



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**CÂMPUS DO PANTANAL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**IMPACTOS DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA  
REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CORUMBÁ-MS**

**CORUMBÁ-MS**

**2024**

**ISADORA RODRIGUEZ SAMBRANA**

**IMPACTOS DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA  
REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus do Pantanal – CPAN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, práticas educacionais e exclusão-inclusão social.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Fabiano Antonio dos Santos

**CORUMBÁ-MS**

**2024**

**ISADORA RODRIGUEZ SAMBRANA**

**IMPACTOS DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA  
REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre sob orientação do Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Orientador)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Andreliza Cristina de Souza (Membro Titular Interno)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Membro Titular Externo)

Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesc)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, pela força, por me guiar no caminho certo e jamais me abandonar. Confiar em ti foi minha fortaleza.

Ao orientador e professor Dr. Fabiano Antonio dos Santos pelos conselhos, paciência, ensinamentos e, principalmente, por acreditar no meu potencial, me dando apoio e sempre incentivando a concluir esse sonho. Recordo-me que na fase mais obscura desta caminhada, mesmo remotamente, me trouxe luz e resgatou o encantamento, me senti tão acolhida, jamais esquecerei este momento, minha extrema gratidão!

À professora Dra. Andreliza Cristina de Souza pelos ensinamentos no período do Estágio em Docência no Campus Pantanal – UFMS e por acreditar em mim para ministrar aula na Graduação, momento marcante demais. Além do aceite em compor a banca examinadora e por todas as contribuições valiosas na qualificação que me ajudaram a enxergar novos horizontes nesta pesquisa.

Ao professor Dr. Elton Luiz Nardi pelo aceite em participar da banca examinadora e pelas excelentes e enriquecedoras contribuições que me fizeram perceber novas possibilidades.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas do Mestrado em Educação da Unidade III do Campus Pantanal – UFMS pela infraestrutura e suporte disponibilizados, que por diversos momentos foi minha segunda casa, transmitindo paz e tranquilidade e me transformando em uma pessoa muito produtiva no decorrer da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro na reta final da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CPAN pelos ensinamentos e momentos de reflexões nas aulas.

À equipe de gestão e professores da escola participante que gentilmente me acolheram e contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus amigos: Carlos Adriano, que sempre me ajudou e me apoiou em todas as fases, principalmente com informações das escolas; ao Higor, que mesmo distante sempre se fez presente nos momentos de vitórias e tristezas; ao Kelvin, que no momento mais difícil foi meu amparo e me fez lembrar o quanto o Mestrado era meu sonho e o quanto eu era capaz de concluir esse objetivo; à Rafaela, que foi meu presente de 2023 e, mesmo longe, nos momentos de incertezas se fez presente e me incentivou a continuar; e ao Gabriel, um anjo

que entrou em minha vida na biblioteca, me dando apoio emocional e conselhos nas fases de angústias, além de me levar café com canela na faculdade.

À Fabiane, por toda ajuda e paciência, você foi essencial!

Aos colegas do PPGE/CPAN da turma de 2022 e em especial à Andreza Sumára, que me incentivou desde o processo seletivo a seguir a carreira acadêmica, você é inspiração! E ao colega Ozeias de Lima, por compartilhar dúvidas, incertezas e risadas no laboratório, sempre ajudando e dando força um ao outro.

Aos meus pais, Edson e Lourença e meu irmão Fábio que sempre me incentivaram a estudar e lutar pelos meus sonhos, amo vocês!

Concluo essa jornada agradecendo imensamente por todos os ensinamentos que o Mestrado em Educação me proporcionou. Além de profissionalmente, nesse período vivi fases que me ajudaram a crescer, evoluir e amadurecer como pessoa. Com toda certeza, foi a experiência mais incrível de toda a minha vida!

Encerro este ciclo com meu coração repleto do sentimento mais genuíno que possa existir, a Gratidão.

Meu eterno obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, teve como objetivo analisar de que maneira o Saeb se entrelaça e influencia o trabalho docente na rede de ensino estadual de Corumbá-MS. Para tanto, com referência aos objetivos específicos, buscou-se compreender os impactos do Saeb na prática de professores de Língua Portuguesa e Matemática; investigar a relação entre o trabalho e a precarização docente levando em conta as exigências das avaliações externas e entender em que medida o Saeb interfere na definição das finalidades educativas escolares e na organização do trabalho pedagógico escolar. Para tanto, esta pesquisa se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico dialético, com uma abordagem qualitativa e descritiva. No que diz respeito à coleta de dados, o estudo analisou o Plano de Ação disposto pela Secretaria de Estado de Educação/MS, além da realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora (diretor e coordenadora pedagógica), três professores de Língua Portuguesa, dois Matemática dos nonos anos do ensino fundamental, além do professor de Recomposição de Aprendizagem. Diante dos resultados, consideramos o Saeb com um fator impactante no trabalho docente, demonstrando os desafios que os professores enfrentam em relação às demandas do Estado-avaliador. Além disso, verificamos que as demandas impostas pela SED/MS são efetivamente colocadas em prática pela gestão escolar e sendo entendida como fiscalizadora do processo educativo. Destaca-se a disposição dos professores em atender às demandas exigidas da equipe gestora, mesmo diante da sobrecarga de trabalho. Observamos também que o ensino é totalmente direcionado para a preparação do Saeb, resultando em uma precarização, devido à pressão por alcançar resultados satisfatórios, intensificação de trabalho, perda de autonomia, responsabilização e desvalorização dos professores. Outra ação verificada foi a elaboração de apostilas didáticas realizados pelos professores que compõem a Coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem, com o objetivo de promover a preparação dos estudantes para o Saeb. Além disso, foi observada a atribuição de notas complementares para os alunos que comparecessem nos dias de aplicação do Saeb, visando alcançar a porcentagem mínima de 80% de participação. Portanto, diante desta realidade brasileira, reflete o processo de conformação de um modelo de avaliação externa e suas tantas consequências que foram verificadas neste estudo como impactos significativos no trabalho docente. Ademais, a pesquisa proporcionou uma compreensão da importância do desenvolvimento de estudos sobre o Saeb e os impactos dessa avaliação externa no trabalho dos professores. Tais estudos podem subsidiar a criação de novas estratégias no âmbito das avaliações externas, visando beneficiar o desenvolvimento e o cumprimento dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de políticas públicas.

**Palavras-chave:** avaliação externa; Estado-avaliador; prática docente; precarização docente.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research “Policies, educational practices and social exclusion/inclusion”, developed together with the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, aimed to analyze why This way Saeb intertwines and influences teaching work in the state education network of Corumbá-MS. To this end, with reference to the specific objectives, we sought to understand the impacts of Saeb on the practice of Portuguese Language and Mathematics teachers; investigate the relationship between work and precarious teaching, taking into account the demands of external evaluations and understand the extent to which Saeb interferes in the definition of school educational purposes and the organization of school pedagogical work. To this end, this research is based on the perspective of dialectical historical materialism, with a qualitative and descriptive approach. With regard to data collection, the study analyzed the Action Plan provided by the State Department of Education/MS, in addition to conducting semi-structured interviews with the management team (director and pedagogical coordinator), three Portuguese language teachers, two Mathematics for the ninth years of elementary school, in addition to the Learning Recomposition teacher. Given the results, we consider Saeb to be an impactful factor in teaching work, demonstrating the challenges that teachers face in relation to the demands of the evaluating State. Furthermore, we verified that the demands imposed by SED/MS are effectively put into practice by school management and are understood as overseeing the educational process. The willingness of teachers to meet the demands required of the management team stands out, even in the face of work overload. We also observed that teaching is entirely directed towards Saeb preparation, resulting in precariousness, due to the pressure to achieve satisfactory results, intensification of work, loss of autonomy, accountability and devaluation of teachers. Another action verified was the preparation of teaching handouts carried out by teachers who make up the Coordination of the Learning Recomposition Project, with the aim of promoting the preparation of students for the Saeb. In addition, additional grades were awarded to students who attended the Saeb application days, aiming to achieve a minimum percentage of 80% participation. Therefore, given this Brazilian reality, it reflects the process of forming an external evaluation model and its many consequences that were verified in this study as significant impacts on teaching work. Furthermore, the research provided an understanding of the importance of developing studies on Saeb and the impacts of this external evaluation on teachers' work. Such studies can support the creation of new strategies within the scope of external evaluations, aiming to benefit the development and fulfillment of educational objectives and the continuous improvement of public policies.

**Keywords:** external evaluation; State-evaluator; teaching practice; teaching precariousness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Identificação dos professores participantes .....	61
Figura 1 – Apostilas de Língua Portuguesa e Matemática – Saeb 2023 .....	71



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BM** – Banco Mundial
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENC** – Exame Nacional de Cursos
- ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP** - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LLECE** – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAIUB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIRLS** – Estudo Internacional de Progresso em Leitura
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PRA** – Projeto de Recomposição de Aprendizagem
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEMS** – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul
- SAEP** – Sistema de Avaliação de Educação Pública
- SARESP** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SED/MS** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

**SEEC** – Serviço de Estatística da Educação e Cultura

**SEE/SP** – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

**SGDE** – Sistema de Gestão de Dados Escolares

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**TALIS** – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

**TIMSS** – Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL: LIMITES E CONTRADIÇÕES</b> .....	<b>18</b>
2.1	RELAÇÕES ENTRE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E O TRABALHO DOCENTE (PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS) .....	19
2.2	EMERGÊNCIA DO ESTADO-AVALIADOR: O CRESCIMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	25
<b>2.2.1</b>	<b>AVALIAÇÕES EXTERNAS NOS CONTEXTOS INTERNACIONAL E NACIONAL</b> .....	<b>29</b>
2.3	FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E AVALIAÇÃO EXTERNA: RECONFIGURAÇÕES E IMPLICAÇÕES .....	37
<b>3</b>	<b>A INTERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO CAPITAL</b> .....	<b>46</b>
3.1	ELABORAÇÃO DE UMA AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONSENSOS .....	46
3.2	A REFORMA DO ESTADO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO ...	52
<b>4</b>	<b>IMPLICAÇÕES DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CORUMBÁ-MS</b> .....	<b>60</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	60
4.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS .....	62
<b>4.2.1</b>	<b>Precarização do trabalho docente</b> .....	<b>62</b>
<b>4.2.2</b>	<b>O papel da SED/MS diante do Saeb</b> .....	<b>64</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Impactos do Saeb sobre o trabalho docente</b> .....	<b>68</b>
4.2.3.1	<i>O início da preparação para o Saeb e o desalinhamento de conteúdos</i> .....	70
4.2.3.2	<i>Intensificação: “as burocracias vêm de forma muito intensa e acabamos sendo atropelados”<sup>1</sup></i> .....	74
4.2.3.3	<i>Desvalorização: “Deus nos dá líderes e temos que obedecer”<sup>2</sup></i> .....	77

---

<sup>1</sup> Fala da professora de Língua Portuguesa (P1)

<sup>2</sup> Fala do professor de Matemática (M2)

4.2.3.4 Perda de autonomia: “deixe de trabalhar aquilo que faz parte do seu planejamento e volte-se o Saeb” <sup>3</sup> .....	78
4.2.3.5 Responsabilização: pressão por resultados .....	83
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>101</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	101
APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA .....	103
APÊNDICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA .....	104
APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA DO PROFESSOR DE PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	106
<b>ANEXOS .....</b>	<b>107</b>
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS) .....	107
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	108

---

<sup>3</sup> Fala da professora de Língua Portuguesa (P1)

## 1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Estado, iniciada em 1990, representou um marco histórico que redefiniu as estruturas e políticas governamentais no Brasil. Nesse contexto de transformações, a educação, como um dos pilares centrais para o desenvolvimento social e econômico, foi diretamente afetada. Os reflexos dessa reforma no sistema educacional foram particularmente significativos para os profissionais da educação, em especial os professores, uma vez que, este grupo de trabalhadores viu-se diante de uma série de desafios e transformações em seu ambiente de trabalho, decorrentes das mudanças estruturais e políticas implementadas pelo Estado.

A Reforma do Estado brasileiro marca o momento em que o país adota, de forma mais evidente, a perspectiva da gestão eficiente pautada na reconfiguração do Estado e sua relação com o público e o privado. O discurso ideológico de modernização e racionalização do Estado tinha, na compreensão de Dourado (2002), o objetivo de atender as demandas do processo de globalização. A lógica gerencial e privatista do Estado foi terreno fértil para a emergência da perspectiva de Estado-avaliador em nosso país, de modo que a visão reguladora assume centralidade, tomando as avaliações como principal ferramenta para esta finalidade. O crescimento das avaliações e, principalmente, de sua importância para mensurar e regular o “desenvolvimento” da educação tornou a avaliação pedra angular das políticas que pretendem mensurar a qualidade da educação e o desempenho da aprendizagem.

O avanço das avaliações externas em larga escala tem sido uma tendência importante nas últimas décadas (Borges; De Sá, 2015). Essas avaliações tornaram-se peças-chave, principalmente no que se refere à mensuração da qualidade do ensino e ao monitoramento do desempenho dos alunos e escolas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são exemplos de avaliações externas em larga escala que têm grande impacto no cenário educacional.

O Saeb é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que teve sua primeira organização em âmbito nacional a partir de um projeto piloto designado de Sistema de Avaliação da Educação Pública (Saep), executado em 1988. Esse marco coincidiu com um cenário caracterizado por reformas políticas, sociais e econômicas, bem como pela reconfiguração do pacto federativo e pela incorporação de novos atores e demandas sociais. Nesse contexto, surgia à necessidade premente de reestruturação nos processos de

formulação, implantação e gestão de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a educação (Horta Neto; Junqueira, 2016).

A concepção do MEC era desenvolver um instrumento capaz de avaliar a “qualidade” da Educação Básica no país, supostamente fornecendo dados e indicadores que auxiliassem na formulação de políticas públicas educacionais. Ao longo dos anos, o Saeb tornou-se uma ferramenta importante para a compreensão do cenário educacional e desempenha um papel fundamental na tomada de decisões relacionadas à educação. Essas avaliações externas fornecem dados objetivos sobre o desempenho dos alunos, possibilitando uma análise comparativa ao longo do tempo e entre diferentes regiões. Ainda que esse sistema avaliativo tenha sido originalmente constituído pelos reformadores para avaliar o progresso dos alunos e melhorar a qualidade do ensino, há vários desafios e efeitos adversos associados a essa abordagem.

Além disso, as avaliações externas exercem uma função na configuração do trabalho docente<sup>4</sup>, influenciando diretamente o cotidiano escolar e os métodos de ensino adotados pelos educadores. À medida que estas avaliações ganham destaque como instrumentos para medir o desempenho dos estudantes, as implicações desse sistema avaliativo na prática docente<sup>5</sup> tornam-se cada vez mais evidentes (Vasconcellos, 2021; Vieira; Fernandes, 2011; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015; Borges; De Sá, 2015; Corrêa, 2012). Esta dinâmica não apenas orienta o planejamento de aulas e estratégias de ensino, mas, também, molda as prioridades educacionais, uma vez que os educadores respondem às demandas e expectativas estabelecidas pelos processos avaliativos.

A partir de 2007, por meio da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o que era uma prova vai se complexificando ao envolver não mais somente a nota de uma avaliação, mas a conjugação desta com o fluxo escolar, com base no Censo Escolar. O

---

<sup>4</sup> De acordo com Frigotto (1989, p. 11) o trabalho docente é entendido como uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos que se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada.

Para Oliveira (2010, s/p.) o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo, partindo da definição de que o trabalho se constitui em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo.

<sup>5</sup> Cruz (2007) define que a prática docente se constitui em um exercício que transcende a dimensão técnica, não podendo ser assumida tão-somente como o atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros. A prática pedagógica é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto em que esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (Carvalho; Netto, 1994, p. 59).

PDE, de fato, se tornou um importante instrumento direcionador dos objetivos do MEC no Brasil, consistindo em um conjunto de programas e ações voltados para a melhoria da qualidade do ensino em todo o país. Os eixos norteadores do PDE, que incluem a avaliação e a responsabilização, destacam a importância de medir o desempenho do sistema educacional e responsabilizar os diferentes níveis de governo, escolas e demais envolvidos pelos resultados obtidos, além do constituírem o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A criação do Ideb, no mesmo ano, marca um novo momento na trajetória das avaliações externas no país, como poderemos acompanhar neste trabalho.

A motivação inicial para elaboração dessa pesquisa se deu a partir do interesse em compreender em que medida o Saeb, especificamente a avaliação aplicada em 2023, interfere no trabalho docente realizado pelos professores de Ciências. No entanto, com as investigações e observações, percebemos que o impacto dessas avaliações externas era maior sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Para reforçar esse contexto exposto, Do Valle Furtado e Magrone (2015) expõem que a avaliação em larga escala, muitas vezes focada em disciplinas específicas, pode resultar em uma ênfase desproporcional nessas áreas, incentivando um ensino direcionado e podendo levar os estudantes a concentrarem seus esforços nessas disciplinas específicas, possivelmente negligenciando a qualidade do ensino em outras áreas, como Ciências da Natureza e Humanas.

Essa abordagem avaliativa, centrada em testes padronizados, pode limitar a visão do processo educativo, reduzindo-o a medidas quantitativas de desempenho. A consequente pressão por resultados pode gerar um ambiente de ensino voltado à preparação para exames, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências mais amplas nos alunos, pois isso não apenas afeta a prática pedagógica, como pode ter implicações na equidade educacional, uma vez que determinadas escolas e regiões podem ser desfavorecidas por critérios de avaliação que não consideram suas realidades específicas (Basso; Ferreira; Oliveira, 2021).

Nesse contexto, a precarização docente tornou-se uma realidade inquietante, especialmente sob a égide do ideário neoliberal. Lenoir (2016) aponta que a ascensão do neoliberalismo acarretou consequências profundamente adversas para a escola, minando sua autonomia enquanto instituição formadora. Segundo o autor, a abordagem gerencialista introduzida pelo neoliberalismo, transformou as instituições escolares em modelos de gestão assemelhados a empresas privadas, “cujo critério é o da eficácia diretamente mensurável através de ferramentas de avaliação supostamente inatacáveis, de modo a orientar as

estratégias dos atores (famílias, estudantes, professores, empresas etc.)” (Lenoir, 2016, p. 161).

Esse cenário sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre o Saeb em vigor, buscando formas equitativas de avaliar a qualidade do ensino, levando em consideração a diversidade de contextos e práticas educacionais. Essa abordagem poderá fornecer uma visão mais completa e aprofundada do trabalho docente e do processo educativo como um todo, indo além da mera mensuração quantitativa do desempenho dos alunos em avaliações externas.

Considerando o contexto aqui mencionado, este estudo se concentrou nos seguintes questionamentos: de que maneira o Saeb influencia nas práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa e Matemática? Que critérios são utilizados pelos professores na seleção de conteúdos trabalhados em sala de aula cotidianamente? Estes critérios são alterados quando se aproxima o período de alguma avaliação externa? Há um planejamento por parte da gestão escolar para a realização destas avaliações? Como o modelo do Saeb vem repercutindo no trabalho realizado pelo professor?

Explorar esses aspectos lança luz sobre a interseção entre avaliação e ensino, destacando o papel dos educadores na adaptação contínua de suas práticas para atender às exigências em evolução do sistema educacional. Sendo assim, objetivamos analisar de que maneira o Saeb se entrelaça com o trabalho docente, influenciando suas práticas em sala de aula. Para tanto, com referência aos objetivos específicos, buscamos: compreender os impactos do Saeb na prática de professores de Língua Portuguesa e Matemática; investigar como a relação entre o trabalho docente e a precarização se manifesta diante das exigências do Estado-avaliador; e entender em que medida o Saeb interfere na definição das finalidades educativas escolares e na organização do trabalho pedagógico escolar.

No que se refere à concepção teórica, nos guiamos pelo materialismo histórico dialético. Segundo, Netto (2011), é fundamental que o pesquisador compreenda, primordialmente, a totalidade à qual a problemática em questão está intrinsecamente ligada, identificando os sujeitos históricos ao qual essa problemática se refere. No enfoque marxista, diferentes tipos de teorias podem orientar a atividade do investigador, porém, todas elas são baseadas na pesquisa social, no materialismo histórico, e, portanto, se tornaram consideráveis na compreensão das questões abordadas neste estudo.

Nesse sentido, para a seleção da escola participante no estudo, verificamos as pontuações no Ideb de 2021 das escolas públicas estaduais do município de Corumbá-MS.



Cabe salientar que, embora o Ideb seja mencionado ao longo do estudo, por ser considerado um indicador de desempenho educacional, ele não foi objeto direto de análise. Nesta pesquisa, ele serviu como ponto de referência para o critério de seleção de escola.

Para a pesquisa de campo foram coletados depoimentos e narrativas do diretor, coordenadora pedagógica e de três professores de Língua Portuguesa, dois de Matemática e um de Recomposição de Aprendizagem<sup>6</sup>, obtidos por meio de entrevistas e gravadas em áudio. Além disso, foram analisados o Plano de Ação determinado pela SED/MS e as Apostilas Preparatórias do Saeb 2023.

Para análise das entrevistas, foram mobilizadas as seguintes categorias analíticas: precarização, intensificação, desvalorização, perda de autonomia e responsabilização docente. Essa abordagem proporcionou uma compreensão abrangente e detalhada dos desdobramentos do Saeb no trabalho docente, seguindo a orientação de Frigotto (2008). Dessa forma, a classificação dentro dessas categorias nos permitiu uma visão estratificada dos elementos específicos, que são relevantes para a compreensão do Saeb e suas implicações, estabelecendo uma base sólida para a interpretação dos resultados obtidos.

A dissertação está organizada em três capítulos, mais esta introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, buscamos compreender os limites e contradições das finalidades educativas escolares em um contexto neoliberal, abordando a formação de um Estado-avaliador em concomitância ao crescimento e ênfase nas avaliações externas num contexto internacional e nacional.

No segundo capítulo, discutimos sobre as implicações das avaliações externas no trabalho do professor, explicando sobre a construção de uma agenda internacional para a educação, a reforma do Estado e seus desdobramentos no trabalho docente.

No capítulo terceiro, por sua vez, revelamos os desdobramentos provocados pelo Saeb no trabalho docente, apresentando a interpretação e discussão dos dados obtidos.

---

<sup>6</sup> A Recomposição de Aprendizagem foi uma iniciativa que surgiu durante a pandemia do Covid-19 e engloba um conjunto de estratégias que têm como objetivo assegurar a recuperação das habilidades comprometidas durante o período de distanciamento social. Seu enfoque principal se concentra na redução das disparidades educacionais e na promoção do desenvolvimento de conhecimentos adequados a cada etapa educacional.

## 2 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL: LIMITES E CONTRADIÇÕES

A discussão sobre a função social da escola, suas finalidades educativas, é um debate de grande relevância porque revela uma área em disputa. Competem quanto aos rumos da escola, grupos de diferentes matizes teóricos e concepções de mundo e sociedade e, a depender das correlações de forças em que repousa a disputa, a escola tende a formar para emancipação ou conformação. Portanto, não é apenas um debate gnosiológico<sup>7</sup>, mas um debate político com interferência direta sobre o que e como organizamos a escola enquanto instituição formadora.

Em “Educação e a crise do capitalismo real”, Frigotto (2018) discute a função social da escola no contexto do capitalismo, enfatizando que essa função não se limita apenas a transmitir conhecimento, mas envolve um papel mais amplo na sociedade. Este autor argumenta que a escola desempenha um papel fundamental na reprodução da força de trabalho e na formação de cidadãos para o mercado de trabalho, além de destacar que a escola deve ser um espaço de formação integral, que promova a reflexão crítica e a capacidade de agir socialmente. Para Frigotto (2018), a função social da escola inclui preparar os indivíduos para a vida em sociedade, incentivando não apenas a mera adaptação ao sistema vigente, mas também a capacidade de transformá-lo e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste capítulo, apresentamos tal debate revelando como o neoliberalismo propõe para a escola a função de preparar, de forma instrumental, a classe subalterna para exercer atividades laborais pouco qualificadas, distante de uma formação ampla e omnilateral<sup>8</sup>. Por ser um debate que suscita disputas, nos posicionamos ao lado daqueles que defendem a escola como espaço para a transmissão de conhecimentos necessários para a ampliação da visão de mundo dos estudantes e sua atuação mais consciente sobre seu papel enquanto sujeito atuante rumo às mudanças necessárias em nossa sociedade.

Para discorrer sobre o tema, organizamos o capítulo em três seções: na primeira apresentamos o debate em torno da definição das finalidades educativas escolares, seus

---

<sup>7</sup> A gnosiologia refere-se às propriedades fundamentais necessárias à constituição do sujeito e suficientes para que os objetos produzam efeitos na construção do sentido consciente, e no desenvolvimento do intelecto (Gomes, 2009).

<sup>8</sup> Segundo Manacorda (2011), em Marx temos a defesa de uma formação omnilateral, que integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como, dos homens todos, superando as contradições e os antagonismos de classe.

objetivos e o papel do professor. Na segunda seção, abordamos como a distorção das finalidades educativas, conduzida pelo neoliberalismo, cria um Estado-avaliador, responsável pelo crescimento do número de avaliações externas em todo o mundo; por fim, na última seção, discutimos o poder das avaliações externas na redefinição das finalidades educativas escolares.

## 2.1 RELAÇÕES ENTRE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E O TRABALHO DOCENTE (PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS)

A relação intrínseca entre as finalidades educativas escolares e o trabalho docente, notadamente no que concerne ao planejamento, organização e seleção dos conteúdos educacionais é um tópico de análise crítica que desempenha um papel fundamental no contexto da educação contemporânea. Esta conexão complexa tem sido objeto de investigação e debate em estudos recentes, com um foco particular nas influências das políticas neoliberais e das dinâmicas da internacionalização educacional.

