á do signo ideológico para as ideologias que fazem parte da formação desses sujeitos-professores que, ao se posicionarem como enunciadore, estabelecem relações dialógicas com este pesquisador, com seus formadores universitários, com seus pares, com os autores que embasam suas práticas, com os representantes da instituição para que trabalham, com o Saeb, entre outros. São sujeitos constituídos pelo outro, e que, no diálogo com ele, reproduzem e refratam seus discursos.

Nos enunciados concretos desses sujeitos aqui analisados, materializa-se a ideologia a partir da retomada de signos ideológicos, pois nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, segundo Volóchinov (2018). Como a linguagem em uso é o lugar do signo ideológico, deve-se analisar o enunciado concreto para se conhecer o sujeito humano, suas atividades, sua inserção na história, no social e no cultural e os seus posicionamentos diante da realidade socio-histórica de que faz parte (VOLÓCHINOV, 2018). A finalidade dessa análise é que, a partir da leitura dos enunciados dos professores, sejam construídos sentidos/temas e percebidos os embates ideológicos, suas aderências e suas resistências a uma política educacional de forte viés neoliberal. Para essa leitura analítica, serão utilizados conceitos do Círculo Russo como diálogo, enunciado, tema, heteroglossia, signo ideológico, ideologia, entre outros, estabelecendo-se uma postura dialógica e ética entre o leitor-pesquisador e os enunciados que fazem parte da amostra desta pesquisa.

Os sujeitos históricos desses enunciados são professores da rede pública que, seis meses antes da coleta de dados, vivenciaram a aplicação da prova do Saeb em suas turmas de nonos anos. Nas escolas onde trabalham, receberam recomendações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para preparar os alunos para essa avaliação com listas de exercícios, maratonas, materiais complementares e simulados, entre outras atividades. Para atender a uma demanda externa, deixaram em segundo plano o planejamento de sua disciplina, em muitos momentos do ano letivo. Esses sujeitos também, no momento atual, apropriam-se, pouco a pouco, das últimas modificações do novo Saeb, que chegam ao domínio público a partir da publicação da portaria nº 10, em 8 de janeiro de 2021. Em suas respostas às questões desta pesquisa, esses sujeitos registram esse momento histórico vivo e único e dirigem-se a um destinatário presumido, um colega de área, também professor na rede pública estadual, que compartilha experiências semelhantes às deles. Para compreender essas respostas dos participantes desta amostra, é fundamental, pois, compreender a interação entre esses sujeitos que se materializa nesta análise.

Essas mudanças no sistema de avaliação do governo federal anunciam um maior controle sobre o trabalho do professor e, conseqüentemente, aumentam o processo de responsabilização dos profissionais da educação sobre os resultados dos alunos. Certamente, esses fatos históricos, desdobramentos de uma política pública avaliativa em implementação há décadas, como demonstram os estudos teóricos apontados anteriormente, terão ressonâncias nos enunciados concretos a serem analisados, pois, para o Círculo Russo, o discurso não pode ser desvinculado da situação de produção, do sujeito que o enuncia e da história (BRAIT; MELO, 2020).

Este capítulo é, portanto, fruto do diálogo entre a pesquisa teórica e os enunciados dos professores que virão a seguir, e o papel deste pesquisador é de produtor de sentidos. O que se almeja é que o pesquisador possa intervir na análise dos dados a partir de sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, seu excedente de visão, para revelar dos enunciados dos sujeitos pesquisados algo que eles mesmos não possam ver.

O conceito bakhtiniano de exotopia (excedente de visão) está relacionado com o situar-se em um lugar exterior (AMORIN, 2020). O pesquisador ou o autor criador ocupa, segundo Bakhtin (2011) um lugar espaço-temporal determinado e revela, de fora, o modo de ver o outro e o mundo físico que o envolve. Bakhtin (2011, p. 45) acrescenta

devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

O ato de pesquisar, nessa perspectiva, é um acontecimento único em que o conhecimento é produzido de forma compartilhada, na interação entre o eu e o outro. Ao entrar em contato com o outro como objeto de pesquisa, o estudioso deve enxergar com os olhos do outro e retornar à exterioridade para intervir com seu próprio olhar, com seus valores e com seus suportes teóricos. O investigador dá acabamento ao objeto da pesquisa ao mesmo tempo que recebe contornos nesse processo, sendo responsável pela criação do seu semelhante, assim como depende dele para dar forma e sentido a sua experiência interna. Segundo Bakhtin (2011, p. 21),

esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Com o excedente de visão deste pesquisador, a leitura dos enunciados será mais produtiva, pois sentidos serão produzidos e ampliados. A partir do diálogo, nesta análise, entrarão em embate os posicionamentos dos teóricos consultados, dos professores e do pesquisador, em busca do diálogo profícuo entre pontos de vista desses sujeitos.

Os enunciados que serão constituídos a partir da análise de dados são uma resposta deste pesquisador aos enunciados dos professores e, como respostas, embora sejam embasadas nas teorias que ancoram este estudo, não podem ser consideradas neutras ou imparciais, pois, ao responder ao

outro, contribuo com algo que somente eu, do lugar que ocupo posso ver, pois, segundo (Bakhtin, 2011, p 117),

ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a mim e ao outro; o ponto de vista abstrato cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência, de que nos encarnemos. Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência [...].

Pesquisador e pesquisados ocupam, nesse sentido, uma posição única, singular e “ambos são produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico” (AMORIM, 2020, p. 98). Busca-se, portanto, nas considerações abaixo, enunciar para dialogar com os professores que voluntariamente responderam ao questionário de pesquisa. Nesse sentido, também se contribuirá com o avanço da área em que está situada esta investigação.

4.1 A linguagem e suas tramas: conceitos de Bakhtin e do Círculo Russo

Segundo Bakhtin (2011), o homem é um ser social e historiciza-se por meio da linguagem. Como o sentido de um enunciado é histórico, é preciso situá-lo no diálogo com outros enunciados a fim de apreender os confrontos entre signos ideológicos que geram os sentidos. Nas respostas dos professores ao questionário, pode-se perceber um entrelaçamento de discursos que circulam na sociedade atualmente.

Todo enunciado é produzido em um contexto que é cultural e social, sempre dialógico, sempre em uma relação entre pessoas. A experiência discursiva individual vai se formar na interação com os enunciados alheios. Nesse sentido, um enunciado está repleto de matizes dialógicos. É a palavra do outro que se torna palavra própria, em um processo de inter-relações do falante com o ouvinte, e os enunciados são a liga dessa interação. Não se pode, portanto, ignorar a relação dialógica do enunciado (VOLÓCHINOV, 2018). Bakhtin (2011, p. 294), ao tratar da interação como elemento constitutivo da linguagem, ressalta que “a experiência discursiva individual de qualquer

pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.”

Ao empregar a linguagem para responder aos questionamentos, os professores materializam, em seu texto escrito, a língua viva de seu tempo, dotada de valores pessoais e sociais. Em seu discurso, eles utilizam signos orientados para o interlocutor (o pesquisador) em uma situação de interação social concreta, ou seja, eles dialogam com seu interlocutor, procurando gerar nele uma resposta. Essa interação é dialógica por natureza e possui um projeto discursivo específico.

Volóchinov (2018), integrante do Círculo Russo, entende o enunciado como um ato concreto e único, que é fruto de inter-relações entre locutor e interlocutor e emanado dos integrantes de uma das esferas da atividade humana. Para ele, “o enunciado é somente um elemento da interação discursiva, orientado para uma reação responsiva” (p. 347). A linguagem, na perspectiva do Círculo, é um ato bilateral, fruto das inter-relações entre sujeitos, o eu e o outro. mas é nele que se constitui, afirmando-se e estabelecendo seus contornos.

Os enunciados, como materializações da linguagem em uso, existem, portanto, apenas no contato dialógico com outros enunciados e são também impregnados de nuances dialógicas. Eles se repercutem, podendo dialogar com os outros da mesma esfera ou de esferas diferentes. Esse fato determina-lhes um caráter de resposta aos enunciados precedentes, e de modelo aos subsequentes. Ao analisar esses diálogos, é possível encontrar diferentes vozes originadas nas interações entre os sujeitos e esferas (VOLÓCHINOV, 2018).

Em uma situação de comunicação, o todo é a interação das diversas consciências numa justaposição, em um contraponto, em uma simultaneidade e em uma equipolência das vozes. Segundo Fiorin (2020), na concepção bakhtiniana, o mundo é polifônico, havendo nele a presença de um pluralismo de vozes que devem ser respeitadas, não devendo haver hierarquia entre elas. Como todas as vozes são equipolentes, uma não deveria se impor às demais como palavra última e definitiva.

Para Volóchinov (2018), os enunciados fazem parte de uma corrente de comunicação sociocultural e têm uma dimensão axiológico-social em sua significação. Tanto o enunciado quanto a compreensão verbal do sujeito ocorrem a partir de sua vida, de sua trajetória pessoal, do processo educativo vivenciado e dos grupos sociais com que interage, entre outros fatores, e seu centro de valores interfere na sua produção e na sua compreensão. Como enunciador ou enunciatário, tomando parte de um movimento enunciativo, o sujeito reflete e refrata valores com os quais interage no cotidiano da vida.

Nessa perspectiva, podemos perceber que todo enunciado constitui-se como produto ideológico. Faraco (2009, p.47) esclarece-nos essa característica, apontando, para justificar essa natureza, dois motivos

qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição axiológica (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).

É necessário, nesse ponto, destacar que todo enunciado é formado por signos ideológicos, fato importante para se compreender a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo Russo. Para Volóchinov (2018), todos os produtos da cultura que possuem significados são signos e, como tais, são dotados de valores, portanto são ideológicos. Sem signos, não há ideologia. E a linguagem, por ser composta de signos, é terreno ideológico por natureza.

Faraco (2009, p. 49) chama a atenção para o fato de que, para Bakhtin, “qualquer palavra (qualquer enunciado concreto) encontra o objeto a que se refere já recoberto de qualificações, envolto de uma atmosfera social de discursos”. Isso nos leva a pensar que qualquer discurso apresenta camadas de outros discursos, havendo um entrecruzamento de valores e ideologias. Nesse preceito está embasado o conceito de refração de Volóchinov (2018, p. 101), segundo o qual

nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais.

O sujeito, ao utilizar os signos, deixa neles sua ressonância, as marcas de sua história discursiva. O uso da linguagem, portanto, nunca é neutro. Para o Círculo Russo, os signos nunca refletem somente o mundo, eles também o refratam, e o sujeito é agente dessa refração, impregnando os signos com seus valores, suas crenças, suas ideologias e sua história. Essa refração é individual mas também social, pois cada grupo humano traz para sua linguagem e seus signos os valores e as verdades que circulam no seu interior.

Percebe-se, a partir dessas premissas, que há uma dinamicidade nos signos, que são vivos, móveis e plurívocos. Segundo Faraco (2009, p. 52), “o material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente”. Isso faz com que o sentido seja construído a partir de um ponto de vista, mas que não deixa de relacionar-se com os outros pontos de vista, com outras posições axiológicas possíveis.

Para Volóchinov (2018), as várias camadas de sentido que os signos vão adquirindo ao serem usados em diversas esferas de comunicação são chamadas de heteroglossia³⁸. Um domínio cultural, ao utilizar determinados signos em busca da instauração de um discurso próprio, não pode, portanto, ser pensado fora da intersecção de suas múltiplas fronteiras. Nas suas práticas discursivas, os grupos humanos dão valores distintos às coisas e eventos, instituindo diversos sentidos para o mundo, conforme afirma Faraco (2009, p. 52),

a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano com diferentes axiologias, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas experiências que nela se dão.

Essa instauração de vários pontos de vista sobre a realidade leva a uma luta de poder. Cada grupo social busca legitimar sua interpretação da realidade, o seu discurso, e sobrepô-la às demais, principalmente aqueles grupos que detêm o poder em determinado tempo histórico (FARACO, 2009).

38 Em recente tradução, Paulo Bezerra substituiu a palavra heteroglossia por heterodiscurso, justificando que a palavra russa “raznorétchie” é “formada pela aglutinação de razno (ou raznii – diferente, diverso, outro, equivalente ao prefixo grego heteros) e riétchie (ou rietch – discurso, fala, linguagem)” (BEZERRA, 2015, p. 12).

Segundo Faraco (2009), Bakhtin analisa essa luta entre possibilidades discursivas ao tratar das forças centrípetas e centrífugas que duelam numa esfera discursiva.

Essas duas forças são opostas e aparentemente contraditórias: a primeira regula e procura normatizar o discurso por meio da generalização, apontando seu ponto de vista como o mais coerente, como a verdade. Há uma tentativa de acabar com o diálogo e com a heterogeneidade discursiva. A força centrífuga desestabiliza e relativiza, apontando para outras possibilidades discursivas, para outras maneiras de compreender a realidade, como outros discursos possíveis, reforçando o diálogo e a plurivalência dos signos (FARACO, 2009).

Como os signos emergem em relações sociais e refletem os valores do sujeito, do seu grupo e de seu tempo, é necessário contextualizá-los para se sondarem os sentidos que se forjam. O intercâmbio social é, portanto, o contexto em podemos captar a valoração sógnica e seus projetos discursivos. Locutor e interlocutor, em interação situada em determinado período sócio-histórico, usam os signos para formar enunciados e alcançar suas necessidades de comunicação. Nesse processo, esses sujeitos recorrem a vozes sociais, a complexos verboideológicos com os quais determinado grupo social diz o mundo. A linguagem utilizada para as interações discursivas é, então, uma realidade axiologicamente saturada e traz marcas dessas vozes, e o enunciado materializa esse diálogo.

O diálogo é um conceito-chave nas reflexões do Círculo. Segundo Faraco (2009, p. 58), Bakhtin vê o diálogo como

uma intrincada cadeia de responsividade: os enunciados ao mesmo tempo que respondem ao já dito ('não há palavra que seja a primeira ou a última'), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações, etc. – não há limites para o contexto dialógico). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.

O diálogo, termo utilizado por Bakhtin e pelos membros do Círculo, possui sentido específico na filosofia da linguagem desses teóricos russos. Ele amplia a ideia de diálogo que remete, geralmente, a réplicas de troca de turno em conversas, aludindo à dinâmica de interação de vozes presentes em um ato

de linguagem. Segundo o Círculo, qualquer enunciado é um evento que faz parte da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano e materializa esse diálogo entre diversas vozes sociais. Volóchinov (2018) destaca a importância de analisarmos o elo existente entre uma interação concreta entre usuários da linguagem com a situação extraverbal mais próxima e mais ampla e reforça que

todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

O objetivo dessa análise é perceber o complexo de forças que atua e condiciona a forma e as significações de um discurso e que se mantém constante nos diversos planos da interação social. O enunciado é a materialidade em que o pesquisador depara-se com “eventos de grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica” (FARACO, 2009, p. 62).

A interação na linguagem, portanto, é repleta de embates entre forças que estão na ideologia do cotidiano e nos sistemas ideológicos constituídos. Essas duas esferas atuam em qualquer unidade discursiva. A ideologia do cotidiano pode ser compreendida como o lugar da criação ideológica ininterrupta em que ficam evidentes as mudanças da base socioeconômica que ocorrem na vida cotidiana, ou seja, é a totalidade das atividades socioideológicas. Ela é ponto de partida para a constituição das esferas ideológicas, mas sofre delas influência (GRILLO, 2020). Os sistemas ideológicos ou esferas, por outro lado, são práticas culturalmente mais elaboradas como a moral social, a ciência, a religião, a arte, etc. Seus conteúdos, por terem passado por etapas de objetivação social, estabilizaram-se e estão mais amparados, exercendo assim maior poder (VOLÓCHINOV, 2018). A concepção de ideologia, portanto, é construída a partir de ideias já relativamente estáveis e de ideias instáveis. Essas ideias são elaboradas a partir de signos, revestidos de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses de determinado grupo. Como afirma Miotello (2020, p. 171),

em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes; ora podem reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns sentidos das coisas, e ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

A ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos organizam o conteúdo de um discurso, sendo que estes tendem a sobressair-se sobre aquela, dando-lhe o tom. Em outras palavras, a ideologia do cotidiano organiza-se a partir de estratos superiores, nas interações já mais definidas e estáveis de um grupo social. Percebe-se, portanto, que “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216). Por outro lado, a ideologia do cotidiano pode se infiltrar progressivamente nos sistemas ideológicos, renovando-os, ao mesmo tempo que é renovada por eles. Surgem desses confrontos contradições que podem ser percebidas no discurso materializado por sujeitos e grupos sociais.

Bakhtin também analisa o papel do discurso alheio no processo de criação ideológica do homem no mundo. Para ele, a palavra alheia desempenha um papel fundamental na formação ideológica do sujeito e apresenta-se como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva. Segundo Grillo (2020, p. 145),

a palavra autoritária exige reconhecimento e assimilação, uma vez que está associada às posições de poder – pai, professor, adulto, cientista, padre, etc. A palavra interiormente persuasiva está entrelaçada com as palavras do homem em formação e é fundamental para o seu processo de independência. Ela também está presente em todos os domínios ou esferas da criação ideológica.

O discurso autoritário se funda no estatuto de verdade absoluta, consolidando ou reforçando significados fixos que não se modificam em contato com outras vozes. Ele costuma exigir o seu reconhecimento incondicional. Ao contrário, a palavra interiormente persuasiva é aberta à negociação de sentidos, ela não é terminada, sendo capaz de revelar novas possibilidades semânticas. Bakhtin (1983, p. 144), ao referir-se à palavra interiormente persuasiva, afirma que

nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa).

Qualquer enunciado será um evento único e irrepetível de seres em interação e que estão imersos em um complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam as relações dialógicas. Nenhum enunciado, portanto, é desprovido de intencionalidades, pois “os sujeitos interagentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, nas escalas de índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais vivenciadas” (MIOTELLO, 2020, p. 172). Perceber essas relações dialógicas e ideológicas é necessário para que se compreenda responsivamente um enunciado e se estabeleçam as relações desse enunciado com outros.

Outras dois conceitos do Círculo Russo importantes para a análise do enunciado deste estudo são significação e tema. Segundo Volóchinov (2018), é impossível traçar um limite entre significado e tema, sendo essa diferenciação, no entanto, fundamental para a compreensão da linguagem como fenômeno dialógico. Significação, para esse teórico, é estável, repetível, abstrata e independe do contexto de sua realização. O tema, por outro lado, é único, individual e irrepetível, e está ligado à situação histórica concreta em que foi gerado. Pode-se, portanto, analisar gramaticalmente o conteúdo da significação de um enunciado, segundo esse autor, mas o seu tema é indivisível, pois é uma reação da consciência à formação da existência. Ao trocar a situação de uso de um enunciado, o tema altera a significação, impedindo que essa se solidifique. No entanto, a coletividade cria algumas formas recorrentes de uso temático.

Segundo Cereja (2020, p. 218), o tema

só pode ser tomado se se levar em conta todo o enunciado concreto (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação etc.) também os elementos que fazem parte da interação extraverbal: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos.

A palavra, portanto, só concretiza um tema quando se encontra na totalidade do enunciado. Isolada, no seu limite inferior, ela só é uma potência de significação. Somente no limite superior, no enunciado concreto, ela designa algo determinado. Uma mudança de significação é sempre uma reavaliação em que uma palavra sai de um contexto para outro (VOLÓCHINOV, 2018). Para que o tema seja constituído, o processo de compreensão do enunciado deve ser ativo. O interlocutor deve dialogar, orientar-se em relação ao enunciado, encontrando para essa formação enunciativa um lugar no contexto da enunciação. Somente em uma situação concreta e única de interação verbal, para Volóchinov (2018), a significação produz seu efeito. Em situações mais próximas, o tema de um enunciado depende da sua entonação expressiva e da avaliação dos falantes.

Essa série de conceitos, que sustentam a visão de linguagem de Bakhtin e do Círculo, são importantes para que se faça uma análise do discurso dos professores a partir da leitura atenta de seus enunciados. A seguir, estão anexados os quadros com os dados que serão analisados.

4.2 Uma leitura dos enunciados produzidos pelos professores com auxílio de conceitos de Bakhtin e do Círculo Russo

Nesta etapa de análise dos dados, os enunciados colhidos no questionário de pesquisa estão organizados em quadros, elaborados pelo pesquisador. A construção da amostra e o processo de coleta de dados já estão descritos na introdução deste estudo, portanto não necessitam de ser reiterados. A disposição desses dados nos quadros abaixo dar-se-á a partir da ordem de preenchimento do formulário de pesquisa. Os professores são chamados de P1 a P10, respeitando o gênero com que se identificam. Então, serão tratados como professores P3 e P10, os demais sujeitos que compõem a amostra serão tratados como professoras. Embora fique volumosa esta seção, optou-se por apresentar todos os dados os coletados para, em seguida, interpretá-los e argumentar sobre eles. Acredita-se que, dessa forma, o leitor pode acompanhar melhor o processo de tratamento das informações contidas nos enunciados concretos dos professores, produzindo-se um diálogo profícuo

bem à moda bakhtiniana entre pesquisador, professores colaboradores e leitor desta análise de resultados.

No processo de tratamento dos dados, serão evidenciadas em **negrito** palavras, expressões e trechos dos enunciados que estejam relacionados com o objetivo da questão para se chegar a relações que possibilitem uma interpretação que construa sentidos e revele significados presentes nessas unidades discursivas. Em seguida, quando necessário, serão retomados enunciados completos, a fim de se perceberem os valores dos enunciadores e seus projetos discursivos. Já na argumentação, esses dados serão relacionados aos dados colhidos com os pressupostos teóricos a fim de, a partir de um processo de indução, identificar tendências ou contrastes de posicionamento e tecer considerações. A partir da interpretação dos enunciados individuais, esta análise buscará compreender o cenário geral do grupo pesquisado.

As questões de 2 a 10 possuem um comando objetivo cujas respostas apresentadas para escolha são sim e não. Esses dados serão quantificados e apresentados no início da análise de cada quadro de respostas. Logo depois desse comando fechado, é formulada uma questão aberta para se obter um detalhamento de informações, um registro mais amplo das impressões dos participantes desta pesquisa a respeito do tema envolvido na pergunta. A questão 1 é aberta e, após o término do questionário, é disponibilizado um espaço para que o professor possa registrar as suas observações sobre a temática deste estudo. As questões abertas serão analisadas a partir da coleta de palavras e de signos ideológicos nos enunciados concretos dos professores, da análise do seu tema e da presença de conteúdos ideológicos que permitam a apreensão do posicionamento do enunciador sobre a avaliação do Saeb e as repercussões dessa avaliação nas práticas educativas de ensino de LP.

Quadro 2 – Pergunta 1 do questionário de pesquisa

Pergunta 1	Como é feito o planejamento de Língua Portuguesa de turmas de 9º ano na escola em que você trabalha?
P1	Em trabalhos coletivos .
P2	Seguindo os documentos curriculares e o ensino dos descritores de língua portuguesa .

P3	Seguimos as plataformas de conteúdos pedagógicos que a Secretaria de Educação do Estado disponibiliza aos professores. É obrigatório seguir e efetivar as aulas disponibilizadas nas plataformas, essa imposição é dada para as escolas seguirem.
P4	Temos como referência o Documento Curricular de Goiás que já está incluso no Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) a partir do desenvolvimento de habilidades nos diversificados conteúdos contemplados pelo currículo base. Todavia, planejo também de acordo com a realidade concreta do meu estudante, flexibilizando, escolhendo e selecionando o mais compatível com a necessidade das turmas principalmente através de pequenos projetos.
P5	O planejamento é feito de acordo com o currículo referência do estado de Goiás .
P6	No colégio em que trabalho o planejamento é feito de acordo com as habilidades e objetos de conhecimento propostos nos documentos BNCC/DCGO ... levamos em consideração também os descritores cobrados nas avaliações externas .
P7	No planejamento, tentamos contemplar as competências e habilidades necessárias e previstas no DCGO .
P8	É feito com base na BNCC .
P9	Pelo SIAP .
P10	É feito no SIAP , a partir das habilidades preconizadas na BNCC . São seguidas também as atividades do Programa de Ampliação e Recomposição da Aprendizagem .

Nessa questão, os professores foram estimulados a indicar como se dá planejamento das suas aulas de LP para as turmas de nono ano. Quando responderam a essa pergunta, três dos dez professores citaram o Sistema Administrativo Pedagógico (SIAP). O SIAP é um sistema eletrônico, ou seja, uma ferramenta digital oficial da Seduc GO em que os professores registram a frequência e as notas dos alunos. Ele foi criado “para ser utilizado pelos professores no uso do diário eletrônico” (GOIÁS, 2015, p. 1). Além da função de registro de frequência e das notas, o SIAP tem a atribuição de armazenar o planejamento do professor, pois é local em que “os professores registram os conteúdos, habilidades e competências planejadas para cada aula” (GOIÁS, 2015, p. 1).

O SIAP possui, em seu banco de dados, organizados por série, conteúdos, habilidades e competências que fazem parte do Documento Curricular para Goiás (DCGO), como destacou a P4. Cinco professores da amostra afirmaram que o DCGO é norteador do planejamento de suas aulas.

Ao analisar o DCGO, percebe-se, já em sua introdução, seu alinhamento à BNCC:

O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A elaboração do Documento inicialmente denominado Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local [...] (GOIÁS, 2019).

Como o DCGO foi construído a partir da BNCC, e o SIAP é apenas um suporte para a realização do planejamento, percebe-se a forte influência da BNCC no planejamento dos professores da rede estadual de Goiás. Considerando o elo existente entre BNCC, DCGO e SIAP, podemos considerar que nove dos dez professores que responderam ao questionário de pesquisa afirmam ter como referência para a organização pedagógica de suas aulas as prescrições da BNCC, seja direta ou indiretamente. Apenas uma das professoras sinalizou que realiza o seu planejamento nos trabalhos coletivos, sem indicar de que currículo parte para sua elaboração. Dois dos professores também declaram que utilizam os descritores para o planejamento de suas aulas, marcando a importância dada por eles à avaliação do Saeb, que é formulada a partir desses descritores reunidos em matrizes de referência.

Quando, em seu enunciado, P3 destaca a obrigatoriedade de os professores da rede estadual do Goiás seguirem “as plataformas de conteúdos pedagógicos”, possivelmente ele se refira ao SIAP, ou seja, ele explicita que os professores devem obrigatoriamente seguir a sequência de conteúdos do DCGO, baseada na BNCC. Somente o P10 ressaltou que utiliza como ponto de partida para a elaboração de suas aulas a sequência de “atividades do Programa de Ampliação e Recomposição da Aprendizagem”. Esse programa tem o objetivo de desenvolver conhecimentos essenciais dos últimos dois anos escolares, nos quais as [aulas presenciais foram suspensas](#) (CONSED, 2022, p. 1).

Nesse programa, são fornecidas, para as unidades educacionais da rede estadual de ensino, atividades quinzenais³⁹ que contemplam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, língua inglesa, história, geografia e ciências da natureza e que são produzidas pela Seduc. Os alunos resolvem atividades com os conteúdos essenciais dos anos anteriores e “também passam por avaliações diagnósticas e aulas de nivelamento” (CONSED, 2022, p. 1). Há controle e monitoramento das aplicações das atividades pelos tutores pedagógicos, encarregados também de dar retornos à coordenação e aos professores sobre os resultados das avaliações.

No enunciado da P4, é importante destacar sua preocupação com a realidade dos alunos, ou seja, essa professora demonstra considerar o diagnóstico de suas turmas, o reconhecimento de suas capacidades e de suas defasagens de aprendizagem. Isso fica claro quando ela declara que planeja “também de acordo com a realidade concreta do meu estudante, flexibilizando, escolhendo e selecionando o mais compatível com a necessidade das turmas principalmente através de pequenos projetos”. Possivelmente, essa professora realiza um planejamento paralelo ou complementar, tendo em vista que o SIAP não possibilita essa flexibilização, pois apenas reproduz as possibilidades de conteúdos, habilidades e competências prescritas no DCGO.

No enunciado do P3, é marcante a presença do signo ideológico “imposição”. Esse substantivo, nesse enunciado, está repleto de valores e revela uma resistência do professor às prescrições da Seduc GO em relação ao seu planejamento. Pode-se verificar, nesse enunciado, uma contestação à falta de autonomia dos professores, que têm seu planejamento prescrito por um agente externo, não havendo a possibilidade de adaptação ou adequação à realidade dos alunos pelo profissional. Esse posicionamento do P3 opõe-se ao da P4, que demonstrou uma certa autonomia em relação a essa tarefa. Entende-se, portanto, que diante das prescrições da Seduc GO, há posicionamentos distintos, ora de submissão, ora de autonomia, não havendo nos enunciados elementos que denotem possíveis censuras a essa autonomia demonstrada por P4. Autonomia ou submissão manifestam, nesse caso,

39 As atividades são acessadas pelo link <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/146Uv6vgeD54CF2CAfpwYsZnDIA78fyMXno>.

posicionamentos axiológicos de distintos sujeitos diante de enunciados que reverberam determinada ideologia e que possuem determinado projeto discursivo: a padronização e o controle do que é ensinado nas aulas de LP.

Levando em consideração a constância de termos como BNCC, DCGO e SIAP nos enunciados dos professores e os elos existentes entre a base nacional, o currículo regional e o suporte para o planejamento, pode-se perceber que a intenção de padronização dos conteúdos e a tentativa de controle do que é ensinado nas escolas do país, apontados por Freitas (2014) e por Macedo (2014) como pilares de um projeto neoliberal para educação, são uma realidade nas práticas educativas dos professores da CRE Goiânia. Como apontado no capítulo 2, essa padronização do currículo é um dos pressupostos do projeto neoliberal para a educação, que propaga o controle do que é ensinado e a avaliação por meio de exames externos em larga escala como critérios para reformas cujo objetivo é a elevação da qualidade da educação. Embora o objetivo da questão não tenha sido avaliar a resistência ou aderência a esse controle e a essa padronização, percebe-se que posicionamentos referentes a esse assunto foram materializados nos enunciados, demonstrando a presença de resistências no grupo de professores que compõe a amostra, como sugerem os enunciados de P3 e P4.

Quadro 3 – Pergunta 2 do questionário de pesquisa

Pergunt a 2	Nos anos de aplicação da prova do Saeb, há alguma orientação da Secretaria de Educação ou da direção da escola para que se modifique o planejamento das aulas de Língua Portuguesa (LP) de modo a adequá-lo essa avaliação? Quais foram essas modificações?	
P1	Sim.	Aulas direcionadas ao SAEB , estudos com simulados , listas de exercícios de questões de língua portuguesa atualizados
P2	Sim.	Planejamento de listas e atividades usando apenas os descritores e enfatizando os mais críticos
P3	Sim.	Houve uma maior concentração de tempo de aulas para as turmas de 9 anos (por um tempo exclusividade total), além é claro de seguir todo o roteiro de conteúdos disponibilizados pelo SEDUC GO.

P4	Sim.	Trabalhar mais assiduamente e de forma intensificada com as provas já avaliadas anteriormente inclusive com vários aulões alternados com a outra área do conhecimento que também é avaliada: matemática. A própria Secretaria da Educação envia material para a execução de avaliações constantes para treinamento dos alunos.
P5	Sim.	Elaborar diferentes aulas para que atendam diferentes níveis , que se integram de modo participativo.
P6	Sim.	Foco em listas e simulados .
P7	Sim.	A modificação se dá em nível de adicionar listas direcionadas para treinar os estudantes para a prova.
P8	Sim.	Inserir no planejamento os gêneros textuais do material da Seduc
P9	Sim.	Trabalhos mais a questão de interpretação textual com listas de exercícios.
P10	Sim.	Aplico atividades e simulados enviados pela Secretaria de Educação. Além disso, a escola faz simulados bimestrais que auxiliam nesse processo. Desde o período de pandemia, temos atividades quinzenais para recomposição da aprendizagem dos alunos, que ajudam nessas provas.