A presente seção busca explorar essa interdependência e compreender como as finalidades educativas, muitas vezes influenciadas por diretrizes internacionais e agendas econômicas, moldam a prática docente e o cenário educacional. As finalidades educativas não apenas refletem os valores e objetivos subjacentes à instituição escolar, mas também orientam as decisões relativas ao currículo, métodos de ensino e avaliação. Compreender essa relação é essencial para a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos educadores, à medida que buscam equilibrar as expectativas das políticas educacionais com a necessidade de atender as demandas específicas de seus alunos e comunidades.

Ao examinar como as políticas neoliberais e as pressões para as avaliações externas, em especificamente o Saeb, têm influenciado as finalidades educativas e, por consequência, o trabalho dos professores, esta seção pretende ajudar na compreensão das dinâmicas educacionais e as implicações para a qualidade do ensino. O diálogo crítico sobre essa relação entre finalidades educativas e trabalho docente é essencial para promover uma educação que atenda tanto as necessidades da sociedade quanto ao desenvolvimento integral dos alunos.

Em seus estudos, Libâneo (2016) aborda o impacto das políticas desenvolvidas por organizações internacionais na determinação das finalidades educativas escolares e nas implicações dessas políticas para a educação, o currículo e a pedagogia. Ele se dedica a compreender de que maneira, e em que extensão, tais políticas têm contribuído para a degradação do sistema escolar, afetando o desempenho de alunos e professores. Sua análise

sugere que documentos do Banco Mundial e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), bem como as Conferências Mundiais, evidenciam que as políticas econômicas exercem influência preponderante na formulação das políticas educacionais. Em outras palavras, as definições das finalidades educativas, por organizações internacionais como as mencionadas, seguem uma lógica alinhada com os interesses do capital.

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores (Libâneo; Silva, 2016, p. 2).

A discussão em torno das políticas educacionais curriculares está vinculada à consideração das finalidades e objetivos da educação escolar. A definição destas finalidades desempenha um papel preponderante, uma vez que precede e direciona a tomada de decisões relacionadas aos objetivos de formação dos estudantes, diretrizes curriculares, métodos de gestão escolar, estratégias de ensino-aprendizagem, diretrizes para a capacitação de docentes, políticas de avaliação externa e critérios de avaliação do desempenho escolar. Além disso, a formulação das finalidades e objetivos oferece uma base sólida para o estabelecimento de padrões de qualidade na educação, os quais, por sua vez, orientam a elaboração de políticas educacionais e diretrizes curriculares. Essas políticas e diretrizes exercem um impacto direto sobre a atuação das escolas e dos professores.

Em sua essência, as finalidades educativas compreendem diretrizes explícitas ou implícitas que orientam os sistemas educacionais, refletindo valores e concepções acerca do propósito da educação e da instituição escolar. Conforme destacado por Lenoir (2016), as finalidades educativas escolares representam indicadores de substancial relevância para a compreensão tanto das orientações explícitas quanto das implícitas nos sistemas educacionais. Elas incorporam funções teóricas que detêm significado e valor, influenciando tanto a teoria quanto a prática do ensino-aprendizagem. Uma análise aprofundada dessas finalidades possibilita a percepção de sua integração na realidade social, bem como a apreensão do significado que conferem ao processo educativo. Além disso, revela os desafios e as

perspectivas que essas finalidades promovem e oferece recomendações relevantes para aprimoramentos nas práticas de ensino em sala de aula.

As finalidades educativas escolares têm sido abordadas como um tema de considerável complexidade e controvérsia, suscetível a questionamentos e interpretações divergentes em relação aos seus atributos e significados. Apesar da natureza dessas finalidades não conferir, por si só, o poder de determinar a trajetória de sua efetivação, é por meio delas que se torna possível identificar as orientações, tanto explícitas quanto implícitas, que guiam os sistemas educacionais. Além disso, elas fornecem pistas sobre como essas orientações se materializam no âmbito prático, nas escolas e salas de aula. As finalidades educativas estabelecem, portanto, uma base de orientação filosófica, explicitando os valores fundamentais adotados e que fundamentam a estrutura do sistema educacional. Isso contrasta com os objetivos que se concentram em resultados mais específicos, circunscritos e direcionados a ações concretas definidas para um determinado período, muitas vezes quantificados e passíveis de operacionalização (Libâneo, 2019).

Os dilemas relacionados às finalidades e objetivos da educação escolar têm sido uma questão recorrente na história da educação em diversos países, um tema altamente problemático e continuamente debatido. Atualmente, no Brasil, observa-se uma intensificação do debate sobre questões educacionais e escolares, envolvendo uma variedade de atores, como famílias, professores, políticos, profissionais da educação, organizações religiosas, empresários e movimentos políticos, entre outros segmentos sociais. O ponto central dessas discussões são as finalidades educativas escolares (Lenoir, 2013).

Nos últimos anos, tem se destacado no contexto social, político e educacional do país o crescimento da atuação de movimentos sociais conservadores associados a setores da classe média e grupos religiosos de diferentes confissões. Paralelamente, na pesquisa das ciências humanas e da educação, bem como no meio acadêmico, têm surgido debates teóricos e político-ideológicos que geram um considerável desacordo a respeito dos objetivos e funções da escola, das formas de organização e gestão, e da implementação do processo de ensino-aprendizagem. O resultado desse cenário é a existência de concepções bastante difusas sobre a qualidade do ensino no âmbito institucional e acadêmico, dificultando a identificação de uma agenda comum quanto ao papel da escola, especialmente aquelas voltadas para as camadas mais desfavorecidas da sociedade (Libâneo, 2019).

Diante deste contexto, não há como não salientar que tais fatores exercem influência nas perspectivas adotadas pelas escolas e pelos professores em relação às finalidades

educativas. Isso, por sua vez, impacta as decisões relativas ao currículo, ao projeto pedagógico e às práticas de ensino. No campo da educação, os embates em torno das especificidades epistemológicas, conceituais e operacionais entre didática e currículo têm implicações significativas nas decisões tomadas por planejadores da educação e professores em exercício.

É possível identificar três abordagens distintas em relação ao currículo e a didática. Segundo Libâneo (2019), no primeiro enfoque, o currículo assume a responsabilidade por estabelecer não apenas os objetivos e os conteúdos que os alunos devem adquirir, mas, também, as situações de aprendizagem, estratégias metodológicas e diretrizes de avaliação. Os objetivos são delineados na forma de competências desejadas, o que deixa pouco espaço para a intervenção da didática e para a autonomia do professor. Este modelo de currículo altamente prescritivo está refletido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja formulação foi iniciada em 2013 e oficialmente homologada pelo MEC em dezembro de 2017. A BNCC, representando o paradigma de currículo instrumental ou centrado em resultados imediatos previamente mencionados, estabelece os conjuntos de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos devem adquirir em cada etapa da Educação Básica, expressos como competências individuais. Essas bases servem como referência para a realização de avaliações em larga escala e, conseqüentemente, delineiam as atividades dos professores.

A principal crítica a essa abordagem de currículo, segundo Libâneo (2019), é que ele é percebido como um dispositivo de controle e regulamentação, direcionado a determinar quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação dos cidadãos, tanto para sua participação na sociedade quanto no mercado de trabalho. Os legisladores e especialistas envolvidos na elaboração desse currículo acreditam que, ao prescrever os detalhes das atividades do professor, a qualidade do ensino está assegurada.

No segundo posicionamento, reconhece-se a formulação de um currículo nacional organizado de acordo com os diferentes níveis de escolarização, o qual estabelece os conteúdos essenciais que todos os alunos devem adquirir como parte fundamental de sua formação científica e cultural, bem como de sua preparação para a cidadania. A tarefa de implementar o currículo, de dar vida a ele, recai sobre o professor, a quem cabe a análise e seleção dos conteúdos efetivos que serão incorporados ao seu planejamento. Isso inclui a consideração das condições de aprendizagem dos alunos e suas experiências prévias com os

conteúdos, de modo que as ações não são atribuições do currículo em si, mas, sim, de responsabilidade dos professores (Libâneo, 2019).

No terceiro posicionamento, há a recusa de qualquer tipo de prescrição curricular, uma perspectiva defendida por pesquisadores que questionam a validade do conhecimento escolar sistematizado, argumentando que este exerce formas de dominação e controle sobre as subjetividades dos alunos, ao mesmo tempo em que homogeneiza as práticas escolares, diminuindo a autonomia de professores e alunos. Negando a existência de um conhecimento único e universal, esse posicionamento contesta a ideia de um patrimônio cultural que possa ser considerado como base para o ensino. Nesse contexto, a elaboração do currículo é vista como uma responsabilidade da comunidade escolar, respeitando a diversidade de saberes, a visão dos professores e estudantes, bem como as práticas, conhecimentos e experiências dos professores e alunos. Isso ocorre como uma reação à visão que tende a uniformizar todos os aspectos do currículo e enfatiza a importância de considerar a pluralidade de perspectivas na educação (Libâneo, 2019).

As políticas de cunho neoliberal introduzem uma nova lógica na estrutura estatal, minando as políticas sociais sob a gestão do Estado e dissimulando os impactos prejudiciais que elas têm sobre a economia, a política e a sociedade em geral, afetando sobretudo a maioria da população. A agenda internacional para a educação, notadamente a partir da década de 1990, se desenvolve em um contexto de ampla desregulamentação social. Nesse cenário, a busca é por conciliar o papel do Estado como avaliador, com foco na padronização de currículos e na medição de resultados mensuráveis com a crescente mercantilização da educação (Anderson, 1995; Lenoir, 2016).

Conforme destacado por Libâneo (2014), a promoção de uma abordagem educacional neoliberal ocorre quando as esferas econômicas e políticas se alinham para abordar simultaneamente a redução da pobreza e o aumento da produtividade. Esse alinhamento resulta na formulação de currículos padronizados, projetados para serem adequados à realização de avaliações em larga escala.

Assim, a agenda educacional se distancia do discurso predominante na década de 1980, quando se enfatizavam valores como cidadania, igualdade, direito à educação e universalização do acesso. Ao invés disso, adota uma perspectiva gerencialista que vincula a qualidade da educação à capacidade de ser quantificada por meio de avaliações em larga escala. Nesse contexto, as Organizações Multilaterais desempenham um papel fundamental,

promovendo a agenda de políticas baseadas em resultados e defendendo a modernização do Estado por meio da adoção de estratégias de gestão gerencial (Anderson, 1995; Lenoir, 2016).

A política de avaliação em larga escala assume um papel de extrema relevância, uma vez que tem o potencial de provocar alterações substanciais no planejamento educacional, tanto em nível dos sistemas escolares quanto nas próprias instituições de ensino. Essas mudanças são particularmente significativas porque os governos frequentemente adotam a avaliação em larga escala como uma estratégia regulatória, comumente justificada em nome da melhoria da qualidade da educação (Santos; Silva, 2021).

No contexto da internacionalização, as políticas e diretrizes dos governos voltadas para o setor educacional são sujeitas às regras que regulam o setor produtivo. Elas são operacionalizadas por meio dos instrumentos econômicos na condução da educação básica pública, exercendo influência nas finalidades e objetivos da educação, na gestão, na legislação educacional, na elaboração do currículo nacional e nas práticas didático-pedagógicas.

Nesse contexto, assim como as empresas, é esperado que as escolas públicas sejam empreendedoras, produzindo resultados alinhados com as diretrizes estabelecidas pelos Organismos Internacionais e promovendo a produtividade e competitividade. Conseqüentemente, as finalidades da escola passam a ser definidas a partir do uso da educação pública como um meio para reduzir a pobreza e adequar os indivíduos aos requisitos do mercado de trabalho, que é o impulso central da lógica do capital. Assim, a educação é concebida como uma ferramenta para aumentar a produtividade e melhorar as oportunidades para grupos desfavorecidos, uma estratégia vista como fundamental pelo Banco Mundial no combate à pobreza e à exclusão social (Pessoni, 2017).

Com base nos contextos descritos, a interconexão entre as finalidades educativas escolares e o trabalho docente vai se desenhando, particularmente no que diz respeito ao planejamento, organização e seleção de conteúdos educacionais. O contexto da internacionalização e a influência das políticas neoliberais introduzem uma dinâmica complexa nas políticas educacionais, que por sua vez repercute diretamente nas práticas pedagógicas (Libâneo, 2019).

A ênfase nas avaliações em larga escala e na mensuração de resultados como critérios para a qualidade da educação resulta na padronização dos currículos e na busca de eficiência e produtividade. Nesse cenário, o planejamento educacional passa a ser direcionado por diretrizes que visam ao alinhamento com as metas econômicas e a adequação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. Isso acaba por moldar as finalidades educativas, as



quais refletem uma perspectiva mais utilitária, onde a educação é vista como uma ferramenta para atenuar a pobreza e promover a competitividade econômica.

Essa abordagem coloca desafios significativos para os docentes. Os professores se veem sob pressão para seguir currículos padronizados e garantir que seus alunos alcancem os resultados estabelecidos pelo Saeb. A autonomia do professor na seleção de conteúdos e na organização das práticas pedagógicas muitas vezes é restringida, uma vez que as finalidades educativas são definidas em grande parte pelas políticas nacionais e internacionais. Além disso, a busca pela produtividade e eficiência, em detrimento da consideração das necessidades e realidades específicas de cada contexto escolar, pode impactar negativamente a qualidade do ensino. A escola, sob essa perspectiva, passa a ser mais um ator na lógica do mercado, buscando resultados mensuráveis em vez de promover uma educação que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos.

Percebe-se, assim, que a relação entre as finalidades educativas e o trabalho docente é inegável, e as influências das políticas neoliberais e da busca por resultados mensuráveis têm transformado a dinâmica da educação. Isso afeta diretamente o planejamento, a organização e a seleção dos conteúdos educacionais, bem como o próprio papel do professor, que se vê diante de desafios significativos para equilibrar as demandas externas com as necessidades e realidades de seus alunos. Por isso, o debate em torno dessas questões é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes.

Na seção seguinte exploramos a transformação do Estado em um ente avaliador no cenário neoliberal. Este novo papel do Estado como avaliador se traduz em um aumento significativo no número de avaliações externas em todo o mundo, inclusive no contexto brasileiro, em se tratando do Saeb. Além disso, são examinados exemplos práticos, como as avaliações externas em Mato Grosso do Sul, à luz da teoria que sugere que as escolas desenvolvem suas próprias avaliações preparatórias como resposta a essa crescente pressão avaliativa. Essa análise busca oferecer conhecimentos sobre as implicações dessa mudança no papel do Estado para o sistema educacional e sua relação com as escolas.

## 2.2 EMERGÊNCIA DO ESTADO-AVALIADOR: O CRESCIMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O processo de constituição do Estado-avaliador representa um marco histórico relevante para a compreensão do atual cenário das políticas educacionais, tanto em termos de sua elaboração, quanto da sua execução. A crise econômica, social e administrativa que se

manifestou, sobretudo nas nações capitalistas durante a década de 1970 provocou um “amplo consenso social sobre o papel do Estado” (Abrucio, 1997, p. 6). A resposta a essa crise, de acordo com o autor, envolveu ampla implementação de medidas, incluindo a redução dos gastos públicos no setor social e a redefinição das funções e práticas do Estado.

Historicamente, o Estado foi assumindo uma nova configuração, atuando na definição e avaliação dos padrões educacionais. A ascensão de um sistema avaliativo introduziu uma dinâmica diversificada e abrangente, de modo a tratar-se de uma transição que reflete não apenas a busca por uma avaliação contextualizada do desempenho educacional, mas, também, a crescente importância atribuída à participação de partes interessadas externas, como organizações independentes e especialistas do setor (Borges; De Sá, 2015).

No sentido da nova configuração do Estado, Borges e De Sá (2015) ressaltam que

as reformas educacionais que se iniciaram em meados da década de 1980, ocorrem no âmbito da redefinição do papel do Estado e das funções do poder central, dando origem a um novo Estado, muitas vezes denominado de “Estado Regulador”, outras de “Estado Avaliador”, “Estado Articulador”, “Estado Mínimo” ou “Estado Gestor”. Este novo Estado implementará um novo modelo de regulação educativa, produto das novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais que afetará substancialmente a gestão e organização do trabalho escolar, tendo nas avaliações externas do desempenho escolar dos estudantes o seu eixo central (Borges; De Sá, 2015, p. 106).

O Estado-avaliador em suas diversas manifestações evidencia a capacidade dos mecanismos de regulação de estabelecer novas e mais complexas relações de controle e poder exercidas pelo Estado, influenciando os programas e ações que dão origem às políticas de avaliação educacional. Conforme enfatizado por Barroso (2011, p. 108):

os atuais mecanismos de regulação, presentes em vários países, engendram uma abordagem abrangente que abarca um modelo de governança; um paradigma para a pesquisa; um quadro de referência para os educadores; um programa de aprimoramento; um dispositivo de avaliação; um sistema de prestação de contas.

Os modelos de regulação educacional empregados recentemente em diversos países incorporam tecnologias às funções do Estado, embora tais tecnologias não substituam os modelos centralizados e hierárquicos de administração de políticas públicas que predominavam até o início dos anos 1980 em várias nações da Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Em vez disso, elas fortalecem referenciais alinhados com os princípios de

mercado, nos quais a implementação de políticas de avaliação educacional exerce um papel central no atual modelo (Schneider; Rostirola, 2015).

Em relação aos modelos de regulação educacional, o neoliberalismo promoveu a ideia de que as tecnologias podem ser usadas para criar sistemas de avaliação que permitam a mensuração do desempenho das instituições educacionais, tornando-as mais responsivas às demandas do mercado. A implementação de políticas de avaliação educacional, muitas vezes baseada em avaliações externas, tornou-se uma estratégia para medir o desempenho das escolas e garantir que atendam aos padrões de qualidade estabelecidos na direção do mercado (Lalli; Noda; Ruckstadter, 2023). Além disso, o neoliberalismo promoveu a descentralização das decisões educacionais, dando mais autonomia às escolas e promovendo a competição entre elas; essa abordagem coloca as instituições de ensino em uma posição de concorrência, sendo recompensadas aquelas que alcançam melhores resultados, enquanto as que não atingem os padrões esperados enfrentam pressões para melhorar ou, até mesmo, correm o risco de serem fechadas (Amestoy, 2019).

A disseminação da administração pública orientada para a gestão gerou mudanças profundas nas concepções e práticas de regulação e controle dos processos educacionais. Alinhado a uma tendência global, o discurso enfatizando a necessidade de aprimorar a qualidade da educação, adotada por diversos atores públicos e privada, tornou-se o mote para a implementação de políticas públicas que têm na avaliação periódica das instituições de ensino público e privado seu referencial fundamental (Amestoy, 2019).

Na década de 1930, especialmente nos Estados Unidos, houve um renovado interesse pela avaliação dos processos educacionais, que foi impulsionado por vários fatores, incluindo o aumento da demanda por educação devido ao crescimento populacional e industrial, bem como um desejo de garantir que o sistema educacional estivesse preparando os alunos, de maneira adequada, para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho em constante mudança (Horta Neto, 2007). Nesse período, surgiram várias teorias e abordagens pedagógicas que questionavam não apenas o conteúdo do currículo escolar, mas, também, os métodos de ensino e avaliação. Os reformadores começaram a considerar não apenas o que os alunos estavam aprendendo, mas, também, como estavam aprendendo e se esse aprendizado estava preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real. Além disso, houve uma crescente preocupação em avaliar habilidades práticas, competências sociais e não apenas conhecimentos teóricos.

No decorrer do tempo, o interesse renovado nos processos educacionais na década de 1930, especialmente nos Estados Unidos, proporcionou uma base sólida para o desenvolvimento contínuo da avaliação educacional. Esse período visionário viu o surgimento de teorias pedagógicas e abordagens que não apenas desafiaram o conteúdo curricular, mas também questionaram métodos de ensino e avaliação. A preocupação não se limitava apenas ao que os alunos aprendiam, mas também a como esse aprendizado os equipava para os desafios do mundo real.

Essa evolução não ficou restrita a um contexto temporal específico. Pesquisas recentes, como o estudo conduzido por Bauer e colaboradores (2017), delineiam um panorama amplo das iniciativas de avaliação em larga escala nos municípios brasileiros. Esse estudo nacional revelou a participação significativa de municípios em avaliações coordenadas pelo governo federal e estadual, evidenciando não apenas a continuidade do interesse na avaliação, mas também o crescimento e diversificação das práticas avaliativas, incluindo iniciativas próprias de avaliação em diversos níveis. Esse movimento reflete uma preocupação persistente em garantir que a educação se mantenha relevante e preparatória para as exigências contemporâneas, ecoando as preocupações iniciais dos reformadores educacionais na década de 1930.

O mencionado estudo teve como objetivo mapear e descrever as iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala implementadas nos municípios brasileiros, constituindo-se em uma pesquisa de alcance nacional. Essa investigação foi realizada por meio de um levantamento (*survey*) que contemplou informações provenientes de 4.309 municípios do Brasil.

Além do registro da participação em avaliações coordenadas pelo governo federal, como a Provinha Brasil (com participação de 97% dos municípios), a Prova Brasil (com participação de 90% dos municípios) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (com participação de 90% dos municípios), 67% dos municípios revelaram estar engajados em avaliações externas promovidas pelos governos estaduais aos quais pertencem. Adicionalmente, 37% dos respondentes (n=1.573), aproximadamente 30% dos municípios brasileiros, indicaram possuir iniciativas de avaliação próprias. Vale ressaltar que 21% dos respondentes (n=905), representando cerca de 16% do total de municípios do país, têm a intenção de desenvolver propostas de avaliação próprias. Esses dados apontam para um aumento gradual na convivência, nas redes e nas escolas, de diferentes avaliações concebidas pelas diversas esferas governamentais (Bauer *et al.*, 2017).

Os dados descritos sobre a presença e diversidade de avaliações em diferentes níveis municipais do Brasil oferecem uma visão panorâmica do comportamento do Estado como agente avaliador no contexto educacional. A coexistência de avaliações externas, seja por iniciativa federal, estadual ou local, evidencia o cenário em constante mudança das estratégias de mensuração educacional. Esse panorama reflete diretamente o papel crescente do Estado como avaliador ativo, não apenas coordenando avaliações nacionais, mas também permitindo a autonomia local para propostas de avaliação próprias. A presença significativa do Saeb delinea a complexidade do ambiente educacional, marcado por abordagens e instrumentos variados, demonstrando como o Estado-avaliador se manifesta e influencia diretamente as políticas e práticas educacionais.

### **2.2.1 Avaliações externas nos contextos internacional e nacional**

No contexto desta pesquisa, a centralidade dos sistemas de avaliação no cenário educacional brasileiro é destacada, refletindo uma tendência observada em outros países. Segundo Hypolito (2010), a expansão de elementos de mercado na reestruturação educacional se desenvolveu em dois momentos fundamentais para a consolidação das políticas educativas de cunho neoliberal:

1) o momento da introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos – este momento, embora vigente, foi mais característico do início dos anos de 1990;

2) outro momento, mais recente – início dos anos de 2000 –, que enfatiza uma articulação mais concreta da educação e das escolas com o mercado e suas formas de gerência, a fim de proporcionar maior flexibilidade econômica e administrativa, com o fechamento de escolas improdutivas e o incentivo à parceria público-privada, submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo. A gestão democrática e o discurso da participação podem constituir parte do discurso oficial, com políticas de aparente incentivo à descentralização financeira e a uma autonomia, mais imaginada do que realizada. Todavia, o poder de decisão das comunidades e a interlocução com os sindicatos e docentes ficam cada vez mais comprometidos (Hypolito, 2010, p. 1342).

De acordo com Hypolito (2020), as diretrizes educacionais adotadas nos últimos anos refletem uma coerência marcante com políticas que priorizam aspectos econômicos e de gestão, em detrimento dos aspectos políticos e sociais. Nesse contexto, a educação é direcionada para a esfera econômica, enfatizando técnicas gerenciais comuns ao mercado.

No contexto da mundialização do capital, observamos uma transformação marcante no papel do Estado-avaliador, que transcende fronteiras nacionais. Sua função vai além da mera garantia de uma atividade avaliativa robusta, pois agora ele se envolve ativamente na promoção da intensidade desse processo, estabelecendo conexões significativas com sistemas avaliativos internacionais. Um exemplo notável desse fenômeno é o surgimento, em 1997, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (uma tradução para *Programme for International Student Assessment*, Pisa na sigla em inglês) (Horta Neto, 2018). O Pisa surgiu simultaneamente à concepção do Ideb como um indicador-chave. Criado em 2007, sobressai a importância do Ideb como um marco na avaliação da qualidade da educação no Brasil, pois é um índice que combina resultados do Saeb e taxas de aprovação dos alunos, permitindo comparações nacionais e internacionais.

Como mencionado por Fernandes (2009), nos relatórios relacionados ao Ideb encontram-se referências estatísticas que conectam esses dois instrumentos; essas referências apontam que a definição de uma meta nacional para o Ideb, fixada em 6,0, implica que o Brasil deveria, até 2021, alcançar um nível de qualidade educacional comparável ao observado nos países centrais, participantes da OCDE, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação). Essa comparação internacional foi viabilizada por meio de uma técnica de alinhamento entre a distribuição de proficiência observada no Pisa e no Saeb.

Nesse contexto, a participação do Brasil em avaliações externas internacionais demonstra a compreensão do panorama educacional do país em comparação com outras nações. Além do Pisa, o Brasil tem sido parte integrante do Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study* – Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciência), do Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study* – Estudo Internacional de Progresso em Leitura) e também participa do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (uma tradução para *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* – Llece), que compõe uma rede de sistemas avaliativos da qualidade da educação nos países da América Latina e do Caribe (Regnaut, 2014).

No cenário atual, a multiplicidade de testes e avaliações, como os programas internacionais Pisa e Talis (sigla em inglês que representa *Teaching and Learning*

*International Survey* (traduzido para Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), e nacionais como o Enem e o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), assim como o Saeb, composto por diversas modalidades de exames, compõe um complexo sistema de avaliação educacional (Hypolito, 2013; 2020). Uma análise minuciosa dessas avaliações em larga escala revela que não são meros instrumentos neutros para avaliar o conhecimento escolar, mas sim práticas amplamente difundidas no final do século XX e comum em diversas nações. Essas avaliações, frequentemente, geram debates científicos e acadêmicos, caracterizando-se geralmente por serem testes e exames padronizados, denominados externos por serem concebidos e administrados fora do contexto escolar. No entanto, tanto as avaliações em larga escala quanto os currículos são influenciados pelas intenções políticas daqueles que as formulam, muitas vezes levantando questionamentos, pois são impostos como instrumentos abrangentes de uma nova regulação educacional nos sistemas de ensino, exercendo influência sobre os professores que atuam na educação pública (Hypolito, 2013).

Essa iniciativa não apenas reflete a necessidade de avaliação em um cenário globalizado, mas, também, ilustra como o Estado-avaliador se alinha a padrões internacionais, buscando não apenas a excelência educacional nacional, como ainda, a inserção e a competitividade em uma escala mundial. A participação ativa em avaliações internacionais destaca a busca por parâmetros comparativos e a compreensão das dinâmicas educacionais em um contexto universal, moldando assim a evolução das políticas educacionais em consonância com as demandas da economia globalizada.

É importante ressaltar o impactante papel da OCDE como uma entidade transnacional que exerce influência nas políticas nacionais, resultando em uma padronização e reconfiguração do conceito de qualidade educacional. Nesse contexto, a utilização do Pisa, por exemplo, como uma referência para o desenvolvimento de documentos, medidas e indicadores no sistema educacional brasileiro também pode ser interpretada como uma ação política por parte do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Essa relação encontra respaldo na legislação brasileira, como evidenciado na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, e suas estratégias. A Meta 7, por exemplo, visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a fim de alcançar as médias nacionais estabelecidas para o Ideb”. Ademais, a Estratégia 7.11 direciona esforços para “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações de aprendizagem do Pisa, que é

considerado um instrumento de referência externo, reconhecido internacionalmente” (Brasil, 2014).

Historicamente, vale destacar que a trajetória que levou à implementação de um sistema de avaliação da educação básica no Brasil se desenvolveu ao longo de décadas. As primeiras medidas destinadas a coletar informações sobre a educação remontam ao início do século XX, quando as primeiras medições eram integradas ao Anuário Estatístico do Brasil, a partir de 1906 (IBGE, 2003). Ao longo das décadas seguintes, o sistema de medição foi sendo aprimorado e expandido para incluir uma gama de indicadores educacionais.

Inicialmente, as medições se concentravam no Distrito Federal, à época a cidade do Rio de Janeiro, e focalizavam os níveis de ensino público e privado, incluindo o ensino superior, profissional, secundário e primário. Os dados anualmente registrados até 1918 abrangiam informações sobre o número de escolas, corpo docente, matrículas e repetências. Após uma interrupção significativa, a coleta de dados foi retomada a partir de 1936, agora abrangendo informações em todo o Brasil, não se limitando mais ao Distrito Federal (IBGE, 2003).

A gestão da educação estabeleceu sua própria entidade com a promulgação do Decreto 16.782, por volta dos anos 1920, que criou o Departamento Nacional de Ensino vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Em menos de um mês após o que é considerado por muitos pesquisadores um golpe de estado, em 1930, o Decreto nº 19.402 deu origem ao Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o antigo Departamento Nacional de Ensino passou a fazer parte deste novo ministério. No ano subsequente, o regulamento que regia o novo ministério foi aprovado por meio do Decreto nº 19.560/31, o qual estabeleceu a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação. Esta diretoria foi incumbida de realizar a coleta de dados relacionados à educação (Brasil, 1920; 1931).

Na década de trinta do século XX, houve um renovado interesse global na avaliação dos processos educacionais, particularmente nos Estados Unidos. Esse interesse coincidiu com um aumento significativo na demanda por educação nos países centrais, levando a questionamentos sobre a relevância do conteúdo educacional em relação à vida na sociedade. Essa preocupação não era central quando a educação ainda era restrita à elite e controlada de perto com resultados direcionados (Horta Neto, 2007).

No período do segundo mandato constitucional de Getúlio Vargas, ocorreu a separação das ações relacionadas à educação e à saúde. A Lei nº 1.920 determinou a mudança do antigo Ministério da Educação e Saúde para Ministério da Educação e Cultura, enquanto



estabeleceu um novo Ministério da Saúde. Dentro da estrutura do Ministério da Educação, foi criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), encarregado de realizar levantamentos estatísticos sobre dados educacionais e culturais (Horta Neto, 2007).

Em 1961, durante o regime parlamentarista com Tancredo Neves, como primeiro-ministro, o Congresso aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro. Dentre os diversos temas abordados na Lei, destaca-se a primeira menção legal à “qualidade da educação”. O artigo 96 da Lei estipulou que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação deveriam empenhar-se em aprimorar a qualidade e aumentar a produtividade do ensino em relação aos seus custos, isso incluía a publicação anual de estatísticas educacionais e informações complementares a serem usadas na elaboração dos planos de alocação de recursos, para o ano seguinte, bem como a análise dos custos do ensino público com propostas para otimizar sua produtividade (Horta Neto, 2007).

No contexto brasileiro, em 1970, sob a gestão do governo Médici, o Inep conquistou autonomia administrativa e financeira e, posteriormente, em 1972, por meio do Decreto nº 71.407 e passou a adotar essa nova designação. Suas atribuições incluíam o estímulo, coordenação, realização e disseminação de pesquisas educacionais no país, embora, naquela época, a avaliação educacional ainda não fizesse parte de suas responsabilidades (Brasil, 2012).

A primeira incursão na avaliação educacional foi conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), órgão vinculado ao MEC. Em 1976, a Capes iniciou a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país, por outro lado, durante o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, sob os governos de João Figueiredo e José Sarney, o Inep teve uma atuação insignificante, chegando a enfrentar a possibilidade de extinção durante o mandato do presidente Collor. A qualidade ressurgiu como termo significativo após mais de 25 anos, sendo incorporada na Constituição Federal de 1988, no capítulo relacionado à educação. A Constituição estabelece sete princípios para a educação, incluindo a “garantia do padrão de qualidade”, no entanto, mesmo sendo mencionada na Constituição, nenhum ato legislativo subsequente definiu claramente esse padrão de qualidade (Brasil, 2012).

As avaliações institucionais, como o Paiub (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, mais recentemente, o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), representam a intervenção

direta do Estado brasileiro na avaliação da educação superior. Estes programas estabelecem um papel ativo na definição e direcionamento das políticas educacionais.

O Paiub, inaugurado em 1994, delineou um primeiro esforço de avaliação, que evoluiu para o ENC, comumente chamado de Provão, entre 1996 e 2003, refletindo a necessidade de aferir a qualidade dos cursos de graduação. Este último foi substituído pelo Sinaes a partir de 2004, um sistema abrangente que não só avalia as instituições, mas também os cursos e os estudantes, adotando múltiplos instrumentos avaliativos. O Sinaes, ao englobar toda a educação superior do país, demonstra uma abordagem mais ampla, buscando não apenas identificar méritos, mas mapear de forma sistemática e abrangente a situação do ensino superior brasileiro, isso estabelece o Estado como um avaliador ativo das políticas educacionais, justificando corrigir distorções e direcionar esforços para alcançar um padrão de qualidade desejável (Silva, 2007). Complementarmente, o Saeb atua em consonância, refletindo a abrangência do papel estatal como um avaliador abrangente das políticas educacionais, tanto no ensino superior quanto na educação básica, evidenciando presença contínua em todos os níveis de ensino no país.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, foi desenvolvido o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que apresentou diretrizes de grande influência no sistema educacional brasileiro. Entre essas diretrizes, a descentralização se destacou como uma abordagem inovadora na gestão de instituições públicas, pautada pelos princípios da eficiência, autonomia e participação social, considerando esta última como um elemento que contribuiria para a "melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços pelo setor público" (Brasil, 1995, p. 5). Além disso, o Plano enfatizou a questão da qualidade dos serviços públicos, propondo medidas para a sua melhoria:

uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re)alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida, será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de concepção dos objetivos pretendidos (Brasil, 1995, p. 4).

Em conformidade com o artigo 14 da Constituição Federal, que exigia a criação de um plano plurianual para a educação, foi promulgada a Lei nº 10.172, em 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, com uma vigência de 10 anos. O PNE tinha como propósitos principais a coordenação e a promoção do ensino em todos os seus níveis e a integração das iniciativas do setor público. O plano partiu da premissa de que havia restrições

de recursos financeiros e que a busca pela qualidade na educação é um processo contínuo e progressivo. Pelos últimos marcos legais mencionados (Lei nº 9.394/96, Decreto nº 2.146/97 e Lei nº 10.172/01), é evidente a crescente importância atribuída à coleta de dados e à avaliação como ferramentas de gestão da educação. Além disso, a legislação enfatiza claramente a natureza descentralizada da avaliação, ao estabelecer que programas de avaliação do desempenho da educação básica devem ser implementados em todos os estados brasileiros, com apoio técnico e financeiro do governo federal (Ferrão *et al.*, 2001).

No final do governo Itamar Franco, o Ministro da Educação, Murílio Hingel, após os dois primeiros ciclos avaliativos, o Saeb foi regulamentado por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, estabelecendo-o como um processo nacional de avaliação.

Considerado um conjunto de avaliações externas em larga escala, o Saeb foi implantado no Brasil em 1990 e se tornou uma ferramenta fundamental com o discurso de avaliar o sistema e a qualidade de ensino ofertado nas escolas públicas e privadas, com o objetivo de:

(i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (Brasil, 2018, p. 6).

O Saeb tinha como finalidade promover uma cultura de avaliação que incentivasse a “melhoria dos padrões de qualidade” e a supervisão social de seus resultados, bem como implementar e desenvolver avaliações contínuas em cooperação com as secretarias de educação. Além disso, visava mobilizar recursos humanos e fornecer à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educacionais.

Neste período histórico, destacam-se, no Saeb de 1995 até o ano de 2015, algumas inovações que representaram adaptações significativas no processo de avaliação educacional. Uma delas foi a introdução do conceito de Matriz de Referência da Avaliação, que estabeleceu diretrizes claras sobre os conteúdos e habilidades a serem avaliados, fornecendo um guia estruturado para a elaboração das avaliações, o que na prática representou a tendência internacional de padronização curricular de conteúdos mínimos. Além disso, foi desenvolvido

um conjunto expandido de itens de avaliação, abrangendo uma gama mais ampla de conteúdos e habilidades, novamente introduzindo o país no conjunto de tendências internacionais de priorização de habilidades e competências como conteúdos priorizados nas avaliações, esses itens foram organizados em blocos e cadernos distintos, permitindo uma distribuição estratégica dos mesmos, mantendo itens comuns em uma mesma série e estabelecendo conexões entre séries e anos letivos (Carnoy *et al.*, 2015).

Para o ciclo de 2005, o Saeb passou por mudanças significativas, dividindo-se em dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), mantendo os mesmos princípios e objetivos do Saeb, que era aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), destinada exclusivamente à avaliação das escolas públicas do ensino fundamental. Os objetivos gerais da Anresc foram definidos pela Portaria MEC nº 931, artigo 1º, 2º (Ferrão *et al.*, 2001).

A Aneb e a Anresc representam marcos significativos no cenário educacional brasileiro, cada uma com suas particularidades e objetivos específicos. A Aneb, voltada para medir o desempenho dos estudantes em larga escala, focava em disciplinas-chave e séries específicas, proporcionando uma visão abrangente, porém focalizada, do sistema educacional, por outro lado, na Anresc o propósito foi avaliar o rendimento escolar, focando mais nas taxas de reprovação e evasão (Medeiros; Santiago, 2019; Silva; Carvalho, 2020).

Outra mudança foi a criação de uma escala de proficiência para cada disciplina avaliada, possibilitando a mensuração e comparação ao longo do tempo e de forma mais objetiva de diferentes contextos educacionais. Essas mudanças no Saeb entre 1995 e 2015 contribuíram para uma avaliação mais abrangente e censitária, fato que, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017, o Saeb tornou-se obrigatório para todas as escolas públicas para as determinadas séries avaliadas, introduzindo o país definitivamente no conjunto de reformas que visaram produzir práticas internacionais para o desenvolvimento de políticas educativas gerenciais, preocupadas mais com a mensuração do que a qualidade propriamente dita.

Ainda no contexto de reformulações, por meio do decreto nº 9.432 de 29 de junho de 2018, o Saeb passa a integrar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e no ano seguinte, na sua décima quinta edição, passou por uma série de transformações relevantes, contando com a transição entre as Matrizes de Referência alinhadas à BNCC; inclusão do 2º ano do ensino fundamental como série avaliada; inserção da Educação Infantil, que passa a ser avaliado de forma amostral, em caráter de estudo-piloto e, por fim, as siglas

Aneb e Anresc e a denominação Prova Brasil deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb (Brasil, 2020).

No entanto, as recentes mudanças propostas visam uma reconfiguração significativa desse sistema. A ideia central foi expandir a avaliação para todas as séries e disciplinas, ampliando a abrangência e fornecendo uma visão mais ampla do desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento busca uma avaliação mais abrangente e precisa, além de alinhar-se com a proposta de um Estado-avaliador presente e atuante no cenário educacional brasileiro (Medeiros; Santiago, 2019; Silva; Carvalho, 2020). Silva e Carvalho (2020, p. 10), informam que:

pelos dados levantados juntos aos professores é possível concluir que a crítica não recai meramente na avaliação, ou seja, na prestação de contas, mas sim na forma como a avaliação vem sendo concebida, desenvolvida e gerida através dos testes em larga escala de forma censitária que resultam em informações de natureza quantitativa e mensurável.

A implementação dessas mudanças reflete a consolidação do Estado como agente avaliador, influenciando diretamente as políticas educacionais e reconfigurando a dinâmica do sistema de educação. Ao abranger todas as séries e disciplinas, a avaliação externa adquire um papel mais abrangente, fornecendo informações detalhadas sobre o desempenho dos alunos em diversos contextos acadêmicos. Essa reconfiguração do sistema de avaliação externa não apenas fortalece a presença do Estado-avaliador, mas também tem implicações diretas na compreensão das finalidades educativas escolares.

Na próxima seção analisamos de forma mais detalhada as reconfigurações e implicações dessas mudanças, destacando como a expansão da avaliação externa influencia as práticas educativas e reafirma a presença do Estado na condução e regulação do sistema educacional brasileiro.

### 2.3 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E AVALIAÇÃO EXTERNA: RECONFIGURAÇÕES E IMPLICAÇÕES

As finalidades educativas escolares discutidas por Libâneo (2016, 2019), Lenoir (2013) e Libâneo e Silva (2016) e sua relação com a avaliação externa tem sido objeto de crescente interesse nas pesquisas em educação (Rosa; Silva, 2021; Santos *et al.*, 2020; Santos; Silva, 2021; Mendes; Mendes; Pádua Martins, 2021; Camara; Evangelista; Silva, 2022).

Nesta subseção, debatemos as reconfigurações que ocorrem nas finalidades educativas escolares quando a avaliação externa é materializada, assumindo papel central no contexto educacional. Este papel, como veremos, trará implicações importantes sobre as práticas docentes, a autonomia do professor e qualidade do ensino.

O artigo de Rosa e Silva (2021) concentra-se na análise do impacto negativo da internacionalização das políticas educacionais brasileiras nas finalidades educativas das escolas de Educação Básica, particularmente no que se refere ao conhecimento a ser ensinado. Ao adotar concepções e finalidades educativas provenientes de documentos de organismos internacionais, as reformas curriculares das últimas três décadas têm gradativamente substituído a finalidade de ensinar conteúdos pela ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades.

Esse movimento se intensifica com a implementação da BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, iniciada em 2017 e 2018, respectivamente. A centralização na formação de competências voltadas para o mercado de trabalho esvazia o trabalho pedagógico relacionado a conhecimentos científicos, éticos, estéticos e filosóficos, oferecendo pouca contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente daqueles provenientes da classe trabalhadora e inseridos na escola pública. A pesquisa destaca a preocupação com a direção atual do currículo, que negligencia a importância dos conteúdos científicos e propõe uma reflexão sobre o papel do conhecimento na formação educacional. Essa análise se conecta ao debate sobre a configuração das finalidades educativas escolares em meio às reformas curriculares influenciadas por diretrizes internacionais e sugere uma abordagem pedagógica mais alinhada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação integral dos estudantes (Rosa; Silva, 2021).

Fato é que, com a crescente adoção das avaliações externas em larga escala nos sistemas educacionais, há um aumento nas pesquisas sobre os impactos dessas avaliações na estrutura das escolas. Isso se deve ao fato de que os resultados dessas avaliações são frequentemente utilizados como referência para a implementação de programas de incentivo aos professores em diversas formas, dentro das políticas estaduais de educação no Brasil (Barbosa; Vieira, 2013). A esse respeito, Novaes (2014), refere que a associação da avaliação externa a um sistema de recompensa baseado em resultados, em um contexto de degradação das condições de trabalho dos professores, tem levado à adoção de práticas questionáveis no ambiente escolar. Isso inclui ajustar o currículo para se alinhar com a estrutura do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o que retira da escola a

capacidade de administrar seu próprio currículo e, também, implementar treinamento específico para o exame, frequentemente por meio da oferta de cursos informais e realização de "provões":

o que desrespeita o professor e a escola na escolha de seus modos de avaliação, entre outras práticas mais sutis de enquadramento, além dos efeitos sobre a autoestima desses profissionais, já que tal situação vai criando novas subjetividades e maneiras nem sempre claras de se relacionar com a profissão, o que somente serve para aumentar a angústia e a frustração (Novaes, 2014, p. 304).

Devemos, ao certo, compreender a avaliação como parte do processo educativo. A avaliação, quando concebida adequadamente, desempenha um papel significativo no planejamento curricular e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Ela permite aos educadores adaptarem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, identificando lacunas no ensino e implementando estratégias de ensino mais adequadas. Nesse contexto, a avaliação é percebida como uma aliada do trabalho docente, contribuindo para o alcance das finalidades educativas almejadas pela escola.

No entanto, apesar do foco nas avaliações externas dado pelas reformas educacionais mais recentes e dos efeitos evidentes da padronização que afeta profundamente a dinâmica das escolas, Sousa; Maia e Haas (2014) conduziram uma pesquisa que considerou os dados do Saresp em 41 escolas paulistas para analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) como evidência da qualidade do ensino, cotejando as metas estabelecidas para escolas estaduais de São Paulo. Os resultados indicam que não foi possível identificar uma tendência consistente de melhoria nos índices avaliados nas escolas analisadas. Pelo contrário, constataram uma variação considerável ao longo dos anos. As autoras também destacam que o cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) não necessariamente resulta em uma melhoria efetiva no desempenho das escolas. Em várias ocasiões, essas metas foram ajustadas para valores mais baixos de um ano para o outro, sem que tenha havido uma mudança significativa na qualidade do trabalho escolar.

Essas informações esclarecem que alcançar as metas anuais não garante, necessariamente, uma melhora no desempenho da escola. Além disso, a premiação recebida pela escola nem sempre indica um aprimoramento ao longo dos anos. A ênfase na mudança de desempenho anual e nas recompensas correspondentes parece ser uma abordagem

equivocada, que não promove uma melhoria consistente e de qualidade (Sousa; Maia; Haas, 2014).

No entanto, a mudança das metas educacionais sob a influência da avaliação externa afeta diretamente a independência do professor. Anteriormente, como bem exemplificam Santos, Ferreira e Simões (2019), os professores tinham certa liberdade para ajustar seu plano de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, mas agora eles precisam seguir as diretrizes impostas pelas avaliações externas:

aponta-se que a avaliação externa Prova Brasil/Índice de Desenvolvimento da Educação Básica apresenta-se como dispositivo que induz a um currículo prescrito e reducionista, comprometendo a autonomia e o profissionalismo do professor e ainda subordinando a qualidade da educação ao rendimento do aluno” (Santos; Ferreira; Simões, 2019, p. 161).

Isso resulta em uma perda de autonomia que pode levar a um currículo mais focado em atender aos requisitos das avaliações, em detrimento da diversidade e qualidade da educação.

De acordo com as ideias de Bonamino e Sousa (2012), as avaliações centralizadas, que são usadas para avaliar o desempenho dos alunos com base em critérios curriculares considerados essenciais para todos os estudantes em uma determinada rede de ensino, têm o potencial de promover a igualdade de oportunidades e estimular discussões mais aprofundadas sobre o currículo escolar. No entanto, essas avaliações afetam diretamente o currículo escolar, uma vez que parecem estar promovendo uma maior concordância entre o currículo ensinado nas escolas e o currículo avaliado.

Em outras palavras, o uso de provas padronizadas, especialmente quando associadas a políticas de responsabilização que envolvem incentivos financeiros, tem levado a uma crescente preocupação das equipes de gestão e dos professores em preparar os alunos especificamente para os testes, resultando em uma redução da diversidade do currículo escolar. As avaliações em larga escala tendem a adotar uma visão mais estreita do currículo escolar, concentrando-se principalmente na avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à leitura e matemática, que podem ser medidas (Santos, Ferreira; Simões, 2019).

As reflexões acerca do uso de provas padronizadas e suas implicações nas políticas educacionais têm sido um tema mobilizar de discussões na literatura acadêmica, refletindo a preocupação com as práticas de avaliação e os impactos no ambiente escolar (Bonamino; Sousa, 2012; Machado; Alavarse, 2014; Rosistolato; Prado, 2018). A crescente ênfase nessas avaliações, especialmente quando vinculadas a mecanismos de responsabilização e incentivos



financeiros, tem moldado as práticas pedagógicas, direcionando o foco do ensino para uma preparação específica para os testes. Nesse sentido, o currículo escolar tem sido progressivamente reduzido em sua diversidade, tendo seu escopo limitado em prol do que é testável e passível de avaliação, muitas vezes priorizando apenas habilidades cognitivas facilmente mensuráveis, como leitura e matemática (Bonamino; Sousa, 2012; Rosistolato; Prado, 2018). Esse estreitamento do currículo, influenciado pela forte ênfase em áreas específicas, acaba por desvalorizar outras dimensões igualmente importantes para o desenvolvimento integral do aluno.

A relação entre as políticas de avaliação em larga escala e a redução do escopo curricular também impacta diretamente o papel dos professores, que se veem pressionados a direcionar seu ensino para aquilo que é passível de avaliação. Essa condição tende a limitar a autonomia docente e a diversidade de abordagens pedagógicas, transformando a sala de aula em um ambiente voltado para a preparação específica para testes, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa. Essas reflexões, embasadas no contexto teórico e nas revisões bibliográficas realizadas, reforçam a importância de repensar as políticas de avaliação e suas influências no contexto educacional, priorizando uma abordagem inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem (Rosistolato; Prado, 2018).

Considerando que a formulação ou reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme exigido pela LDB, pressupõe certa autonomia da escola na definição de sua própria identidade, é fundamental valorizar a escola como um espaço de diálogo e reflexão coletiva. Quando a escola desempenha um papel ativo na definição de critérios para a organização do currículo, das metodologias de ensino e da avaliação, ela contribui para a construção de sua própria identidade (Veiga, 2013).

No entanto, nos últimos anos, a presença marcante de mecanismos de regulação, especialmente o Saeb, tem se transformado em formas de controle que dificultam a análise crítica do trabalho escolar e enfraquecem as propostas acordadas pela escola. Isso resulta em uma organização escolar que prioriza metas identificadas como indicativas de qualidade, muitas vezes estabelecidas por órgãos externos, como a administração do sistema educacional (Sousa, 2003).

Conforme ressaltam Barbosa e Vieira (2013), as avaliações externas têm exercido uma influência significativa sobre os horários, os espaços e a visão dos professores. Isso ocorre devido à pressão para obter melhores resultados, à necessidade de preparar os alunos para os testes e ao planejamento de atividades direcionadas a essas avaliações. Além disso, a

divulgação dos resultados tem gerado um sentimento de descontentamento entre os professores, levando à demanda por mudanças em suas práticas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.

Essa ênfase na busca por resultados mensuráveis, como apontados na literatura acadêmica, tem limitações, uma vez que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem capturar os esforços e as mudanças que ocorrem no dia a dia escolar por meio do trabalho coletivo dos professores. Aspectos que vão além do cumprimento do currículo oficial e que não podem ser quantificados por métodos padronizados de avaliação frequentemente passam despercebidos. Apesar dessas limitações, os resultados decorrentes da implementação de avaliações externas, como o Saesp, por exemplo, parecem ter uma influência substancial sobre o trabalho dos professores e o funcionamento cotidiano das escolas (Bassetto, 2019).

A dinâmica muda quando a avaliação externa se torna um fator determinante na redefinição das finalidades educativas escolares, em outras palavras, quando ela se torna a própria finalidade educativa escolar, deixando de servir como ferramenta de planejamento para definir o que e como ensinar. As avaliações externas, frequentemente associadas a órgãos regulatórios ou agências governamentais, impõem métricas e critérios de desempenho que podem deslocar as prioridades educacionais da instituição, essas avaliações, por vezes, enfatizam aspectos quantitativos e de padronização, privilegiando a mensuração em detrimento da compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem.