Nos enunciados produzidos como resposta à indagação sobre as recomendações da Seduc GO e dos gestores e coordenadores das unidades escolares para que haja modificações no planejamento em períodos de aplicação da avaliação do Saeb, todos os professores da amostra indicaram que essa prática ocorre nas escolas onde trabalham. Foram apontados o acréscimo ao planejamento das aulas de listas de exercícios (três professores), simulados (dois professores), provas do Saeb anteriores (uma professora) e gêneros textuais avaliados (uma professora).

Duas professoras apontaram que dedicam atenção aos descritores avaliados pela prova do Saeb, uma indicou a existência de roteiros de conteúdos que servem de itinerário para as aulas e outra ressaltou que existem atividades de nivelamento, que são seguidas por atividades de reforço para os alunos com baixo desempenho em determinados descritores. Em outros

enunciados, duas professoras destacam o direcionamento das aulas para as avaliações, ou seja, as aulas são planejadas para capacitar os alunos nos conteúdos, habilidades e competências avaliados. Chama a atenção o fato de um dos professores, o P3, destacar, em seu enunciado, “a exclusividade total” do planejamento às atividades preparatórias, o que sinaliza que esse trabalho é intenso, frequente e ocupa todo o tempo pedagógico das suas aulas. Esse protagonismo das avaliações nas aulas de LP é também evidente no enunciado de P4, quando ressalta que tem de “trabalhar assiduamente e de forma intensificada” as provas anteriormente aplicadas pelo INEP. Essas afirmações desses dois professores ecoam as colocações de Neto, Junqueira e Oliveira (2016), que constataram, no Brasil, o protagonismo dado às avaliações externas por autoridades políticas e as mudanças nas condutas e nas práticas educativas dos professores para que se promovam um alinhamento a essas avaliações e a melhoria dos resultados.

Outra modificação importante no planejamento dos professores é apontada por P10. Segundo esse professor, a avaliação externa acaba modelando a avaliação interna da unidade escolar, pois bimestralmente é aplicado um simulado da escola com modelo semelhante à prova do Saeb. Isso evidencia que a avaliação externa em larga escala do governo federal acaba influenciando o formato das atividades avaliativas que envolvem a avaliação dos professores. Esse professor traz também, em seu enunciado, que as atividades do Programa de Ampliação e Recomposição da Aprendizagem também auxiliam na preparação dos alunos para as avaliações externas, mas essa afirmação carece que uma análise mais detalhada do formato e do conteúdo dessas atividades.

Há, em três dos enunciados, o destaque para o agente das ações que priorizam o preparo dos estudantes para a avaliação. Esses professores indicam a Seduc GO como quem elabora, fornece e organiza as atividades e os simulados que deverão ser oferecidos aos alunos durante as aulas de LP. Embora não haja menção dos professores ao gestor e ao coordenador pedagógico da unidade em que trabalham, fica implícito no enunciado de P10 que há agentes na unidade escolar mobilizados para que os resultados nas avaliações sejam alavancados, pois a confecção de simulados internos é uma

decisão da equipe escolar e envolve custos e ações que dependem da gestão e da coordenação pedagógica.

É válido ressaltar ainda a presença do signo ideológico “treinamento”, presente no enunciado da P4. Esse signo, na esfera da educação, tem valor negativo e está associado a situações em que não se prioriza a aprendizagem reflexiva com objetivo da formação humana (COELHO, 2012). Essa professora, ao associar a aplicação das avaliações enviadas pela Seduc GO a um treinamento, enfatiza que essas atividades objetivam a reprodução, ou seja, são instrumentos que representam uma concepção de educação técnica e instrumental cuja finalidade é preparar o estudante para ser altamente competitivo, porém bastante alienado (LAVAL, 2019), pois não se desenvolvem o pensamento e capacidade de julgamento nem se estimula uma mudança de comportamento, como se espera da educação como formação humana (CAVALLET, 2000). Na esfera das empresas, esse signo é bastante utilizado, pois encaixa-se na proposta de formação rápida para a execução de tarefas no ambiente de trabalho. A professora, ao deslocar esse signo de um campo semântico para outro, refrata-o, trazendo para ele seus valores e os valores sócio-históricos do campo onde atua profissionalmente a fim de questionar o posicionamento da Seduc GO.

Quadro 4 – Pergunta 3 do questionário de pesquisa

Pergunta 3	Foi necessário realizar alguma adequação na sua prática de ensino em sala de aula para melhor adequá-la à prova do Saeb? Quais foram essas adequações?	
P1	Não.	
P2	Sim.	Um maior conhecimento sobre a matriz de referência
P3	Sim.	Procurei utilizar equipamentos de mídias para potencializar as aulas, oferecer uma melhor dinâmica nas aulas , além de dar muitos incentivos aos alunos.
P4	Sim.	Recursos tecnológicos para serem exibidos a todos os alunos como confecção de slides a partir dos materiais enviados pela coordenação pedagógica. Adequação do conteúdo e maneira diferenciada de avaliação.
P5	Sim.	Aulas dinâmicas , uso de recursos tecnológicos para despertar o interesse

		dos alunos, trabalhos coletivos.
P6	Sim.	Elaboração e aplicação de simulados uma vez na semana.
P7	Sim.	Elaboração de lista de exercícios baseadas nos descritores.
P8	Sim.	A diversificação das aulas.
P9	Sim.	Aulas mais demonstrativas.
P10	Sim.	Enfatizei alguns conteúdos que seriam contemplados nas avaliações e deixei alguns conteúdos da série de lado.

A questão 3 do questionário tem a finalidade de verificar se houve mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de LP devido à aplicação da prova do Saeb. Nove dos professores afirmam ter alterado suas aulas para adequá-las a essa avaliação (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10). Cinco professores, P3, P4, P5, P8 e P9, indicam mudanças na metodologia das aulas, buscando torná-las mais diferenciadas, diversificadas, expositivas e com ou uso de estratégias de trabalhos em grupo. Três docentes, P3, P4 e P5, afirmaram que utilizaram ferramentas tecnológicas para trabalhar com atividades e conteúdos. Uma das professoras, P2, indicou que adapta suas aulas à matriz de referência do Saeb, priorizando habilidades e competências nela contempladas. Outra, P7, sinalizou que utiliza lista de exercícios com questões elaboradas a partir dessa matriz. P6 disse que semanalmente elabora e aplica simulados. P4 citou que mudou sua avaliação para um formato semelhante ao do Saeb. P10 destacou que seleciona os conteúdos, adicionando os contemplados na avaliação do Saeb e deixando de lado os que não são avaliados. O P3 disse que pratica “muitos incentivos aos alunos”, mas não especificou de que tipo são esses incentivos.

A partir desses enunciados, não há possibilidade de indicar o que é recomendação da Seduc GO e o que é iniciativa própria do professor. É importante, no entanto, perceber que há uma repercussão da avaliação externa na metodologia do professor e nos materiais utilizados em sala de aula. O livro didático parece ter sido trocado por listas de exercícios e avaliações com questões de múltipla escolha. Não há como avaliar as mudanças metodológicas apontadas pelos professores, pois há poucos elementos para isso.

Não se pode deixar de observar o recorte nos conteúdos que está evidenciado no enunciado do P10. Segundo esse professor, os conteúdos avaliados pelo Saeb são colocados como centrais no processo pedagógico e outros foram deixados “de lado”. Freitas (2014), ao se referir ao projeto neoliberal para a educação, afirma que a escola neoliberal padroniza os objetivos, os conteúdos e os materiais utilizados no ensino, definindo também o ritmo do trabalho do professor e controlando-o a partir de avaliações externas e de estratégias de gestão. Essas ações modelam o trabalho do professor e empobrecem-no, segundo Freitas (2014). Como afirma Marques (2020), o projeto de educação de Goiás está construído sobre o tripé da nova gestão pública neoliberal objetivo-avaliação-sanção e, somente a partir da padronização, esse projeto torna-se possível.

A formação dos alunos acaba tornando-se bastante instrumental, pois há uma priorização dos resultados quantitativos gerados pelas avaliações (LAVAL, 2019). É essa a realidade que podemos perceber a partir da análise dos enunciados dos professores: há uma política de preparo para as avaliações externas imposta pela Seduc GO que altera o ritmo do processo educativo, os objetivos das aulas e os materiais utilizados para se alcançar as melhores notas no IDEB. O centro do processo educativo acaba sendo a melhoria de resultados em uma avaliação objetiva formulada a partir de conteúdos, habilidades e competências específicas. A partir da resposta do P 10, pode-se constatar que os demais conteúdos da série tendem a ser relegados a um segundo plano ou abandonados.

Essa mesma situação é sugerida na resposta do P3 à questão 2. Quando esse professor afirma que “houve uma maior concentração de tempo de aulas para as turmas de 9 anos (por um tempo exclusividade total), além é claro de seguir todo o roteiro de conteúdos disponibilizados pela Seduc GO”, ele evidencia que abandona o planejamento da série para trabalhar com o recorte proposto pela matriz de referência do Saeb e que seu tempo pedagógico é dedicado, por um certo período, sobretudo à matriz de referência do Saeb.

Quadro 5 – Pergunta 4 do questionário de pesquisa

Pergunta 4	Você tem sido orientado (a) pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC GO) a preparar os seus alunos para atingir melhores resultados na avaliação do Saeb? Quais foram essas orientações?	
P1	Sim.	Enfatizar mais exercícios, motivar os alunos, estimular leitura e escrita.
P2	Sim.	Aplicar os simulados preparatórios enviados pela Secretaria de educação, orientar os alunos a acessar plataformas de ensino, blogs.
P3	Sim.	Pedagógicas, meritocráticas e por último agora financeira.
P4	Sim.	Via material on-line, acompanhamento de tutora.
P5	Sim.	Trabalhar com o currículo referência , e com os descritores.
P6	Sim.	Trabalhar com foco em aumentar a média nessas avaliações externas.
P7	Sim.	Priorizar no desenvolvimento das aulas as competências e habilidades com defasagem.
P8	Sim.	Orientação para trabalhar o material da Seduc.
P9	Não.	
P10	Sim.	Analisamos juntos os resultados dos simulados e a tutora pedagógica conversou comigo algumas vezes sobre os descritores que precisavam melhorar. Recebi essa orientação de trabalhar os materiais de apoio para os simulados do coordenador e da diretora da escola em que trabalho.

A pergunta 4 tem o objetivo de verificar se existem orientações da Seduc GO para que os professores dediquem o tempo de suas aulas para ensinar aos alunos os conteúdos e desenvolver as habilidades e as competências contempladas pela avaliação do Saeb. Em seguida, caso o professor responda afirmativamente, ele é convidado a indicar quais foram essas orientações. Dos dez professores que contribuíram com esta pesquisa, nove responderam que há orientações da Seduc GO (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P10), uma afirmou que não (P9).

Nos enunciados dos nove professores que responderam afirmativamente à questão 4, há evidências das ingerências da Seduc GO no

processo de ensino-aprendizagem em períodos de aplicação do Saeb. Aparecem, nesses enunciados, materiais recomendados pela Seduc GO: “exercícios” (P1), “simulados” (P2 e P10), “material on-line” (P4) e “material da Seduc” (P8). O levantamento feito por Araújo (2021) já havia constatado a existência de uma série de materiais desenvolvidos pela secretaria de educação e fornecidos para as escolas estaduais com o objetivo de tornar familiar para os alunos o formato da avaliação externa em larga escala do governo federal e fornecer “guias aula-a-aula” (SEDUC GO, 2011) para os professores.

Em relação à mudança de objetivos da aula para priorizar o que é avaliado pelo Saeb, aparecem indícios dessa prática nos enunciados de dois professores, quando afirmam que são orientados a “priorizar as competências e habilidades em defasagem” (P7) e a não perder de vista os “descritores que precisam melhorar” (P10). A P1, quando afirma que deve “estimular a leitura e a escrita”, possivelmente se refira às práticas apontadas por P7 e P10, tendo em vista que as matrizes do Saeb são compostas, sobretudo, de habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos, dando ênfase aos gêneros do discurso.

P5, ao afirmar que é sugerido pela Seduc GO que ela deva “trabalhar com o currículo referência, e com os descritores”, sugere que é alertada de que não pode desconsiderar os descritores da avaliação do Saeb em suas aulas de LP para turmas de nonos anos. P1 destaca que, para a Seduc GO, o professor é peça-chave no convencimento dos alunos para que eles adiram às avaliações externas em larga escala. Ela destaca que lhe é solicitado “estimular os alunos”, ou seja, motivá-los a dedicarem-se a essas avaliações.

No enunciado do P3, esse professor refere-se a orientações “pedagógicas, meritocráticas e por último agora financeira”. As orientações pedagógicas são, provavelmente, os materiais pedagógicos recomendados pela Seduc GO: listas de exercícios e avaliações simuladas, citados nos enunciados dos outros professores. Não há indicações claras sobre orientações “meritocráticas” e “financeira”, mas podemos associá-las à constatação de Momenté Alves (2019) da presença de políticas de bônus (incentivo financeiro) na pasta da educação estadual de Goiás. Esse bônus,

provavelmente, está atrelado ao desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino na avaliação do Saeb, por isso esse professor o cita como recomendação. O adjetivo “meritocrática” também pode ser considerado um signo ideológico, na perspectiva do Círculo Russo. Ele, originalmente, pertence à comunidade semiótica das empresas e pode ser associado ao discurso neoliberal, como nos apontou anteriormente Dardot e Laval (2018). Nesse enunciado, ao ser relacionado ao substantivo “orientações”, presente na pergunta do questionário, sugere que o incentivo somente será pago se o professor alcançar determinados objetivos, para que ele faça jus a esse pagamento extra. Observando somente esse enunciado, não é possível perceber a refração realizada por esse sujeito ao utilizar esses signos ideológicos, mas acredita-se que há, nas próximas respostas, indícios desse posicionamento. É importante se perceber que o enunciador conta com a colaboração do enunciatário para que produza sentido. Ao formular esse enunciado, P3 prevê que este pesquisador esteja ciente do sentido dos adjetivos, sendo capaz, a partir de seus suportes teóricos, de construir o tema desse enunciado, dando-lhe acabamento.

Como visto no capítulo 2, a prática de incentivo por meio de bônus tem forte viés neoliberal e pretende trazer para as repartições públicas procedimentos e valores da gestão privada, com recompensas para que os funcionários públicos adotem a lógica do desempenho, da eficácia e da eficiência. O mérito para o incentivo são, geralmente, resultados mensurados a partir de indicadores e de mecanismos de controle e responsabilização (DARDOT; LAVAL, 2016). Para que os professores executem satisfatoriamente a tarefa de “estimular os alunos” (P1), são oferecidas recompensas “financeiras” (P3) que evidenciam práticas “meritocráticas” na gestão dessa secretaria estadual. Há, portanto, indícios de que, em Goiás, os princípios da empresa foram adotados pela Seduc GO, e que as práticas de gestão pública da Seduc GO manifestam traços da competição neoliberal.

P4 sinaliza um “acompanhamento pela tutora”. As recomendações da Seduc GO chegam às escolas por meio dessa profissional, que tem a função de acompanhar as unidades escolares, controlar os seus resultados, sugerir intervenções no processo educativo e verificar o cumprimento de diretrizes e

recomendações da Seduc GO (ARAÚJO, 2021). Essa função, no organograma dessa secretaria, é fundamental, pois esse profissional acompanha a unidade escolar com o objetivo de avaliar os seus resultados e possibilita o controle dos processos educacionais e a responsabilização dos professores. O fato de a Seduc GO priorizar os resultados na avaliação do Saeb está presente no enunciado da P6, quando ela indica a recomendação de que é necessário “aumentar a média”.