A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar representa uma prioridade fundamental no planejamento e na implementação de políticas educacionais. Essas finalidades estabelecem as diretrizes essenciais para as políticas educacionais e, conseqüentemente, para a elaboração dos currículos e sua execução nas escolas e salas de aula. Geralmente, essas finalidades são expressas no início de planos, projetos e documentos normativos, às vezes de forma explícita e outras de maneira mais velada, exigindo, nesse último caso, uma análise aprofundada por parte dos pesquisadores para compreender seu verdadeiro significado e intenção. Não é raro encontrar nos documentos metas e estratégias operacionais que se afastam dos princípios enunciados inicialmente, assim como estratégias operacionais que revelam as reais finalidades subjacentes (Libâneo, 2019).

Os dados apresentados pelo Inep sobre o desempenho dos estudantes, medidos pelo Saeb, fornecem informações relevantes que ampliam a reflexão sobre os processos de avaliação educacional, especialmente aqueles que se baseiam em exames padronizados. Em um documento divulgado pelo Inep em 2007, foi confirmada a tendência de queda no

desempenho, já observada em relatórios anteriores: “Desde o início da série comparável, a média de proficiência no Brasil está abaixo do mínimo satisfatório. Isso ocorreu em todos os ciclos de avaliação [...] revelando uma queda constante nas proficiências médias” (Brasil, 2007, p. 33).

Segundo Barriga (2004), é notável que a contínua diminuição nas médias de proficiência não parece abalar o discurso estabelecido no contexto da pedagogia dos exames. Esse discurso mantém os procedimentos de avaliação externa sem aprofundar questionamentos mais substanciais. Ele perpetua a generalização, o que possibilita que conceitos como qualidade, equidade e eficiência, que fundamentam o sistema de exames padronizados, recebam interpretações variadas, dependendo do contexto em que são utilizados. Além disso, o discurso enfatiza a dimensão individual dos resultados escolares, destacando a insuficiência do desempenho dos estudantes, esse desempenho, que também é generalizado, pode ser interpretado como resultado de problemas do próprio estudante, da competência do professor (frequentemente mitigada pelo discurso de “má formação profissional”) ou da eficácia da unidade escolar (também abordada de forma individualizada).

Para abordar a clara deficiência na aprendizagem de muitas crianças durante seu percurso educacional, é imperativo questionar as bases que definem as finalidades e os processos considerados legítimos na escola, bem como sua relação com a produção de desigualdades nos resultados educacionais, que historicamente têm prejudicado as crianças pertencentes a grupos sociais marginalizados. Além disso, é fundamental reconhecer que a ênfase excessiva nos resultados indesejados tende a obscurecer as experiências cotidianas nas quais o conhecimento e a aprendizagem são construídos. Essas experiências nem sempre podem ser traduzidas nos parâmetros e escalas que estruturam os exames padronizados.

É observável que o fracasso tem se tornado o foco central do discurso sobre a escola, particularmente no que diz respeito à escola pública. No entanto, este trabalho ressalta a necessidade de prestar maior atenção às indicações de que o sucesso é uma possibilidade que se manifesta diariamente na escola. Identificar e fortalecer essas oportunidades, muitas vezes obscurecidas pela prevalência do fracasso escolar e por influências socioculturais, requer uma profunda reflexão sobre diversos aspectos: os critérios utilizados para definir o que é considerado fracasso; as dinâmicas socioculturais e econômicas que contribuem para sua ocorrência; as estratégias propostas para superá-lo; os processos explícitos e implícitos que limitam as oportunidades de sucesso; e as aprendizagens que são realizadas, mas não devidamente reconhecidas (Esteban; Fetzner, 2015).

A avaliação externa, sobretudo em um contexto educacional, desempenha um papel significativo na medida em que atua como um medidor do desempenho escolar, impactando diretamente as práticas pedagógicas e as finalidades educativas. No entanto, essa relação nem sempre é linear e harmônica. Em muitos casos, a avaliação externa é percebida como um fator que contribui para a precarização do trabalho docente e para a deturpação das finalidades educativas.

As avaliações externas frequentemente focam em indicadores quantitativos e em resultados padronizados de aprendizagem, deixando de lado aspectos qualitativos e as nuances individuais de cada processo educativo. Essa abordagem reducionista tende a gerar uma visão distorcida do papel da escola, colocando-a como uma fábrica de resultados ao invés de um ambiente de construção do conhecimento e formação integral dos alunos. Dessa forma, as finalidades educativas, que deveriam incluir o desenvolvimento crítico, social, emocional e ético, acabam sendo negligenciadas em prol de metas pontuais de desempenho (Santos *et al.*, 2020; Mendes; Mendes; Pádua Martins, 2021; Camara; Evangelista; Silva, 2022).

Além disso, a pressão gerada pelos resultados dessas avaliações impacta diretamente os professores. A necessidade de alcançar determinadas notas ou índices muitas vezes força os educadores a focarem exclusivamente em conteúdos passíveis de avaliação, deixando de lado métodos pedagógicos mais inovadores e adequados às necessidades específicas dos alunos. Isso acaba por precarizar o trabalho docente, transformando-o em um esforço incessante para cumprir metas, muitas vezes desconsiderando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento individual de cada estudante (Santos *et al.*, 2020; Câmara; Evangelista; Silva, 2022).

A busca por resultados satisfatórios nas avaliações externas, especialmente no Saeb leva, por vezes, à padronização do ensino, desestimulando a criatividade e a diversidade metodológica. A pressão constante por alcançar determinados parâmetros acaba por reduzir a autonomia do professor, impondo modelos únicos de ensino, o que é incompatível com a realidade das salas de aula. É fundamental repensar o papel destas avaliações no contexto educacional, elas devem ser compreendidas como ferramentas de diagnóstico que, além de mensurar resultados, auxiliem na identificação de lacunas e pontos de melhoria no sistema de ensino, valorizando a diversidade de práticas pedagógicas. É necessário um enfoque mais amplo e inclusivo que considere não apenas resultados numéricos, mas também os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (Mendes; Mendes; Pádua Martins, 2021; Câmara; Evangelista; Silva, 2022).

Portanto, a relação entre avaliação externa, finalidades educativas e precarização do trabalho docente é complexa e requer um olhar crítico para as políticas educacionais. É preciso encontrar um equilíbrio entre a necessidade de avaliar e a preservação das finalidades educativas, valorizando a diversidade e a individualidade dos alunos, ao mesmo tempo em que se evita a desvalorização do trabalho dos professores e a simplificação do processo educativo.

Deixamos destacado, assim, que a avaliação externa desempenha um papel determinante na reconfiguração das finalidades educativas escolares. Ela não apenas fornece um sistema de medição do desempenho escolar, mas também exerce pressão sobre as escolas para se adaptarem a metas e padrões definidos. Essa dinâmica, por vezes, resulta na mudança das prioridades educacionais das escolas, o que pode ter implicações profundas, incluindo a precarização do trabalho docente.

### **3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO CAPITAL**

Este capítulo tem como objetivo debater as mudanças no mundo do capital, motivadoras de transformações e reformas nacionais e educacionais. Com foco nisso, está dividido em duas seções. Na primeira, buscamos esclarecer o planejamento de uma agenda internacional para a educação e a construção de consensos. Na segunda, analisamos a reforma do Estado brasileiro e seus desdobramentos no contexto educacional.

#### **3.1 ELABORAÇÃO DE UMA AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONSENSOS**

A construção de uma agenda internacional para a educação revela-se coerente com o cenário contemporâneo, considerando a interconexão crescente entre nações e a necessidade de enfrentar desafios educacionais globais. Esta agenda representa um marco estratégico que busca alinhar esforços, direcionar políticas e promover consensos entre países e organizações para alcançar metas educacionais comuns. Afinal, em um mundo cada vez mais interdependente, a educação desempenha um papel fundamental na preparação de indivíduos para enfrentar desafios complexos e promover a equidade (Akkari, 2017).

O cenário internacional foi palco de duas importantes ondas de reformas na educação desde os anos 1990, refletindo as prioridades e preocupações globais no campo educacional. A primeira onda, ocorrida nos anos 1990, foi impulsionada pela preocupação predominante com a ampliação do acesso à educação básica. Nesse período, os Organismos Multilaterais identificaram, através da realização da Conferência Mundial de Educação em Jomtien, na Tailândia, a exclusão de muitos indivíduos do sistema educacional como um obstáculo significativo para o progresso econômico e social, demandando, portanto, esforços consideráveis para garantir que mais crianças e jovens tivessem acesso à escola, visando reduzir as disparidades educacionais (Corbucci, 2004).

A segunda onda, surgida a partir dos anos 2000 com a realização do segundo encontro mundial de educação, realizado na cidade de Dakar, no Senegal, marcou uma transição na agenda educacional global. Sob o discurso de que a ampliação de acesso à educação atingia índices esperados, mas que a qualidade da aprendizagem não acompanhava estes avanços, as reformas então requeridas passaram a se centrar na “qualidade da educação” e na “efetiva”

aprendizagem dos alunos. Essa preocupação com a qualidade trouxe à tona desafios complexos, demandando uma mudança de paradigma, não somente garantindo a presença dos estudantes na escola, mas, também, assegurando a excelência e a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem (Leão, 2018). No entanto, surgiu também um debate sobre a falta de dados que comprovassem essa qualidade. Diante desse cenário, as avaliações, que já eram importantes na recomendação internacional para políticas em educação, assumiram um papel central.

Essa transição enfrenta alguns percalços, uma vez que a garantia da qualidade da aprendizagem envolve questões estruturais, pedagógicas e socioeconômicas. Além disso, o estabelecimento de consensos e a definição de indicadores precisos para mensurar a qualidade educacional são desafios complexos, requerendo não apenas comprometimento político, mas, também, a participação ativa de diversos atores, incluindo educadores, comunidades e a sociedade como um todo.

Assim, a transição da ampliação do acesso à educação para a garantia da qualidade da aprendizagem representa um ponto de destaque no desenvolvimento da agenda internacional para a educação, exigindo a “colaboração” entre países e ações estratégicas para supostamente enfrentar os desafios presentes e futuros no campo educacional (Oliveira, 2005).

As agendas de políticas públicas no campo educacional demonstram variações ao longo do tempo, respondendo a mudanças sociais e pressões contínuas. Uma tendência constante nessas agendas é a busca pela ampliação do acesso a diferentes níveis de ensino. No Brasil, até a década de 1980, o foco recaía principalmente no acesso ao ensino fundamental, enquanto o analfabetismo persistia como um dos principais desafios. Na década de 1990, a demanda por acesso ao ensino médio ganha destaque, e nos anos seguintes, surge uma crescente necessidade de acesso ao ensino técnico e superior. Mais recentemente, a educação infantil ganhou espaço nas demandas educacionais, paralelamente a essas demandas, a ênfase na avaliação como ferramenta de monitoramento do sistema educacional ganhou relevância na agenda de políticas desde meados dos anos 1990 (Rosa; Lopes; Carbello, 2015).

Além das demandas sociais, as políticas educacionais são influenciadas por aspectos institucionais que estruturam a agenda de reformas. No período entre 1995 e 2002, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso testemunhou uma mudança institucional marcante. A Constituição de 1988, reconhecendo o direito de todos à educação, estabeleceu a responsabilidade do Estado e da sociedade nesse contexto, além de vincular percentuais mínimos do orçamento público à educação. Contudo, a mudança mais significativa foi a

alteração do pacto federativo, concedendo autonomia aos municípios para organizarem seus próprios sistemas de ensino, isso resultou na criação de mais de cinco mil sistemas educacionais no Brasil, tornando a coordenação de uma política nacional de educação básica mais complexa.

Certamente, o período entre 1995 e 2002 marcou não apenas uma testemunha, mas um protagonismo agudo do governo FHC em mudanças institucionais profundas. Nesse contexto, após a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação e estabeleceu a responsabilidade do Estado e da sociedade, houve uma notável modificação no pacto federativo. Essa mudança concedeu autonomia aos municípios para estruturar seus próprios sistemas de ensino. Esse movimento, apesar de ampliar a autonomia local, complexificou a coordenação de uma política nacional de educação básica, caracterizando, na prática, um desafio na efetivação dos direitos educacionais previstos na Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 definiu novos princípios para a reestruturação do sistema educacional, incluindo o direito social como base da política educacional, o comprometimento do Estado e da sociedade com o sistema e o papel complementar do setor privado. Esses fundamentos delinearão as reformas educacionais nos anos 1990, por um lado, essas reformas baseavam-se no legado histórico do sistema educacional preexistente, e por outro, precisavam lidar com as mudanças sociais, institucionais e políticas resultantes das alterações constitucionais (Dourado, 2002).

A Constituição de 1988 estabeleceu novos princípios que, em grande medida, foram objeto de reformas no sistema educacional. Ao considerar o direito social como base da política educacional, o comprometimento do Estado e da sociedade com o sistema e o papel complementar do setor privado, a Constituição serviu não como suporte, mas como alvo das reformas educacionais nos anos 1990. Essas reformas, de um lado, confrontaram-se com o legado histórico do sistema educacional preexistente e, por outro, enfrentaram as mudanças sociais, institucionais e políticas resultantes das alterações constitucionais (Dourado, 2002). Essa dinâmica revela um contexto em que as reformas, ao invés de se alinharem com os princípios constitucionais, se chocaram com eles, configurando um movimento contrário aos ideais delineados na Carta Magna de 1988.

Como afirmamos, um marco na construção da agenda de reformas educacionais foi a I Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia (Ferrer, 2008). As conclusões dessa conferência resultaram na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reconhecendo, dentre os temas que passariam a ser considerados



prioritários a universalização da educação primária. O Brasil assume o compromisso de levar adiante os termos dessa agenda internacional em 1994, durante a primeira Conferência Nacional de Educação para Todos, estabelecendo metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2004) (Dourado, 2002).

Outra mudança institucional relevante, que ocorreu durante o governo FHC, foi a sanção, em dezembro de 1996, da atual LDB, após oito anos de debates no Congresso. Ainda que não tenha sido uma iniciativa direta do então governo federal, a atuação do MEC foi fundamental para a sua aprovação. A LDB reforçou a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional, distribuindo a responsabilidade entre os três níveis de governo (federal, estadual e municipal). Isso destacou a responsabilidade compartilhada dos estados e municípios na universalização do ensino fundamental, atribuindo a educação infantil aos municípios e o ensino médio aos estados. A União permaneceu como principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior, além de assumir um papel redistributivo e complementar, visando reduzir disparidades regionais e suprir lacunas na educação básica (Demo, 1997).

Assim, a promulgação da atual LDB marcou uma mudança significativa no panorama educacional do Brasil. A LDB reforçou a tendência à descentralização do sistema educacional, distribuindo responsabilidades entre os entes federativos. No entanto, essa descentralização, embora tenha distribuído obrigações claras para estados e municípios, evidenciou uma lacuna crítica no âmbito da regulação e normatização por parte da União. Enquanto a educação básica é compulsória, estabelecendo responsabilidades claras para os níveis estadual e municipal, a educação superior, sob a tutela da União, não possui essa mesma obrigatoriedade. Isso levanta uma crítica à distribuição desigual de responsabilidades e recursos, em que a maior demanda recai sobre a educação básica, enquanto a normatização e regulamentação, essenciais para garantir a qualidade e coesão do sistema educacional como um todo, ficam muitas vezes em segundo plano diante da ausência de obrigatoriedade. Nesse contexto, a obrigação da União de redistribuir recursos para suprir essas disparidades, muitas vezes não se equipara às demandas reais da educação básica, resultando em desafios persistentes na busca por uma educação equitativa e de qualidade em todo o país.

Até 1995, a ausência de indicadores amplamente difundidos que mensurassem a qualidade do ensino era destacada como um problema para o país. A regularização e aprimoramento do Saeb marcaram um ponto essencial ao fornecer dados objetivos e comparáveis sobre o desempenho escolar. A institucionalização do Saeb foi um passo

fundamental para o avanço das políticas educacionais do país na direção do que a agenda internacional vinha propondo para a educação em todo o mundo, estabelecendo os alicerces que possibilitaram o lançamento da Prova Brasil, em 2005, destinada à avaliação das escolas públicas.

Com a reformulação do Saeb e a ampla divulgação de seus resultados, a problemática da repetência e suas consequências no desempenho escolar ganharam destaque na mídia e nos debates, gradativamente construindo consensos entre os membros da sociedade sobre a suposta gravidade do problema. A partir de 1995, seguindo a tendência mundial da segunda onda de reformas, foram estabelecidos pelo governo federal os instrumentos institucionais que consolidariam as reformas educacionais, em conformidade com a nova LDB. O MEC assumiu o papel de coordenador das políticas nacionais de educação básica, descentralizando ações, organizando os sistemas de avaliação nacionais e fortalecendo parcerias com estados e municípios.

A primordial tarefa para estabelecer os sistemas de avaliação foi a atualização e organização dos censos educacionais. O Inep liderou a reformulação do Censo Escolar, assumindo a responsabilidade pela sua atualização anual, mantendo o Cadastro Nacional de Escolas e fornecendo um conjunto abrangente de indicadores para monitorar o sistema educacional, esses indicadores incluíam taxas de matrícula, dados sobre o fluxo escolar e taxas de distorção idade/série, entre outros aspectos relevantes. O planejamento do Censo Escolar, em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), passou a manter um diálogo contínuo com equipes das secretarias estaduais e municipais. Essa interação, coordenada pelo Inep, visava a uma cooperação constante para garantir a eficácia e precisão dos dados coletados, fortalecendo assim a base de informações para a formulação e monitoramento de políticas educacionais (Castro, 2016).

O último encontro mundial de educação, realizado em 2015, em Incheon na Coreia do Sul, fortaleceu a agenda internacional unificada entre países do Norte e do Sul. Historicamente, as agendas de 1990-2000 e 2000-2015 focaram principalmente nos países do Sul, especialmente na esfera da educação básica. Esse período marcou a primeira vez em que um consenso internacional sobre educação foi alcançado e o valor simbólico de uma agenda comum foi reconhecido como relevante para todos os envolvidos na esfera educacional, incluindo pesquisadores. A existência de uma agenda compartilhada possibilitou o

desenvolvimento de mais parcerias e a consideração de diversos pontos de vista sobre educação e formação (Akkari, 2017).

A agenda internacional para a educação 2030 é um reflexo da crescente influência de organizações internacionais nesse domínio. No entanto, é imperativo não subestimar nem ser ingênuo em relação a essa influência. Ao examinar o impacto das organizações internacionais na formulação de políticas educacionais, torna-se evidente que a Unesco, embora seja uma entidade especializada em educação, não detém a exclusividade que tinha anteriormente em reformas educacionais, como evidenciado em relatórios anteriores, por exemplo, os de Faure (1972) ou Delors (1996). Apesar de manter um prestígio histórico, principalmente nos países do Sul, a Unesco conta com outros organismos internacionais que juntos recomendam políticas e auxiliam na construção da agenda internacional para a Educação. Neste conjunto de Organismos, destacam-se a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância ) o Banco Mundial e a OCDE, não apenas em termos de financiamento da educação, mas, também, na definição e orientação das prioridades educacionais (Akkari, 2017).

Atualmente, o Banco Mundial se destaca como o principal agente das políticas internacionais para educação e desenvolvimento nos países do Sul (Mundy; Verger, 2015). Por outro lado, nos países do Norte e em algumas nações emergentes, a OCDE, responsável pelo renomado estudo internacional Pisa, emergiu como a agência mais influente na formulação de políticas educacionais.

Em última análise, vale a pena perguntar se os Estados-Membros das Nações Unidas constituem uma agenda internacional. A resposta a esta questão depende do poder dos Estados e seu lugar na geopolítica mundial. Para os estados mais poderosos, a agenda tem uma influência relativamente limitada sobre as suas políticas de educação. Mas, para os estados mais frágeis, a conformidade com as diretrizes da agenda pode abrir as portas do financiamento internacional, necessárias para o desenvolvimento ou simplesmente para a manutenção de seus sistemas educacionais (Akkari, 2017, p. 942-943).

Segundo Akkari (2017), na nova Agenda 2030, uma das diretrizes mais inovadoras é a Educação para a Cidadania Mundial, representando um desafio significativo tanto para o campo educacional quanto para os pesquisadores nessa área. Contudo, simplificar e estabelecer interpretações uniformes desse novo conceito, assim como superar as dificuldades conceituais para implementá-lo, são tarefas indiscutivelmente complexas.

Diferentes nações têm interpretações diversas sobre o desenvolvimento da educação para a cidadania mundial. Para alguns países, essa abordagem implica na promoção da

mobilidade, flexibilidade e familiaridade dos jovens com as redes sociais, além do domínio dos desafios globais econômicos. Por outro lado, outras nações consideram que a escola precisa enfatizar nas gerações mais jovens o desenvolvimento de competências interculturais, a compreensão das questões relacionadas à migração global e a capacidade de conviver em sociedades multiculturais. Essas diferentes perspectivas geram interpretações diversas do conceito e ressaltam as múltiplas facetas e desafios envolvidos na implementação da Educação para a Cidadania Mundial (Akkari, 2017). De todo o modo, é importante destacar que o discurso de uma cidadania global vai construindo uma agenda que propõe a educação como formadora de consensos, capaz de constituir sujeitos adaptados às intempéries sociais do capitalismo. Avaliar e ser avaliado vai para além das provas, diz respeito à adaptação do sujeito, a constituição de um cidadão que não se opõe aos sacrifícios necessários para manter a sociabilidade do capital.

Consequentemente, o Brasil, por sua vasta extensão, diversidade cultural e desigualdades estruturais, representa um mundo pequeno que reflete desafios educacionais globais. Desde o fim da ditadura militar, o país se integrou à economia mundial, abrindo-se a influências externas, inclusive em seu sistema de ensino. Diante desse contexto desafiador, emerge a necessidade premente de políticas educacionais resilientes, capazes de enfrentar não apenas as demandas internas por equidade e qualidade, mas também de se adaptar e dialogar com os desafios e tendências educacionais globais, a fim de garantir um sistema educacional esteja e preparado para as exigências de um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico.

### 3.2 A REFORMA DO ESTADO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

Após um período de crescimento econômico nas nações centrais, uma série de crises econômicas e financeiras, a partir da década de 1970, levou a uma reorganização do sistema político e econômico. A crise estrutural do capital nas décadas de 1970 e 1980 teve implicações profundas no Estado; o desmoronamento dos mecanismos de regulação social e política que vigoraram após a Segunda Guerra Mundial em muitos países capitalistas centrais, especialmente na Europa, foram um reflexo direto dessas crises. Em resposta, ocorreu um processo significativo de reorganização do capitalismo, acompanhado pelo surgimento do neoliberalismo como ideologia dominante (Noma; Lima, 2009).

Fonseca *et al.* (2012) destacam que o advento do neoliberalismo ao final da década de 1970 representou um novo sistema econômico que defende a ideia de que o mercado seria o

único responsável pelo capital, pela quebra das barreiras comerciais e pela livre circulação de bens, de trabalho e de capital. Em vista disso, a doutrina neoliberal teve um impacto profundo nas estruturas econômicas e sociais em muitos países, transformando a dinâmica das relações entre Estado, mercado e sociedade civil, com o objetivo de aumentar a eficiência na prestação de serviços públicos e reduzir a burocracia.

Noma e Lima (2009) destacam que essa reestruturação foi impulsionada pela necessidade de o capital encontrar novas maneiras de se reproduzir, acumular e expandir. Durante esse período, as reformas no Estado e no sistema educacional foram moldadas pelas demandas do capital em busca das condições ideais para seu crescimento. A “modernização” foi um dos principais impulsionadores dessas mudanças, resultando em uma reestruturação da produção e acumulação de capital para superar as crises e encontrar novas oportunidades de desenvolvimento econômico. Essas transformações tiveram impactos significativos nas políticas públicas, na estrutura estatal e no sistema educacional, moldando o cenário socioeconômico da época.

Sobre esse contexto, Santos (2012), usando o conceito de revolução passiva de Gramsci, ressalta que

a reforma constitui-se uma espécie de “revolução passiva”, em que a preocupação estava em promover o ajuste fiscal do Estado e assentar a desregulamentação das atividades econômicas como premissas para salvar o mercado, e não, como deveria, em se comprometer com as questões prementes e estruturais da organização social, como a proposição de uma cultura democrática que pudesse ser marcadamente substantiva e emancipatória, no espaço político, social ou econômico (Gramsci, 2000, p. 242 *apud* Santos, 2012, p. 93).

Com a redemocratização ocorrida nos anos 1980, o Brasil começou a trilhar um caminho em direção a reformas mais democráticas. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco primordial, pois trouxe consigo a consolidação de direitos e garantias fundamentais para todos os cidadãos, estabelecendo as bases para um Estado mais descentralizado, democrático e orientado para os direitos civis. Ao longo dos anos, tornou-se cada vez mais evidente a importância de realizar ajustes para enfrentar os desafios econômicos, sociais e políticos que o país estava enfrentando naquele momento.

A partir da década de 1990, o impulso ideológico do toyotismo atingiu, com mais vigor, o empreendimento capitalista no Brasil, no bojo do complexo de reestruturação capitalista e do ajuste neoliberal propiciado pelos governos Collor e Cardoso. A intensificação da concorrência e a proliferação dos

valores de mercado contribuíram para a adoção da nova forma de exploração da força de trabalho e de organização da produção capitalista no Brasil (Alves, 2007, p. 158).

O modelo de produção do Toyotismo – que enfatiza a ideia de pertencimento e comprometimento dos trabalhadores com a empresa e sua produção – foi fundamental para a consolidação do capitalismo no pós anos 1970, em que a vida humana se torna um recurso valioso para o crescimento profissional e econômico. A ideia de que os trabalhadores deveriam se ver como pequenas empresas reflete a transformação das relações de trabalho. Em vez de apenas desempenhar um papel na linha de produção, os trabalhadores são incentivados a se envolverem ativamente em seu trabalho, agindo como empresários individuais que são responsáveis pelo seu próprio sucesso profissional (Morais, 2021 p. 35 *apud* Alves, 2007, p. 170).

Essa abordagem sugere uma mudança nas dinâmicas tradicionais de emprego, em que os trabalhadores são incentivados a serem mais autônomos, responsáveis e comprometidos com sua própria produtividade e desenvolvimento profissional. Isso também implica que as relações de trabalho se tornam mais flexíveis, adaptando-se às demandas do mercado e às necessidades individuais dos trabalhadores. Esse modelo de auto empreendimento, baseado na ideologia participativa do Toyotismo, destaca a importância do indivíduo como capital humano, cuja dedicação e habilidades são essenciais para o sucesso das organizações e para o crescimento econômico.

Desse modo, o papel da educação é contribuir para o crescimento econômico, por meio de um ensino voltado para formação de sujeitos com competências, habilidades e capacidades necessárias para atuar no mercado de trabalho. O Estado como bom estrategista, dentro dessa lógica capitalista, compreende a educação como forma de desenvolver o capital humano (Brito; Prado; Nunes, 2017, p. 168).

O processo de globalização da economia, percebido como “inevitável”, teve um impacto significativo em países ao redor do mundo, incluindo o Brasil. A ideia reformista do Estado foi orientada por documentos e políticas advindas tanto do Governo Federal quanto de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird) (Santos, 2012).

Ao abordar a influência da globalização na reforma do Estado brasileiro, é relevante citar documentos oficiais do Governo Federal que evidenciem o respaldo e a implementação das políticas reformistas. Dentre esses documentos, destacam-se planos e programas

estratégicos, como o Plano Real, implementado em 1994, que buscou estabilizar a economia brasileira diante dos desafios globais. Além disso, as propostas contidas nos programas de governo de presidentes que lideraram o país durante períodos de reforma estrutural, como o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek na década de 1950 e as diretrizes do governo Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, que forneceram subsídios importantes para compreender a visão e as estratégias adotadas pelo próprio governo brasileiro na promoção das reformas alinhadas com as tendências globais. Esses documentos serviram como referências fundamentais para contextualizar o papel ativo do Governo Federal na condução das transformações propostas, evidenciando seu comprometimento com as diretrizes reformistas.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, do Banco Mundial, trouxe uma reflexão em relação ao papel do Estado na economia, argumentando que a ineficiência estatal era uma das principais razões para as crises econômicas e fiscais em vários países; como resposta, o relatório propôs uma abordagem neoliberal para reforma, defendendo a ideia de um Estado mínimo. Nessa perspectiva, o Estado é visto como “[...] essencial para o desenvolvimento econômico e social, não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalisador e facilitador”. Além disso, o documento enfatizou a importância do "diálogo democrático" entre o “Estado e a sociedade”, sugerindo a reorganização do Estado (Carneiro, *et al.* 2013 *apud* Banco Mundial, 1997, p. 09).

A década de 1990 foi marcada por importantes reformas institucionais no Brasil, muitas das quais foram influenciadas pela ideologia do “pensamento único” (Nogueira, 2005, p. 37). Essa concepção reformadora preconizava a redução do Estado e a valorização/promoção do mercado como o principal regulador da dinâmica econômica, social e política. Esse anseio reformista visou transformar o Estado em um agente eficiente, diminuindo sua intervenção na economia e promovendo a abertura do mercado nacional para a economia internacional. O argumento central para a necessidade dessas reformas era tornar o Brasil mais competitivo globalmente, promovendo a eficiência econômica e reduzindo o tamanho do Estado.

Noma e Lima (2009) ressaltam que os neoliberais defendem a redução da intervenção estatal, especialmente nas atividades econômicas, com o propósito de que ao encurtar o raio de ação do Estado, de modo que o mercado tenha mais liberdade para operar e criar dinamismo econômico. Ao contrário dos keynesianos, para quem o Estado podia intervir na economia para promover o desenvolvimento econômico e social, os neoliberais acreditam que

o Estado era parte do problema, não da solução, visto como muitas vezes ineficiente e burocrático.

A necessidade de reformar o Estado era posta como “indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia”. Para tanto, seria preciso reformar o aparelho do Estado e o próprio Estado (Maués, 2004, p. 129).

Acerca disso, Silva (2012, p. 81) salienta que

[...] o Estado se viu combatido e impotente diante da dinâmica da economia de mercado capitalista, que confrontava com limites colocados ao seu desenvolvimento, como a própria noção de Estado, território e nação. Cada vez mais, a economia se desterritorializa para se tornar uma força muito mais competitiva e ágil – o Estado passa então a ser visto como inoperante.

Diante do exposto, podemos dizer que a reforma do Estado no Brasil não foi apenas um fenômeno político e administrativo, mas, também, reflexo dos desafios econômicos e sociais enfrentados pelo país na época. Caracterizada pela redução estatal, privatizações, descentralização e novos modelos de gestão pública e impulsionada por uma série de fatores, incluindo a necessidade de modernização, a pressão dos organismos internacionais e a crescente demanda por educação de qualidade, a reforma teve impactos significativos na educação, especialmente no trabalho docente, sendo possível observar uma série de mudanças que reconfiguraram a forma como os professores exercem suas atividades, moldando, dessa forma, a estrutura educacional.

Ademais, a globalização econômica, juntamente com a adoção de políticas neoliberais, favoreceu a flexibilização das leis trabalhistas no Brasil, permitindo a proliferação de formas de trabalho informais, como “desemprego ampliado, rebaixamento de salário, desmonte da legislação trabalhista, [...] perda da força sindical, precarização exacerbada e terceirização” (Facci; Urt; Barros, 2018, p. 283). A reforma, ao incidir na organização escolar, repercutiu na organização do trabalho escolar. As reformas educacionais implementadas na década de 1990 impactaram significativamente o trabalho docente e o sistema educacional como um todo, atuando não somente na escola, “mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (Oliveira, 2004, p. 1128). Nesse contexto, a promulgação da LDB marcou uma era de transformações significativas no cenário educacional brasileiro. No entanto, o conjunto de reformas educativas desencadeadas a partir de então trouxe consigo uma série de desafios para os profissionais da educação, especialmente os professores. Enquanto as mudanças buscavam aprimorar o sistema



educacional, muitas vezes acabavam por impor novas exigências ao trabalho docente, sem, no entanto, proporcionar melhorias substanciais nas condições objetivas (Fidalgo; Oliveira, 2016).

A implementação de mudanças na legislação e outras reformas subsequentes, trouxe consigo uma reconfiguração significativa no exercício da docência. São ações que não apenas introduziram novas exigências ao papel do professor, mas também redefiniram suas condições de trabalho, transformando profundamente a prática pedagógica, atribuindo aos educadores responsabilidades mais ampla nas decisões com vistas ao sucesso institucional (Vieira; Fernandes, 2011).

Além disso, essas mudanças abrangeram vários aspectos, incluindo políticas curriculares, estrutura organizacional, financiamento e métodos de avaliação (Oliveira, 2004). No que se refere à avaliação, a discussão está intrinsecamente ligada às transformações econômicas e políticas. Estas foram impulsionadas pela reestruturação produtiva, globalização do capital e revolução tecnológica, fenômenos que se integraram organicamente aos princípios e diretrizes do neoliberalismo. À vista disso, a ascensão do neoliberalismo influenciou não apenas a economia, mas também o papel do Estado e as políticas educacionais (Rothen; Santana, 2018). Desse modo, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p. 390) nos apresentam que as avaliações externas da educação básica são

[...] compreendidas como todas aquelas elaboradas fora da escola e sem participação ativa de seus sujeitos que, na maioria das vezes, assumem o trabalho de aplicação e a responsabilização pelos resultados. As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas.

No século XX, o sistema educacional foi influenciado por mudanças na organização do capital e nos processos de produção. A reestruturação produtiva, por exemplo, demandou a formação de um novo trabalhador, amparado pela necessidade de flexibilização do trabalho. Essa formação de um novo trabalhador recaiu também sobre o trabalho docente, que passou por uma série de mudanças influenciadas pelos processos de flexibilização, intensificação, desvalorização e precarização. A reforma do Estado e da Educação é justificada pela configuração deste novo trabalhador flexível “colocando o espaço escolar a serviço das ordens mercadológicas” (Fonseca, *et al.* 2012, p. 414).

Além disso, a ideia básica presente nas reformas educativas, nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com os organismos internacionais, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção nos gastos públicos (Mancebo; Maués; Chaves, 2006, p. 42).

Para Fonseca *et al.* (2012), a reestruturação do Estado no final do século XX foi tomada como base para o debate acerca da estrutura regulatória engendrada pelo sistema de avaliação da educação e as novas demandas sobre o trabalho do professor. Ou seja, a reestruturação do Estado teve um impacto significativo na forma como as políticas públicas educacionais foram implementadas no Brasil. Essa descentralização se tornou o principal fator da transformação nas reformas educacionais, “porque foi tomado como algo que garantiria a eficiência da gestão dos sistemas de ensino” (Fonseca, *et al.* 2012, p. 414).

No bojo das reformas que estão ocorrendo na educação, podemos destacar aquelas que mais diretamente estão implicando na categoria docente, quer seja em relação à formação ou ao próprio trabalho. Aliás, essas duas categorias estão intrinsecamente imbricadas, tendo as políticas estabelecidas o papel de formar aquele profissional capaz de desempenhar um trabalho específico, a partir das demandas do mercado (Maués, 2004, p. 132). Para Maués (2004, p. 130), “as reformas educacionais abriram as portas da educação para o mercado, é nesse período que se inicia a mais forte, até então, investida na direção da mercantilização da educação”.

De acordo com Barros, Pereira e Oliveira (2022, p. 7), “as reformas apresentam um papel controlador da educação, pois as transformações das políticas econômicas e sociais afetam a realização do trabalho docente”, são impulsionadas por uma lógica que visa alinhar a educação com as necessidades do mercado de trabalho e, por extensão, com as demandas do sistema capitalista.

Em vista disso, a mudança na percepção da educação, cada vez mais considerada como uma mercadoria em vez de um direito fundamental social tem gerado implicações nas relações de trabalho e na configuração docente. Dessa maneira, a mercantilização da educação, muitas vezes, leva à padronização dos métodos de ensino para atender às demandas do mercado. As implicações desta padronização sobre a prática docente são destacadas por diversos pesquisadores.

Oliveira (2005) traz uma discussão sobre a influência das políticas educacionais na América Latina e seu impacto direto sobre os trabalhadores docentes. Ela destaca um novo modelo de regulação dessas políticas, emergido no contexto das reformas nos sistemas

educacionais a partir dos anos 1990. A autora procura traçar uma visão panorâmica do debate sobre essa regulação das políticas educativas na região latino-americana, levando em consideração a singularidade desse contexto. Ela se apoia na contribuição de diversos autores que exploram essa temática, buscando interpretar esses elementos à luz de diferentes contextos nacionais. Esse enfoque enriquece a compreensão das implicações das políticas educacionais para os professores na América Latina.

Um dos pontos centrais é entender como essas reformas afetaram não apenas a estrutura das escolas, mas também as práticas pedagógicas dos professores. As mudanças na estrutura educacional e nos métodos de ensino são aspectos importantes para compreender as transformações no trabalho docente decorrentes dessas políticas reformistas (Oliveira, 2005).

Em outro artigo, a autora aborda as repercussões das reformas educacionais na identidade e profissionalização dos docentes na América Latina, com um foco específico no contexto escolar brasileiro. Nesse caso, buscam observar as mudanças na organização escolar e no trabalho docente decorrentes dessas reformas, como a ênfase no trabalho coletivo e a ampliação do calendário escolar, reflexos da adoção de formas mais democráticas de gestão escolar (Oliveira, 2008). Comparando este artigo com o anterior, é possível estabelecer uma relação entre as discussões, ambos abordam as consequências das reformas educacionais, apontando para mudanças significativas no trabalho docente. Enquanto o primeiro artigo destaca as consequências das políticas educacionais para os trabalhadores docentes na América Latina, o segundo se concentra nas implicações específicas das reformas recentes na identidade e profissionalização dos docentes, com um foco mais direcionado ao contexto escolar latino-americano, especialmente o brasileiro.

No desfecho deste capítulo, percebemos os desdobramentos das reformas no contexto educacional e seu impacto direto na configuração do trabalho docente. A próxima seção se dedica a compreendermos, por meio da análise de dados, a compreensão mais profunda das mudanças observadas.

Como vamos acompanhar a seguir, as reformas indicam a reconfiguração do trabalho docente centrado, especialmente, em três pilares: a autonomia, a descentralização e a responsabilização. Estes pilares serão responsáveis pela intensificação e precarização do trabalho docente que, mergulhados em políticas que visam à formação de consensos, pouco percebe as péssimas condições de trabalho.

#### **4. IMPLICAÇÕES DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CORUMBÁ-MS**

Neste capítulo, com o objetivo de compreender os impactos do Saeb no trabalho docente, apresentamos os desdobramentos e as intervenções propostas pela Secretaria de Estado de Educação<sup>9</sup>. Com foco nisso, o capítulo foi dividido em duas seções.

A primeira delas tem o propósito de apresentar a caracterização da instituição e dos participantes envolvidos no estudo. Na segunda seção, analisamos os documentos coletados e entrevistas dos gestores e professores, discutindo sobre os impactos do Saeb no trabalho docente a partir da percepção dos entrevistados.

##### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Com base nos dados do Censo Escolar de 2022, Corumbá possui onze escolas estaduais. No processo de seleção da instituição de ensino a ser pesquisada nesta dissertação, analisamos as notas do Ideb de 2021, especificamente para o ensino fundamental de todas as escolas estaduais. Diante disso, observamos que apenas duas escolas obtiveram pontuação. Cabe ressaltar que esse índice decorre do produto entre o percentual de aprovação, conforme registrado no Censo Escolar e desempenho dos estudantes no Saeb.

Para a escolha da instituição de ensino que seria pesquisada, concentramos nossa atenção nos seguintes critérios, neste caso, relacionados a essas duas escolas: Ideb de 2021 para os anos finais do ensino fundamental, quantidade total de alunos matriculados em todas as séries do ensino fundamental, número total de alunos nos 9º anos, distribuição das turmas e quantidade de professores atuantes nas disciplinas mencionadas anteriormente. A partir destas informações coletadas centralizamos nos seguintes critérios determinantes: quantidade de alunos, turmas e professores para a seleção da escola analisada.

Nesse sentido, identificada como Escola A neste estudo, a instituição obteve nota 5,0 no Ideb. Englobando um contingente de 500 alunos distribuídos em todas as séries do ensino fundamental, destacando-se a presença de 295 estudantes pertencentes aos 9º anos, distribuídos em oito turmas. Para fortalecer sua atuação pedagógica, a escola conta com uma equipe composta por três professores de Língua Portuguesa e dois de Matemática. Por sua

---

<sup>9</sup> O projeto desta pesquisa obteve a autorização da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, conforme ofício emitido pelo órgão (Anexo A). Além disso, apresentamos uma Carta com os objetivos e procedimentos para condução da pesquisa ao diretor da escola, conforme ilustrado no Anexo B.

vez, a Escola B, registrou pontuação de 4,2 no Ideb. Possui um corpo docente composto por 179 alunos no ensino fundamental, dos quais 106 estão matriculados nos 9º anos, distribuídos em três turmas. A equipe docente é constituída por um professor de Língua portuguesa e dois de Matemática (Brasil, 2022). Diante desse levantamento, considerando que a Escola A se destaca em termos de quantidade de alunos, turmas e docentes, ela foi selecionada para o estudo.

Conforme previstas no desenho metodológico da pesquisa, as observações foram realizadas nos meses de agosto, setembro e outubro de 2023, considerando que a aplicação do Saeb ocorreu nos dias 6 e 7 de novembro de 2023. Esta fase consistiu em acompanhar o cotidiano escolar, assim como o processo de elaboração de atividades direcionadas ao Saeb. Foram monitoradas as aulas ministradas por cinco professores, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto às entrevistas, foram conduzidas com oito participantes, abrangendo a equipe de gestão, composta pelo diretor e coordenadora pedagógica dos 9º anos, identificados como D1 e C2, respectivamente, além de cinco professores, sendo três de Língua Portuguesa (P1, P2 e P3) e dois de Matemática (M1 e M2) e um professor responsável pela coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem, identificado como R1. As entrevistas seguiram um roteiro estruturado que incluiu questões de identificação profissional, relações de trabalho e reflexões acerca das avaliações externas, especialmente sobre o Saeb. A caracterização dos docentes envolvidos consta no Quadro 1.

Quadro 1. Identificação dos professores participantes

<b>Identificação</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Quantidade de escolas onde atua</b>	<b>Jornada de trabalho</b>
P1	Letras com habilitação em Inglês e Espanhol	24 anos	Efetivo	3	60 horas
P2	Letras com habilitação em Inglês	11 anos	Efetivo	1	30 horas
P3	Letras com habilitação em Inglês	13 anos	Contratado	3	32 horas
M1	Matemática	28 anos	Efetivo	2	40 horas
M2	Matemática	15 anos	Contratado	2	40 horas
R1	Matemática	4 anos	Contratado	1	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que diz respeito à jornada de trabalho, conforme ilustrado no Quadro 1, a predominância entre os professores é de uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Dois professores apresentam uma variação entre 30 e 32 horas e apenas um professor atua por 60 horas semanais, esse ajuste ocorre devido ao fato desses profissionais exercerem atividades adicionais fora da instituição objeto da pesquisa, nomeadamente em uma escola municipal e privada.

Quanto ao tempo de atuação na escola atual, quatro professores se dedicam ao ensino na escola pesquisada por um tempo de 1 a 5 anos e dois ingressaram na instituição há sete e oito anos, respectivamente.

Quanto à questão ética, procedemos a distribuição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do roteiro de questões a serem abordados durante a entrevista (Anexo C e D). Essa medida visou garantir que todos os envolvidos estivessem cientes do conteúdo e dos instrumentos empregados para a coleta de informações. Na ocasião, foi enfatizado que qualquer dado obtido seria utilizado exclusivamente para atender aos objetivos do estudo, assegurando, assim, que a pesquisa fosse conduzida de maneira responsável, com respeito aos direitos e ao bem-estar dos participantes.

## 4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Nas próximas seções conduzimos a discussão dos resultados iniciando pela questão da precarização docente. Abordaremos também o papel da SED/MS diante do Saeb e seus impactos no trabalho dos professores, destacando para as subseções posteriores, a intensificação docente, desvalorização desta classe profissional, perda de autonomia pedagógica e a responsabilização dos professores sob a pressão por melhores resultados nas avaliações externas.

### 4.2.1 Precarização do trabalho docente

Na década de 1990 os reformadores educacionais propuseram mudanças no sistema educacional alinhada a mecanismos internacionais, essas mudanças visavam à privatização direta ou indireta do serviço público, redução dos gastos com educação e outros setores sociais, além de um maior gerenciamento e controle sobre o trabalho docente. Tais medidas

impactaram seriamente as condições de trabalho dos professores, que há muito tempo já eram insatisfatórias (Moura, *et al.*, 2019). Nesse contexto, buscamos refletir sobre as transformações pelas quais o trabalho docente tem passado e como esses processos desencadeiam um processo de precarização.

Há uma série de pesquisas focadas nas condições do trabalho dos professores apontando para a crescente precarização dessa profissão, não só no Brasil, mas, também, em outros países. A desvalorização da categoria e o acúmulo de responsabilidades têm levado a dilemas e tensões que parecem limitar o campo de atuação dos docentes, impactando em seu bem-estar e no envolvimento com a profissão (Scherer, 2019).

A precarização do trabalho docente no Brasil revela-se como um fenômeno complexo, especialmente devido às crescentes demandas impostas pelo Estado-avaliador e sob a influencia de políticas educacionais que privilegiam a lógica de mercado. O Saeb é um exemplo significativo de como essas demandas afetam o dia a dia dos professores, contribuindo para a precarização de suas condições de trabalho. Nesse cenário, o professor se vê submetido a condições desfavoráveis, salários inadequados e uma constante pressão para se adequar às demandas mercadológicas em detrimento da qualidade do ensino.

A transformação da avaliação educacional reflete uma dualidade, uma vez que ela “passa a servir, por um lado, para o controle e regulação do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, objetivando maior competição e desempenho [...]” (Rothen; Santana, 2018, p. 12). Sob esse viés, a avaliação quando utilizada para controle regulatório estatal, visa monitorar o cumprimento de metas e padrões estabelecidos pelo Governo, ao mesmo tempo em que serve como um instrumento de introdução da lógica mercantil na educação, implicando tratar a educação como um produto, as escolas como prestadoras de serviços e os alunos como consumidores.

Além disso, Biesta (2013) chama atenção para a linguagem da aprendizagem, que transforma o processo educacional em termos econômicos, convertendo alunos em consumidores e professores em fornecedores de um serviço educacional. Esse contexto, fortalecido pela linguagem da aprendizagem, pode levar à erosão da compreensão dos processos de ensino e ao enfraquecimento do papel do professor como agente central desse processo.

Nas últimas décadas, a privatização e as mudanças no paradigma educacional levaram a uma deterioração das condições de trabalho dos professores. O profissionalismo docente foi transformado em uma ferramenta retórica das reformas que, em vez de melhorar o sistema,

limitou a capacidade dos professores de ensinar de maneira adaptativa (Machado; Santos; Silva, 2020 *apud* Sarmiento, 1994).

Nesse contexto, a precarização docente exacerbada pelas exigências do Estado-avaliador é um problema que requer uma abordagem profunda, visto que, é essencial reconhecer e valorizar o papel dos educadores, oferecendo-lhes condições de trabalho dignas e autonomia pedagógica, só assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando e apoiando aqueles que estão na linha de frente desse processo transformador.

#### 4.2.2 O papel da SED/MS diante do Saeb

As propostas de intervenção promovidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul surgem como pilares para a transformação e aprimoramento contínuo do cenário educacional. Com o compromisso de “aprimorar” a qualidade do ensino, a Secretaria estabelece estratégias visando moldar um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Com isso, o documento “*Plano de Ação – como sensibilizar e engajar a comunidade escolar no processo das avaliações externas? (2023)*” foi elaborado pela SED/MS em conjunto com a Coordenadoria Regional de Educação<sup>10</sup> atuando como elemento-chave na preparação dos estudantes, com o propósito de promover um engajamento e preparar a comunidade escolar para as avaliações externas. Esse plano objetivou alinhar práticas pedagógicas às demandas específicas do Saeb, envolvendo a participação ativa dos gestores e professores neste processo.

Diante desse contexto, quando questionada sobre o Plano, a coordenadora pedagógica afirma que:

[...] o Plano de Ação veio preestabelecido da SED para que fosse abordado na formação continuada. Um dos temas abordados foram as avaliações externas para ciência dos professores, sendo uma temática que repetimos principalmente no ano de aplicação da avaliação. Além disso, **os professores tiveram que realizar um replanejamento do 3º bimestre para abordar questões sobre o Saeb, devido ao monitoramento da SED, como se fosse uma fiscalização que a escola passa**, analisando se o planejamento está de acordo com o que está sendo abordado em sala de aula; é muito raro os professores realizarem um replanejamento, no entanto, devido ao que foi

---

<sup>10</sup> A Secretaria de Estado da Educação (SED) de Mato Grosso do Sul estrutura-se em doze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). A CRE-3 engloba os municípios jurisdicionados de Corumbá e Ladário.



citado anteriormente, os professores foram orientados a realizar (C2, grifos nosso).

C2 discorre sobre o envolvimento da SED enquanto “fiscalizadora” do trabalho dos gestores e professores, o que remonta à concepção desta enquanto uma imposição ou imperativo a ser cumprido no âmbito escolar. A fala de C2 está em concordância com Notário (2007) que defende a ideia de que os educadores devem engajar-se e investir ativamente no processo de construção curricular e no desenvolvimento profissional, considerando esse engajamento como um percurso essencial para transcender a estrutura alienante a que estão submetidos. Entretanto, o autor evidencia que, ações isoladas não são suficientes; a ação individual é imprescindível para desencadear um movimento coletivo. O desafio reside em assegurar que a ação individual esteja alinhada com o coletivo, pois, caso contrário, a superação da dicotomia e da hierarquia estabelecida entre os “intelectuais acadêmicos” e os “professores práticos” da escola básica ficará inevitavelmente comprometida.

Em vista disso, para a execução do Plano de Ação, a equipe gestora da escola juntamente com a SED elaboraram três pilares estratégicos:

- 1) **Diagnóstico:** revisar os dados com os desempenhos dos estudantes no 1º semestre no SGDE (Sistema de Gestão de Dados Escolares) e a partir da Matriz de Referência do Saeb e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul identificar as habilidades não consolidadas;
- 2) **Planejamento:** sistematizar ações didáticas visando o desenvolvimento das habilidades identificadas no momento anterior e por área de conhecimento;
- 3) **Avaliação:** de forma integradora, propor estratégias avaliativas entre as áreas de conhecimento, considerando a importância de proporcionar a participação do estudante.