Esse objetivo de melhorar os resultados está relacionado com os *rankings* produzidos a partir das notas alcançadas pelos alunos na avaliação do Saeb. Como já visto no capítulo 2, os *rankings* de resultados são um dos pilares da gestão neoliberal (FREITAS, 2018), pois é, a partir da disputa por melhores posições nessas escalas que, segundo os neoliberais, pode-se melhorar a qualidade da educação.

Quadro 6 – Pergunta 5 do questionário de pesquisa

Pergunta 5	Você aplicou atividades preparatórias ou exames simulados para preparar os alunos para a prova do Saeb, encaminhadas ou não pela SEDUC GO, na última edição do exame? Quais foram essas atividades e em que periodicidade isso ocorreu?	
P1	Sim.	São atividades selecionadas pela SEDUC , reforço de conteúdos em defasagem... Ocorria sempre durante o ano da avaliação
P2	Sim.	Semanalmente, os simulados preparados por mim e alternando com os enviados pela CRE , além de listas prontas retiradas de blogs
P3	Sim.	Simulados e exercícios preparatórios no final de cada mês.
P4	Sim.	Provas objetivas – quinzenais.
P5	Sim.	Questões de simulados, cadernos de atividades.
P6	Sim.	Elaboro os simulados de acordo com os descritores defasados. Isso ocorre durante todo o ano... uma vez por semana.
P7	Sim.	Foram 2 bimestrais . Uma preparatória e outra simulado em si.
P8	Sim.	Avaliação diagnóstica quinzenal
P9	Sim.	Mais leitura , mesmo em sala junto com os alunos para que eles consigam fazer a

		interpretação das questões...
P10	Sim.	Simulados mensais e atividades quinzenais.

A questão 5 do formulário de pesquisa objetivou verificar se existiu o envio pela Seduc GO de atividades preparatórias e de exames simulados para serem aplicados durante as aulas de LP em 2021, ano da última aplicação do Saeb. Buscou-se também conhecer a frequência desse envio para se ter uma dimensão da interferência dessa secretaria no planejamento e no processo de ensino-aprendizagem de LP e para se verificar se, em Goiás, há indícios de que as avaliações externas ocupam centralidade do processo educativo. A presença desse tipo de interferência, em edições anteriores do Saeb, já havia sido registrada em pesquisas de Araújo (2021) e Momenté Alves (2019). Em 2021, a situação das escolas estaduais era bastante distinta dos anos anteriores, pois o Brasil estava flexibilizando as normas sanitárias em relação à Covid-19, e muitas escolas estaduais haviam voltado às aulas presenciais nesse período.

Como todas as respostas à pergunta 5 foram afirmativas, percebe-se que a aplicação das atividades preparatórias e dos exames simulados também ocorreu em 2021. Isso não deixa de revelar a importância dada a essa avaliação pela Seduc GO, pois, em meio às demandas do retorno às aulas presenciais, essa secretaria não deixou de priorizar as ações com foco no Saeb. Evidenciaram, em seus enunciados, a aplicação de simulados enviados pela secretaria de educação cinco professores, P2, P4, P5, P7, P8 e P10. A P8 e P4 mencionaram, respectivamente, a aplicação de uma “avaliação diagnóstica” e de “provas objetivas”, consideradas também como exames simulados. Sobre a aplicação de atividades preparatórias (listas de exercícios), notificaram essa prática cinco professores, P1, P2, P5, P7 e P10. Registraram também, em suas respostas, a elaboração de material preparatório extra pelo professor P2 e P6, e a utilização de material retirado de blogs da internet foi apontada por P2.

Sobre a frequência da aplicação de atividades e dos exames simulados, houve uma variedade de respostas. P1 afirmou que essa aplicação ocorreu durante todo o ano, P3, P7 e P10 disseram que isso ocorreu mensalmente, P4

e P10 afirmaram ser quinzenalmente, e P2 e P6 indicaram semanalmente como frequência de aplicação. P5 não fez referência à periodicidade em seu enunciado. P1, ao utilizar o advérbio de frequência “sempre” ao lado “durante o ano da avaliação”, destaca que a preparação dos alunos para a avaliação do Saeb era constante, não deixando de fazer parte das suas aulas durante todo o ano letivo de 2021.

Esses dados evidenciam que há um departamento da Seduc GO que elabora e envia atividades e simulados para serem aplicados pelos professores a fim de que os alunos obtenham melhores resultados na avaliação do Saeb. Embora haja divergências quanto à frequência dessas atividades, percebe-se que bastante tempo pedagógico é dedicado a elas, portanto o planejamento do professor de LP acaba comprometido, tendo em vista que muitos conteúdos desse ano são abandonados para que se reforcem conteúdos, habilidades e competências contempladas na avaliação externa em larga escala do governo federal. Percebe-se, na análise das respostas para essa questão, como Afonso (2000) nos apontou, que as avaliações externas acabam condicionando as opções pedagógicas dos professores e retirando-lhes a autonomia. O processo pedagógico, portanto, acaba direcionado para o que será cobrado nas avaliações.

As metas do IDEB e os resultados que colocam os estados em *rankings* geram uma demanda de ações e intervenções da Seduc GO que impactam diretamente no trabalho do professor, pois sua prática pedagógica é modificada para que se priorizem os resultados em testes estandardizados em larga escala. Essa coleta de dados aproxima-se das percepções de Araújo (2021) que indicavam um forte alinhamento da gestão da Seduc GO aos padrões da NGP ao priorizar o controle e a avaliação, ocasionando uma instrumentalização da educação pública em nosso estado, pois o ensino de LP nos nonos anos funciona como instrumento para que os alunos maximizem os resultados nas avaliações externas. O ensino de língua materna, que deveria formar um usuário competente do idioma, acaba sendo limitado pelos conteúdos, habilidades e competências contemplados na prova do Saeb.

Quadro 7 – Pergunta 6 do questionário de pesquisa

Pergunta 6	Considerando os seus conhecimentos e a sua experiência na área em que atua, você avalia que as habilidades e competências contempladas pela prova do Saeb abrangem os saberes necessários para a formação de um usuário competente de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.	
P1	Sim.	São pertinentes à língua portuguesa e ao ensino porque visam critérios de leitura e compreensão de textos, comunicação...
P2	Não.	A língua portuguesa tem nuances e cada falante é único, cada um desenvolve suas habilidades de modo particular, pensar que o foco é desenvolver habilidades de leitura e interpretação sem considerar o déficit de cada um deles, a dificuldade que se acentua de anos anteriores e que, na maioria das vezes, duas aulas semanais não são capazes de sanar, não é possível alcançar o objetivo.
P3	Não.	A prova mescla questões de gramática contextualizada, algo que nosso estudante não possui o domínio , pois para interpretar precisa- se conhecer as definições e conceitos gramaticais em todos os parâmetros.
P4	Sim.	Analisam as habilidades bem básicas para o nível do falante do fundamental II como os descritores a seguir por exemplo: D1 Localizar informações explícitas em um texto D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão D4 Identificar o tema de um texto D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
P5	Sim.	
P6	Não.	A Língua Portuguesa não é restrita aos descritores, ela é ampla e envolve outros aspectos que fogem da realidade das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas apenas para essa

		avaliação.
P7	Sim.	Avalia se o estudante desenvolveu as competências necessárias para o bom uso da língua materna.
P8	Sim.	Uma vez que exige muito a leitura e interpretação, isso só vem beneficiar o estudo da língua portuguesa.
P9	Sim.	São questões de nível simples...
P10	Não.	Acredito que as habilidades e competências do Saeb são mínimas. Um bom usuário da língua precisa avançar e ter conhecimento mais vasto sobre ela.

Na questão de número 6 do formulário de pesquisa, os professores foram convidados a posicionarem-se sobre os conteúdos, habilidades e competências contemplados pela matriz de referência de LP, utilizada para a formulação da avaliação do Saeb. Foi indagado a eles se consideram esses conteúdos, habilidades e competências suficientes para a formação de um usuário competente de LP, levando em consideração o que se espera de um estudante ao concluir o nono ano do ensino fundamental. Procurou-se também, por meio dessa questão, verificar a aderência dos professores ao discurso do Saeb, que associa qualidade do ensino de LP aos resultados nessa avaliação do governo federal.

Dos professores colaboradores, P1, P4, P5, P7, P8 e P9 responderam afirmativamente a essa questão e P2, P3, P4 e P10, negativamente. No grupo que respondeu sim a essa questão, percebe-se uma valorização das contribuições que o Saeb ocasiona ao privilegiar as práticas de leitura, compreensão e interpretação de textos, tendo em vista que essas são a prioridade da avaliação. Isso fica evidente nestes excertos dos enunciados de P1 “visam critérios de leitura e compreensão de textos” e de P8 “exige muito a leitura e interpretação, isso só vem beneficiar o estudo da língua portuguesa”. P7 julga que as competências prescritas pelo Saeb são as “necessárias para o bom uso da língua materna”, demonstrando identificação com o discurso do Saeb.

Nesse grupo, há professores que aderem parcialmente ao discurso do Saeb e que não julgam esses saberes suficientes para a formação de um usuário competente da língua, como se percebe no uso de expressões

“habilidades bem básicas para o nível do falante” (P2) e “são questões de nível bem simples (P8). Os adjetivos “básicas” e “simples”, ao se referirem a habilidades e questões, evidenciam que são saberes necessários, fundantes, mas que o estudante competente no uso da língua deve ter uma formação que contemple outros saberes intermediários ou avançados. P5 não justificou o porquê de sua afirmação.

No grupo que respondeu a essa pergunta negativamente, há uma refutação da voz do governo que defende o Saeb como avaliador e promotor da melhoria da qualidade do ensino. P2, por exemplo, destaca que a avaliação homogeneiza o ensino quando afirma que “o foco é desenvolver habilidades de leitura e interpretação sem considerar o déficit de cada um deles”. O enunciado de P2 estabelece um diálogo com as observações de Dias Sobrinho (2001), que critica o modelo de avaliação adotado pelo Saeb porque esse sistema padroniza o ensino e tira a autonomia do professor de avaliar seus alunos e de propor intervenções no processo pedagógico para que as necessidades específicas do grupo de alunos sejam atendidas. O posicionamento de P2 também coaduna com as conclusões de Freitas (2014), que afirma que o modelo do sistema avaliativo do MEC acaba impondo um ritmo de ensino para o professor, e esse ritmo de ensino é marcado pelas avaliações externas. Não há tempo para as especificidades dos educandos, tendo em vista os cronogramas avaliativos.

P3, quando se posiciona negativamente, destaca que “a prova mescla questões de gramática contextualizada, algo que nosso estudante não possui o domínio”. A crítica de P3, possivelmente, recai sobre o fato de que a matriz de referência não prioriza os conteúdos gramaticais, mas, quando um desses conteúdos é avaliado, cobra-se uma análise que não condiz com o espaço dado ao estudo gramatical na própria matriz.

O enunciado de P6 traz um questionamento importante à avaliação do Saeb. Quando P6 afirma “a Língua Portuguesa não é restrita aos descritores, ela é ampla e envolve outros aspectos que fogem da realidade das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas apenas para essa avaliação”, essa professora questiona o recorte feito pela matriz do Saeb e considera essa avaliação como instrumento incapaz de avaliar a formação de

um estudante quanto à competência de uso da língua. P6 participa de um debate de sua época, entoando uma voz contrária. Ao tomar a palavra para posicionar-se no debate, essa professora questiona o discurso oficial que ancora a proposta de avaliação do MEC, e sua voz polemiza e destoa de um coro que legitima a ação do governo, constituindo-se como resistência a uma realidade validada socialmente.

Ao se analisar o enunciado de P10, percebe-se um alinhamento com o posicionamento de P6, quando afirma que “as habilidades e competências do Saeb são mínimas. Um bom usuário da língua precisa avançar e ter conhecimento mais vasto sobre ela”. Embora não julgue a prova do Saeb como incapaz de avaliar o desempenho de um usuário da língua, P10 considera que a avaliação aborda saberes mínimos e deixa de lado outros saberes também necessários para uma boa formação em LP. O enunciado de P10 dialoga com Ribeiro e Coscarelli (2010), que abordam essa tendência de redução de currículo promovida pela avaliação do Saeb e destacam que a matriz de referência, quando utilizada como percurso único de ensino de LP, limita e engessa o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que muitos conteúdos, habilidades e competências não são contemplados na matriz de referência e precisam ser adquiridos pelos estudantes.

Os resultados dessa questão demonstram que parte representativa dos docentes, 60%, associa bons resultados no Saeb a uma boa formação em LP e que há aderência dos professores ao discurso do Saeb, que associa qualidade do ensino de LP aos resultados nessa avaliação do governo federal. Não se pode deixar de notar que, em alguns enunciados cuja resposta foi afirmativa, essa aderência é parcial, pois são percebidos questionamentos que tensionam o discurso do Saeb. Por outro lado, 40% dos professores colaboradores, discordam de que o Saeb contemple os saberes necessários. Há, portanto, na esfera educacional, uma contradição que se manifesta nos enunciados como percepções e vozes antagônicas dos professores quando interagem com as recomendações do governo federal quanto à avaliação da educação e quanto à medição de sua qualidade.

Quadro 8 – Pergunta 7 do questionário de pesquisa

Pergunta 7	Você considera que, após a implementação da avaliação do Saeb, a qualidade do ensino de Língua Portuguesa melhorou? Justifique sua resposta.	
P1	Sim.	Sim. Pode-se considerar uma melhora no estudo de língua portuguesa.
P2	Não.	Não dá para afirmar que não piorou, mas também não podemos afirmar que melhorou, o que temos é a identificação de pontos críticos que tentamos sanar. Identificamos problemas e pensamos como resolver, porém não são todos os alunos que têm as mesmas dificuldades.
P3	Não.	A resposta é simples, não existe a prática de leitura por parte dos estudantes da rede pública.
P4	Não.	Não melhorou, pois mesmo analisando as deficiências e fraquezas apontadas nas avaliações as políticas educacionais públicas e os seus agentes responsáveis não construíram um projeto eficaz para ser aplicado para a melhoria gradativa do processo de ensino aprendizagem. A aprendizagem do aluno é um processo bem mais amplo e não está restrito apenas no chão da sala de aula, mas está intimamente ligado com outros fatores como distribuição justa de renda, empregabilidade e estabilidade familiar, estabilidade emocional dentre outros tantos fatores relevantes.
P5	Sim.	
P6	Não.	Tenho pouca experiência ainda a respeito disso. Mas de acordo com as minhas poucas vivências, esse exame tem o objetivo maior de classificar e não de melhorar o ensino em si. Mas auxilia para o desenvolvimento de competências básicas.
P7	Não.	Apesar de acreditar que seja válido o processo de avaliação, ainda não é visível o resultado. A aprendizagem é mais complexa que treinar os estudantes para realizar a prova.
P8	Sim.	Pela diversidade dos gêneros textuais exigidos.
P9	Não.	Não... Eles não têm muito interesse em

		realizar essas provas.
P10	Não.	Percebo uma insistência nos materiais fornecidos pela Seduc em trabalhar muito as habilidades que cairão na prova.

A questão de número 7 tem como objetivo reconhecer a percepção dos professores sobre a concepção de que o Saeb promove melhorias no educação. A partir dessas percepções, buscou-se também verificar o nível de aderência ao conceito de qualidade vinculado ao Saeb que associa melhoria da educação a bons resultados em testes objetivos. Entre os professores, 30 % (P1, P5 e P8) concordaram que houve melhoria na qualidade do ensino de LP após a implementação do Saeb, e 70% (P2, P3, P4, P6, P7, P9 e P10) discordaram dessa vinculação.