Diante disso, os pilares estabelecidos refletem a visão e os objetivos da SED/MS, delineando diretrizes claras para engajar a comunidade escolar. Cabe mencionar que um dos objetivos deste Plano era que os professores destacassem “a importância do Saeb para as políticas públicas, incentivando a participação dos estudantes”. Além disso, uma das metas era atingir a participação mínima de 80% de estudantes nos dois dias de prova (Mato Grosso do Sul, 2023).

Todavia, na contramão dessa discussão, o professor R1 salienta que o Saeb “é importante para saber como está o nível das escolas; a única crítica é a participação mínima de 80%, que poderiam diminuir essa porcentagem”. A gestora pedagógica C2 converge nessa opinião nos seguintes aspectos:

A Secretaria de Estado de Educação em Corumbá é representada pelo CRE-3 (Coordenadoria Regional de Educação), avalio a participação no sentido de atribuírem uma **pressão para cumprirmos a porcentagem mínima de presença dos estudantes**, mas no que se refere a apoio e suporte infelizmente não dão, mas cobrar sobre a presença dos alunos, eles fazem, “jogam a bomba para a escola”, mesmo com as adversidades de cada escola. (C2, grifos nossos).

Nesta conjuntura, a Secretaria acompanha de perto a participação da comunidade escolar nas exigências impostas, principalmente no que se refere ao planejamento pedagógico, verificando se os conteúdos previstos para o ano letivo estão alinhados às exigências do Saeb. Esse monitoramento pode envolver a revisão de planos de aula, a observação de práticas pedagógicas e a análise de materiais didáticos utilizados. Entretanto, essa fiscalização rigorosa pode resultar em uma perda de autonomia pedagógica, com profissionais se sentindo obrigados a seguir rigidamente essas diretrizes e focar exclusivamente nos conteúdos avaliados pelo Saeb, limitando a capacidade dos docentes de adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos.

Em virtude da descentralização das políticas educacionais, as escolas ganharam maior autonomia na tomada de decisões, tanto em termos pedagógicos quanto administrativos, mas, ainda que essa autonomia tenha proporcionado flexibilidade às instituições, ela veio acompanhada de uma maior responsabilização das escolas pelos resultados educacionais, vinculando o desempenho das instituições aos recursos de financiamento.

Em resgate ao que foi pontuado no capítulo 2 do presente estudo, embora o neoliberalismo promova a descentralização das decisões educacionais dando mais autonomia às escolas, contrariamente do que é afirmado no discurso governamental, não ocorre efetivamente uma descentralização administrativa. Na realidade, as escolas são incumbidas de buscar recursos para a implementação das políticas formuladas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação:

Para a Secretaria de Educação a autonomia das escolas diz respeito, principalmente, à capacidade das escolas buscarem os recursos necessários para o seu funcionamento na iniciativa privada e na própria comunidade escolar. Desta forma, nos últimos anos, a escola vem sofrendo com a falta de material pedagógico, falta de pessoal (para segurança, limpeza e serviços gerais), sem falar na infraestrutura. Para o novo padrão de gestão da escola pública, a autonomia refere-se à liberdade para captar recursos, procurar parcerias, incentivar o trabalho voluntário das comunidades locais e, ao

Estado, cabe o controle e a avaliação do trabalho na escola (Notário, 2007, p. 60).

Contreras (2012) destaca que o aumento da regulamentação incidente nas unidades escolares, direciona os resultados e oculta o controle das atividades realizadas pelos docentes em sala de aula, uma vez que as Secretarias de Educação determinam os resultados a serem alcançados pelos professores.

À vista disso, quanto ao envolvimento da SED no cotidiano escolar, no que se refere às avaliações externas, o diretor afirma que há um enfoque às questões relacionadas ao Saeb ao longo do ano na escola:

[...] a participação da Secretaria foi no sentido de conscientizarmos os alunos na importância da presença e de estarem preparados para realizar esta prova, conseqüentemente a Coordenadoria seguiu no mesmo sentido, já que ela tem que executar o que a SED está propondo, então existiu todo um trabalho destas instâncias em cima das questões da Prova Saeb. Embora saibamos que o objetivo da SED é garantir que a escola dê importância e enfoque nessas questões – nossa escola já realiza esse enfoque – muitas vezes essa interferência, solicitando a realização de simulados diagnósticos interfere naquilo que já vem sendo realizado. Desde o ano passado (2022) a SED vem batendo nesta tecla, **“não esquece que esse ano (2023) temos o Saeb”**. **Mesmo eles cobrando e marcando em cima, acho importante, pois a partir daí a escola tem um olhar especial nesse sentido** (D1, grifos nossos).

Diante da fala do diretor, fica evidente, de acordo com a perspectiva gramsciana, que embora o sujeito tenha espaço para se posicionar e reagir à força, é o consenso que estabelece a condição de obediência, um dos pilares essenciais da construção da hegemonia. Por meio do consenso, entendido como um processo ideológico, o sujeito aparentemente possui consciência de suas ações, porém, na prática, encontra-se submetido. A percepção de pertencer a uma determinada força hegemônica, ou seja, a consciência política representa a primeira etapa de um processo de autoconsciência que é progressivo e culmina na união entre teoria e prática (Gramsci, 1999).

Assim, a verdadeira emancipação do sujeito ocorre quando ele desenvolve uma consciência crítica que transcende a aparente liberdade oferecida pelo consenso ideológico, essa tomada de consciência é fundamental para romper com a submissão disfarçada e promover uma mudança efetiva na estrutura de poder. Portanto, a união entre teoria e prática, resultante desse processo de autoconsciência progressiva, é imprescindível para a construção de uma nova hegemonia baseada na participação ativa e na resistência consciente.

Portanto, a atuação da Secretaria como fiscalizadora do trabalho docente é uma prática que visa “assegurar a qualidade do ensino e o cumprimento das políticas educacionais”. No entanto, quando este monitoramento se torna excessivamente focado nos resultados do Saeb, pode gerar impactos adversos, como a intensificação do trabalho, desvalorização profissional, perda de autonomia pedagógica, responsabilização e pressão por resultados sobre os docentes, no qual discutiremos a seguir.

#### 4.2.3 Impactos do Saeb sobre o trabalho docente

Quanto à organização do trabalho, ao serem questionados sobre a preparação para o Saeb, todos os professores entrevistados afirmam que essa avaliação influencia diretamente suas aulas. Eles explicam que ao longo do ano há um preparo contínuo, focado nos conteúdos específicos voltados para essa prova, sendo possível observar na fala do professor P2:

[...] é o momento que vai demonstrar se o aluno adquiriu as habilidades propostas. Neste e em outros anos, **a gestão escolar propôs conteúdos que geralmente caem nestas avaliações para que fossem aplicadas ao longo do desenvolvimento dos bimestres** (P2, grifos nossos).

Contudo, é possível observar na fala do professor P3, que as avaliações externas são realizadas para monitoramento do seu trabalho, vinculando principalmente o desempenho dos alunos nestes testes à destinação de recursos à escola:

[...] as **avaliações externas** querem saber se realmente estamos ensinando, mas elas **são válidas porque a ‘máquina’ precisa rodar e para que o investimento venha precisamos provar que estamos trabalhando em cima daquilo que nos propõem**; para que o aluno receba este investimento, ele precisa estar estudando e para que ele mostre isso é através destas avaliações (P3, grifos nossos).

Santos, Zanardini e Marques (2020) ressaltam que o Estado adota uma postura cada vez mais restritiva quanto ao financiamento da educação, enquanto amplia seu papel regulatório e controlador, esse processo cria uma conjuntura em que os profissionais da educação, individualizados em suas práticas, buscam soluções isoladas para responder ao afastamento do Estado no aspecto do fomento, exemplos disso incluem docentes que se tornam "empreendedores", subcontratados ou terceirizados.

Logo a política educacional que se pretende não é uma mera componente teórica de suas ações, ela constitui um dos mais importantes mecanismos que

cumprem a dupla função de controlar a prática educativa da sociedade, ao mesmo tempo em que se materializa na ausência do Estado no que diz respeito ao financiamento dessas mesmas políticas (p. 807).

Em busca de respostas, retoma-se a discussão da percepção dos professores sobre o Saeb e um dos entrevistados menciona que as avaliações externas:

[...] contribuem para o processo de verificação da aprendizagem, mas acredito que poderia ser a longo prazo, não somente em uma determinada época, por mais que seja informada com um certo tempo, a avaliação poderia vir como uma rotina mensal ou bimestral, não somente como um processo avaliativo burocrático para se provar que o aluno está aprendendo e para aumentar o Ideb [...] (P1).

Nessa mesma direção, outro professor aponta que: “a avaliação externa serve para formular e monitorar as políticas públicas, além de redirecionar as atividades pedagógicas (M1)”. Conseqüentemente, diante das exigências verifica-se que o professor seja adaptável e alinhe seu trabalho às expectativas impostas, principalmente em anos de prova do Saeb, onde a prática pedagógica é totalmente voltada para os conteúdos dessa avaliação.

Portanto, os sistemas avaliativos interferem sobre o trabalho docente ao estabelecer restrições às quais as escolas devem submeter-se ao realizar o trabalho pedagógico, isso acaba se tornando um dos fatores de precarização, que pode reagir de diferentes formas diante da regulação promovida pelo Estado por meio das avaliações externas (Oliveira; Augusto, 2008). Para Schneider e Rostirola (2015, p. 495), “o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país) impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias sob seu domínio”. As autoras continuam afirmando que

a avaliação educacional, nesse sentido, representa uma estratégia de governação em que o Estado atua a partir dos resultados obtidos em testes organizados e realizados, primeiramente, pelo próprio país e, num segundo momento, por agências multilaterais. Tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (Schneider; Rostirola, 2015, p. 496).

Portanto, o olhar dos professores frente ao Saeb é um reflexo da complexa interação entre suas práticas pedagógicas, a dinâmica da sala de aula e as expectativas institucionais. Para muitos educadores, essas avaliações representam uma oportunidade de avaliar e melhorar seu próprio desempenho, bem como identificar áreas de melhoria no currículo

escolar. No entanto, há também uma preocupação com o potencial do Saeb reduzir a autonomia do professor e limitar a diversidade de métodos de ensino, muitas vezes levando a uma abordagem mais centrada na preparação para os testes. Logo, a percepção dos professores frente às avaliações é multifacetada, refletindo tanto a busca pela excelência educacional, quanto às preocupações com as possíveis limitações impostas por esses instrumentos de avaliação padronizados.

#### 4.2.3.1 O início da preparação para o Saeb e o desalinhamento de conteúdos

Ao mergulharmos na intricada teia de documentos, planejamentos e registros, a análise documental nos revelou como um processo enriquecedor, permitindo-nos decifrar conteúdos, construir panoramas de interpretações textuais e oferecer-nos uma perspectiva para compreensão das nuances e detalhes dos materiais coletados.

A preparação para o Saeb iniciou a partir da aplicação de simulados diagnósticos realizados em julho de 2023 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em oito turmas dos nonos anos do ensino fundamental. O propósito desses testes foi identificar erros e acertos, permitindo verificar as habilidades que necessitavam ser revisadas e trabalhadas em sala de aula para aprimoramento.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos, visando auxiliar e direcionar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Matemática na preparação dos alunos para o Saeb, os professores da Coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem, seguindo a Matriz de Referência do Saeb, se propuseram a desenvolver uma apostila para cada disciplina. As questões foram categorizadas de acordo com sua importância e organizadas em ordem decrescente de criticidade, nessa lógica, os professores iniciaram a apostila a partir dos descritores mais críticos, isto é, aqueles em que os alunos apresentaram maior dificuldade. Para Língua Portuguesa, a apostila foi composta por 69 questões, enquanto para Matemática um total de 322 questões<sup>11</sup>. O desenvolvimento destes materiais assumiu um papel importante nesta etapa da pesquisa, pois essa iniciativa se apresentou como um recurso estratégico e um suporte direcionado aos professores no processo de preparação e oferecendo uma visão aprofundada dos temas propostos pelo Saeb.

Nesse sentido, com o apoio da Direção escolar, os materiais foram impressos e disponibilizados aos professores e alunos em meados de setembro de 2023 juntamente com

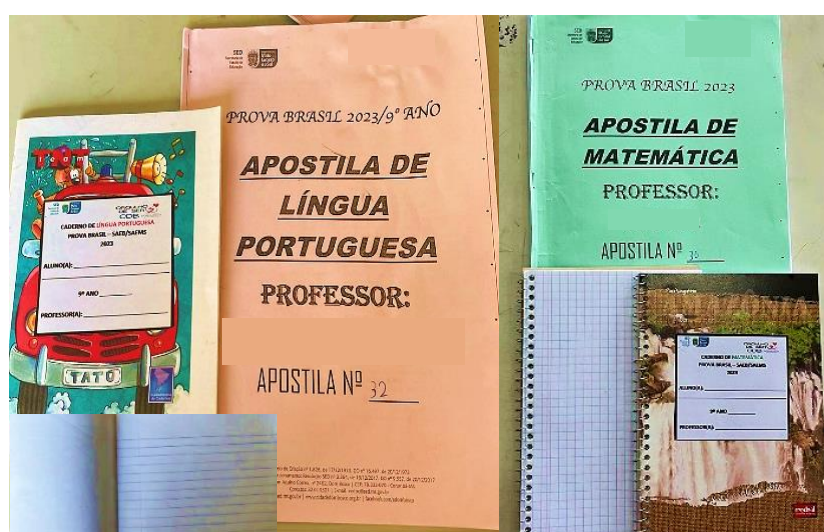
---

<sup>11</sup> A quantidade de questões presentes nas apostilas foi determinada pelo número de descritores estabelecidos na Matriz de Referência do Saeb para os 9º anos, que são 21 em Língua Portuguesa e 37 em Matemática.

um caderno como ferramenta de auxílio nas respostas das questões, conforme ilustrado na fotografia 1.

Considerando esses pontos, é evidente que a Matriz de Referência do Saeb está desempenhando um papel impulsionador das ações de gestores e professores, introduzindo uma nova abordagem na organização escolar. Nesse sentido, as redes de ensino têm concentrado esforços no aprimoramento de seus sistemas de avaliação interna, buscando alinhar-se com os critérios estabelecidos na Matriz.

Figura 1. Apostilas de Língua Portuguesa e Matemática – Saeb 2023



Fonte: Isadora R. Sambrana, 2023

A ênfase nas consequências do Estado-avaliador, que impacta as transformações na escola, muitas vezes resulta na criação de avaliações e materiais didáticos complementares que no fim das contas, não agregam valor à qualidade educacional. Essas avaliações não são empregadas para aprimorar as práticas de ensino, mas simplesmente para preparar os alunos para o Saeb. Dessa forma, um dos professores mencionou como se deu o início da preparação para o Saeb:

[...] a gestão escolar organizou uma comissão que elaborou um material baseado em questões de provas anteriores e estilos de questões para os que os alunos fossem se familiarizando, para saber o que e de que forma os conteúdos seriam cobrados nas avaliações; **como se fosse um treino, para que no dia do jogo, acertassem o gol.** A gestão escolar nos disponibilizou estes materiais, que por sinal muito bom, e trabalhamos incansavelmente por quase dois meses (P3, grifos nossos).

O conteúdo de Língua Portuguesa ministrado em sala de aula nos evidenciou como um verdadeiro entrelaçamento entre o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019) e a Matriz de Referência do Saeb (2022). Se, por um lado, o currículo propõe uma abordagem visando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, literárias e comunicativas dos estudantes, por outro, a Matriz estabelece habilidades que destacam a compreensão, interpretação e produção textual coerente e argumentativa, bem como a análise de elementos linguísticos e gêneros textuais. Há, assim, o que chamamos de arranjo curricular envolvendo os principais documentos curriculares nacional e estadual. Com a Base Nacional Comum Curricular – criada como resposta às pressões para a unificação do currículo nacional e, assim, o estabelecimento de um currículo comum que oferecesse conteúdos únicos, facilitando a realização das avaliações externas –, o currículo de referência e a Matriz Curricular do Saeb acabam por se mostrar cópias da Base, apresentando pequenas mudanças para formar consensos de que os estados e municípios tiveram autonomia para criarem seus próprios currículos. Ocorre que essas mudanças possuem como fundo a implementação de um currículo baseado em competências e habilidades, implicando em uma formação pragmática, ainda que tenha aparência de formação crítica.

No que se refere aos conteúdos de Matemática trabalhados em sala de aula pelos professores, o currículo estadual enfatiza a necessidade de desenvolver competências que permitam aos estudantes aplicarem o raciocínio lógico, resolver problemas contextualizados e compreender a utilidade prática da Matemática em diferentes situações.

Entretanto, notamos nas falas dos professores o distanciamento dos conteúdos avaliados no Saeb e aqueles mencionados em sala de aula, como é possível observar a seguir:

[...] vejo uma preocupação com isso, até no **nível das questões do Saeb, que se encontram distantes daquilo que o professor tem trabalhado em sala de aula**. Portanto, é preciso alinhar aquilo que de fato irão cobrar com aquilo que o professor precisa ensinar, porque me senti pressionada nesse sentido. Porém, também serve como aprendizado para nós trabalharmos frequentemente aquilo que será cobrado futuramente (P1, grifos nossos).

[...] vemos que **o nível dos exercícios do Saeb é maior do que se tratado em sala de aula** [...] Os alunos têm muita dificuldade em exercícios contextualizados, pois quando vão fazer uma avaliação externa eles sentem uma barreira e reclamam sobre, isso acaba impactando, pois eles não tem o costume em fazer exercícios elaborados [...] As questões são contextualizadas tanto no Saeb como no Saems, então foi uma luta fazer com que os alunos lessem e interpretem os exercícios propostos [...] (R1, grifos nossos).



[...] **essa avaliação está distante daquilo que está na nossa ementa de planejamento** e até nisso precisa-se de uma revisão para que possamos atingir os objetivos que é ter o maior rendimento de alunos nas provas externas (P1, grifos nossos).

Conforme a fala dos professores fica evidente que o conteúdo curricular necessário para o aprendizado integral do aluno durante o ano letivo não é o mesmo que é cobrado no Saeb. Dessa forma, o ensino acaba perdendo sua real finalidade.

Complementarmente, percebemos na fala do professor de matemática o desalinhamento dos conteúdos :

[...] é muito difícil de falar, não estou criticando, mas infelizmente, acredito que seja a culpa dos profissionais, pois **há muitos conteúdos ali que são cobrados e os alunos não viram em algumas séries anteriores. Há alguns profissionais que não dão todo o conteúdo, ficando a dever**, acho que a educação precisa mudar muita coisa para alcançarmos um ensino de qualidade. Quando entrei aqui em abril, os alunos estavam há um mês vendo somente um conteúdo por bimestre, achei isso um absurdo (M2, grifos nossos).

À luz dessa problemática, convém destacar que “num processo de culpabilização, os sujeitos que constituem o ambiente escolar são colocados uns contra os outros, o que dificulta uma reflexão conjunta a respeito dos desafios da educação pública” (Santos, Zanardini e Marques, 2020, p. 807). Atentos a esse contexto, Barros, Pereira e Oliveira (2022, p. 5) destacam que

a culpabilização pelos resultados das avaliações externas, da evasão, da repetência e da não aprendizagem é um dos aspectos mais aflitivos que tem determinado de forma incisiva a atuação do professor. A classe docente tem sido cada vez mais pressionada a obter uma nova performatividade.

Para reflexão sobre essa realidade, recorremos a Duarte (2015) que, seguindo a linha de Saviani (2021), destaca que uma das características marcantes da pedagogia histórico-crítica está na relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da visão de mundo tanto dos alunos quanto dos professores. Nessa perspectiva pedagógica, o papel da educação, ao ensinar conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é mais eficaz quando fundamentada em uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Um dos pontos mais polêmicos e, ao mesmo tempo fundamentais para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender. A definição do trabalho educativo como a produção intencional em cada indivíduo, das conquistas históricas alcançadas no

processo de desenvolvimento da humanidade, destaca a importância de selecionar os conteúdos educacionais de maneira a proporcionar a internalização e compreensão dos avanços alcançados pela humanidade ao longo do tempo.

Portanto, essa abordagem pedagógica ressalta a necessidade de uma seleção cuidadosa dos conteúdos a serem ensinados, com base na compreensão dos avanços históricos da humanidade, isso implica que a educação escolar não é apenas sobre transmitir informações, mas, também, sobre promover a internalização dessas conquistas históricas pelos alunos, contribuindo, assim, para sua formação enquanto indivíduos inseridos em um contexto histórico e social mais amplo (Duarte, 2015).

A natureza da Matriz de Referência do Saeb se concentra em avaliar principalmente a memorização de informações e habilidades específicas. Essa abordagem, embora ofereça resultados quantificáveis, pode negligenciar aspectos mais amplos da aprendizagem. Esse caráter pragmático também pode gerar pressões indesejadas sobre educadores e alunos, podendo resultar em um ensino focado apenas nos aspectos avaliados pela Matriz, levando a uma ênfase excessiva na preparação para testes em detrimento de uma educação significativa. Além disso, outro ponto de crítica é a falta de consideração adequada para a diversidade cultural e regional do Brasil. A ênfase em uma matriz única pode não capturar adequadamente as particularidades e necessidades específicas de diferentes contextos educacionais, dificultando a promoção de políticas educacionais mais contextualizadas e eficientes.

#### 4.2.3.2 Intensificação: “as burocracias vêm de forma muito intensa e acabamos sendo atropelados”<sup>12</sup>

Como expressão da racionalização que a economia capitalista neoliberal impõe aos países, a avaliação foi tomada como recurso fundamental de controle e racionalidade dos resultados da educação e seus impactos sobre a escola acabaram se tornando inegáveis, potencializando a responsabilização de professores, sua perda de autonomia e, conseqüentemente, a agudização do processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Facci, Urt e Barros (2018, p. 284) expõem que a “precarização e intensificação do trabalho passam a ordenar a forma de relação do homem com os campos de ação profissional”.

---

<sup>12</sup> Fala da professora de Língua Portuguesa (P1)

Conforme referido nesta dissertação, os sistemas avaliativos emergem como uma “constante nas políticas atuais como forma de analisar o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas, revelando assim os resultados à sociedade” (Vieira; Fernandes, 2011, p. 124). Entretanto, à medida que esses instrumentos ganham proeminência, uma complexa teia de implicações se desdobra especialmente no que tange ao trabalho do professor.

Destarte, o campo da docência foi impactado pela precarização do trabalho, ao passo que a redução de investimentos públicos na educação, combinada com a pressão por resultados e a falta de recursos adequados, levou a condições de trabalho desafiadoras para muitos professores. No que se refere à intensificação do trabalho docente, considerado o que dispõem os incisos I e II do art. 14 da LDB, são destacados a ampliação das atribuições e responsabilidades dos educadores, colocando sobre eles uma carga adicional de tarefas e exigências, o que por sua vez, tem desdobramentos negativos na esfera profissional (Fidalgo; Oliveira, 2016).

A reforma também resultou em um aumento da carga de trabalho para os professores. Isso se deve ao aumento das responsabilidades administrativas e burocráticas, bem como a necessidade de participar de programas de formação contínua. Em vista disso, a formação docente passou a se constituir um elemento fundamental para que outros aspectos definidos para a educação pudessem ser atingidos. A necessidade de universalizar o ensino levou à preocupação dos professores, que passaram a ser responsabilizados pelo fracasso escolar, ao passo que eram indicados a levarem os alunos a obterem o “sucesso” (Maués, 2004, p. 132).

A intensificação das exigências em relação à atividade laboral impõe uma carga adicional sobre os professores, sendo cada vez mais pressionados a cumprir metas e padrões predefinidos em detrimento de uma abordagem mais integral e centrada no aluno.

A respeito desse contexto, a intensificação docente fica evidente nas falas dos professores P1 e M1:

[...] avaliação externa poderia ser positiva se fosse pensada a longo prazo, pensar somente em metas, resultados e quantidade em curto prazo de tempo, não avalia verdadeiramente a aprendizagem do aluno; então as consequências acabam não sendo positivas, pois poderia ser repensada de forma eficiente, de como esses alunos poderiam ser avaliados e em como o professor poderia conduzir melhor essas avaliações se fosse mais orientado, mas não digo que a equipe gestora tenha culpa, mas a forma de como vêm de cima para baixo, “vêm pronto, cumpra-se e ponto!”. Então, o trabalho docente acaba ficando comprometido, gostaríamos que os alunos rendessem mais, mas **as burocracias vêm de forma muita intensa e acabamos sendo**

**atropelados**, não conseguindo atender todas as demandas propostas e as vezes se sentimos patinando sem sair do lugar (P1, grifos nossos).

[...] na verdade **as coisas vêm tudo a toque de caixa**. Em certos momentos, tivemos que nos preparar, porque estávamos saindo do “Recuperar para avançar”, então tivemos que fazer uma coisa que é proposto pela SED para depois darmos andamento nesse conteúdo que foi proposto para o Saeb. [...] Não podíamos parar, pois a cada bimestre temos fazer essa recuperação para avançar, **mais uma demanda de trabalho**, porque temos que trabalhar uma semana com os alunos, aí logo em seguida fazer a realização dessa prova (M1, grifos nossos).

Na mesma direção, quando questionados em como se sentem e administram o período em que há o aumento da demanda de trabalho e o período de hora atividade que possuem disponível nos intervalos de uma aula ou outra, os professores P1 e P2 destacam:

[...] são momentos intensos e, infelizmente, acabamos levando provas para corrigir em casa, mas já estamos acostumados, fazendo parte da nossa rotina (P1).

[...] procuro fazer o possível para realizar todas as atividades na escola, às vezes não vou para casa almoçar, ficando direto para quando chegar em casa no fim do dia somente descansar (P2).

Vasconcellos (2021) buscou compreender a relação entre sofrimento psíquico e contexto laboral de professores, levando em conta as exigências das avaliações externas para o desenvolvimento do trabalho docente. Tal como as conclusões da autora em sua pesquisa, as falas dos professores mencionados acima reforçam que o aumento das demandas de trabalho são consideradas normais fazendo parte de sua rotina diária. Mesmo sendo retratada a sobrecarga de atividades e sendo forçados à dedicar um tempo extra, verificamos que há uma naturalização desse excesso. Essa intensificação de trabalho gera sentimentos de incapacidade, pois os professores frequentemente não conseguem atender a todas as demandas impostas, por conta disso, muitas vezes levam o trabalho para casa, utilizando o tempo fora da escola para concluir tarefas.

Diante disso, a intensificação do trabalho docente é uma realidade cada vez mais presente nos contextos educacionais. Os professores enfrentam uma série de demandas que vão além do ensino em si, incluindo a necessidade de lidar com burocracias administrativas, participar de formações constantes e atender as demandas de órgãos externos. Essa intensificação resulta em uma pressão por resultados no Saeb e a cobrança por metas que contribuem para um ambiente de trabalho competitivo.

#### 4.2.3.3 Desvalorização: “Deus nos dá líderes e temos que obedecer”<sup>13</sup>

Gert Biesta (2013), ao abordar a linguagem da aprendizagem e a transformação do processo educacional em termos econômicos, fornece elementos críticos para entender como isso afeta a percepção e o papel do professor na sociedade. Com uma visão marxista, podemos argumentar que os professores, ao serem submetidos a uma cultura da performatividade, são compelidos a se tornarem instrumentos de políticas de responsabilização e controle, o que pode resultar em uma maior adesão às diretrizes impostas, mesmo que isso signifique um distanciamento da prática educativa genuína e uma desvalorização de seu papel como agentes ativos na formação dos alunos.

Nesse contexto, é possível observar na fala do professor M1 o quanto o seu trabalho não é reconhecido diante de todas as demandas que recaem sobre ele:

[...] observamos que a cada bimestre, com a criação de uma recuperação para avançar<sup>14</sup>, a preocupação do Estado seria somente com a quantidade e não a qualidade, porque sempre trabalhávamos essa recuperação no exame final, então os alunos chegavam ao terceiro e quarto bimestre e não obtinham a nota mínima já se preparavam para o exame final. Agora, com essa recuperação a cada final de bimestre, vemos que a coisa tá meio jogada. Então, **o professor vem se desgastando cada vez mais e o nosso trabalho não vêm sendo valorizado** (M1, grifos nossos).

Diante da fala deste professor, verificamos que as demandas exigidas frequentemente implica uma carga de trabalho adicional, sendo forçados a dedicar tempo a essas atividades. Esse excesso de trabalho não é compensado, o que agrava a sensação de desvalorização. Em outras palavras, existe um consenso de que tanto os reformadores quanto a sociedade em si não atribuem o devido valor ao professor, enquanto o sobrecarregam com novas responsabilidades.

Em contraste, o professor M2 diante das demandas externas, traz a seguinte percepção: “Achei as cobranças normais, Deus nos dá líderes e temos que obedecer” (M2). Embora os professores estejam cientes de sua desvalorização, muitas vezes aceitam as demandas impostas sem resistência significativa. Essa aceitação é atribuída pela percepção de que o cumprimento dessas demandas é essencial para garantir a manutenção de seus empregos<sup>15</sup>. Por

---

<sup>13</sup> Fala do professor de Matemática (M2)

<sup>14</sup> O programa Recuperar Para Avançar, implementada em 2023 é uma estratégia da SED/MS que tem como objetivo de reduzir a evasão escolar.

<sup>15</sup> Destaca-se que o professor M2 apresenta vínculo de contrato temporário com a instituição de ensino participante desta pesquisa.

outro lado, a conformidade e a falta de alternativas viáveis fazem com que muitos docentes se adaptem às exigências, mesmo que isso signifique sacrificar seus princípios pedagógicos e sua qualidade de vida. Ou seja, não percebe de fato o real problema que se encontra enraizado e se comportam de maneira consensual diante das pressões vindas do Estado-avaliador. Esse cenário cria um ciclo de precarização docente, pois a desvalorização do trabalho combinada com a pressão para atender às demandas do Estado, leva ao esgotamento profissional e à diminuição da satisfação no trabalho, por sua vez, impactando negativamente a qualidade do ensino e perpetuando um sistema que prioriza resultados quantitativos.

No sistema capitalista de produção, a atividade produtiva dá origem a um universo de objetos que, paradoxalmente, se tornam estranhos ao homem, voltando-se contra ele e subjugando-o. Esta dinâmica não apenas gera uma relação alienante entre o trabalhador e seu produto, mas também entre este e seus pares. Surge, então, uma configuração peculiar de relações sociais, em que os agentes - trabalhadores e capitalistas - se posicionam como antagonistas no processo produtivo. Essa alienação se manifesta em uma interação prática e material com a natureza, especialmente no âmbito laboral, assumindo uma forma concreta e historicamente determinada pelo capitalismo. Assim, não se resume apenas à relação entre sujeito e objeto, mas emerge como resultado de complexas interações sociais (Fidalgo; Oliveira; Fidalgo, 2016).

Desse modo, para romper com o ciclo de precarização, é fundamental que se adotem políticas que valorizem verdadeiramente o trabalho docente, incluindo remuneração adequada, condições de trabalho justas e o reconhecimento da importância profissional. Além disso, é necessário repensar o papel das avaliações externas, garantindo que sirvam como ferramentas de apoio ao desenvolvimento educacional e não como instrumentos de controle que contribuem para a desvalorização e precarização do trabalho dos professores.

4.2.3.4 Perda de autonomia: “deixe de trabalhar aquilo que faz parte do seu planejamento e volte-se o Saeb”<sup>16</sup>

Outro aspecto importante discutido recentemente é a autonomia, que em nossa perspectiva representa a liberdade do professor para tomada de decisões pedagógicas e metodológicas dentro de sala de aula, como adaptar o currículo às necessidades e características específicas dos estudantes. Para Britto (2002, p. 168), a autonomia docente é

---

<sup>16</sup> Fala da professora de Língua Portuguesa (P1)

“entendida como possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam efetivamente tomar decisões e agir com independência”. No entanto, em função das injunções legais que ditam os procedimentos com fins de controle, das pressões externas, das reformas educacionais, das políticas públicas e dos padrões curriculares, essa autonomia tem sido gradualmente perdida, ou melhor, ressignificada. Para Piovezan (2017, p. 90), “a perda do controle sobre o processo de trabalho envolve os docentes numa rede de monitoramento, índices e metas que cerceia a possibilidade de criação e intervenção nas aulas de acordo as necessidades individuais dos alunos”.

Alguns autores identificam que há, com a perda de autonomia, uma desqualificação e uma desprofissionalização, o que representaria uma proletarização, ou seja, “[...] alienação do processo de concepção do trabalho e perda de controle sobre ele” (Costa, 1995, p. 107). Nessa mesma direção, Morais (2021, p. 36) ressalta que

as metamorfoses vividas pelo trabalho no processo de reestruturação produtiva alienam o trabalhador. Com o processo gradual de degradação, o trabalho torna-se suplício e necessidade de sustentação, por meio da sua recompensa de produção.

A divisão técnica de funções no ambiente escolar não ocorre apenas por razões técnicas; sua finalidade é assegurar o controle do trabalho, indo além da produção material, para atender aos interesses do Capital. A alienação resultante da divisão do trabalho, permite que o Estado exerça controle sobre os trabalhadores, minando suas resistências em relação à exploração. A abordagem tecnicista permeia toda a organização do trabalho na escola, tanto no âmbito pedagógico quanto na orientação curricular. Ao tentar moldar a escola à organização da produção material capitalista, facilitar é facilitada a reprodução dos mecanismos necessários para a dominação e exploração do Capital (Notário, 2007).

Sendo assim, a proletarização docente repercute sobre a natureza do fazer pedagógico como um todo, afetando a organização escolar e interferindo na própria forma como a prática de ensino do professor é concebida e realizada.

Observando o cenário atual, os desafios enfrentados pelos professores no que se refere à perda de sua autonomia, incluem a cobrança externa e a possibilidade de uma ação alienada, levando os professores a permanecerem na superficialidade da discussão da avaliação, reagindo com negação dos resultados expostos ou se apropriando da responsabilidade que tem sido lançada sobre eles.

Nesse cenário, sobressai a discussão sobre a desprofissionalização docente. O professor deixa de ser um profissional que pensa, decide e adapta sua prática de acordo com as necessidades dos alunos, tornando-se, ao invés disso, um executor de atividades padronizadas. A estandardização das tarefas, outro elemento destacado, reduz a criatividade e flexibilidade do professor, limitando sua capacidade de responder às necessidades individuais dos alunos. Além disso, a redução dos custos necessários para adquirir força de trabalho pode levar a uma formação inadequada e superficial, o que impacta negativamente a qualidade da educação oferecida (Brittes; Costa; Lima, 2021).

Nos sistemas de ensino, as decisões sobre o que e como ensinar são tomadas em níveis superiores de hierarquia, afastando o professor do centro do processo pedagógico e resultando em uma descentralização do seu papel, pois os professores que possuem voz ativa na tomada de decisões e entendem melhor suas necessidades dos alunos se veem obrigados a seguir estratégias que podem não ser as mais adequadas para todos os estudantes. Para Ball (2004, p. 1118), “o ato de ensinar e a subjetividade do professor [...] sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência)”.

O que ocorre é que faz parte do processo de massificação do ensino a depreciação da função docente. O aumento da oferta de vagas significou recrutamento mais amplo de professores, rebaixamento salarial, condições de trabalho precárias e formação deficiente, obrigando os professores a buscar formas de facilitação e de suporte de sua atividade docente, já que, no mais das vezes, não existem condições objetivas de construção de um processo pedagógico autônomo e criativo, nem ação coletiva do corpo docente (Britto, 2002, p. 169).

A perda de autonomia docente é uma questão cada vez mais discutida no cenário educacional. Essa perda, muitas vezes, ocorre de maneira sutil e gradual, camuflada sob o pretexto de modernização dos sistemas educacionais e, frequentemente, é naturalizada pelos próprios professores. Esse contexto vai de encontro ao diálogo da coordenadora pedagógica C2 e do diretor D1, quando questionados sobre a abordagem da gestão escolar com os professores em virtude das mobilizações para a preparação dos estudantes para o Saeb relata:

[...] foi abordado com os professores para treinar e preparar os alunos através de questões de anos anteriores, no entanto, **alguns professores mencionaram: “não é assim que trabalhamos ao longo do ano, pois vai desviar o meu plano só para atender o Saeb”**, alguns professores atenderam, mas outros foram resistentes, ou seja, interferiu de uma forma negativa para os mais resistentes, já para outros positivamente, pois querem



se adequar a esses tipos de avaliações, então, **dependendo de como é passado, falado e cobrado, os professores abraçam a causa** (C2, grifos nosso).

[...] Temos uma cultura na rede pública, no qual, o professor efetivo tem uma certa resistência em aceitar que determine o que ele irá trabalhar em sala de aula, **mas vejo que tivemos um ganho, pois conseguimos fazer com que os professores abraçassem a causa e trabalhassem o material proposto**, e a partir do momento em que o professor aceita, ele nos dá abertura, e em outros momentos que a escola passar por uma ação semelhante, conseguiremos chegar com facilidade neste professor (D1, grifos nossos).

Há uma construção de consensos por meio de políticas educacionais, ao serem acionadas medidas que buscam a responsabilização docente, envolvem os professores de maneira que estes não percebam, de imediato, a perda gradativa de sua autonomia. A introdução de plataformas *online* ou ferramentas que padronizam o planejamento do professor é um exemplo disso, muitas vezes, os educadores passam a ver essa perda como parte natural da evolução do sistema, sem questionar a fundo as implicações dessa padronização em seu trabalho pedagógico (Lemos, 2011; Bego, 2016; Gomes, 2018; Siqueira, 2020).

A perda de autonomia pode ser constatada na fala da professora P1, quando comenta:

[...] a escola se mobilizou para preparar os alunos, praticamente fomos informados: **“deixe de trabalhar aquilo que faz parte do seu planejamento e volte-se para aquilo que eles serão cobrados na prova do Saeb”**. Vejo que a mobilização não pode acontecer somente nesta época, pois ela precisa ser a longo prazo, então insistentemente precisamos estar trabalhando dessa forma, e isso é uma forma de rever o nosso trabalho (P1, grifos nossos).

A discussão crítica em torno da ingerência tecnocrata nas escolas, que culmina na perda da autonomia do trabalho do professor, levanta questões importantes sobre a concepção do próprio trabalho educativo. A ideia de racionalidade comunicativa e ação educativa sugere que a excessiva interferência tecnocrática diminui a liberdade do docente na sala de aula, afetando diretamente sua capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas no contexto específico de sua turma (Bego, 2016; Siqueira, 2020).

A fala da coordenadora C2 remete à discussão das atribuições impostas aos professores e as consequências de tais exigências:

[...] **alguns professores por atenderem especificamente as questões do Saeb acabaram deixando certos conteúdos de lado e isso acabou “furando” o planejamento**; por mais que sejam 200 dias letivos, é muito

conteúdo para pouco tempo. Alguns professores relataram: **“eu foquei no Saeb, mas atrasei o meu plano de ensino do Referencial Curricular”** (C2, grifos nossos).

Em vista disso, uma das principais formas pelas quais a autonomia docente é afetada pelo Saeb é a redução da flexibilidade curricular. Tradicionalmente, os professores tinham a liberdade de desenvolver planos de aula que considerassem as necessidades e interesses específicos de seus alunos. No entanto, com a pressão para obter bons resultados nas avaliações externas, muitos professores sentem-se obrigados a se concentrarem exclusivamente nos conteúdos que são abordados nessas provas.

A perda de controle sobre o processo de trabalho docente pode ser associada ao conceito de alienação, em que o professor se desvincula da concepção do trabalho, realizando apenas tarefas fragmentadas. Esse processo de alienação é potencializado quando há ameaças reais ou percebidas à autonomia do professor devido a reformas educacionais ou interferências externas que restringem sua liberdade de atuação pedagógica. É fundamental considerar como a construção desses consensos, muitas vezes, leva os professores a perderem gradativamente sua autonomia sem que percebam plenamente as consequências desse processo. A reflexão crítica sobre as políticas educacionais, a ingerência tecnocrática e a perda de autonomia docente são passos importantes para os profissionais da educação compreenderem o impacto dessas mudanças em seu trabalho pedagógico e na qualidade da educação oferecida aos alunos (Lemos, 2011; Bego, 2016; Gomes, 2018; Siqueira, 2020).

A partir do momento em que o capital detém o controle dos meios de produção e da força de trabalho, instaura-se um processo de alienação do trabalhador. Nesse contexto, ele perde não apenas o controle sobre o seu próprio trabalho, mas também a autonomia nas decisões que a envolvem, resultando na perda da posse dos frutos de seu esforço (Fidalgo; Oliveira; Fidalgo, 2016).

Sendo assim, para mitigar os impactos negativos das avaliações externas na autonomia docente, é importante repensarmos o papel dessas avaliações no sistema educacional. As políticas educacionais devem equilibrar a necessidade de medir a qualidade da educação com a importância de preservar a autonomia dos professores. A perda de autonomia docente devido às exigências do Saeb representa uma contradição no objetivo de fornecer uma educação de qualidade. Embora essas avaliações possam oferecer dados sobre o desempenho escolar, a ênfase excessiva nelas pode comprometer a capacidade dos professores de oferecer uma educação abrangente e significativa.

#### 4.2.3.5 Responsabilização: pressão por resultados

O Saeb contribui para a *accountability*, termo este que tem sido frequentemente adotado como “sinônimo de responsabilização ou dever de responder por algo perante outrem”, ou seja “[...] para designar a responsabilidade dos agentes públicos em responderem pelos resultados das unidades escolares perante a sociedade” (Barbosa; Vieira, 2013, p. 414). Dessa forma, os sistemas de avaliação estabelecem uma cultura de responsabilização em que os professores são incentivados a prestar contas do seu trabalho, além de serem culpados pelos resultados dos alunos no Saeb. Com isso, é gerada uma pressão adicional sobre os docentes para atender a padrões específicos de desempenho, podendo afetar sua motivação e satisfação no trabalho.

Não há mais preocupação com o processo de formação integral dos jovens e muito menos o incentivo à qualificação desse professor que nem pode usufruir o direito à licença para os estudos, ao contrário é encurralado pela obrigatoriedade a treinamentos formatados, é como máquina em uma fábrica. Tem-se, então, uma ênfase extremada à produtividade, uma exacerbada cobrança para que aumentem os índices (Barros; Pereira; Oliveira, 2022, p. 6).

Para Fonseca, Richter e Valente (2012, p. 420), “a avaliação externa se consolidou e assumiu a função regulatória de garantir o controle e a coordenação do sistema educacional, privilegiando princípios e critérios como eficiência produtiva e competitividade, priorizando a aferição pontual de desempenho”. Piovezan (2017, p. 92) destaca que essa “nova forma de organização gerencialista da educação, além de controlar todos os processos que determinam o trabalho dos docentes, controla ainda todas as propostas de metas que estes profissionais necessitam alcançar nas escolas”. Isso fica evidente na fala dos professores P1 e M2 que ao serem questionados sobre como se sentiram diante da criação de um grupo em um aplicativo de mensagens com o intuito de repassar orientações sobre a preparação para o Saeb:

[...] achei um pouco invasivo, porque sei das minhas responsabilidades, comprometimento e obrigações e **soou como uma pressão, pois tinha que cumprir, fazer**, mas ao mesmo tempo eu entendo da forma em como foi conduzida, porque ainda sim tinha profissionais que demoraram para se mobilizar, foi a necessidade que a gestão viu que os materiais ainda não estavam sendo trabalhados, mas ao mesmo tempo, poderia ser feito de uma forma individual, já que existem coordenações de séries e assim podendo ser mais leve e sem pressão [...] (P1, grifos nosso).

[...] tudo o que se faz em prol da educação, não importa que seja uma demanda que possa levar bastante tempo é de grande valia. Mas isso foi porque toda semana tínhamos que dar uma notificação para a direção, sobre o andamento das apostilas, onde que estava com o conteúdo e se os alunos estavam correspondendo. Então, **vemos que todas essas coisas são com uma pressão imensa** [...] (M1, grifos nosso)

Na mesma direção, ao serem questionados sobre as consequências das mobilizações da escola em torno do Saeb sobre o seu trabalho, os professores P1 e P2 mencionam:

Penso que a avaliação externa poderia ser positiva se fosse pensada a longo prazo, pensar somente em metas, resultados e quantidade em curto prazo de tempo, não avalia verdadeiramente a aprendizagem do aluno; então **as consequências acabam não sendo positivas** (P1, grifos nossos).

[...] Acredito que trouxe um impacto positivo, **mas se o resultado for negativo, não atingindo a nota para atribuir ao Ideb, ficará esquisito para nós professores**, porque dará a impressão que nós não colaboramos [...] (P2, grifos nossos).

Nesse cenário, o diálogo do diretor evidencia a preocupação em relação à próxima nota do Ideb que será atribuída a escola analisada:

**Fico um pouco preocupado, pois a nota de 2021 foi maior que em outros anos e uma das maiores do Estado e neste momento não podemos tirar menos que esse número**, no entanto, em 2021 eu tinha uma **clientela** de 9º ano composta por cinco turmas, com estudantes participativos, aplicados e disciplinados, mesmo em época de pandemia e neste ano (2023) temos oito turmas com um número significativo de alunos com grande dificuldade de aprendizagem, de desinteresse e indisciplina, além de alunos de outras escolas que ainda não se adaptaram. Então buscamos para que a tendência do Ideb ser maior ou igual, no entanto, atualmente tenho essa realidade que não havia em 2021, podendo influenciar na nota final (D1, grifos nossos).

Diante destas falas percebemos que a imposição por melhores resultados é intenso, com uma pressão constante por metas que muitas vezes são inatingíveis devido à falta de condições objetivas, baseando-se apenas no gerencialismo. Isso contribui para a perda do sentido do trabalho docente, causando frustração e precarização. Treinar os alunos para as provas torna-se mais importante do que ensinar conteúdos essenciais para a formação integral dos alunos (Vasconcellos, 2021).

A avaliação da qualidade educacional muitas vezes se restringe a números e resultados, o que leva as mudanças a se concentrarem na melhoria dos índices de rendimento escolar. Contudo, essa abordagem é inadequada para mensurar o verdadeiro aprendizado, pois

a educação vai além das notas. O processo educativo envolve a construção individual do conhecimento por parte de cada aluno, algo que só pode ser compreendido ao trabalharmos diariamente em sala de aula. Cada aluno é único, e seu processo de aprendizado é complexo para ser reduzido a uma simples pontuação.

Cunha *et al.* (2015) identificaram que as avaliações externas, em especial o Saesp, têm afetado o planejamento e os encaminhamentos das aulas dos professores no que se refere à discussão do projeto político-pedagógico. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a preocupação com as metas e índices se sobrepõe à discussão da proposta pedagógica, retirando do trabalho docente coletivo o seu sentido articulador e integrador. Ou seja, isso significa que, ao priorizar o alcance de metas e índices estabelecidos pelos sistemas de avaliações, os professores acabam deixando de lado a discussão e a construção coletiva de um projeto pedagógico que contemple as necessidades e realidades dos alunos e da comunidade escolar.

Além disso, a gestão pedagógica escolar afeta a organização do trabalho docente, afastando-se da sua dimensão formativa e articuladora. Em outras palavras, a gestão pedagógica não valoriza o trabalho dos professores e não oferece condições para que eles discutam e construam coletivamente o projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, o trabalho docente perde sua função formativa e articuladora, tornando-se assim apenas uma atividade burocrática e desarticulada da realidade da escola e dos alunos.

Esse contexto fica evidente na fala da professora P1, quando questionada sobre a orientação da equipe pedagógica em relação a sua prática em sala de aula:

[...] foi em questão da **exigência em trabalhar o material que nos foi entregue, “tome este material e trabalhe com os alunos”** [...]. Teve a orientação de que haveria a avaliação e teríamos que trabalhar questões que os alunos seriam cobrados, e trabalhamos em cima do material que nos foi ofertado (P1, grifos nosso).

Para enfrentar esse desafio é importante que os professores se envolvam em discussões educacionais e estejam cientes das políticas em vigor. Além disso, os sistemas educacionais e os formuladores de políticas públicas devem reconhecer a importância de ouvir os professores, envolvê-los ativamente no processo de reforma e criar políticas que promovam a autonomia e o pensamento crítico no ensino, levando em consideração o progresso do aluno ao longo do tempo, em vez de depender exclusivamente de avaliações e currículos padronizados.

A combinação entre o Saeb e a precarização do trabalho docente está relacionada à limitação da autonomia dos professores e à organização do trabalho pedagógico, o que pode levar a uma ação alienada. Para Marx (2010), um dos resultados mais contundentes da lógica do capital sendo, inclusive, uma das bases da desigualdade estrutural é a alienação do sujeito no trabalho. O processo alienador torna o trabalhador um mero reproduzidor de ações (Marx, 2010, p. 81). Em sua concepção, Piovezan (2017, p. 91) nos descreve que a alienação

é a cisão, a separação entre o homem e o controle da sua atividade vital: o trabalho. A alienação na ordem capitalista é necessária à manutenção do sistema, em razão da imprescindível segregação entre o trabalhador e o controle da sua atividade produtiva, tendo em vista que os trabalhadores não detêm os meios de produção, o controle sobre o processo de trabalho e a finalidade da produção.

É nessa condição alienada que o capital consegue difundir sua hegemonia e faz o trabalhador acreditar que o sistema de produção capitalista é incontestável e dominante (Morais, 2021, p. 27). Outrossim, em se tratando da alienação no trabalho do professor, Piovezan (2017, p. 92) expõe que

o aguçamento da alienação, isto é, a intensificação da alienação do trabalho docente é um fenômeno provocado pelo envolvimento dos professores em consonância com os ditames da nova lógica da gestão *empresarial* [...]. O aguçamento ocorre em decorrência da adaptação dos professores, e dos demais profissionais da educação, ao novo modelo de gestão implementado nas escolas [...].

Este mesmo autor afirma que “apesar do seu trabalho não corresponder com os afazeres de um operário de fábrica, a alienação também faz parte da sua atividade em sala de aula [...] provocando o seguinte efeito no trabalho dos docentes” (Piovezan, 2017, p. 91-92):

[...] o professor não pode ensinar o que quiser, como quiser, na ordem que achar ser mais indicada para cada nível e modalidade de ensino, aplicando a avaliação do rendimento dos alunos da maneira que achar mais conveniente segundo seus conhecimentos técnicos, mas ensinar de acordo com imposições de políticas públicas para a educação que contrariam a própria natureza da atividade de ensino, qual seja, proporcionar o desenvolvimento humano das novas gerações (Costa; Fernandes Neto; Souza, 2009, p. 75 *apud* Piovezan, 2017, p. 92).

A compreensão das possibilidades e limites do compromisso social dos docentes com a classe que vive do trabalho exige uma análise da relação dialética que configura essa dupla face. Essa dialética pode ser vista como os dois lados de uma mesma moeda, ambos

contribuindo para compor uma totalidade marcada por contradições inerentes. Nesse sentido, torna-se evidente que o trabalho docente, dentro do sistema capitalista, não escapa à lógica da acumulação do capital, sendo diretamente ou indiretamente influenciado por diversas dinâmicas econômicas (Fidalgo; Oliveira, 2016).