Nos enunciados dos três professores que se posicionaram respondendo afirmativamente à questão, as justificativas são pouco consistentes. A resposta de P1, por exemplo, somente retoma o conteúdo da pergunta, sem acrescentar qualquer argumento. P 5 optou por não justificar sua resposta, e P8 destacou que a prova melhora o ensino de LP porque aborda a leitura de uma “diversidade dos gêneros textuais”. Não há, nesses enunciados, evidências de que as competências de leitura e de escrita em LP tenham sido mais bem desenvolvidas depois da avaliação promovida pelo governo federal, embora a aplicação dessas avaliações ocorra há mais de três décadas, e o governo federal defenda que essa iniciativa seja capaz de impactar na melhoria do ensino.

As respostas negativas a essa questão trazem um detalhamento maior em sua argumentação e motivos mais evidentes para o posicionamento dos professores, com exceção de P2. Essa professora parece não ter refletido muito sobre essa questão e apresenta certa indecisão em sua justificativa, como se percebe nesse excerto “não dá para afirmar que não piorou, mas também não podemos afirmar que melhorou”. Ela ressalta, entretanto, que é positivo o fato de a avaliação do Saeb sinalizar “os pontos críticos”. Nesse excerto, ela refere-se ao fato de que, entre as habilidades e competências previstas pela avaliação do Saeb, é possível se identificarem aquelas que não foram desenvolvidas pelos estudantes. Isso deixa claro que, para essa

docente, encontrar evidências ao final da etapa do que os estudantes não aprenderam é o principal ponto positivo desse sistema avaliativo.

O P3 justifica que não há melhoria do ensino de LP na rede pública estadual porque “não existe a prática de leitura por parte dos estudantes”, culpabilizando os estudantes pelo baixo desempenho. Esse professor tem um conceito de leitura muito específico, e este estudo não tem o objetivo de analisá-lo.

O enunciado de P4 dialoga muito com os teóricos que sustentam esta pesquisa. Ao afirmar que o Saeb analisa “as deficiências e fraquezas apontadas nas avaliações as políticas educacionais públicas e os seus agentes responsáveis não construíram um projeto eficaz para ser aplicado para a melhoria gradativa do processo de ensino aprendizagem”, essa professora deixa que claro que não há um projeto definido nem parceria ou colaboração conjunta entre os agentes educacionais para que os problemas da baixa qualidade da educação brasileira sejam superados. Como Afonso (2000), Vieira e Vidal (2011), Dardot e Laval (2018) e Freitas (2018) apontam, na proposta neoliberal para a educação, a responsabilidade pela melhoria do ensino é das escolas e dos professores, ficando o Estado na função de avaliar e responsabilizar os agentes por resultados insatisfatórios. Essa desresponsabilização dos governos, secretarias e ministérios emerge do enunciado de P4.

Em seguida, P4 enfatiza que, para que haja a melhoria da educação, devem-se enfrentar problemas que se referem ao contexto macro em que as escolas de baixo rendimento estão situadas. Segundo essa professora, a melhoria da educação é “um processo bem mais amplo e não está restrito apenas no chão da sala de aula, mas está intimamente ligado com outros fatores como distribuição justa de renda, empregabilidade e estabilidade familiar, estabilidade emocional, entre outros tantos fatores relevantes”. Essa professora dialoga, nesse trecho, com Dourado, Oliveira e Santos (2007), quando esses autores criticam o modelo de avaliação neoliberal adotado pelo MEC porque esse desconsidera a complexidade das realidades sociais das escolas com baixo rendimento, despreza a necessidade de melhorias e de

investimentos nas escolas e coloca os resultados insatisfatórios somente sobre os professores e as escolas.

O enunciado de P6 também dialoga com os autores já citados na fundamentação teórica deste estudo como Afonso (2000) e Freitas (2018). Quando afirma que “objetivo maior é de classificar e não de melhorar o ensino em si”, essa professora chama a atenção para os objetivos principais das avaliações externas, que são a classificação e o ranqueamento dos estudantes, como anteriormente destacaram Afonso (2000) e Freitas (2018). Por último, nesse enunciado, a professora, ao estabelecer uma oposição ao conteúdo das outras declarações que abordam aspectos negativos do Saeb, destaca que essa avaliação “auxilia para o desenvolvimento de competências básicas”. Ao analisar esse excerto, pode-se considerá-lo como um elogio, mas, se se refletir sobre o seu sentido, no contexto do enunciado, percebe-se que há também nele uma crítica: o Saeb não é capaz de avaliar os estudantes nas habilidades mais avançadas. Isso pode dar indícios de que essa professora compreende os recortes curriculares realizados na elaboração das matrizes dessa avaliação, tornando esse “elogio” mais um argumento negativo para seu posicionamento crítico em relação a esse sistema avaliativo.

P7 e P10 dialogam entre si quando se posicionam em relação à questão 7, pois esses dois professores criticam o treinamento intenso para as avaliações. Isso fica evidente quando P7 afirma que a “aprendizagem é mais complexa que treinar os estudantes para realizar a prova” e P10 ressalta que há uma “insistência nos materiais fornecidos pela Seduc em trabalhar muito as habilidades que cairão na prova”.

P7 utiliza, em seu enunciado, o signo ideológico “treinar” que, na esfera da educação, remete-nos a práticas educativas que objetivam a transmissão de conteúdos sem reflexão, contribuindo-se muito pouco para o desenvolvimento do pensamento e para a formação humana (COELHO, 2012). Essa professora estabelece, nesse excerto, uma oposição entre as práticas pedagógicas de “treinar” e aprender (“aprendizagem”), destacando que são atividades distintas, devendo a escola priorizar o aprendizado. Essa docente destaca ainda que, embora considere a necessidade de avaliação, o Saeb ainda não tem

apresentado resultado “visível” quanto à promoção de melhorias na qualidade da educação.

Quando emerge, no enunciado de P10, o signo ideológico “insistência”, é perceptível o descontentamento do enunciador com as recomendações da Seduc GO para que se trabalhem constantemente os materiais fornecidos. Esse excerto dialoga com as considerações de Araújo (2021), que destaca a grande quantidade de materiais enviados às unidades educacionais e a frequência intensa do trabalho de preparação dos alunos da rede pública estadual. Emerge, nos enunciados de P7 e P10, a ideia de que o importante, para a pasta da educação estadual, é desenvolver essas atividades com os alunos, não sendo necessária uma reflexão sobre elas nem a compreensão de sua finalidade. O objetivo é familiarizar os alunos com a avaliação, treinando-os para executá-la.

No enunciado de P8, essa professora afirma que a avaliação do Saeb não promoveu melhoria na qualidade da educação porque os alunos não têm interesse pela avaliação. Isso reforça a ideia de que o processo avaliativo promovido pelo governo federal não é discutido entre professores e alunos. Se não faz sentido para os estudantes, eles consideram a prática apenas como uma burocracia a ser cumprida, esse pode ser o motivo para essa negligência.

Ao perceber como a maioria dos professores (70%) descrê no Saeb enquanto promotor de melhoria na qualidade da educação, vale questionar como essa política educacional se mantém há mais de três décadas e, a cada reformulação, ganha maior protagonismo nas agendas dos governos federal, estadual e municipal. É urgente se pensar sobre como as políticas educacionais como a do Saeb são formuladas contemporaneamente fora das universidades, desconsiderando o posicionamento dos professores e seguindo parâmetros de organismos internacionais como OCDE e BM (LAVAL, 2019).

Essas políticas são fortemente influenciadas por institutos e fundações pró-mercado e possuem finalidades de alinhar a educação aos valores e às necessidades do mercado, como bem abordou Freitas (2018). Na elaboração dessas políticas, os professores e os estudantes não são ouvidos e considerados em suas necessidades. Fica evidente, a partir da análise das respostas à questão 7, que, no campo da educação pública estadual goiana, os

professores discordam da concepção de que a educação melhora quando é avaliada e controlada por um sistema avaliativo como o Saeb, surgindo a necessidade de se debaterem outras funções para a avaliação ou outro modelo para o sistema avaliativo brasileiro. Quem trabalha diretamente na sala de aula deve ser consultado e considerado quando se trata de discutir os currículos e as formas de acompanhar e avaliar o ensino de modo que as redes públicas de ensino possam avançar na melhoria da qualidade. Entretanto, não se trata de qualquer qualidade, mas uma qualidade referenciada socialmente e não pautada apenas em indicadores quantitativos oriundos do desempenho dos estudantes em testes nacionais padronizados, que desconsideram o contexto e as condições em que as aprendizagens acontecem, como discutem Dourado e Oliveira (2009) e Freitas (2005).

Quadro 9 – Pergunta 8 do questionário de pesquisa

Pergunta 8	Você considera a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aferida a partir de testes e do controle do fluxo escolar, como indicativo de qualidade da educação oferecida por sua escola? Justifique sua resposta.	
P1	Sim.	Os critérios dão uma dimensão do ensino aplicado em cada escola.
P2	Sim.	Nós, professores de língua portuguesa, sabemos que nossos esforços nem sempre são recompensados com aumento da nota do IDEB, mas é o que qualifica nosso trabalho, o que move as escolas e a equipe diretiva
P3	Não.	A frequência e proficiência não resultam em nenhum desenvolvimento ou crescimento cognitivo. A maior ênfase é dada na obtenção da nota por parte da SEDUC GO com finalidade econômica. Se sair bem nessa avaliação não é nenhum indicativo de sucesso no ensino aprendizagem.
P4	Não.	Os números apontados pelas provas externas servem como um alerta para melhoria ou posicionamentos perante os resultados aferidos nas avaliações , todavia a qualidade pedagógica de uma unidade escolar abrange não apenas a sala de aula e sim toda a parte administrativa, gestão, família e a sociedade no geral.

P5	Sim.	
P6	Não.	Isso é relativo. Creio que ao todo, não. O processo de avaliação deveria ser contínuo.
P7	Não.	Nem sempre no dia da avaliação, o estudante consegue estar bem para realizar esse processo.
P8	Sim.	Desde que o estudante seja orientado a ler a prova, o resultado só pode ser positivo.
P9	Sim.	Tudo que se trata de provas assim os alunos não tem interesse em fazer....
P10	Não.	Ela não avalia a habilidade escrita e os valores desenvolvidos pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A questão de número 8 tem o objetivo de verificar se os professores percebem os resultados do IDEB como indicativo de alta ou baixa qualidade da educação, destacando para os entrevistados que esse índice associa qualidade da educação a resultados quantitativos na avaliação do Saeb e ao fluxo escolar. Nesse questionamento, houve uma divisão exata entre os posicionamentos, respondendo afirmativamente cinco professores, P1, P2, P5, P8 e P9, e negativamente P3, P4, P6, P7 e P10.

P 1, ao justificar sua resposta afirmativa, destaca que as notas do IDEB dão uma “dimensão” da qualidade, sugerindo que são um bom indicativo do nível do ensino e da aprendizagem em determinada unidade escolar. P2 concorda também que esse índice é um indicador de qualidade eficaz e avalia, no excerto “o que move as escolas e a equipe diretiva”, que o IDEB é um estímulo para que a equipe de professores aperfeiçoe seu trabalho. Destaca, entretanto, que essa avaliação de resultados quantitativos não reflete os esforços da comunidade educativa para a melhoria da educação, o que indica que, segundo essa professora, há fatores externos à escola que interferem nas notas alcançadas pelos alunos nessa avaliação. Percebe-se, no enunciado de P2, uma certa resignação em relação à cultura avaliativa instituída no excerto “mas é o que qualifica nosso trabalho”.

Para P2, embora existam problemas no Saeb, não há como fugir dessa cultura avaliativa que acaba promovendo uma busca de aperfeiçoamento ao

diagnosticar e responsabilizar os agentes educativos. Percebe-se que, para ela, a avaliação é algo naturalizado, como se não fosse um processo instituído por alguém com determinadas finalidades. Nesse enunciado, percebe-se uma aderência ao discurso neoliberal quando este propaga que as avaliações promovem a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados ao estabelecer metas aos servidores, responsabilizando-os pelos resultados (DARDOT; LAVAL, 2018). Essa aderência também pode ser percebida no processo de naturalização desse procedimento, comum no cotidiano dos consumidores e das empresas nas transações que envolvem vendas de produtos e serviços.

A partir da aderência percebida nesse enunciado, pode-se verificar o sistema ideológico oficial em ação sobre a ideologia do cotidiano. Embora polemize o discurso de autoridade quando afirma “nós, professores de língua portuguesa sabemos que nossos esforços nem sempre são recompensados com aumento da nota do IDEB”, essa professora, paulatinamente, vai aceitando e legitimando a palavra autoritária, o discurso do governo, como se pode perceber no excerto seguinte “mas é o que qualifica nosso trabalho, o que move as escolas e a equipe diretiva”. A partir dessa constatação, é possível se perceber como a voz do outro interfere no posicionamento ideológico dessa professora que, a partir do contato com as ideias difundidas pelo sistema de avaliação de forte viés neoliberal, decidiu não questionar o que está instituído pelas autoridades educacionais.

P5 não aponta o porquê de concordar com a associação apontada na pergunta. P8 afirma que, quando os alunos se comprometem com a avaliação, “o resultado só pode ser positivo”, não descrevendo os benefícios trazidos por essa prática avaliativa. P9 destaca que a avaliação é um bom instrumento para a verificação da qualidade, mas responsabiliza somente os alunos pelo pouco “interesse em fazer”, ou seja, o posicionamento de P9 evidencia que o sistema avaliativo é bom, mas que não funciona adequadamente pela falta de adesão dos avaliados. P9 não faz um questionamento sobre a pertinência dessa cultura avaliativa e sua eficácia, embora ela não alcance seus objetivos. Em diálogo, os enunciados de P8 e P9 responsabilizam os alunos pelo

sucesso/fracasso do sistema avaliativo, não citando os outros agentes envolvidos ou a própria pertinência desse sistema.

P3, ao responder negativamente à questão 8, destaca que o aluno “se sair bem nessa avaliação não é nenhum indicativo de sucesso no ensino-aprendizagem”. Para esse professor, o IDEB não é capaz de avaliar o processo educativo por ele ser mais amplo, englobando dimensões que não podem ser contempladas em um teste objetivo e no controle do fluxo escolar. Em seu enunciado, ele ainda destaca que “a frequência e proficiência não resultam em nenhum desenvolvimento ou crescimento cognitivo”, ou seja, que os indicadores avaliados pelo IDEB não contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Por último, é destacado o fato de que esses resultados têm apenas uma finalidade econômica, no excerto “a maior ênfase é dada na obtenção da nota por parte da SEDUC GO com finalidade econômica”.

A prioridade dos resultados no IDEB apontado por P3 remete-nos à obsessão neoliberal por resultados quantitativos que permitam o *accountability*, o que gera uma instrumentalização da educação, conforme já apontado por Dardot e Laval (2016) e Laval (2018). Ao citar a “finalidade econômica”, esse professor refere-se às premissas neoliberais de controle, responsabilização e racionalização dos gastos públicos adotadas pelo Estado brasileiro que, para certificação da eficácia e da eficiência do investimento público, necessitam de resultados quantitativos provenientes de avaliações, como apontam Vieira e Vida (2011) e Cassassus (2013). O enunciado de P3 evidencia uma afinidade desse sujeito com as reflexões produzidas no campo da avaliação educacional, demonstrando um amadurecimento em relação ao tema deste estudo.

P4, em seu enunciado, destaca que “a qualidade pedagógica de uma unidade escolar abrange não apenas a sala de aula e sim toda a parte administrativa, gestão, família e a sociedade no geral”. Esse enunciado evidencia que, para essa participante, existem fatores extraescolares que interferem na qualidade do aprendizado dos estudantes, dialogando com o enunciado de P2. Para essa professora, a melhoria da qualidade da educação só irá acontecer quando os fatores extraescolares forem modificados, sendo responsabilidade de vários agentes, como a “família”, a “sociedade” e o governo, responsável pela “parte administrativa”. Esse posicionamento

estabelece um diálogo com as proposições de Afonso (2000), Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Freitas (2018). Os resultados são considerados por essa professora como um “alerta para a melhoria”, ou seja, como um indicativo de que mudanças devem ocorrer no sistema a que a escola pertence para que a qualidade da educação possa ser melhorada.

P6 chama a atenção para o fato de a avaliação do Saeb ser aplicada somente no fim do processo, o que não proporciona oportunidades de intervenções para a sua melhoria. Segundo ela, “o processo de avaliação deveria ser contínuo”, para que ele tivesse intenções formativas. P7 alerta que o resultado da avaliação não é confiável porque “nem sempre no dia da avaliação, o estudante consegue estar bem para realizar esse processo”, dialogando com P6, quando esta critica o caráter pontual e a falta de intervenções formativas. Por último, P10 enfatiza que a avaliação do Saeb “não avalia a habilidade escrita e os valores desenvolvidos pelos alunos”, deixando claro que um instrumento objetivo é incapaz de dar conta das várias dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de LP que ocorre nas escolas, como já apontado nas considerações de Silva (2008). P10 sugere que a prova do Saeb, a qual é composta de questões objetivas, avalia se o estudante consegue ler, mas não é capaz de aferir se a competência escrita foi desenvolvida de maneira satisfatória e deixa de lado os valores que são desenvolvidos pelos estudantes durante seu tempo escolar.

Após 16 anos de surgimento do IDEB e mais de três décadas de início do Saeb, existem ainda contradições em relação a esse sistema avaliativo. Como pode ser percebido na leitura dos enunciados produzidos como resposta para a questão 8, o discurso dessas políticas públicas de avaliação da educação encontra aderências e resistências entre os professores pesquisados. Sustentados no discurso neoliberal que enaltece os benefícios de uma avaliação constante e a importância de metas e da responsabilização dos servidores públicos pelos resultados, o IDEB e o Saeb penetram no campo da educação com objetivos de trazer uma nova racionalidade que acaba tornando o processo de ensino-aprendizagem utilitário. Embora esse discurso esteja em consonância com as ideias hegemônicas em diversas esferas da sociedade

como a da economia e da grande mídia, na educação elas ainda encontram resistência e entram em embate com ideias de cunho progressistas.

Dos enunciados dos professores que coadunam com o IDEB, emergem uma associação entre a melhoria da qualidade da educação e bons resultados em avaliações e a crença de que esses resultados dependem do mérito dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por outro lado, dos enunciados dos professores que não acreditam que boas notas no IDEB indicam alta qualidade da educação, emergem concepções de que essa qualidade é um conceito mais amplo e que sua elevação depende de fatores extraescolares pelos quais a sociedade como um todo tem de se responsabilizar. Essa contradição indica que não há consenso entre os professores e que a manutenção desse sistema avaliativo deve ser debatida entre o governo e os profissionais da área.

Quadro 10 – Pergunta 9 do questionário de pesquisa

Pergunta 9	Você se sente constrangido(a) ou pressionado(a) para que seus alunos atinjam boas notas na avaliação do Saeb? Justifique sua resposta.	
P1	Não.	
P2	Sim.	Os resultados dos anos anteriores, os resultados de outras escolas da região são questionados e comparados o tempo todo. A cobrança por estratégias para alcançar todos os alunos é intensa. Sem considerar a realidade do aluno, da família, se ele se alimenta ou não, se ele estuda e tem apoio familiar, se é ou não interessado. A culpa é sempre do professor.
P3	Não.	
P4	Sim.	É um momento de muita pressão na escola. Tudo que se realiza tem que ser voltado para o alcance da melhor nota possível, não pode haver nenhuma reprovação, os professores dessas turmas são muito cobrados e os alunos ficam extenuados também.
P5	Sim.	
P6	Sim.	Não seria bem constrangimento, mas sim pressão psicológica.
P7	Sim.	Se o resultado não vem, é como se não tivéssemos realizado um bom trabalho.

P8	Sim.	Às vezes é muita pressão para melhorar o resultado
P9	Sim.	O importante é os alunos saberem sobre o conteúdo, e não sobre número para agradar governo
P10	Sim.	Além do acompanhamento direto dos tutores , em 2019, eu e minha coordenadora tivemos de escrever uma justificativa para a secretaria pelo decréscimo de quatro décimos no IDEB da escola . Me senti responsabilizado por um resultado ocasionado por muitos problemas da unidade escolar nesse ano .

A questão de número 9 tem o objetivo de discutir, a partir das percepções dos professores, como se dá o processo de responsabilização nas escolas públicas da rede estadual de Goiás. A responsabilização dos professores integra o modelo de avaliação externa em larga escala adotado pelo Saeb, conforme demonstraram Afonso (2000) e Freitas (2018). Dois professores, P1 e P3, responderam que não se consideram pressionados ou constrangidos a melhorar os resultados alcançados por seus alunos na avaliação do Saeb. Esses professores não justificaram suas respostas.

Os outros oito professores, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, responderam afirmativamente a essa questão. Há justificativas variadas em suas respostas. P2 destaca que a responsabilidade por resultados insatisfatórios é “sempre do professor”. Para essa professora, a secretaria de educação parece não “considerar a realidade do aluno, da família, se ele se alimenta ou não, se ele estuda e tem apoio familiar, se é ou não interessado”, o que indica que fatores externos à escola não são considerados pela Seduc GO quando os alunos não alcançam boas notas no Saeb. Essa afirmação de P2 reverbera a alegação de Freitas (2018) quando esse autor afirma que os neoliberais acreditam em que as escolas são capazes de resolver o problema da baixa qualidade do ensino no seu interior, desprezando-se os fatores externos. Essa concepção, como já visto na revisão de literatura, está presente na proposta de avaliação do Saeb e do Saego, sistemas avaliativos com fortes influências neoliberais. Pode-se concluir, portanto, que a Seduc GO, ao

desprezar os elementos apontados por P2, adere a essa concepção neoliberal de que tudo o que é necessário para melhorar a educação está na escola, ficando a unidade educacional responsável por promover essa melhoria.

Ao referir-se aos procedimentos adotados pela Seduc GO, P2 destaca que “os resultados dos anos anteriores, os resultados de outras escolas da região são questionados e comparados o tempo todo. A cobrança por estratégias para alcançar todos os alunos é intensa”. O signo ideológico “cobrança”, nesse enunciado, evidencia que essa docente não aprova essas estratégias que visam somente à melhoria de resultados quantitativos. Segundo essa colaboradora, o agente principal dessa pressão é a Seduc GO, e há um constante e intenso trabalho na rede estadual de Goiás que objetiva, a partir da comparação e da disputa entre escolas, fazer com que os resultados da rede no IDEB melhorem. As estratégias de comparação e elaboração de rankings evidenciam uma adesão da Seduc GO a uma concepção presente no discurso neoliberal que propaga que o estímulo à competição entre estudantes, docentes e diretores de escolas proporciona melhoria da qualidade dos serviços públicos e que, por esse motivo, as escolas públicas devem ser inseridas em um mercado educacional (FREITAS, 2018) Ao adotar essa concepção, a Seduc GO traz para o campo da educação estratégias e valores da empresa privada, migração detalhada por Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Freitas (2018).

Em seu enunciado, P4 diz que “os professores dessas turmas são muito cobrados e os alunos ficam extenuados também”, reiterando a coerção sobre os professores abordada por P2. Demonstra também, nesse excerto, que esse é um intenso processo de preparação para a avaliação e que a ele é dedicada boa parte do processo pedagógico, como se comprova no trecho “tudo que se realiza tem que ser voltado para o alcance da melhor nota possível”. Essa afirmação destaca que, na escola em que essa professora trabalha, é dado um protagonismo às avaliações externas, que acabam ganhando a centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse protagonismo das avaliações externas dialoga com as reflexões de Neto, Junqueira e Oliveira (2016), Vieira e Vidal (2011) e Araújo (2021). Ao priorizar os resultados em avaliações externas, segundo esses autores, as escolas abandonam os projetos voltados

para sua comunidade educativa, adaptam o currículo, modificam seu planejamento e suas metodologias de ensino, entre outros procedimentos. Outro destaque dado por essa professora é que “não pode haver nenhuma reprovação”, deixando claro que, por influência do IDEB, os alunos não devem ser retidos, o que levaria a uma diminuição das notas da escola e da rede nesse índice.

P6 destaca, em seu enunciado, os efeitos das cobranças da Seduc GO sobre os professores. Segundo essa professora, instala-se, na escola, no período que antecede a aplicação da avaliação do Saeb, uma “pressão psicológica”. Ao acrescentar o modificador “psicológica” ao substantivo “pressão”, P6 posiciona-se contra as coerções da Seduc GO, alertando que as mesmas prejudicam a saúde psíquica dos professores ao exigirem um desempenho capaz de produzir determinados resultados. P7, ao enunciar, chama a atenção para a associação entre notas e qualidade da educação oferecida pela escola. Essa professora lamenta que “se o resultado não vem, é como se não tivéssemos realizado um bom trabalho”. Há, nesse excerto, um questionamento dessa enunciadora sobre essa associação. Esse enunciado sugere que, para ela, os resultados na avaliação do Saeb não refletem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

Em diálogo com P2 e P4, P8 enfatiza a “pressão para melhorar o resultado”, demonstrando que as cobranças da Seduc GO alteram o ritmo do seu trabalho para que sejam alcançadas determinadas metas. P9, por outro lado, chama a atenção para o fato de que “o importante é os alunos saberem sobre o conteúdo, e não sobre número para agradar governo”, materializando em seu enunciado uma descrença de que os resultados quantitativos em avaliações possam ser um indicador de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa professora faz uma crítica ao fato de “o governo” priorizar indicadores quantitativos em detrimento dos qualitativos, dialogando com as críticas feitas por Dias Sobrinho (2001; 2003). Ao criticar a Seduc GO por priorizar o “número”, essa docente questiona a racionalização imposta à educação, sugerindo que a o educar é um ato complexo que não pode ser objetivado por uma abordagem econômica reducionista. O signo ideológico “número”, que emerge nesse enunciado, possibilita-nos também perceber

como a esfera econômica, dominante no contexto mundial contemporâneo, impõe-se à esfera da educação, modificando ritmos e ditando exigências para que a educação adira à lógica do capital.

Finalizando esse bloco de respostas, P10 traz considerações importantes sobre o processo de controle e de responsabilização que se instaura quando um governo adota um sistema externo de avaliação em larga escala. Segundo esse professor, os docentes, nas escolas estaduais de Goiás, têm seu trabalho acompanhado diretamente por “tutores”, que controlam o que é ensinado nas aulas de LP e se estão sendo seguidas as recomendações da Seduc GO quanto à priorização das avaliações externas. Esse professor relata ainda que, em 2019, quando ocorreu a avaliação do Saeb, teve que justificar o motivo da diminuição das notas dos seus alunos, mesmo com o fato de a unidade escolar em que trabalha ter enfrentado “muitos problemas [...] nesse ano”. Os contratempos da escola não foram considerados pela Seduc GO, e outros agentes externos não foram responsabilizados pela queda nos resultados, o que gerou descontentamento no professor. Há um processo de prestação de contas que não leva em consideração esses outros agentes ou as circunstâncias enfrentadas pela unidade escolar, somente indicia o professor e a coordenadora pedagógica a justificarem-se pela diminuição das notas, como se percebe no trecho “eu e minha coordenadora tivemos de escrever uma justificativa para a secretaria pelo decréscimo de quatro décimos no IDEB da escola. Me senti responsabilizado”.

É importante se refletir sobre a presença do signo ideológico “resultados” que emergiu nos enunciados de P2, P7, P8 e P10. Esse signo é comumente usado na esfera das empresas para designar a finalidade de uma organização e acaba refratado nos enunciados desses professores. Nessa esfera, resultados geralmente são associados a lucros ocasionados a partir da exploração do trabalho de seus funcionários. Esse signo, ao ser incorporado à esfera da educação, que tem como finalidade a formação humana integral, traz consigo valores que não fazem parte desse campo, mas que passam a ser incorporados a ele.

Ao associar resultados a notas em avaliações externas, o campo da educação assume que a finalidade do processo educacional é a melhoria

dessas notas e acaba colocando em segundo plano todas as outras experiências pelas quais os estudantes passam em seu período de educação formal. Nessa troca de finalidade, opta-se por uma educação instrumental, cujo objetivo é a formação de mão de obra para o mercado, como bem frisou Paro (1999). Nesse processo de migração, esse signo acaba recebendo camadas de sentido, ocorrendo o que Volóchinov (2018) chama de heteroglossia.

Quadro 11 – Pergunta 10 do questionário de pesquisa

Pergunta 10	Há situações em que você deixa de atender a uma necessidade manifestada pelos alunos para direcionar o processo pedagógico ao preparo desses alunos para as avaliações externas? Como você avalia isso?	
P1	Sim.	Deve-se pensar em melhoria de ensino e na qualidade das aulas...
P2	Sim.	Cansativo. Cansativo para os alunos que se sentem desmotivados por tanta cobrança por resultados e para nós que precisamos nos reinventar sempre para que o ensino dos descritores não seja algo enfadonho.
P3	Não.	
P4	Sim.	Avalio como ausência de autonomia do professor no processo de ensino aprendizagem bem como uma maneira dos políticos serem beneficiados com os resultados em suas campanhas.
P5	Não.	
P6	Sim.	Avalio de forma negativa, pois o objetivo é atingir notas altas nas avaliações externas. Não importando com o resto.
P7	Sim.	Depois dessas avaliações externas, aprendizagem fica restrita ao que será cobrado nelas. Nem sempre essa cobrança vem de encontro às necessidades dos nossos estudantes. O texto, por exemplo, fica um pouco distante dos estudantes em muitas unidades de ensino.
P8	Sim.	Como um ponto a ser repensado.
P9	Sim.	Péssimo....
P10	Sim.	Muitas atividades da escola, inclusive os jogos interclasse, são deixadas de lado para dedicar as aulas ao treinamento dos alunos.

A questão de número 10 tem o objetivo de perceber se há, nas práticas escolares dos participantes, momentos em que o planejamento realizado a partir do diagnóstico das necessidades dos estudantes é deixado de lado para que se priorize o desempenho desses estudantes nas avaliações externas. Dos participantes desta pesquisa, dois (P3 e P5) responderam que não deixam de lado as necessidades dos alunos, mantendo seu planejamento. Os outros oito participantes (P1, P2, P4, P6, P7, P8, P9 e P10) responderam que adotam essa prática, dando prioridade às avaliações externas.

Ao ser questionado sobre como avalia isso, P1 associa a avaliação do Saeb com qualidade do ensino, no trecho “deve-se pensar em melhoria de ensino e na qualidade das aulas”. Seu enunciado sugere que o desenvolvimento das habilidades e competências do Saeb pelo aluno representa um aumento na qualidade do ensino. P 2 destaca que a preparação dos alunos para a avaliação do Saeb é um processo cansativo. No excerto “sentem desmotivados por tanta cobrança por resultados e para nós que precisamos nos reinventar sempre para que o ensino dos descritores não seja algo enfadonho”, essa professora chama a atenção para o fato de o processo de treinamento para a prova protagonizar as aulas de LP, deixando os alunos “desmotivados” pela constante cobrança por resultados, e os professores cansados por terem de criar constantemente estratégias para trabalhar o mesmo tipo de material, que explora as mesmas habilidades e competências.

Por sua constância e intensidade, a preparação para a avaliação do Saeb, segundo essa professora, torna o processo de ensino-aprendizagem “enfadonho”. Essas consequências resultam da frequência e da quantidade de ações da Seduc GO descritas por Araújo (2021). Como apontou esse autor, a preparação para as avaliações externas se intensifica em períodos próximos à aplicação das provas. Nesse período, aumentam consideravelmente as quantidades de atividades e de simulados enviados para a escola pela secretaria de educação.

P4 critica as demandas da Seduc GO em relação à preparação dos alunos e julga que o fato de o professor ter de abandonar as necessidades dos

seus alunos para treiná-los para uma avaliação como uma perda “de autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem”. Esse excerto dialoga com Afonso (2000) e Freitas (2014), quando esses autores indicam que a adoção das avaliações externas tem como uma de suas consequências a perda de liberdade do professor de avaliar e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem por condicionarem as opções pedagógicas, dirigindo o processo pedagógico para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão avaliadas pelo instrumento avaliativo.

Outra crítica de P4 é que os resultados das avaliações externas são “uma maneira dos políticos serem beneficiados [...] em suas campanhas”. Como bem enfatizado por Neto, Junqueira e Oliveira (2016), os resultados das avaliações externas, ao serem associados à qualidade da educação, mobilizaram políticos de todos os níveis do governo na busca de estratégias para a melhoria das notas do IDEB, pois, a partir delas, podem utilizar esses números como sinônimo de elevação da qualidade da educação. As posições mais elevadas nos *rankings* estabelecidos a partir dos resultados são almejadas e, para alcançá-las, políticos estaduais ou municipais têm dedicado recursos e esforços.

P6, ao enunciar “o objetivo é atingir notas altas nas avaliações externas. Não importando com o resto”, chama a atenção para o fato de que as avaliações externas são um recorte mínimo do currículo e do processo pedagógico. Há, nesse enunciado, uma crítica às práticas escolares que priorizam a melhoria dos resultados em avaliações. O enunciado de P7 estabelece um diálogo com o de P6 quando P7 também avalia negativamente a dedicação exclusiva do tempo escolar ao recorte realizado pelas avaliações externas em larga escala no trecho “a aprendizagem fica restrita ao que será cobrado nelas” e destaca que o conteúdo destas nem sempre “vem de encontro às necessidades dos nossos estudantes”. O ensino, segundo P7, acaba se desvinculando da realidade da comunidade escolar para se atender a uma demanda externa. A partir desse enunciado, podemos perceber na materialidade do discurso dessa professora, que as avaliações externas modificam as condutas dos professores e os processos educativos para a

promoção do alinhamento às avaliações externas em larga escala, como indicado por Neto, Junqueira e Oliveira (2016).

P8 defende que esse abandono das necessidades da comunidade escolar é “um ponto a ser repensado”. P9 julga essa prática como um procedimento “péssimo”. P10 traz um dado relevante ao indicar que as práticas da escola acabam alteradas. Ao afirmar que “muitas atividades da escola, inclusive os jogos interclasse, são deixadas de lado para dedicar as aulas ao treinamento dos alunos”, ele chama a atenção para o fato de que projetos escolares são abandonados para que o tempo escolar seja dedicado ao que ele denomina “treinamento dos alunos”. O signo ideológico “treinamento” que emerge no enunciado de P10, evidencia o posicionamento desse professor diante das práticas de preparação dos estudantes para as avaliações externas. Como percebido na análise da questão 2, esse signo, na esfera da educação, é compreendido de maneira negativa por trazer consigo valores que remetem a um aprendizado acrítico. Para P10, portanto, essas atividades pouco contribuem para a formação humana desses alunos, pois priorizam a repetição de procedimentos e informações, não promovendo a reflexão sobre eles.

No quadro a seguir, os participantes da pesquisa foram convidados a registrarem suas observações sobre o tema desta pesquisa.

Quadro 12 – Observações dos participantes da pesquisa

	Observações ou informações dos participantes sobre este assunto.
P1	A sua pesquisa é muito boa e pertinente! Sucesso!!
P2	
P3	O foco da SAEB deveria ser direcionado não no sentido político e financeiro, e sim na questão puramente educacional e social. Enquanto os indicadores sociais não sofrerem alterações que possibilitem uma melhor qualidade de vida por parte das famílias de nossos estudantes, essa AVALIAÇÃO será apenas mais uma camuflagem que esconde a verdadeira realidade de nossas escolas.
P4	Acrescento que considero importantes as provas externas, mas gostaria que fossem melhor construídas e desenvolvidas pelas secretarias e escolas e que o ensino tivesse uma importância efetiva e não apenas em determinados momentos para maquiar uma falsa realidade.
P5	

P6	Suas indagações chegaram no momento em que estamos discutindo aqui os resultados do SAEB 2021. E que os resultados não foram satisfatórios. Eu, pessoalmente senti uma pressão por parte da nossa CRE em que os professores, principalmente os de Língua Portuguesa e matemática, devem assumir essa carga e fazer com que esses resultados sejam satisfatórios no próximo ano.
P7	Não sou contra ter as avaliações externas, apenas deveria haver um esforço de melhoraria na educação como um todo e não apenas no treino para realizar uma prova.
P8	Mais autonomia e menos pressão.
P9	
P10	Acho que a prova do Saeb não estimula o ensino de gramática, que é fundamental para a formação de bons usuários da língua.

Este espaço foi aberto no questionário de pesquisa para que os participantes registrassem aspectos sobre o tema que não foram contemplados nas questões ou que merecessem mais destaque. Não registraram observações nesse espaço P2, P5 e P9.

Dos participantes que registraram observações, P1 elogiou a pesquisa e julgou-a pertinente. P3 enfatizou que a educação não pode ser desvinculada de outros indicadores sociais. Esse professor criticou o SAEB ao destacar que estão presentes nesse sistema avaliativo interesses econômicos e políticos. Quando se refere a esses interesses, ele, provavelmente, alude às influências e expectativas do mercado sobre a educação e aos usos políticos que governos estaduais e municipais fazem dos resultados dessa avaliação, enaltecendo suas gestões quando os desempenhos são satisfatórios e responsabilizando as escolas os professores quando esses números são insatisfatórios. Para P3, os resultados do Saeb não refletem a qualidade do ensino e são uma “uma camuflagem que esconde a verdadeira realidade de nossas escolas”.

Para P4, a avaliação deveria ser construída e desenvolvida pelas secretarias de educação e pelas escolas, pois são elas que conhecem o contexto em que as unidades educacionais estão situadas, compreendendo melhor as necessidades das comunidades atendidas pelas escolas. Ela faz uma crítica aos governos que, no seu ponto de vista, não têm uma

preocupação genuína com o ensino, e que procuram maquiagem a realidade educacional a partir da produção de resultados que não constroem um retrato fiel da situação da educação.

No enunciado de P6, há um relato de uma vivência recente em que essa professora foi responsabilizada pela diminuição dos resultados de seus alunos em 2021. Não considerando os impactos da pandemia na educação no momento da análise dos resultados da unidade escolar, a CRE Goiânia, segundo essa professora, pressionou-a pelo resultado insatisfatório e cobrou que as notas do Saeb 2021 sejam melhoradas na próxima edição.

Na observação de P7, essa professora não se diz contrária à avaliação da educação, mas não considera o instrumento utilizado, a prova do Saeb, como meio eficaz para isso. Ela destaca ainda que, para que sejam alcançados resultados satisfatórios na prova, é realizado apenas um treino, mas, como melhorar a qualidade da educação está muito além do que pode ser avaliado por esse instrumento, essa avaliação pouco contribui para a melhoria da qualidade da educação.

P8 enfatiza que deseja mais autonomia para os professores e menos pressão sobre o seu trabalho. P10 registra que a matriz do Saeb contempla pouco os conteúdos gramaticais, e esse professor julga que esses conteúdos são essenciais para a formação de um bom usuário de LP.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de avaliação que sustenta o Saeb é fortemente influenciado por valores neoliberais e adota estratégias de controle e de responsabilização dos professores. Esse modelo de avaliação surgiu em países de capitalismo avançado, seguindo expectativas de organismos que buscam adequar os valores educacionais aos valores do mercado para tornar a sua educação competitiva em um mundo globalizado. Sustentados no argumento de que existe uma suposta crise educacional, os neoliberais propõem modificações na educação a fim de torná-la eficaz e eficiente, trazendo modelos gerenciais da empresa privada para as instituições educacionais públicas. Para os neoliberais, as escolas, ao serem lançadas em competição no mercado educacional, melhorarão o ensino ofertado. O centro dessas mudanças é a avaliação constante dos alunos e a lógica desse modelo de avaliação pode ser

resumida na seguinte sequência de ações: testar, ranquear, recompensar ou responsabilizar.

Ao ser instituído no Brasil, esse sistema de avaliação acabou, paulatinamente, modificando o que e como se ensina nas salas de aula brasileiras. O interesse desta pesquisa foi verificar essas mudanças no ensino de Língua Portuguesa nas turmas de nonos anos, ano final do ensino fundamental avaliada pela prova do Saeb, em escolas da CRE Goiânia. Em Goiás, desde a década de 2010, surgiu o interesse em melhorar os resultados no IDEB, índice que tornou o sistema de avaliação brasileiro capacitado ao *accountability*. Para isso, foi criado o SAEGO, o IDEGO e uma série de outras atividades que pretendem auxiliar os alunos a alcançar melhores resultados nas avaliações externas do governo federal.

Como os resultados do IDEB são associados à qualidade da educação ofertada pelo estado, Goiás busca, a cada edição do Saeb, melhorar o desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino nessa avaliação e controlar o fluxo escolar, fatores considerados na elaboração da nota do IDEB, a fim de, por meio da comparação com outros estados, permanecer nas posições elevadas das classificações produzidas a partir da divulgação das notas dessa avaliação. Essa meta de manter posições elevadas nos *rankings* nacionais levou o estado de Goiás a mobilizar profissionais da Seduc GO para produzir materiais e metodologias de ensino, que são enviadas às unidades educacionais para serem replicadas pelos professores.

A partir dos enunciados produzidos pelos professores de LP que colaboraram com este estudo, pode-se responder à pergunta de pesquisa citada na introdução deste estudo. Percebeu-se que há forte influência dessa avaliação nas práticas de ensino dos professores dessa disciplina que trabalham na CRE Goiânia. Essa influência ocorre no planejamento do professor, nos materiais utilizados em sala de aula, nas metodologias aplicadas e na avaliação interna das escolas. Esses componentes do ensinar acabam sendo modificados para que seja atendida essa demanda externa. Em ano de aplicação do Saeb, segundo os enunciados dos professores colaboradores, a prova do Saeb protagoniza as aulas de LP, e a ela é dedicada parte significativa do processo de ensino-aprendizagem. Incentivados pela Seduc

GO, a maior parte dos professores (80%) deixa de lado os conteúdos, as habilidades e as competências previstas para esse ano do ensino básico a fim de priorizar as competências e habilidades contempladas pelas matrizes do Saeb. Esses profissionais sentem-se pressionados a responder pelos resultados alcançados por seus alunos, tendo em vista que, quando eles não são positivos, os professores têm de apresentar justificativas para esse resultado insatisfatório.

Ao se dedicarem ao que é avaliado na avaliação do Saeb, os professores de LP deixam de desenvolver outras atividades fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes, e há registros de que algumas escolas dedicam seu tempo a atividades que impactem positivamente no desempenho dos alunos nessa avaliação. Nesse processo de abandono do planejamento do professor, nota-se uma perda da autonomia da função pedagógica. O professor não decide o que ensinar nem como fazê-lo, e a qualidade a que são obrigados a perseguir não corresponde, muitas vezes, àquilo que é vivenciado no contexto escolar. O trabalho do professor acaba transformado, padronizado e controlado a partir de critérios de utilidade, fazendo com que a educação ofertada pela rede pública estadual tenha um caráter instrumental, nesses períodos. Essa perda de autonomia manifesta a verticalização desse sistema avaliativo no qual as orientações vêm de instâncias superiores à escola, cabendo às unidades escolares cumprir as determinações, sem seu debate ou adequação. O professor acaba transformado em um instrutor, em um tecnólogo da educação, replicando sequências didáticas preparadas por outrem, sem refletir sobre sua prática e sem ter possibilidade de transformá-la. É válido ressaltar que essa é uma tendência entre os professores, pois houve, na amostra analisada, o caso de uma docente que demonstrou uma certa resistência a essas imposições, e não há elementos no seu enunciado para se saber se há censura da Seduc GO sobre esse tipo de comportamento.

Embora inicialmente tenham indicado que o planejamento de ensino para as aulas de LP priorize a BNCC e o DCGO, todos os professores, ao responderem à questão 2, afirmaram que recebem da Seduc GO materiais de apoio e avaliações simuladas, que precisam ser inseridos nas aulas com a

finalidade de preparar os alunos para a avaliação do Saeb. Isso indica que há orientações da secretaria para que o planejamento seja reformulado a fim de que sejam alcançados melhores resultados.

Todo esse trabalho da Seduc GO deixa evidente a importância das notas alcançadas no IDEB para o governo estadual. Além dos materiais produzidos pela secretaria de educação, há, em algumas escolas, uma produção interna, que mostra o envolvimento dos diretores e coordenadores pedagógicos na busca de melhores resultados para as unidades de ensino. A avaliação interna da escola acaba sendo formatada nos padrões do Saeb para se reforçar essa cultura avaliativa. Como agenda para próximas pesquisas, pode-se pensar em um estudo que verifique, na rede estadual de ensino de Goiás, qual é o papel do diretor e do coordenador pedagógico no processo de preparação dos estudantes para melhorar as notas da unidade escolar.

Foi verificado que o trabalho do professor de LP é monitorado pelos tutores pedagógicos em ano de aplicação do Saeb. Esses profissionais são responsáveis por examinar se os materiais de apoio são utilizados pelos professores em suas aulas e discutir com esses profissionais os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações simuladas, indicando estratégias para a promoção de melhoria de resultados. Percebeu-se que o tutor é responsável por controlar o trabalho do professor, avaliando o seu alinhamento às propostas pedagógicas enviadas para a escola. Quanto à frequência desse trabalho de preparação dos alunos a partir da utilização de materiais de apoio e avaliações simuladas, não foram gerados dados conclusivos neste estudo, pois houve uma variedade de respostas. Há indícios de que o envio de materiais é constante e acontece durante todo o ano em que a avaliação será aplicada.

Parte significativa da amostra considera que a avaliação do Saeb abrange os saberes necessários para a formação de um usuário competente de LP. Há, em relação a essa questão, posicionamentos divergentes, mas percebe-se uma tendência de aderência ao discurso do Saeb, que associa qualidade do ensino de LP a notas alcançadas pelos estudantes na avaliação do Saeb. 60 % dos professores consultados associam bons resultados na avaliação do Saeb a uma boa formação em LP. Os demais professores chamam a atenção para o fato de que as habilidades e competências avaliadas

pelo Saeb são mínimas e de que os alunos precisam de outros conhecimentos além dos abordados nessa avaliação. Foi abordado também na amostra o fato de que a avaliação do Saeb é limitada, pois não avalia a escrita dos estudantes, dedicando-se apenas às competências de leitura.

Quando criado, uma das promessas do Saeb era de que esse sistema avaliativo auxiliaria na promoção da melhoria da qualidade da educação brasileira. Segundo os professores desta amostra, essa não é uma realidade. A maioria deles (70%) não percebeu melhorias no ensino de LP pós a implementação do Saeb, mesmo tendo ele mais de três décadas de existência. Embora as notas dos alunos da rede estadual de ensino de Goiás tenham aumentado nas últimas edições, esses professores não associam essas notas a melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Há críticas de alguns professores de que o trabalho de preparação para as avaliações externas proposto pela Seduc GO produz pouco efeito sobre a aprendizagem dos estudantes, pois é considerado um treinamento, uma atividade repetitiva, uma transmissão de conhecimento sem reflexão com poucos impactos qualitativos na formação dos estudantes. Embora a maioria dos professores indique que não haja melhorias no ensino de LP, o governo federal não debate o formato do sistema de avaliação com os professores, o que demonstra também uma verticalidade nessa política pública.

Sobre a associação entre notas alcançadas pelos estudantes no IDEB e a qualidade da educação oferecida pelas escolas em que trabalham, os professores da amostra se encontram divididos, o que evidencia uma contradição existente em relação a isso. Existem aderências e resistências, no campo da educação analisado, ao discurso neoliberal do Saeb, que propaga essa associação. Para 50% dos professores, esse índice cumpre a função de medir a qualidade, já para os outros 50% uma avaliação objetiva e o controle do fluxo não são suficientes para aferir a qualidade do processo educacional, pois essa qualidade é mais complexa e ampla e depende de fatores extraescolares, sendo impossível avaliá-la a partir de um instrumento objetivo. É válido ressaltar que há registro de culpabilização dos alunos em alguns enunciados analisados. Segundo alguns professores, o sistema avaliativo é eficaz, mas não funciona bem devido à falta de envolvimento dos educandos.

A responsabilização dos professores sobre os resultados alcançados pelos alunos na avaliação do Saeb é uma prática na CRE Goiânia. Nos enunciados analisados, esses profissionais demonstraram que se sentem pressionados a melhorar as notas de seus alunos e, para isso, adotam uma série de estratégias, como a não reprovação dos alunos e a priorização das atividades preparatórias em suas aulas. Há indícios de que o excesso de recomendações da secretaria produza uma pressão psicológica sobre os professores. Quando as notas não são boas, o trabalho do professor é julgado como ruim. A responsabilização, em alguns casos, gera na comunidade escolar a necessidade de justificativas escritas, que devem ser dirigidas à Seduc GO. Essa responsabilização, segundo alguns professores, não leva em consideração os problemas enfrentados pela unidade escolar e despreza o contexto macro em que a escola está inserida.

Em determinados enunciados que compõem esta amostra, percebe-se que o ensino de LP praticado pelos professores participantes deixou de lado o ensino de gramática, priorizando as competências leitoras. Nas aulas, segundo registros dos professores colaboradores, são priorizadas atividades de leitura e de interpretação de diferentes gêneros textuais, havendo, raramente, citações de trabalho com o texto como gerador de reflexões linguísticas. Não há indícios de que haja um projeto pedagógico que ancore essa mudança de prioridades e que traga mudanças significativas para o ensino de língua materna, tendo em vista que a BNCC prevê o trabalho de análise e reflexão sobre a língua. Segundo esses professores, essa mudança ocorreu para suprir a necessidade de garantir um bom desempenho na avaliação do Saeb, ou seja, trata-se de uma adequação do trabalho do professor para elevação da posição do estado de Goiás nos *rankings* construídos a partir dos resultados do Saeb. Ensina-se, nas aulas de LP, sobretudo, o que será avaliado pela avaliação externa.

A partir dos conceitos de Bakhtin abordados neste estudo, foi possível se verificar que, paulatinamente, o discurso neoliberal da empresa penetra na esfera da educação e traz para esse campo uma axiologia própria da esfera econômica. Há no discurso dos professores um cruzamento em que o discurso empresarial e sua ideologia neoliberal se misturam com ideias progressistas. Esses novos valores trazidos para a educação nesse cruzamento auxiliam na

modificação da finalidade da educação para que haja uma adequação aos valores do mercado. Isso acaba modificando o trabalho do professor. Ao aderir a uma ideologia de mercado, a educação aceita a competição como valor legítimo e o desempenho em avaliações como qualidade. Embora haja uma tendência de adesão ao discurso neoliberal do Saeb, não se pode deixar de registrar que existem resistências a esse discurso, ou seja, ele não é hegemônico. Essa evidência deixa clara a necessidade de debates entre os professores e alternativas progressistas para o discurso vigoroso dos gráficos e das estatísticas. Percebeu-se também, nos enunciados dos docentes, a presença de signos que migraram da esfera da empresa para a esfera da educação. Nessa migração, houve refrações desses signos, o que contribui para que se embaralhem as missões da escola e da empresa, que são bastante distintas, como já visto na discussão teórica.

Tendo em vista que, a partir desta pesquisa, foi verificada a instauração de uma cultura meritocrática na Seduc GO, é necessário que se analisem, em próximos estudos, como se manifesta ou se reforça essa cultura nas escolas do estado de Goiás. Pode-se investigar que estratégias são utilizadas, na escola pública estadual, para estimular a competição entre os estudantes e entre escolas da rede e como essas estratégias têm influenciado na cultura escolar e reforçado a lógica do desempenho.

Como visto, o Saeb e o IDEB, considerados como respostas da educação brasileira a uma tendência neoliberal de controle e de responsabilização, acabam modificando a finalidade da educação pública. Em vez de se priorizar o desenvolvimento pleno do ser humano em formação, esse tipo de avaliação privilegia o aspecto cognitivo capaz de ser avaliado por um teste objetivo e torna o aprendizado fragmentado. As outras dimensões da totalidade humana, como o social, o político, o ético e o estético, são relegadas ao segundo plano, podendo inclusive ser abandonadas como objetivos da escola, caso o projeto de reformas neoliberais para a educação consiga avançar. Ao mesmo tempo em que é um fragmento das políticas educacionais neoliberais presentes no Estado brasileiro, a proposta avaliativa do Saeb está alinhada com outras políticas, como a curricular implementada pela BNCC,

entre outras, que este estudo não teve possibilidade de aprofundar e que ficam também como possibilidades de novas pesquisas.

Ao priorizar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual de Goiás no Saeb, como ficou evidente nos enunciados analisados, a educação pública estadual goiana opta por um ideário educacional que busca, sobretudo, o desenvolvimento de uma aprendizagem que seja validada por uma avaliação que somente é capaz de recortar alguns objetivos educacionais do currículo, secundarizando uma infinidade de aprendizagens que garantam o desenvolvimento pleno dos educandos. Essa troca de finalidade educacional deve ser repensada pela sociedade goiana que precisa refletir e decidir sobre os vieses econômicos que têm regido as políticas educacionais públicas de nosso estado, alterando os fins e os meios educacionais. Por fim, é preciso que as políticas públicas estaduais para a educação sejam debatidas nas universidades públicas presentes no estado de Goiás a fim de que se problematizem as teias de interesses e manipulações do setor privado sobre as políticas de Estado. Não é legítimo adotarmos um modelo de avaliação/educação que despreze as particularidades de nossos sistemas educacionais e as condições sociais de nosso estado/país que impedem o pleno gozo do direito da educação, como tem ocorrido com a adoção do Saeb e do SAEGO.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Francione Charapa; SARAIVA, Rochely Silva de Lima. Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo. *In: Encontro Cearense de História da Educação*, 2, 26 a 28 set. 2013, Fortaleza (CE). **Anais...** Fortaleza, 2013. p. 1809-1821.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 95-114.

ARAÚJO, Vanda Corrêa Goulart. **Políticas Públicas em Avaliação: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012 a 2018**. 2021. 109f. Dissertação (mestrado) – UNESP, Araraquara, 2021.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, N. C. Avaliação da educação - Por um sistema nacional. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 7, nº. 12, p. 27–46, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Trad., prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 61-78.

BRAIT, Beth. Importância e necessidade da obra. *In*: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. de Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. p. 11-18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008

BRASIL. Lei nº 13.415. **Diário Oficial da União**. Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 de fev. 2017, Seção 1, página 1 Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em 24 set. de 2022.

BRASIL. Lei nº 14.113. **Diário Oficial da União**. Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 de dez. 2020, Seção 1, página 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2021, seção 1, página 23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em 12 de jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2 de maio de 2019, seção 1, página 47. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em 12 de jul. 2021.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madri, v. 1, nº. 1, p. 94-109, 2008.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, v. 11, n. 3, p. 37-46, 2008.

CAVALLET, Valdo José. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2000.

CEREJA, William. Significação e tema. *In*: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 201-220.

CINTRA, Wendel Antunes. **Estado e Sociedade**. Salvador: UFBA, Faculdade de Direito, 2017.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual é o sentido da escola? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 59-85.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para uma outra escola. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012b. p. 87-107.

CONSED. **Governo de Goiás realiza Plano de Ampliação e Recomposição da Aprendizagem em escolas estaduais 2022**. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: < <https://www.consed.org.br/noticia/governo-de-goias-realiza-plano-de-ampliacao-e-recomposicao-da-aprendizagem-em-escolas-publicas-estaduais>>. Acesso em 26 set. 2022.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, nº. 2, p. 171-186, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Bointempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 7-19, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

Dourado, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 161-193.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº1, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **OCDE: o império contra-ataca...** Avaliação Educacional - Blog do Freitas, [s. l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/06/30/ocde-o-imperio-contra-ataca/>. Acesso em 16 jul. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOIÁS. Portaria nº 2028, de 3 de junho de 2020. Disponível em < https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PORTARIA/Portaria_n_2028_2020_LAP.pdf. Acesso em 31 jan. 2023.

GOIÁS. Wikisige: Sistema de Apoio aos professores. [s.l.]: [s.n.], 2015. Disponível em: < <http://portalwiki.seduc.go.gov.br/Paginas/Funcoes%20Realizadas%20Pelo%20Professor-SIAP.aspx>>. Acesso em 26 set. 2022.

GOIÁS. Programa Goiás Mais Competitivo. **O GMCI - Programa Goiás Mais Competitivo**. [s.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.goiasmaiscompetitivo.go.gov.br/pagina/14609/o-gmci>. Acesso em 06 de abr. 2022.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás** – Etapa Anos Finais do Ensino Fundamental. Goiânia: Seduc, 2019.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. *In*: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 133-160.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A obra em contexto: tradução, história e autoria. *In*: MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. de Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. p. 19-38.

Gurgel, C.; Justen, A. Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 3, Jul./Set., 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIMA, Marcio Javan Camelo de. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 44-61, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista** [on-line], Curitiba, v. 36, e69772, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sZkfttH73Rxt4DnHCmKrnFp/?lang=pt#>>. Acesso em 30 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, nº. 1, p. 83-91, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 167-176.

MOMENTÉ ALVES, Mateus. **Estudos e reflexões em avaliação**: o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme em Cachoeira Dourada - GO (2011-2017). 2019, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIUBE, Uberaba, 2019.

NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, mai./ago., 2016.

PARO, Vítor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita

N. (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Acesso em 24 ago. 2022.

PIRES, Maria Fernanda Chiri; REIS JÚNIOR, Reinaldo de Lima. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 29-39, fev., 1999.

QUEIROZ, Welcianne Iris de; MILITÃO, Sílvio César Nunes. Avaliações externas e em larga escala no contexto da política educacional do estado de Goiás. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300016>>. Acesso em 31 ago. 2022.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises**: O liberalismo e a nova direita no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

SEDUC GO. Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças. Apresentação em PowerPoint. [s.l.]: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20%20%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educcional%20Goiana.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255–264, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em 13 abr. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emídio Andrade; DOS SANTOS, Wagner. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 37, p. 912-932, 2020.

SOUZA, Thais Tolentino Santos. **Avaliação externa e qualidade da educação básica**: concepções e práticas em disputa. 2020, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TROJAN, Rose Meri; CORRÊA, Vanessa Cristiane. Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 2, p. 539-550, jul./dez., de 2015.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. de 2011.

VIEIRA, N.; CÔCO, V. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 101-126, 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4291>. Acesso em 7 mar. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 11/01/2021 | Edição: 6 | Seção: 1 | Página: 23

Órgão: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira

PORTARIA Nº 10, DE 8 DE JANEIRO DE 2021

Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto nº 6.317 de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista os termos do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020 e da Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Estabelecer, na forma desta Portaria, as diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos termos da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, por meio do planejamento e execução do Portfólio de Programas e Projetos Estratégicos.

Parágrafo único. O Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras.

Art. 2º O Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:

- I - a Educação Infantil;
- II - o Ensino Fundamental; e
- III - o Ensino Médio.

Art. 3º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

Art. 4º O Saeb tem como referência as seguintes dimensões de qualidade para a avaliação da educação básica:

I - atendimento Escolar;

II - ensino e aprendizagem;

III - investimento;

IV - profissionais da educação;

V - gestão;

VI - equidade; e

VII - cidadania, direitos humanos e valores.

Art. 5º O Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio.

§ 1º Os referidos ajustes a serem precedidos deverão observar:

I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tanto dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;

II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;

III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;

IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;

V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e

VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio.

§ 2º A Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva.

Art. 6º O Presidente do Inep instituirá Comissão Especial constituída por representantes do Inep, MEC, Consed, Undime e Pesquisadores da área da avaliação e do currículo, bem como outros integrantes julgados de notório saber, com o fim de assessorar técnica e pedagogicamente na formulação dos instrumentos de avaliação e na progressiva ampliação da população de referência do Saeb.

Art. 7º Serão celebrados acordos de cooperação técnica (ACT) com os entes federados em consonância com o pacto federativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação, ancorado em efetivo regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras.

Art. 8º Face ao esforço necessário para a implementação gradual dos aperfeiçoamentos planejados, esta Autarquia poderá receber servidores e empregados públicos cedidos pela administração direta e indireta dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, desde que o ônus da respectiva remuneração seja do órgão ou entidade cedente, observando-se a legislação em vigor.

§ 1º O Inep poderá receber servidores ou empregados públicos cedidos pela administração direta e indireta de outros entes federados, integrantes dos respectivos sistemas educacionais, independentemente da ocupação de cargo em comissão ou função de confiança, desde que o ônus da respectiva remuneração seja do órgão ou entidade cedente.

Art. 9º Para a adequada consecução do Programa de inovação do Saeb, em função da escala e complexidade desta ação, serão produzidos pelas Diretorias do Inep envolvidas no Saeb os respectivos projetos de implementação gradual do novo modelo avaliativo.

Art. 10. As Diretorias apresentarão ao Gabinete da Presidência do Inep os Termos de Abertura de Projeto e Planos de Projeto Saeb sob sua responsabilidade em até 60 dias após a vigência desta Portaria.

Parágrafo único. O planejamento e a execução do Portfólio do Programa e Projetos do Inep terão as seguintes atribuições e responsabilidades:

I - Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB e Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais - DTDIE:

- a) Saeb Ensino Fundamental;
- b) Saeb Ensino Médio;
- c) Projeto - Teste Adaptativo Computadorizado - CAT.

II - Diretoria de Gestão e Planejamento - DGP:

a) Programa de Residência em Avaliação Educacional.

Art. 11. O plano de implementação das inovações no Saeb terá como referência para sua conclusão o ano de 2026.

Art. 12. O Inep publicará anualmente Portaria de operacionalização de cada edição da avaliação com o cronograma das etapas de implementação das inovações do Saeb.

Art. 13. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALEXANDRE RIBEIRO PEREIRA LOPES

ANEXO 2

Dados dos participantes

Participante	Idade	Gênero com que se identifica	Graduação	Maior titulação acadêmica	Tempo de trabalho com turmas de nono ano
P1	48 anos	Feminino	Letras/ Português	Pós-graduação em Educação	10 anos
P2	46 anos	Feminino	Letras/ Português	Especialização em Estudos Literários	12 anos
P3	45 anos	Masculino	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa/Inglês	Graduação	9 anos
P4	50 anos	Feminino	Letras/ Português	Especialização em Literatura Brasileira	15 anos
P5	28 anos	Feminino	Letras/ Português	Graduação	4 anos
P6	34 anos	Feminino	Letras Português/ Francês	Graduação	6 anos
P7	44 anos	Feminino	Licenciatura plena em letras	Especialização	10 anos
P8	58 anos	Feminino	Letras: Português/Inglês	Pós-graduação	24 anos
P9	40 anos	Feminino	Letras/ Português	Pós-graduação	7 anos
P10	38 anos	Masculino	Letras/Português	Especialização em Formação de Professores de Língua Portuguesa	8 anos

ANEXO 3

Página inicial e página final do parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A prova do Saeb e o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores

Pesquisador: Fábio Stoffels

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55304122.0.0000.8113

Instituição Proponente: UEG - Câmpus Inhumas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.317.875

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1887259.pdf	05/03/2022 17:09:48		Aceito
Outros	Questionario.pdf	05/03/2022 17:09:20	Fábio Stoffels	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_fabio.docx	05/03/2022 17:07:12	Fábio Stoffels	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.docx	05/03/2022 17:06:45	Fábio Stoffels	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_ANUENCIA_ASSINADO.pdf	23/01/2022 14:32:31	Fábio Stoffels	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_ASSINADO.pdf	23/01/2022 14:31:51	Fábio Stoffels	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_fabio.pdf	23/01/2022 14:27:23	Fábio Stoffels	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não