No que diz respeito ao ato de avaliar, embora seja fundamental para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, muitas vezes enfrenta desafios relacionados à priorização dos resultados em detrimento do processo de aprendizagem e da consideração das particularidades individuais dos estudantes (Barros; Pereira; Oliveira, 2022, p. 4). Essas avaliações têm sido objeto de discussões, pois a ênfase em testes padronizados pode direcionar a uma “cultura avaliativa”, visto que, para se prepararem alguns professores são convencidos da necessidade de standardizar seu ensino, focando apenas nos temas que são frequentemente testados, priorizando o treinamento e a preparação dos alunos para esses exames, dessa forma, restringindo o currículo e limitando o aprendizado dos alunos. Portanto, a avaliação é percebida principalmente como um instrumento para classificar e julgar, em vez de uma ferramenta que orienta o desenvolvimento dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade brasileira, marcada pelo avanço de um modelo de avaliação externa em larga escala e suas consequências profundas, torna-se evidente o impacto desse contexto. Com este estudo buscamos compreender as influências do Saeb e suas implicações sobre o trabalho dos professores, além de investigar como a relação entre o trabalho docente e a precarização se manifesta diante das exigências do Estado-avaliador.

A partir das entrevistas com os participantes deste estudo obtivemos uma visão aprofundada do cotidiano escolar e conseguimos entender como os professores organizam seu trabalho. Nesse sentido, observamos que em anos de aplicação do Saeb há uma preparação focada exclusivamente na escola analisada, aonde a maioria dos professores entrevistados veem esta avaliação como um referencial para basear seu trabalho, entretanto, esse ponto de vista nos parece uma falta de crítica ou um discurso alienado.

Além disso, nossos resultados revelaram que o Saeb se concentra em áreas específicas do conhecimento e levam a uma standardização do currículo voltado para as suas exigências, essa tendência tem raízes profundas nas preocupações sobre a eficiência do sistema educacional e sua capacidade de preparar os estudantes. Evidenciamos também como impacto significativo a pressão sob os professores por melhores resultados, conduzindo à prática de ensino direcionada para estas avaliações e, até mesmo a manipulação dos resultados, uma vez que os alunos são obrigados a participarem nos dias de aplicação da prova atribuindo uma nota complementar para este feito, ou a diminuição drástica de reprovações já que isso impacta nos indicadores educacionais.

A hipótese inicial deste estudo era que a busca por melhores resultados no Saeb, resultaria em uma preparação intensa dos estudantes para essa avaliação, gerando uma precarização docente, e conseqüentemente ocasionando intensificação do trabalho, perda de autonomia e desvalorização profissional do professor. Sendo assim, constatamos que na Escola A o ensino está predominantemente direcionado à preparação dos estudantes para o Saeb e as demandas da Secretaria de Estado de Educação são centradas nos conteúdos destas avaliações e os alunos são submetidos à preparação por meio de apostilas trabalhadas em sala de aula pelos professores.

Nesse sentido, verificamos que o principal problema não reside na existência do Saeb, mas no direcionamento excessivo das aulas para a preparação e obtenção de bons desempenhos nessas avaliações externas. Esse foco desvirtua o verdadeiro propósito do trabalho do professor, causando a precarização e, conseqüentemente, prejudicando os alunos.



Embora seja um tema de extrema importância, fica evidente que certas influências obscurecem sua percepção, transformando-o de um problema em um simples obstáculo a ser superado no percurso do desenvolvimento. Alguns setores, particularmente os adeptos do neoliberalismo, tendem a interpretar tais desafios como meros reflexos inevitáveis de um modelo de sociedade em desenvolvimento, algo a ser aceito com resignação. Enquanto defendemos nossa posição, eles interpretam nossas críticas como evidências das nossas supostas fragilidades, ao invés de reconhecerem as verdadeiras questões enfrentadas pela classe trabalhadora.

Se os professores estão submetidos a essas condições, inevitavelmente isso se refletirá na qualidade da educação oferecida nas escolas. O aluno, por sua vez, se moldará de acordo com a abordagem pragmática que lhe é apresentada pelo corpo docente, influenciado diretamente pela política educacional vigente. Além disso, o sistema educacional muitas vezes adota uma abordagem empresarial, na ilusão de que isso garantirá igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e na vida social.

Em conclusão, os desdobramentos do Estado-avaliador e o crescimento das avaliações externas, especificamente o Saeb, têm gerado uma série de desafios significativos para o trabalho dos professores, embora essas avaliações possam obter subsídios para a implementação de políticas educacionais, elas também resultam em práticas de ensino restritas, intensificação do trabalho e uma cultura de prestação de contas que pode afetar adversamente o bem-estar dos educadores e a integridade do sistema educacional.

Diante desse contexto reconhecemos a importância deste estudo ao abordar questões de maneira abrangente. Nossa intenção foi contribuir significativamente para um entendimento mais profundo dos desafios que os professores enfrentam em relação às demandas do Saeb e seus desdobramentos na configuração do seu próprio trabalho. Além disso, esperamos que nossas percepções motivem o desenvolvimento de pesquisas adicionais, capacitando os educadores a enfrentar esses desafios com maior eficácia. Essa abordagem visa não apenas a enfrentar os desafios imediatos, mas também a acumular forças para momentos futuros em que as condições possam se tornar mais favoráveis.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 1997.

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. 2019.

AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant. Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 824-837, 2020.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho.** 2ª edição – Londrina: Praxis, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILLI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 409-433, 2013.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação a exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-82, 2004.

BARROS, Tácio Assis; PEREIRA, Mariza Almeida Rosa; DE OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente. Efeitos do Estado gestor no trabalho docente. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n.00, p. 1-12, 2022.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidência – consequências para a regulação do trabalho docente. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BASSETTO, Camila Fernanda. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem com variáveis binárias a partir dos resultados do Saesp. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 36, p. 1-18, 2019.

BASSO, Flávia Viana; FERREIRA, Rodrigo Rezende; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 501-519, 2021.

BAUER, Adriana; SOUZA, Maria Zakia Lian Sousa; NETO, João Luiz Horta; VALLE, Raquel Da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 90-91, 2017.

BEGO, Amadeu Moura. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Revista Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 3-24, 2016.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORGES, Edna Martins; DE SÁ, Virgínio Isidro Martins. As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, Conuña, n. 10, p. 106-110, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 1920. **Criação do Departamento Nacional de Ensino vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores**. Brasília, 1920.

BRASIL. **Decreto nº 19.560, de 1931**. Brasília, 1931.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2018.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Planilhas para download. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/saeb2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf). Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb/2005 – Primeiros resultados: Médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada**. 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/publicacoes-saeb>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da República**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documento de Referência. Versão 1.0**. Brasília, 2018.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista tempos e espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 165-174, 2017.

BRITTES, Letícia Ramalho; COSTA, Joacir Marques; LIMA, Cléber Lixinski. Desejo de performance na arena discursiva da desprofissionalização docente. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e30710111702-e30710111702, 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2002.

CAMARA, Mírian Aguiar Oliveira; EVANGELISTA, Graziela Martins; SILVA, Maria Abádia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-20, 2022.

CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo; DE SOUZA, Michele Borges; TAVARES, Pedro Henrique de Souza. Reforma do estado e políticas educacionais no

Brasil: repercussões das avaliações externas sobre o trabalho docente em instituições públicas e privadas. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC**, v. 4, n. 4, p. 131-140, 2013.

CARNOY, Martin; KHAVENSON, Tatiana; FONSECA, Izabel; COSTA, Leandro; Marotta, Luana. A educação brasileira está melhorando? Evidências do Pisa e Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 450-485, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant; NETTO, João Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTRO, Maria Helena. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 85-98, 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do Saeb/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Trabalho Docente Profissionalismo: poder, saber e suas tramas. In: Vera Regina Pires Moraes (org). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1996.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 386-416, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, n. 29, p. 191-205, 2007.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Papirus Editora, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, p. 75-92, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 281-290, 2018.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília: Inep, 2009.

FERRÃO, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERNANDES, Cristiano; SANTOS, Denis; SUÁREZ, Mayte, ANDRADE, Adler do Couto. O Saeb–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001.

FERRER, Alejandro Tiana. Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). **Transatlántica de educación**, n. 5, p. 83-94, 2008.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Papyrus Editora, 2016. E-book.

FONSECA, Aparecida Maria; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lúcia de Fátima. Regulação do trabalho docente: a presença da avaliação externa. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 409-435, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Cortez Editora, 6ª edição, 2018.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; MAGRONE, Eduardo. Responsabilização em educação: mapeando elementos. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 5, n. 1, p. 62-82, 2015.

GOMES, André Taschetto. **(Re) flexão: quebrando paradigmas em tempos de perda de autonomia docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciência) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GOMES, Marcilene Pelegrine; BORGES, Rafael Gonçalves; OLIVEIRA, Sheila Santos. Finalidades educativas escolares e políticas curriculares no Brasil: implicações para escola básica. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 24, n. 1, p. 1-25, 2021.

GOMES, William Barbosa. Gnosiologia versus epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 42, p. 1-14, 2007.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Revista Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 15-18, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago Antonio. OCDE, Pisa e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência ao longo de décadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro**, v. 3, n. 6, p. 55-62, 1995.

LALLI, Maria Eduarda De Lara; NODA, Marisa; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. As diferenças de classes: uma reflexão sobre as avaliações externas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. 1-17, 2023.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em revista**, v. 34, p. e177494, 2018.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, v. 24, p. 105-120, 2011.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. **Bulletin CRCIE, Sherbrooke, Quebec**, n. 4, p. 2-7, 2013.

LENOIR, Yves. Du liberalism au néoliberalism: rapel historique, attributs et impacts sociaux. **LENOIR, Yves et al. Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-lambert (Quebec-Canada): Éditions Cursus Universitaire**, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados**, p. 13-56, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Simônia Perez. Organismos Internacionais e Políticas para a educação: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. **Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliar para melhorar a qualidade no ensino? Potencialidades e limites dos questionários contextuais da Prova Brasil. **Educação em Revista**, v. 15, n. 01, p. 7-18, 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro, MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América; IFITEG, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 41, p. 6-15, 2011.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Plano de ação – Como sensibilizar e engajar a comunidade escolar no processo das avaliações externas?. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, p. 127-137, 2004.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; SANTIAGO, Katarina Tatiana Marques. Mineração dos Perfis Acadêmico e Socioeconômico de Estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da Rede Pública de Pernambuco, com Base nos Questionários da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). In: **Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, p. 309-318, 2019.

MENDES, Olenir; MENDES, Rafael; PÁDUA MARTINS, Karinne. Avaliações Externas no Contexto Escolar: Relatos de Professoras. **Revista FSA**, v. 18, n. 1, p. 187-213, 2021.



MORAIS, Nicole Claro Moreira de. **Avaliação, Responsabilização e Precarização do Trabalho Docente: Implicações das Avaliações Externas na Condição de Trabalho do Professor Temporário**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

MOURA, Juliana da Silva, et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019.

MUNDY, Karen; VERGER, Antoni. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. **International Journal of Educational Development**, n. 40, p. 9-18, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, v. 34, n. 2, p. 171-188, 2009.

NOTÁRIO, Antonio Carlos Soler. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro. UNOESC**, v. 39, n. 2, p. 283-309, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação Das Políticas Educacionais Na América Latina E Suas Conseqüências Para Os Trabalhadores Docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; FRAGA, L. V.; **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão Escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, p. 83-100, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-23, 2005.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-Goiás, 2017.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

REGNAUT, Elisabeth. Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: Pirls, Pisa e Shanghai. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, 2014.

ROSA, Chaiane; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SILVA, Simônia Peres. Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 24, n. 1, p. 1-22, 2021.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 112-132, 2018.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. E-book.

SANTOS, Fabiano Antonio; SANTOS, Rennan Andrade dos; MORAIS, Nicole de; SILVA, Cristielly Campos da; FRANCISCO, Jonas António. Prioridades para a agenda internacional da educação: qualidade da educação, aprendizagem, qualidade docente e avaliação externa. **Temas em Educação e Saúde**, v. 16, n. 2, p. 689-704, 2020.

SANTOS, Fabiano Antonio; SILVA, Cristielly Campos. Implicação das avaliações em larga escala na definição das finalidades educativas escolares. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 24, p. 1-23, 2021.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; ZANARDINI, João Batista; MARQUES, Hellen Jaqueline. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 1, p. 794–815, 2020.

SANTOS, Maria Adriana Borges; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. Formação de professor e profissionalismo: Reflexões acerca da avaliação externa. **Educação e Formação**, v. 4, n. 11, p. 161-178, 2019.

SANTOS, Wilson da Silva. Um olhar sobre a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, n. 5/6, p. 79-96, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SCHERER, Renata Porcher. A desgenerificação do trabalho nas novas configurações do capitalismo: implicações para pensar o trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 520-532, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. O potencial do Ideb como estratégia de accountability da qualidade educacional da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 27-44, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, p. 7-28, 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

SILVA, Cenira Rodrigues da. **Avaliação da educação superior: do Paiub ao Sinaes (1994-2004)**. 2007. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28918>. Acesso em 29 dez. 2023.

SILVA, Mirian Souza; CARVALHO, Mark Clark Assen. A concepção de professores sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar–Anresc. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2020.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020.

SOUSA, Maria do Carmo. **O Sistema Saeb e as relações de poder**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; MAIA, Márcia Maria Vieira; HAAS, Célia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 188-209, 2014.

VASCONCELLOS, Ailine Moreira Lehnhart De. **Implicações das avaliações externas sobre o trabalho docente em Corumbá-MS. 2021.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão projeto político-pedagógico avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013.

VIEIRA, Raquel Arrieiro; FERNANDES, Cassia Pires. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa a ser desenvolvida por Isadora Rodriguez Sambrana, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “IMPACTOS DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CORUMBÁ-MS”. Sua participação não é obrigatória e mesmo que você venha a aceitar participar, a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual você pertence. Para abordar tal temática, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo analisar de que maneira o Saeb se entrelaça com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, influenciando suas práticas em sala de aula.

Declaramos que os dados obtidos com a pesquisa são sigilosos e que sua identidade será preservada, não havendo qualquer identificação. A participação na pesquisa não prevê remuneração financeira, bem como não haverá despesas pessoais para o participante. A sua participação nessa pesquisa é voluntária e se constituirá em conceder uma entrevista com perguntas semiestruturadas, que será gravada em áudio. Você receberá uma cópia deste termo de consentimento, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável.

Esta pesquisa foi planejada de modo a existir um mínimo de possibilidade de ocorrência de quaisquer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, tanto durante como após a coleta de dados, sendo assim, os procedimentos adotados oferecem risco mínimo de constrangimento ou cansaço.

Embora não haja benefícios diretos, sua participação nesta pesquisa trará contribuições para a compreensão da realização profissional de professores frente às demandas de avaliações externas e de como estas interferem na organização do trabalho.

Em caso de denúncias, dúvidas e/ou reclamações referentes à pesquisa você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade III, Rua Domingos Sahib, 99, Bairro Cervejaria.

Nome da pesquisadora: Isadora Rodriguez Sambrana

E-mail: isadora.sambrana@ufms.br

Declaração de Consentimento: Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa, tendo assim concordado em participar de livre e espontânea vontade e aceitando a gravação da entrevista. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante (em letra de forma): \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora: Isadora Rodriguez Sambrana

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA**

- 1) Você poderia falar sobre qual o papel que você desempenha à frente da escola, enquanto gestor (a) escolar?
- 2) Em vista do preparo dos estudantes para a realização das avaliações do Saeb, que critérios são adotados pela escola na seleção de conteúdos-alvos? Quem os estabelece?
- 3) A gestão escolar tem se planejado para essas avaliações? Como ocorre?
- 4) Como você avalia a participação da Secretaria de Educação na preparação para a realização da prova Saeb 2023?
- 5) Em sua opinião, há alguma interferência, de qualquer ordem (Secretaria de Educação), quando os estudantes são avaliados no Saeb? Como?
- 6) Em sua opinião, as mobilizações no interior da escola em virtude da participação dos estudantes nas avaliações têm implicado as finalidades educativas defendidas pela escola? E tem implicado a organização do trabalho escolar? Comente.
- 7) Mais especificamente sobre o trabalho docente, qual sua percepção sobre consequências geradas pelas mobilizações da escola em torno das avaliações do Saeb?

### **Questões adicionais abordadas com o Diretor (D1):**

Qual sua perspectiva no que se refere a próxima nota do Ideb dessa escola?

Como foram as devolutivas dos professores frente às mobilizações realizadas pela escola?

Partiu de quem o financiamento das apostilas e dos cadernos disponibilizados para os alunos?

### **Questões adicionais abordadas com a Coordenadora pedagógica (C2):**

Qual o seu ponto de vista sobre o Plano de ação?

Qual sua perspectiva no que se refere a próxima nota do Ideb dessa escola?

## **APÊNCICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA**

### **Parte 01- condições de trabalho**

- 1) Qual sua área de formação acadêmica?
- 2) Possui formação complementar no que refere a Pós-graduação?
- 3) Há quantos anos é professor(a)?
- 4) Quanto tempo trabalha nesta escola como professor(a)?
- 5) Gostaria de saber qual seu vínculo, se contratado(a) ou concursado(a)?
- 6) Atua em outra(s) escola(s) como professor(a) ou outra função na área da educação? Se sim, cite.
- 7) Qual sua carga horária total por semana?
- 8) Como você avalia suas condições de trabalho?
- 9) Há algum momento em que a demanda de trabalho aumenta ou diminui?
- 10) Nos momentos em que a demanda de trabalho aumenta, como o senhor(a) se sente e administra esse período?

### **Parte 02 – Aspectos gerais do trabalho docente**

- 1) Você realiza planejamento anual? Se sim, usa algum critério para selecionar os conteúdos que vai ministrar durante o ano?
- 2) Em sua opinião, qual é a função da escola?
- 3) E qual a função da avaliação?

### **Parte 03 – Sobre a avaliação externa**

- 4) Qual sua opinião sobre as avaliações externas?
- 5) Em sua opinião, há alguma interferência, de qualquer ordem (Secretaria de Educação), quando os estudantes são avaliados no Saeb? Como?
- 6) Em vista do preparo dos estudantes para a realização das avaliações do Saeb, que critérios são adotados na seleção de conteúdos-alvos? Quem estabelece esses critérios?
- 7) Você tem sido orientado(a), pela equipe pedagógica da escola e da rede, quanto à prática docente (em geral e para o Saeb em particular)?



8) Em sua opinião, as mobilizações no interior da escola em virtude da participação dos estudantes nas avaliações têm implicado as finalidades educativas defendidas pela escola? E tem implicado a organização do trabalho escolar? Comente.

9) Mais especificamente sobre o seu trabalho docente, qual sua percepção sobre consequências geradas pelas mobilizações da escola em torno das avaliações do Saeb (percepção e como se sente com isso)?

**Questões adicionais abordados com alguns professores (a depender do andamento da entrevista)**

Quanto a criação de um grupo em um aplicativo de mensagens por parte da gestão escolar, com o intuito de repassar orientações sobre a preparação para o Saeb, como você se sentiu?

Como você se sentiu diante da entrega da apostila dentro do prazo que deveria ser trabalhada em sala de aula?

Como a apostila preparatória para o Saeb foi trabalhada em sala de aula?

Qual sua perspectiva no que se refere a próxima nota do Ideb dessa escola?

Em relação à quantidade e qualidade do ensino, discuta sobre esses dois pontos.

Como se deu o início da apostila em sala de aula?

A gestão escolar propôs que cada professor desse um ponto na média para que os alunos pudessem vir no dia da prova e atingisse a porcentagem mínima de 80%. Como você se sentiu diante dessas orientações?

Quanto a criação de um grupo em um aplicativo de mensagens por parte da gestão escolar, com o intuito de repassar orientações sobre a preparação para o Saeb, como você se sentiu?

Qual sua perspectiva no que se refere a próxima nota do Ideb dessa escola?

Em relação à quantidade e qualidade do ensino, discute sobre esses dois pontos.

**Questões adicionais abordados com o professor de Recomposição de Aprendizagem (a depender do andamento da entrevista)**

Em relação aos conteúdos, como foi trabalho a disciplina de RA para os 9º anos?

De quem partiu a ideia para elaboração de uma apostila preparatória para o Saeb?

Como você vê o impacto do Saeb na prática docente?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA DO PROFESSOR DO PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM**

### **Parte 01- Condições de trabalho**

- 1) Qual sua área de formação acadêmica?
- 2) Possui formação complementar no que refere a Pós-graduação?
- 3) Há quantos anos é professor(a)?
- 4) Quanto tempo trabalha nesta escola como professor(a)?
- 5) Em quais disciplinas você atua como professor nesta escola?
- 6) Há quanto tempo atua no Projeto de Recomposição de Aprendizagem?
- 7) Qual seu vínculo, se contratado(a) ou concursado(a)?

### **Parte 02 – Sobre o preparatório para o Saeb**

- 1) Em sua opinião, há alguma interferência, de qualquer ordem (Secretaria de Educação, Coordenadoria Regional de Educação ou da Gestão escolar), quando os estudantes são avaliados no Saeb? Como?
- 2) Em vista da preparação dos estudantes para a realização das avaliações do Saeb, que critérios foram adotados na seleção de conteúdos-alvos? Quem estabelece esses critérios?
- 3) Quem elaborou a Apostila preparatória para o Saeb 2023? Qual era o objetivo desta apostila?
- 4) Como foi realizada a elaboração da Apostila e em quanto tempo foi produzida?

### **Parte 03 – Sobre a avaliação externa**

- 5) Qual sua opinião sobre as avaliações externas?
- 6) Em sua opinião, as mobilizações no interior da escola em virtude da participação dos estudantes no Saeb têm implicado as finalidades educativas defendidas pela escola? E tem implicado a organização do trabalho escolar? Comente.
- 7) Mais especificamente sobre o seu trabalho docente, qual sua percepção sobre consequências geradas pelas mobilizações da escola em torno das avaliações do Saeb (percepção e como se sente com isso)?

## ANEXOS

### ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS)



Ofício n. 3959/SUPED/GAB/SED/2023

Campo Grande/MS, 26 de Junho de 2023.

Senhor Coordenador,

Em resposta à solicitação de pesquisa, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado O sistema de avaliação da educação básica nas práticas pedagógicas de professores das escolas estaduais de Corumbá/MS, a ser desenvolvido pela mestrandia Isadora Rodriguez Sambrana, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

O objetivo do projeto é "investigar e compreender como é a realização do trabalho dos professores de ciências que atuam nos nonos anos do ensino fundamental da rede estadual de educação no município de Corumbá/MS, na preparação dos estudantes para a realização da prova SAEB, a ser aplicada em 2023".

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento do projeto:

-Aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;

-Por envolver profissionais da educação, é necessário que tenha aprovação e entendimento prévio dos envolvidos em todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa

-Ocorrências não previstas durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;

Solicita-se que, ao final, os resultados do projeto sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341-0427.

Atenciosamente,

HELIO QUEIROZ DAHER  
Secretário de Estado de Educação  
Assinado Digitalmente

Ao Senhor  
FABIANO ANTONIO DOS SANTOS  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS Campus do Pantanal  
Rua Poconé, n. 475, Bairro Universitário  
79.304-140 - CORUMBÁ/MS

Elaborado por: jsm2023 Este ofício possui anexo(s)  
Encaminhado ao(s) email(s): fabiano.santos@ufms.br, santos.fabianoad@gmail.com

Avenida Poeta Manoel de Barros, s/n. Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031-350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Assinado digitalmente por HELIO QUEIROZ DAHER 9366529191 - Fone do servidor: 26/06/2023 17:04:24  
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educ.mg.gov.br, e informe o código 06924006F na opção "Valide aqui sua documento"

Protocolo:	_____
Data:	____/____/____

## ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



### CARTA DE APRESENTAÇÃO

A mestranda ISADORA RODRIGUEZ SAMBRANA está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Na condição de seu orientador eu, Fabiano Antonio dos Santos (matrícula siape 2930633), apresento-a como pesquisadora dessa universidade e interessada no acompanhamento da preparação de estudantes dos nonos anos do ensino fundamental para a realização da prova SAEB. Sua pesquisa foi iniciada em 2022 e tem término previsto para outubro de 2024. Tem como principal objetivo compreender os como é o trabalho dos professores de ciências na preparação dos estudantes do nono ano do ensino fundamental para a realização da prova saeb, a ser aplicada em 2023.

A pesquisa está em fase inicial de aproximação ao campo de empírico, o que justifica este contato para obter autorização para que a mestranda realize pesquisa de campo em duas etapas: observação e entrevistas com os referidos docentes.

Neste sentido, considerando o potencial colaborativo desta pesquisa para compreender como é realizado o trabalho dos professores de ciências nos nonos anos do ensino fundamental da rede estadual de educação de Mato grosso do Sul, solicitamos, cordialmente, a permissão para que Isadora obtenha acesso às escolas.

Cabe esclarecer que os dados obtidos nesta, e nas demais fases da pesquisa, serão mantidos em sigilo total, especialmente as identidades dos participantes. Esclarecemos, ainda, que todos os dados serão utilizados com a única finalidade acadêmico-científica, destinados apenas para esta pesquisa.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos e contatos que se fizerem necessários através dos emails: [fabiano.santos@ufms.br](mailto:fabiano.santos@ufms.br) e [santos.fabianoad@gmail.com](mailto:santos.fabianoad@gmail.com) e pelo telefone 67-981808407.

Atenciosamente,

---

Fabiano Antonio dos Santos,

Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul