

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Amanda Santos Oliveira Miranda**

**Avaliação em Larga Escala, meio ou fim?**  
**Significações de professores sobre os impactos**  
**em uma escola pública do Vale do Paraíba**

**Taubaté – SP**  
**2025**

**Amanda Santos Oliveira Miranda**

**Avaliação em Larga Escala, meio ou fim?  
Significações de professores sobre os impactos  
em uma escola pública do Vale do Paraíba**

Pesquisa apresentada à banca de defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a educação básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Data: 27/03/2025

Resultado: Aprovada.

Banca:

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha UNITAU Taubaté/SP

---

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho UNESP Presidente Prudente/SP

---

**Taubaté – SP  
2025**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M672a Miranda, Amanda Santos Oliveira  
Avaliação em Larga Escala, meio ou fim? Significações de  
professores sobre os impactos em uma escola pública do Vale do  
Paraíba / Amanda Santos Oliveira Miranda. -- 2025.  
162 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,  
Departamento de Pedagogia.

1. Currículo. 2. Impactos da avaliação em larga escala.  
3. Pesquisa-Trans-Formação. 4. Psicologia Sócio-histórica.  
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em  
Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico esta jornada intensiva rumo ao universo acadêmico aos meus filhos, Daniel e Davi, que personalizam uma outra jornada de conhecimento importante para minha formação e autoconhecimento: a maternidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Prefeitura de São José dos Campos, instituição à qual estou ligada como servidora há 12 anos, que me incentivou financeiramente por intermédio do programa de bolsa e incentivo, PRODESEM. Agradeço imensamente à Profa. Dra. Liliane Bordignon, que me auxiliou a estruturar o tema que mais se adequa às minhas inquietações de educadora, de gestora e à Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, com quem eu aprendo na prática o instigante ofício da pesquisa. Aos professores que participaram da minha qualificação e defesa, professor Tuim Viotto e professora Virgínia Cunha, gentis e criteriosos. Agradeço aos professores que me acompanharam e me acompanharão de alguma forma durante a infundável jornada rumo ao conhecimento. Agradeço o incentivo da minha família, do meu esposo Emanuel e a meus filhos Daniel e Davi. Agradeço previamente aos membros da banca examinadora, por me instigarem a refletir sobre a prática a respeito de um assunto tão candente.

## RESUMO

Esta dissertação filia-se à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade do Mestrado Profissional em Educação e ao grupo de estudos Sócio-histórico da Universidade de Taubaté. Pretendeu apreender as significações de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública situada em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba acerca das políticas de Avaliação em Larga Escala. Nesse caminho, almejou compreender o processo de responsabilização docente atrelado aos possíveis bônus de avaliações em larga escala e seus impactos no cotidiano escolar, assim como as relações sociais no interior da escola e o fazer pedagógico dos participantes. Após revisão bibliográfica acerca do tema “Avaliação em Larga Escala e os impactos na escola”, realizou-se a produção de informações a partir de grupos de discussão. A pesquisa aconteceu sob os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, pautada no método Materialista Histórico-dialético e a análise foi realizada por meio do procedimento dos Núcleos de Significação. Após o cuidadoso e intenso trabalho de pesquisa, espera-se que os resultados se somem a muitas pesquisas acerca da temática de Avaliação em Larga Escala, tema recorrente desde que se iniciaram os testes de proficiência de leitura, escrita e matemática do Ensino Fundamental, como meio de controle da educação pública servindo ao projeto ultraneoliberal de manutenção de classes na sociedade capitalista. Objetivou-se também, sob a perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, provocar práxis pedagógica, convidando os participantes/colaboradores a adentrarem na pesquisa através de sua contribuição não somente como parte a ser estudada, mas também como parte pensante, reflexiva e militante. Espera-se que tais provocações da pesquisa e dos encontros nos grupos de discussão possam colaborar com processos de emancipação política na perspectiva de transformações radicais que impliquem em reflexões críticas que possibilitem o desvelamento da intencionalidade das políticas de Avaliação em Larga Escala, as quais têm finalidade de equalizar o sistema de ensino, desresponsabilizando o Estado e imputando ao aluno (desrespeitando sua realidade sociocultural e econômica) e aos professores, a responsabilização no caso de fracasso escolar. Tal movimento, presente nas avaliações de larga escala, justifica outras políticas tão ou mais perversas, como o estreitamento curricular que visa o controle ideológico e a alienação e, também, a tão temida e indesejada privatização!

**Palavras-chave:** currículo; impactos da avaliação em larga escala; Pesquisa-Trans-Formação; políticas de avaliação; Psicologia Sócio-histórica.

## ABSTRACT

This research is part of the Inclusion and Diversity research line of the Professional Master's Degree in Education and the Socio-historical study group at the University of Taubaté. It aimed to understand the meanings of teachers in the final years of elementary school at a public school located in a city in the metropolitan region of the Paraíba Valley regarding large-scale assessment policies. In this way, it aimed to understand the process of teacher accountability linked to the possible bonuses of large-scale assessments and their impact on everyday school life, as well as on social relations within the school, and on the pedagogical work of the participants. After reviewing the literature on the subject: "Large-scale assessments and their impact on schools", information was gathered through discussion groups. The research took place under the theoretical-methodological assumptions of socio-historical psychology, based on the historical-dialectical materialist method, and the analysis was carried out using the Nuclei of Meaning procedure. After the careful and intense research work, it is hoped that the results will add to the many studies on the subject of large-scale assessment, a recurring theme since the proficiency tests for reading, writing and mathematics in elementary school began, as a means of controlling public education and serving the ultra-liberal project of maintaining classes in capitalist society. The aim was also to provoke pedagogical praxis, inviting the participants/collaborators to enter the research through their contribution not only as the studied party, but also as a thinking, reflective and militant party. It is hoped that these provocations from the research and the meetings in the discussion groups can collaborate with processes of political emancipation in the perspective of radical transformations that involve critical reflections that make it possible to unveil the intentionality of Large Scale Assessment policies, which aim to equalize the education system, relieving the state of responsibility and placing the blame on the student (disrespecting their socio-cultural and economic reality) and teachers in the event of school failure. This movement, present in large-scale assessments, justifies other policies that are just as perverse, if not more so, such as narrowing the curriculum with the aim of ideological control and alienation, and the much-feared and unwanted privatization!

**Keywords:** Assessment policies; Impacts of large-scale assessment; Curriculum; Socio-historical Psychology; Research-Trans-Training

## LISTA DE SIGLAS

AAE- Associação Amigos da Escola  
ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ALE- Avaliações em Larga Escala  
ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
BDTD- Banco Digital de Teses e dissertações  
BM- Banco Mundial  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
BD- Blocos Discursivos  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CEO- Diretor Executivo  
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa  
CF- Constituição Federal  
CF-1988- Constituição Federal de 1988  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
COVID-19- Corona Vírus  
EFETI- Escola Fundamental de Ensino em tempo Integral  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA- Estados Unidos da América  
GD- Grupos de Discussão  
HTC- Horário de Trabalho Coletivo  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
MEC- Ministério da Educação  
MPE- Mestrado profissional em Educação  
NCBL- No Child Left Behind Act  
OCDE- Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico

PISA- Programa Internacional de avaliação de estudantes  
PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação  
PUC- Pontifícia Universidade Católica  
PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
QM- Questão Mediadora  
SAEB- Sistema de avaliação da educação básica  
SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo  
SCIELO-Brasil Scientific Electronic Library Online  
SEDUC SP- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará  
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação  
UFMG- Unidade Federal de Minas Gerais  
UNITAU- Universidade de Taubaté  
UNIVAP- Universidade do Vale do Paraíba  
ZDI- Zona de Desenvolvimento Iminente  
ZDR- Zona de Desenvolvimento Real

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Plataformas de ensino e gestão utilizadas pela rede estadual de São Paulo	28
<b>Figura 2</b> - Diferentes olhares para a avaliação	32

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Pesquisas sobre impactos das avaliações em larga escala na educação no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	53
<b>Quadro 2</b> - Pesquisas sobre impactos das avaliações em larga escala na educação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	54
<b>Quadro 3</b> - Pesquisas sobre impactos das avaliações em larga escala na educação na <i>Scientific Electronic Library Online</i> .	55
<b>Quadro 4</b> - Panorama das pesquisas por características metodológicas-ideológicas.	56
<b>Quadro 5</b> - Caracterização dos participantes e primeiras impressões acerca das Avaliações em Larga Escala	95
<b>Quadro 6</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 1 de Significações	99
<b>Quadro 7</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 2 de Significações	101
<b>Quadro 8</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 3 de Significações	104
<b>Quadro 9</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 4 de Significações	107
<b>Quadro 10</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 5 de Significações	110
<b>Quadro 11</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 6 de Significações	113
<b>Quadro 12</b> - Indicadores que deram origem ao Núcleo 7 de Significações	117
<b>Quadro 13</b> - Reflexão sobre o papel das Avaliações em Larga Escala (Questionário de caracterização)	138
<b>Quadro 14</b> - Pré-indicadores e indicadores dos Grupos de Discussão	139

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	19
1.2 Delimitação do Estudo	20
1.2.1 Fundamentos teóricos para a delimitação do estudo	20
1.3 Problema.	25
1.3.1 A trajetória do ensino obrigatório e as avaliações em larga escala para controle de resultados e responsabilização da escola e dos docentes pelo fracasso escolar no estado de São Paulo.	26
1.4 Objetivos	30
1.4.1 Objetivo Geral	30
1.4.2 Objetivos Específicos	30
1.5 Organização da pesquisa	31
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>32</b>
2.1 Avaliação como ferramenta de ensino-aprendizagem, um processo indissociável!	34
2.2 Um breve histórico das Avaliações de Sistema, atreladas a um ideal de educação neoliberal e ideologicamente controladora ( <i>New Public Management</i> e a política de <i>Accountability</i> )	37
2.3 Avaliação como ferramenta de inclusão ou exclusão? Uma breve e importante reflexão atrelada ao histórico da escola de massas	45
2.4 Realidade da escola estudada: a Rede Estadual de São Paulo (Brasil) e a intensificação da visão meritocrática atrelada à bonificação salarial	48
2.5 Panorama das pesquisas realizadas sobre os impactos das ALE	53
2.6 O que dizem as pesquisas?	56
2.7 Avaliações padronizadas e o estreitamento curricular.	57
2.8 Educação como treinamento para as Avaliações em Larga Escala	59
2.9 Qualidade Formal x Qualidade Política. Os objetivos por trás das Avaliações em Larga Escala.	60

2.9.1	Objetivos educacionais, <i>New Public Management</i> e a influência de organizações internacionais.	61
2.9.2	Outros apontamentos importantes	63
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>66</b>
3.1	Para compreender a Pesquisa-Trans-Formação	67
3.2	Por que Psicologia Sócio-histórica?	68
3.2.1	Psicologia Sócio-histórica, o Materialismo Histórico-dialético e as contribuições de Sílvia Lane e da Escola da PUC-SP	68
3.3	A base metodológica da Psicologia Sócio- histórica: Marx e o Materialismo Histórico-dialético	70
3.4	Vigotski, as contribuições da psicologia Histórico-cultural de um revolucionário que não pôde e não pode ser apagado.	73
3.5	Categorias: as lentes da Psicologia Sócio-histórica.	74
3.5.1	Subjetividade- objetividade	75
3.5.2	Historicidade - Materialidade	75
3.5.3	Mediação	76
3.5.4	Pensamento - Linguagem	77
3.5.5	Sentido- significado	78
3.5.6	Significações: pesquisa, realidade, categoria, objetivo	79
3.6	O devir: reflexões acerca da potencialidade da Pesquisa-Trans-Formação	80
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>83</b>
4.1	Participantes	83
4.2	Instrumentos de pesquisa	84
4.3	Questionário	85
4.4	Grupos de Discussão como metodologia de produção de informações em uma Pesquisa-Trans-Formação.	85
4.5	Procedimentos para a Produção de Informações	88
4.6	Procedimentos para Análise de informações	89
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>92</b>
5.1	Primeiro contato com os participantes: análise do questionário de caracterização.	93

5.1.1 Pré-análise da resposta do questionário	94
5.2 Pré indicadores e indicadores a partir da leitura flutuante do questionário	97
5.3 O processo dos Grupos de Discussão	97
5.4 Formação e análise dos Núcleos de Significação	98
5.4.1 <b>Núcleo 1</b> - A descontextualização e o descolamento da realidade no ensino, estreitamento curricular, falta de autonomia docente: tensionamento e imposição de ritmo e currículo engessados: <i>“Hoje em dia não há como contextualizar e tornar o conteúdo palpável. Já vem tudo pronto, apesar de pouco tempo lecionando, me sinto desrespeitado. E aí já é um problema que está enraizado.”</i>	99
5.4.2 <b>Núcleo 2</b> - Exclusão velada ligada à hierarquização entre a realidade social e material do aluno e o sistema de ensino, escola que pressupõe “pré-requisitos” sociais ligados às classes sociais dominantes: <i>“Então, se a família está bem estruturada e cuida do filho, esse vai ter uma chance de ter uma boa nota. Agora, para aquele que lá atrás a família já colocou de lado [...] ele vem do jeito que der [...] esse não vai conseguir avançar muito [...]”</i>	101
5.4.3 <b>Núcleo 3</b> - Avaliações que desempenham um papel central na educação ditando o que, quando e com qual ritmo deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico. Avaliações que norteiam o trabalho pedagógico redirecionando-o para o treinamento de habilidades que desembocam na Própria avaliação: <i>“A gente tenta fazer de uma maneira integrada. Mas isso está citando sobre as avaliações externas. É porque a gente trabalha muito em função das avaliações externas.”</i>	104
5.4.4 <b>Núcleo 4</b> - Plataformas de ensino, trabalho baseado em resultados quantitativos, falta de formação e política de “bonificação” para uma classe trabalhadora que possui seu salário desvalorizado: a ferramenta ideal para total controle de todo um sistema de ensino: <i>“Realmente não é fácil, por que, como foi dito, temos muitas aulas prontas, um tema atrás do outro e existe sim uma cobrança quantitativa em cima da escola.”</i>	107
5.4.5 <b>Núcleo 5</b> - A Plataformização e o Controle na Educação. Desafios e Impactos na Autonomia Docente corroborada pela precarização da formação de novos profissionais e culpabilização pelos baixos índices: <i>Tem próprios colegas, professores que falam: “pra que que eu vou questionar, que precisa mudar”? Aí entra naquela ala que a gente falou. Executores, notórios saberes.</i>	110

5.4.6 <b>Núcleo 6</b> - A escola, enquanto instrumento de segregação, atua como formadora de mão de obra barata e alienada, operadora ao mercado e à manutenção das desigualdades sociais. Inviabiliza a ascensão social, a emancipação e o pensamento crítico: <i>“Dá a impressão pra mim que é uma separação de casta do sistema, porque nem todo mundo consegue fazer uma faculdade porque o próprio sistema vai bloqueando. Vai continuar sendo trabalhador braçal [...]”</i>	113
5.4.7 <b>Núcleo 7</b> - A relação ambivalente com as mídias, que ora dificultam o engajamento dos alunos ora são utilizadas pelos professores como tentativa de aproximação, determina as contradições de um sistema educativo padronizado: <i>A hora que você entrava no questionamento lá, eu falei, nossa, pessoal, o que nós estamos falando? Parecia para eles que era algo novo, como se estivesse tirando aquela viseira deles, sabe?”</i>	116
<b>6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS, À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>121</b>
6.1 Conclusão inconclusa de uma síntese dialética acerca da realidade analisada	126
<b>7 E-BOOK - AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E OS IMPACTOS PARA UMA ESCOLA PÚBLICA: SIGNIFICAÇÕES DE UM GRUPO DOCENTE</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>130</b>
APÊNDICE <b>A</b> - FORMULÁRIO <i>GOOGLE</i> : INFORMAÇÕES PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	136
APÊNDICE <b>B</b> - ROTEIRO DE POSSÍVEIS QUESTIONAMENTOS (QUESTÕES MEDIADORAS) PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO	137
APÊNDICE <b>C</b> - REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	138
APÊNDICE <b>D</b> - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	139

## APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

De origem simples, minha geração foi a primeira da família a cursar ensino superior. Meus avós incentivaram a escolarização das filhas, dentre elas minha mãe, até a formação normal de nível médio - tal formação, na época, trazia prestígio social. Minha tia do meio era professora. Me lembro bastante de acompanhá-la preparando suas aulas e matrizes de atividades, me recordo também de que gostava de reproduzir as práticas de minha tia e de minhas professoras durante as brincadeiras de faz de conta. Na adolescência, fase na qual pululam diversas possibilidades e ideais profissionais, pensei em seguir outras carreiras, mas sempre com o intuito de cursar universidade, o que para minha família, no início do século XXI, ainda não era uma realidade. Me recordo que minha mãe sempre falava das vantagens da profissão e que eu deveria prestar a prova do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Foi quando, ao concluir o primeiro ano do Ensino Médio, no ano de 2002, prestei a prova para tal instituição, passei e cursei o Normal, nível médio, que marcou minha entrada na profissão.

A formação no CEFAM era bastante voltada à prática docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino Fundamental, a carga horária era integral. Durante o segundo ano do Ensino Médio, nos dividimos entre as disciplinas comuns e as disciplinas específicas do magistério. A partir do terceiro ano, tínhamos aulas no período da manhã e cumpríamos estágio obrigatório no período da tarde, atuei em um berçário particular e na rede pública municipal.

Ao final do terceiro ano do Ensino Médio, ainda durante o último ano de CEFAM, no ano de 2003, decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e consegui uma bolsa de estudos para cursar licenciatura em Letras na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Me dividi entre as aulas do último ano do curso normal médio, o trabalho no estágio e as aulas na Universidade.

Ao concluir o curso Normal no CEFAM, no fim do ano de 2004, como a maioria dos ingressantes na carreira, dobrei minha carga horária com aulas no período diurno e vespertino na rede particular, enquanto cursava o restante do curso de Letras no período noturno. Naquele ano fui aprovada no concurso para professor I, da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, fui convocada, porém não pude assumir, pois a rede em questão, em 2005 já exigia formação em nível superior.

Na faculdade, durante a realização do curso de Letras, me interessei pela pesquisa, me encantava o universo acadêmico e a possibilidade de estudar a língua em seu uso; comecei a iniciação científica trabalhando com as teorias da sociolinguística, a língua e suas variantes.

Ainda no penúltimo e último ano de faculdade, comecei a prestar concursos na minha área de atuação, e nos anos de 2005 e 2006, prestei concurso para professor polivalente na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, e também como professora especialista (Português), na Prefeitura Municipal de Taubaté/SP. Passei e fui chamada no concurso de Taubaté assim que terminei a habilitação em Língua Portuguesa. Fui convocada para trabalhar na rede estadual de São Paulo/SP, mas não cheguei a atuar.

Assim, iniciei minha carreira no serviço público trabalhando como docente de Língua Portuguesa para alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Taubaté. Me lembro como hoje, quando aos 21 anos encarei minha primeira turma de alunos de 9º ano, me recordo da falta de jeito, da dificuldade de colocar em prática o que havia aprendido, do medo de cometer algum erro, da dificuldade e do cuidado em me distanciar dos alunos para que houvesse um espaço que me afirmasse como docente e autoridade em sala de aula e para que eu não fosse tratada como mais uma aluna, mas, sim, fosse reconhecida como a professora e líder na sala de aula.

A necessidade de me projetar como autoridade (autoritária) junto aos meus alunos em sala de aula, no sentido restrito da palavra, para controlar os alunos, deve-se ao fato de, à época, eu ainda estar profundamente influenciada pelas práticas, que eu conhecia e validava, de meus professores da Educação Básica. Me achava incapaz de ocupar aquele lugar, como se eu o houvesse usurpado, e permanecia por horas a fio estudando e preparando as aulas que eram embasadas no ensino tradicional que eu havia experienciado durante minha trajetória escolar.

Acredito que a insegurança que se manifestava na prática pedagógica em sala de aula, se relacionava ao fato que eu considerava minha formação acadêmica deficitária, quase toda embasada nos conhecimentos específicos da minha área e da pesquisa (iniciação científica) em linguística e seus correlatos; praticamente não houve momentos formativos voltados à prática docente, revelando-se um curso de formação inicial raso e superficial. Em relação à gestão de sala de aula e ao relacionamento com os alunos, me recordo que, por incrível que me parecesse, era o suficiente para a equipe gestora da escola que eu desse conta da turma. Ao longo dos anos, através da prática, de erros e acertos, fui ajustando a maneira de lidar com os alunos. Contudo, a angústia de imaginar, no início, se eu estava a fazer o “correto” era latente e inerente ao meu dia a dia, me perseguia. Ansiava por cursar uma pós-graduação em Gramática, curso que a Universidade de Taubaté (UNITAU) dispunha, mas na época não me sobravam recursos financeiros para tal.

Quanto aos colegas docentes na escola, me recorde de haver uma competição entre eles, um preconceito com a minha idade, e não me lembro de nenhum de meus colegas me oferecerem auxílio ou qualquer apoio no desenvolvimento de minha prática como professora. Pelo contrário, prevalecia uma hostilidade e competitividade velada<sup>1</sup>. Me recorde que o começo da carreira foi marcado por muitas dúvidas, não havia Horário de Trabalho Coletivo na rede de ensino em que eu trabalhava. Minhas questões, eu procurava sanar sozinha, com estudos do currículo e conteúdo, de maneira autônoma e solitária. Não havia orientação pedagógica na escola, e me recorde que minhas aulas eram bastante tradicionais, focadas nos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Os conselhos de classe eram um momento de desabafo e lamentações acerca da dificuldade de cada professor em lidar com os alunos. Exerci a prática desta forma tradicional, individual e espontânea, na rede municipal de Taubaté de 2006 a 2010.

No início do ano de 2011, fui convocada a ser empossada no cargo de professor II, da rede de ensino municipal de São José dos Campos/SP, pois havia prestado concurso para tal. Iniciar o trabalho docente em outra rede de ensino, com estrutura totalmente diferente, me fez enxergar novas possibilidades, desafios e aprendizagens. A rede de ensino possuía, na época, uma equipe gestora estruturada, com quatro membros, sendo dois professores orientadores que auxiliavam na articulação do planejamento aos objetivos da rede. Havia Horário de Trabalho Coletivo com pautas formativas, muitas vezes vinham prontas, mas sempre havia uma nova informação da qual eu podia me valer. Havia acompanhamento da prática docente, o que me causou certo receio no início, mas ao longo do tempo, por incrível que pareça, esse movimento me tornou uma profissional mais confiante. No ano de 2011, participei dos horários formativos para a construção da primeira matriz curricular da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos/SP, sendo que, a grande queixa na época era que os professores eram ouvidos como mera formalidade, mas o currículo mesmo, já vinha pronto da empresa de assessoria contratada pela prefeitura municipal, por licitação.

Trocando em miúdos, se é tirado do professor a responsabilidade, o papel e a capacidade de planejar o ensino, sobra a ele o papel de mero reprodutor, papel que pode ser exercido por qualquer pessoa com notório saber, sem formação didático-pedagógica para lecionar.

No final do ano de 2011, foi o meu primeiro processo de atribuição de aulas na nova rede de ensino da cidade de São José dos Campos/SP, resolvi me candidatar a um projeto de

---

<sup>1</sup> Durante o desenvolvimento no curso no Mestrado Profissional em Educação (MPE), constatamos o quão abrupta é esta entrada na carreira e o quanto é necessário que haja discussão, para que a formação e o ingresso profissional no magistério tenham a coparticipação dos profissionais mais experientes.

escola de tempo integral (EFETI). Naquele período, consegui cursar, com incentivo de bolsa de estudos cedida pela prefeitura, um curso de pós-graduação lato sensu em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira.

A experiência na EFETI foi muito enriquecedora para a construção dos meus saberes acerca da sala de aula. Após o período regular e uma rotina de atividades diversificada, os alunos desenvolviam projetos nos “ateliês”. Meu ateliê se chamava “Arte da Palavra”. Ainda não se falava em metodologias ativas, mas era um trabalho alinhado aos interesses e saberes dos alunos e seu protagonismo, e que tinha um produto final. Tive a oportunidade de trabalhar com diversos gêneros textuais de maneira prática, alinhada à realidade dos alunos; foi um período de grande aprendizado.

Em 2014, saí do projeto EFETI e voltei a lecionar no período regular de ensino. Comecei a cursar Pedagogia, para continuar ampliando meus saberes e possibilidades. Permaneci mais dois anos em sala de aula e resolvi realizar processo seletivo para me tornar membro de equipe gestora de escola ao final do ano de 2015.

Iniciei o trabalho na gestão como Assistente de Direção (vice-diretor), este é um cargo que exige bastante conhecimento em escrituração, planejamento escolar, gestão de pessoas e de materiais. Dentro do conceito de profissão e fazer docente, assumir um cargo administrativo é como voltar ao período de ingresso em uma nova profissão, com todas as angústias, desafios e aprendizados, é como construir um novo arcabouço de saberes, olhar para o mesmo processo de um ângulo totalmente diferente. Para mim, a experiência na gestão foi transformadora, pois exigiu novas e múltiplas habilidades, sem deixar de ser um professor, pensar e trabalhar pelo bem da educação pública. Naquele período resolvi cursar psicopedagogia, para compreender melhor as questões necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Após cinco anos como assistente de direção, fui convidada a assumir a direção da escola na qual eu já atuava, aceitei o desafio pela forte ligação que havia entre mim e a comunidade escolar; havia vontade em colocar em prática uma gestão democrática e formativa, para uma escola que efetivamente valorizasse o protagonismo que vem da sala de aula, do professor, do aluno.

Desde então, venho conduzindo a gestão desta escola. O Conselho Escolar e a Associação Amigos da Escola (AAE) possuem um papel ativo nas decisões, assim como o corpo docente e toda a equipe de profissionais da escola. Temos, hoje, um grupo que atua de maneira a mitigar impactos da pandemia e da vulnerabilidade social, ainda presentes na escola.

Priorizamos o trabalho por projetos e de maneira interdisciplinar e hoje a escola tem um jornal bilíngue produzido pelos alunos e sob comando dos professores da área de linguagens, um clube de astronomia que conta com uma das professoras de ciências como voluntária, um clube de inglês, uma horta, uma composteira e uma colmeia de abelhas sem ferrão.

A escola incentiva os alunos a participarem de projetos e concursos externos, temos uma Feira de Ciências e um Festival da Cidadania focado no respeito às diferenças e na tolerância entre as pessoas. O que mais me anima na escola, é que os projetos estão abertos para todos os alunos e, muitas vezes, aqueles alunos que apresentam muitas dificuldades durante as aulas regulares, e nas Avaliações de Sistema, conseguem destaque durante a participação nessas atividades, o que ajuda no seu desenvolvimento, no fortalecimento da sua autoestima e nas situações de inclusão social e educacional.

Acredito no trabalho sinérgico do grupo de docentes da minha escola, e a educação por meio de projetos é a maior incentivadora de parcerias entre eles, não há competição, mas, sim, cooperação: a proposta multidisciplinar proporciona a formação de professores e alunos. Nesse sentido, a gestão democrática a serviço da sala de aula, corrobora um ambiente cooperativo e de aprendizagem mútua. Fico muito feliz em poder liderar um grupo como esse.

Após completar um ano de direção de escola, percebi que esse trabalho no qual acredito esbarra em alguns obstáculos, pois as redes de ensino como um todo estão focadas nos resultados das Avaliações em Larga Escala. Em contrapartida à pressão realizada sobre a escola e sobre os professores para aumento de índices, possuímos uma comunidade que carece de acolhimento, devido à situação de vulnerabilidade social, sendo que a corrida pelos índices limita o tempo e os recursos, bem como o vínculo dos docentes com os alunos. Diante dessa situação, eu comecei, como gestora, a procurar meios de elevar os índices de avaliação, sem prejudicar o desenvolvimento emocional dos alunos e sem deixar de combater a evasão, tarefa nada fácil (talvez impossível?) que se apresenta na realidade escolar brasileira.

Sabia que me faltavam saberes para refletir e me aprofundar sobre a questão e problemática da educação escolar pública, e, por isso, resolvi me inscrever no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, onde estou desenvolvendo essa pesquisa sobre avaliação escolar em larga escala e seus impactos na escola.

## **1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UMA REFLEXÃO - INVENTARIANDO UMA HISTÓRIA DE DESIGUALDADE**

O tema desta dissertação insere-se na área de concentração dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no grupo de pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU”, junto ao Projeto de Pesquisa “Políticas educacionais e Inclusão escolar”, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

Esta pesquisa parte da prática pedagógica e de gestão de escola pública da pesquisadora, a partir da práxis e da inquietação acerca do esforço realizado, muitas vezes não compatível com os resultados das Avaliações em Larga Escala e, mais recentemente, com a reflexão acerca das políticas de controle e direcionamento curricular em prol do desenvolvimento de habilidades específicas para a realização dessas avaliações, através das plataformas de ensino e parcerias público-privadas com sistemas de ensino. A presente pesquisa se enquadra dentro da linha de pesquisa ‘Inclusão e Diversidade Sociocultural’, pois admite-se que haja um importante viés de controle político e ideológico, que inclui para excluir, através de um sistema de ensino padronizado que se utiliza das Avaliações em Larga Escala como mote. Para qualificar o conceito de inclusão ilusória ou perversa, em uma lógica dialética, recorre-se a Sawaia (2001, p. 08):

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a "dialética exclusão/inclusão".

A busca pela qualidade na educação pública é uma das principais pautas de discussões acerca dessa política pública. A movimentação político-social envolvendo a temática da universalização do acesso à escolarização intensificou-se, especialmente no Brasil, a partir da redemocratização do país. Com a Constituição Federal de 1988, começam a surgir leis específicas e novas políticas em prol da garantia desse direito básico. Entretanto, muitos estudos e dados estatísticos denunciam a baixa qualidade do ensino público no país, e, a partir da nova

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), buscou-se realizar um movimento de parametrização curricular, no intuito de combate às “discrepâncias” qualitativas.

Nesse movimento de construção de políticas para a educação, as Avaliações de Sistema ou Avaliações em Larga Escala surgem como promessa de controle, auditoria e parametrização da educação escolar pública. A presente pesquisa, portanto, pretendeu se debruçar diante da realidade de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, e, após revisão literária acerca dos impactos nas significações dos sujeitos, a partir das políticas de Avaliações em Larga Escala para esse núcleo social, objetivou-se realizar uma aproximação com a realidade escolar através dos Grupos de Discussão, para, sob o olhar do Materialismo Histórico-dialético e suas categorias, realizar análise acerca da apreensão das significações de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública situada em uma cidade da região metropolitana do vale do Paraíba/SP, acerca das políticas de Avaliação em Larga Escala e de seus impactos no dia a dia e nas relações no interior da escola e no fazer pedagógico dos participantes.

### **1.1 Relevância/Justificativa: a importância da práxis reflexiva para substanciar o movimento das ressignificações**

Diante da crescente preocupação com os resultados das escolas estaduais de São Paulo em provas externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avaliam a qualidade da educação básica, muitos olhares se voltam para a escola e para a atuação docente, para as muitas ações e políticas públicas neoliberais em parceria com a iniciativa privada. A instituição de prêmios e bônus salariais aos professores por desempenho e rotulação das instituições por seu índice, são empenhados em nome da melhora da “qualidade” no ensino público.

O presente estudo teve por objetivo estudar *in loco*, em uma dessas escolas localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, na Região Metropolitana do vale do Paraíba, quais são essas ações avaliativas, e o nível de determinação destas no planejamento dos professores, em seu relacionamento com os estudantes e desenvolvimento das aulas, quais os resultados obtidos desde o início dessas ações e, não menos importante, se essa proposta se configura como uma proposta inclusiva, que considera a diversidade de contextos sociais dos alunos e comunidade escolar.

A presente pesquisa se justifica pela preocupação em constituir espaços de reflexão coletiva, buscando a criação de mediações teórico-metodológicas, por meio da pesquisa, que possibilitem aos docentes o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das Avaliações

em Larga Escala, política que invade o fazer docente e a escola de maneira unilateral. Defende-se que tal reflexão se faz necessária para se pensar uma educação que contribua com processos de mudança de uma realidade social pautada na desigualdade, na construção de uma realidade social e educacional que seja justa para todos os alunos em todas as escolas do nosso país.

## **1.2 Delimitação do estudo e do lócus da pesquisa através da identificação com o meio estudado – uma pesquisa movida pela inquietação e pela paixão**

O presente estudo foi realizado em uma escola pública estadual localizada em um bairro de periferia, com predominância rural, de uma cidade situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba no estado de São Paulo. Essa escola foi escolhida por guardar semelhança de perfil com a escola em que a pesquisadora trabalha e pela facilidade de acesso. Para a fundamentação teórica acerca das Avaliações em Larga Escala, foi realizado estudo bibliográfico focado nas pesquisas de Freitas (2002, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013, 2018), Malavasi & Sordi (2004), Sousa (2023), Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), Adrião (2009), dentre outros. Tendo como lócus de pesquisa, a realidade escolar, e como objeto de pesquisa, as significações de professores acerca da mesma, esta pesquisa realizou a prospecção de informações por meio de realização de entrevistas, utilizando questionário e encontros de Grupos de Discussão realizados com 02 gestores e 05 professores que atuam com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Língua Portuguesa. Os encontros de Grupos de Discussão foram transcritos e, juntamente com as respostas dos questionários aplicados, as informações perquiridas foram analisadas por intermédio do procedimento de Núcleos de Significação, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, fundamentada no Materialismo Histórico-dialético. Referenciando-se em Magalhães, 2021, a presente pesquisa adotou como perspectiva e metodologia de investigação a Pesquisa-Trans-Formação, na intenção explícita de realizar uma análise profunda, atuante, reflexiva da realidade perscrutada na práxis (complexo dialético teoria-prática), de maneira a contribuir com novas significações para os sujeitos, em busca de devires (possíveis caminhos para a emancipação política e humana).

### **1.2.1 Fundamentos teóricos para a delimitação do estudo: desvelando, aprofundando, conhecendo**

De acordo com Freitas (2011), as Avaliações de Sistemas ou avaliações em larga escala configuram uma metodologia censitária de controle e acompanhamento da qualidade da educação básica. No Brasil, esse modelo foi importado de países como os Estados Unidos da

América (EUA) dentre outros, que possuem uma história, de longa data, de preocupação com a perpetuação e acirramento de uma política de governo neoliberal, com ênfase na competitividade das habilidades desenvolvidas pelo sistema educacional, de cunho meritocrático.

Para os EUA, a relação das escolas com a auditoria educacional se inicia ainda no pós-guerra, com os reformadores da educação, utilizando-se dos ideais de John Dewey e da pedagogia pragmatista, dentre outros intelectuais da educação. Estes possuíam o forte ideal de que a democracia estadunidense dependia enormemente da capacidade do país em fornecer a toda a população, uma educação de qualidade com equidade. A partir das últimas décadas do século 20, começaram a surgir testes internacionais que se tornam parâmetros de comparação entre diversos países, com objetivo de avaliar as habilidades mínimas ou básicas em diversas áreas do conhecimento junto às suas populações estudantis, tal como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA).

No entanto, para os EUA, os resultados dessa avaliação internacional não se mostraram nada animadores, ficando atrás de países pequenos como a Finlândia e nações emergentes como Singapura. Em 1983, iniciou-se naquele país, uma política de controle e auditorias educacionais a partir do relatório da Comissão Nacional de Avaliação em Educação intitulado “Uma nação em perigo” (*A Nation at Risk*). Políticas de intervenções curriculares, tecnológicas e privadas foram implantadas, sem muitos avanços, até que no ano de 2002, em 5 de janeiro, através de esforços conjuntos, foi aprovada a Lei Federal 107-110, mais conhecida como *No Child Left Behind Act* (NCLB), ou “Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás”, que intensificou os investimentos e intervenções baseadas em um consolidado sistema de Avaliação em Larga Escala em toda rede educacional americana, com propostas de estreitamento curricular, responsabilização de escolas, gestores e professores, aplicação de inúmeros simulados, investimentos advindos da iniciativa privada e gestão compartilhada através das escolas “*Charter*”, que de acordo com Freitas (2018), são um modelo de escola de gestão compartilhada com a iniciativa privada.

A lei Norte Americana NCLB propunha uma meta de que até o ano de 2014, todos os alunos do sistema de ensino estadunidense estariam fluentes na leitura, escrita e cálculo. Entretanto, os EUA foram obrigados a abaixar a régua acerca da meta da “*No Child Left Behind* (NCLB)” de 2002, política que objetivava a proficiência leitora e matemática de todas as escolas do país até 2014. A meta foi alterada, mas a política de responsabilização e punição das escolas que não alcançassem a alta expectativa projetada perpetuou-se.

Assim como o modelo estadunidense, o Brasil, após a já mencionada CF de 1988 (Constituição Federal), inicia em 1990, um modelo censitário, todavia, amostral, de avaliação de sistema, intensificando-o em 2005, com a criação da Prova Brasil (Brasil, 2005), esta, sim, abrangendo escolas de todo o país. Com esta medida, todos os alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas com, no mínimo 30 alunos, passaram a participar dessa avaliação de larga escala, tendo seus resultados discriminados e divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para que educadores, gestores públicos, pais e toda a comunidade escolar pudessem acompanhar o desempenho de sua escola.

Assim como no modelo Norte-Americano, o índice no Brasil suscita muitas políticas e definição de metas a serem cumpridas por alunos, gestores e educadores, como parâmetro para a melhoria da qualidade da educação escolar. É importante explicitar que, segundo os mesmos dados fornecidos anualmente, tanto no Brasil, quanto no país norte-americano, os índices não obtiveram melhoras significativas ao longo dos anos. Nos dois países, com um modelo de pensamento liberal e competitivo do mercado, foram implementadas políticas de responsabilização meritocrática aos profissionais da educação. Como já mencionado, em nosso país, a exemplo do país norte-americano, avaliações educacionais em larga escala possuem uma história bem mais recente, que segue a mesma estrutura de auditoria educacional e as mesmas proposições de caráter neoliberal.

É importante esclarecer que o papel do neoliberalismo na educação do nosso país teve início na década de 1930, com a necessidade de formação das classes operárias para um país que engatinhava na industrialização. Para formar docentes que atendessem às escolas com essa nova concepção liberal, foram propostos, por Anísio Teixeira, a criação de institutos de educação e pesquisa, inspirados no movimento escolanovista. Esta nova concepção em que o Estado se utiliza do sistema educacional de forma ideológica para a manutenção da lógica da classe dominante (Althusser, 1971/1980, pp. 20-21, *apud* Magalhães, 2021, p. 111), se agrava mais ainda após o golpe militar de 1964.

No Brasil, o movimento de inventariação da educação através das ALE (Avaliação em Larga Escala) inicia-se, como já dito, em 1990, a partir de testes em uma amostragem probabilística e representativa em um recorte de escolas nas 1as, 3as, 5as e 7as séries do Ensino Fundamental. Até o ano de 2005, a avaliação era de caráter amostral e não relatava ou expunha os resultados de cada escola ou município. Naquele ano, como mecanismo de acompanhamento e controle, foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, por meio da publicação da Portaria Ministerial n° 931, de 21 de

março de 2005 (Brasil, 2005). Com esta medida, todos os alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas com, no mínimo, 30 alunos, passaram a participar da avaliação, tendo seus resultados discriminados e divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para que educadores, gestores públicos, pais e toda a comunidade escolar pudessem acompanhar o desempenho de sua escola.

É interessante salientar que as ALE no Brasil nascem nessa materialidade, onde o controle social e educacional da classe dominante não mais se daria através de todo aparato de uma ditadura militar, como nas décadas de 1970 e 1980, mas, sim, por meio de um “novo movimento”, após a redemocratização política do país, o modelo neoliberal, que adentra às escolas.

Tal movimento, dentro da lógica capitalista, necessitava continuar exercendo o controle ideológico que reafirmasse a ideologia da classe dominante, sendo nessa realidade que nascem as ALE e a LDB/1996, que iniciam a **PARAMETRIZAÇÃO CURRICULAR** (tendo como norte um currículo básico).

Na rede estadual do Estado de São Paulo, a trajetória buscou acompanhar os passos da Federação Nacional. O sistema de ensino do estado de São Paulo, em encontro à política Nacional, instituiu em 1996, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a partir da publicação da Resolução SE Nº 27, de 29 de março daquele ano. A resolução era clara quanto à inspiração da avaliação na correlata política nacional. Já no primeiro artigo, fica claro que o objetivo é realizar uma intervenção nas práticas pedagógicas dos professores:

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;

b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;

c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Considerando esse panorama e pensando criticamente nas políticas de Avaliação em Larga Escala, a presente pesquisa se propôs a realizar uma análise das significações de docentes,

delimitando-se em uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Foram convidados a participar da pesquisa, professores das diversas disciplinas, que lecionam aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (nono ano).

De acordo com o portal <https://qedu.org.br/escola>, a unidade escolar em questão e local da Pesquisa Trans-Formação, possui um total de 438 alunos, sendo 259 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 179 alunos dos anos iniciais, a escola possui 14 matrículas de alunos atendidos pela Educação Especial-inclusiva. Em relação à infraestrutura, a escola possui quadra poliesportiva, sala de professores, cozinha, laboratório de informática, alimentação fornecida, sanitário dentro da escola, água tratada, energia elétrica, água filtrada e esgoto.

Sobre o nível socioeconômico dos estudantes e seus familiares, este é considerado Médio-alto. De acordo com o portal Qedu (portal que reúne dados educacionais da Fundação Lemann) nesse nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do INSE (Indicador de Nível Socioeconômico).

Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria vive em residências com uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) medido na avaliação de 2019 foi de 6,1 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (para os Anos Finais esse índice ficou indisponível naquele ano). As taxas de aprovação são máximas. Tais índices mostram uma estatística favorável quanto à condição Socioeconômica das Famílias e Situação educacional dos alunos, dados importantes para a realização desta dissertação de mestrado.

Sendo esta uma pesquisa embasada no Materialismo Histórico-dialético, compreender a realidade material da escola na qual ela se desenvolve é essencial para que se possa realizar uma análise do movimento de significações por parte de seus atores. Aqui pretende-se enfatizar a materialidade de uma escola localizada na periferia de uma rica cidade do interior paulista, escola esta que atende uma clientela simples, filhos da classe trabalhadora, que, muitas vezes, possuem apenas na escola e em suas ações, o aparato para a formação crítica ou acrítica de sua bagagem de conhecimento formal, haja visto que, de acordo com os dados do portal Qedu e informações trazidas pelos participantes-colaboradores (professores), a grande maioria das famílias não possui estrutura material e cognoscente para tal.

### 1.3 Problema

Após a universalização do ensino, tendo em vista a crescente preocupação com a qualidade da educação e sua busca através das avaliações de Sistemas, a nível federal, estadual e municipal, acirrou-se o tensionamento da escola para que se adequasse às exigências de descritores e habilidades destas avaliações através de treinamentos e simulados. Com o advento das TIC's (tecnologias de informação e comunicação) nas escolas, trazidas pelas parcerias público-privadas, com a promessa de desenvolver habilidades através do ensino individualizado/mecanizado, surgem muitas perguntas sem resposta, a realidade da escola vai se adequando embalada pela promessa de “qualidade”, de “equidade”, sem que nenhuma outra política pública seja atrelada ao “pacote maravilhoso” de promessas de transformação na/da educação nacional.

A falta de êxito de tais políticas, traz cada vez mais tensão, muitas vezes culpabilizando a ponta da corda: a escola, o professor, o aluno. Na busca pelo “básico bem feito” estreita-se o currículo, retira-se a criticidade.

A presente pesquisa busca compreender como professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, em uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba significam os impactos das Avaliações em Larga Escala e as políticas associadas a elas para o dia a dia na escola, para o fazer docente, para uma educação socialmente inclusiva e para as relações no interior da escola.

É importante que se coloque que, enquanto atuante na rede de ensino público, a pesquisadora, assim como os professores participantes, como se pôde notar durante a prospecção de informações e análise, sente a pressão por um estreitamento curricular e técnico que vise atender a “demanda” comandada diretamente em resposta às Avaliações em Larga Escala. Deste contexto surgem muitos questionamentos, mas o principal, o mais importante a indagar para consubstanciar um processo de reflexão práxica é: Quais as significações docentes acerca dos impactos das Avaliações em Larga Escala na constituição, nos processos inclusivos e nas relações sociais da escola pública contemporânea?

Por esse e outros motivos é que é preciso, enquanto pesquisadora-materialista-dialética, fomentar reflexão e discussão acerca de tais significações, para que se possa pensar em uma alternativa de educação que seja emancipadora e que leve os filhos da classe trabalhadora a superar a alienação.

### **1.3.1 A trajetória do ensino obrigatório e as Avaliações em Larga Escala para controle de resultados e responsabilização da escola e dos docentes pelo fracasso escolar no estado de São Paulo**

A trajetória do ensino obrigatório e as tentativas de sua universalização no Brasil, do ponto de vista histórico, têm menos de 100 anos e se iniciam timidamente com a Constituição Federal de 1934, que foi a primeira carta magna a destinar um capítulo à educação e a procurar estabelecer um sistema público de ensino articulado, mesmo que tal sistema fosse pensado em apenas produzir mão de obra qualificada para o emergente e novo mercado industrial, sem qualquer tipo de compromisso com a qualidade da educação no que diz respeito à emancipação das camadas populares, até então excluídas do ambiente escolar. Mesmo assim, esta trajetória é marcada por avanços graduais e retrocessos abruptos decorrentes de mudanças na conjuntura política do Brasil. Em cada um dos 26 estados da federação brasileira, essa história foi sendo vivenciada a seu modo. No país, é possível observar uma ação de maior contundência para a garantia do direito a uma educação universalizada a partir da Constituição Federal de 1988, que foi seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (LF nº8.069/1990), pela Lei federal nº 9.131/1995, que estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LF nº9394/1996), que estabeleceu o ensino obrigatório para crianças a partir dos 4 anos de idade, com a entrada na Educação Infantil, até os 17 anos de idade com a finalização do ensino médio.

Na rede estadual do Estado de São Paulo, o segundo estado em IDH/educação, segundo o portal Atlas Brasil, a trajetória buscou acompanhar os passos da Federação brasileira. Em 1963, um ano antes do golpe que instituiu a ditadura cívico-militar no Brasil, o Palácio dos Bandeirantes emite uma lei (LE nº7940/1963) que cria e regulamenta as ações do Conselho Estadual de Educação. Fazendo uma breve retomada das legislações que se seguem, o estado procura acompanhar as políticas liberais propostas pelo governo central ao longo dos anos, sendo que a lei de 1963 sofre uma alteração em 1971, em consonância com o Ato Institucional nº08, a LE nº10.403/1971, e traz alterações baseadas na política ditatorial da época. Esta lei sofrerá alteração apenas no inciso IV do artigo 2º da lei nº 10.238/1999, no que diz respeito ao auxílio do estado às instituições sem fins lucrativos, fazendo um adendo sobre a inclusão dos que esse texto nomeia como “portadores de deficiência”. Tal alteração só é feita na nova LDB (LF nº9394/1996).

Após a instauração das políticas que garantem a obrigatoriedade do ensino básico nos âmbitos federal e estadual consonantes a esta, o sistema de ensino do estado de São Paulo, em encontro à política Nacional, instituiu em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

do Estado de São Paulo (SARESP), a partir da publicação da Resolução SE Nº 27, de 29 de março daquele ano. A resolução era clara quanto à inspiração da avaliação na correlata política nacional e, desde o primeiro artigo, deixa claro seu objetivo intervencionista diretivo nas práticas pedagógicas dos professores. Esse sistema de avaliação evoluiu com o tempo, sempre buscando alinhamento às políticas liberais de âmbito nacional no que diz respeito à organização das políticas de Avaliação em Larga Escala, mas também na organização de ciclos de aprendizagem e das chamadas classes de aceleração (RESOLUÇÃO SE DE 13 DE MAIO DE 1996), para, assim, se “eliminar” a defasagem idade/série. Na Resolução SE Nº 124/2021, o estado delimita a ação do SARESP assim como o SAEB, ao final dos ciclos.

No ano de 2008, inicia-se com a LC (Lei Complementar) nº 1078 de 17 de dezembro de 2008, a política de “Bonificação por resultados da Secretaria do Estado da Educação”. De acordo com a lei, tal bonificação deveria ser paga anualmente aos servidores da educação cuja escola alcançasse metas previamente estabelecidas em resoluções emitidas pelo Secretário da Educação. Anualmente, a lei especifica ainda, que esse benefício, que não se incorporaria aos proventos salariais e nem para os fins previdenciários, deve ser ponderado pelos dias de efetivo exercício do servidor. Desde então, essa política de bonificação esteve atrelada aos resultados das avaliações em larga escala, que são amplamente divulgados no site <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. O objetivo de tal política era, no entanto, de acordo com o artigo 1º da lei complementar nº 1078/2008, a melhoria e o aprimoramento da qualidade do ensino público.-A LC (Lei Complementar) acima em questão, foi alterada recentemente, em 2021, pela LC (Lei Complementar) nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, quando o Estado como um todo, se municiou desse sistema de bonificação de resultados em todas as suas secretarias e autarquias. A cada ano é publicada uma resolução que institui as metas a serem atingidas por cada unidade escolar, para que os servidores que lá atuam, possam ter direito à bonificação salarial.

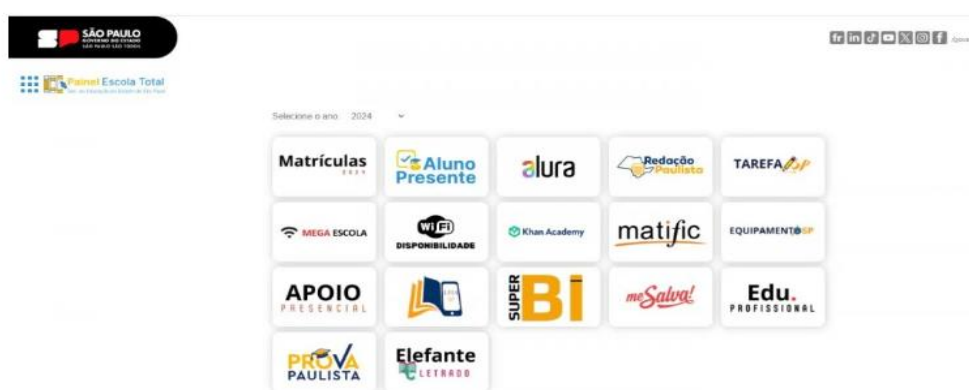
Outro aspecto importante, iniciado e intensificado após o período pandêmico da COVID 19 no Brasil, é a utilização de plataformas de aprendizagem, regulamentadas já em 2022 e reafirmadas em 2023 através de pareceres como o CNE 34/2023, do Conselho Nacional de Educação. Tais resoluções, utilizam-se da desculpa de personalização do ensino, protagonismo do aluno e universalização da educação e citam a necessidade mercadológica de formação em TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), para justificar este novo nicho de parceria público-privada, já que tais plataformas de ensino advêm de empresas privadas do ramo de educação, que muito lucram com essa nova “oportunidade” de atuação.

No estado de São Paulo, a partir do início do governo Tarcísio de Freitas e da gestão de Renato Feder, o atual secretário da educação do estado de SP, que é acionista e ex-CEO da Multilaser, uma empresa privada de tecnologia, cujas TIC foram utilizadas para implementar um percurso em sala de aula que é regido e controlado pelas plataformas de ensino. Grandes empresas do ramo da educação, como a Fundação Lemann, agora ditam o ritmo nas salas de aula de todo o estado de São Paulo.

De acordo com reportagem de Ana Luiza Basilio para a revista eletrônica Carta Capital (Carta Capital, 18/05/2024), 35% dos professores da rede de ensino paulista, coordenados pela APEOESP (Associação dos Professores do Estado de São Paulo), participaram de uma greve digital, articulando-se para não utilizarem tais plataformas entre os dias 13 e 19 de maio/2024. Entre os problemas citados, de acordo com a reportagem, estão a pressão sobre o trabalho e o esvaziamento curricular, diretores de escola são impelidos a desenvolver um papel de controle no qual devem “vigiar” se as plataformas são utilizadas em sala de aula, sob risco de sofrerem sanções, sobretudo se o “engajamento” cair.

De acordo com a reportagem de Daniel Melo para o portal Agência Brasil (Agência Brasil, 10/05/2024), que conversou com representantes do sindicato dos professores do estado de São Paulo (APEOESP), a “plataformização” pretende padronizar o ensino de contextos muito diversos e comprometer a liberdade de cátedra dos professores que são obrigados a seguirem o programa imposto. Ainda segundo a reportagem da ‘Carta Capital’, atualmente o estado DE SP utiliza em sua rede de ensino o impressionante número de 17 plataformas pedagógicas e de gestão do ensino, conforme podemos ver abaixo:

**Figura 01: Plataformas de ensino e gestão utilizadas pela rede estadual de São Paulo**



Fonte: Carta Capital (<https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contras-plataformas-imp-ostas-por-tarcisio-e-feder/> acesso em 17/06/2024- 20h40).

#paratodosverem: Imagem que retrata uma tela de computador com cards de 18 plataformas de ensino e gestão escolar que são utilizadas na Rede Estadual de São Paulo.

De acordo com a resolução SEDUC/SP 04/2024, os diretores são avaliados e responsabilizados para alinharem-se ao plano estratégico da Secretaria de Educação, considerando critérios quantitativos de avaliação para uma gestão eficaz e “dos princípios da meritocracia e da busca contínua pela excelência no campo educacional.” (São Paulo, SEDUC 04/2024).

Para Freitas, a lógica empresarial e mercadológica explica as tentativas de padronização (2013, p. 353):

Acho que, muitas vezes, temos a ideia de que a questão é melhorar a fórmula, de que, se melhorarmos a fórmula, vamos ter lá na frente o resultado que queremos. Esse é um raciocínio típico da área empresarial, e faz sentido lá. Porque os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo.

Desta necessidade de padronização, explica o autor, nascem os apostilamentos, o que, em 2013, Freitas (2023) chama de folhinhas, ganham uma nova cara, um “*upgrade*” tecnológico e bastante rentável a “parceiros” empresariais das empresas especializadas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como problemática central a apreensão das significações dos professores de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, acerca dos impactos das Avaliações em Larga Escala e das políticas decorrentes delas, no fazer pedagógico dos participantes, no processo pedagógico e nas relações sociais no interior da escola. Partindo dessa concepção, nos questionamos: Sob a perspectiva sócio-histórica, através da apreensão das significações dos docentes de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo acerca desse fenômeno, quais são os impactos causados pelas políticas públicas das avaliações em larga escala e de políticas atreladas a elas nessa realidade social?

Aqui, enquanto pesquisador-participante, dado que se toma os participantes como colaboradores ativos da pesquisa, é importante salientar que é somente através do olhar prático para tais significações que se conseguirá buscar novas possibilidades de trabalho, que busque qualidade e criticidade para o ensino público. Dessa forma, buscaram-se os devires (inédito possível), ou, como diria Freire (1921-1997): “Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar” (1987, p. 47).

## 1.4 Objetivos

A definição de objetivo para Lakatos e Marconi (2003, p. 157): “o objetivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto [...] A especificação do objetivo de uma pesquisa responde às questões para que? E para quem?”

Os objetivos propostos no presente trabalho foram elaborados após intensa reflexão acerca da própria natureza dos questionamentos que suscitaram.

### 1.4.1 Objetivo Geral

Apreender as significações de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) de uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo, localizada em uma cidade da região Metropolitana do vale do Paraíba, sobre os impactos das políticas de Avaliações em Larga Escala para o fazer docente, para as questões curriculares, e para as relações sociais no interior da escola.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as ações propostas na escola para melhoria dos índices de desempenho nas avaliações externas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e de que forma elas constituem as significações dos professores em relação à sua prática pedagógica, de que maneira impactam as práticas docentes, as relações em sala de aula e a realidade escolar como um todo.
- Identificar movimentos de crítica já existentes na realidade estudada e as possibilidades suscitadas pelas mediações propostas na pesquisa.
- Conhecer a realidade escolar para, dessa forma, sob a perspectiva da Pesquisa-Transformação, propor momentos de discussão e reflexão prático-ativa acerca das ALE, buscando ressignificá-las.
- Elaborar um *e-book* informativo e de fácil acesso sobre as políticas de avaliação na educação básica, para subsidiar educadores na reflexão para além da forma acrítica que nos é explicada a importância das avaliações, para além de índices de avaliações baseados apenas em habilidades de leitura, escrita e cálculo, para que possam trabalhar juntos em prol da formação com maior criticidade e protagonismo da escola, dos professores e dos alunos.

## 1.5 Organização da pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Pressupostos Teórico-metodológicos, Procedimentos Metodológicos, Resultados Esperados e Discussão. A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo e Justificativa, Delimitação do Estudo, Fundamentos teóricos para delimitação do estudo, Problema, A trajetória do ensino obrigatório e as Avaliações em Larga Escala para o controle de resultados e responsabilização da escola e dos docentes no Estado de São Paulo, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização da pesquisa.

A Revisão de Literatura se organiza entre a reflexão acerca do ensino-aprendizagem como processo indissociável, apresentação de um breve histórico acerca da realidade educacional pós-moderna e como ela historicamente se constitui desde a “democratização” e “universalização” do ensino formal pós a revolução burguesa, com enfoque para a realidade/materialidade da Rede de Ensino Estadual de São Paulo. Na sequência, trará autores que embasam as discussões acerca da avaliação no contexto escolar, e acerca das políticas de avaliação de sistema ou em larga escala e depois apresentará um panorama organizado das pesquisas encontradas nos bancos de teses e dissertações acerca desta temática em um intervalo de 8 anos (2015 a 2023) e os impactos das Avaliações de Sistema ao processo pedagógico da escola. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

Os pressupostos teórico-metodológicos se organizam desta forma pela indissolubilidade da teoria e método que se constitui a Psicologia Sócio-histórica e subdivide-se em quatro subseções: Capítulo sobre os Grupos de Discussão, capítulo sobre a Pesquisa Trans-Formação, capítulo sobre a Psicologia Sócio-histórica, Capítulo sobre a relação entre Psicologia Sócio-histórica e Materialismo Histórico-dialético, um capítulo sobre Marx e o Materialismo Histórico-dialético, um capítulo sobre Vigotski, um capítulo sobre as principais categorias e um capítulo sobre uma característica importante na pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: o devir.

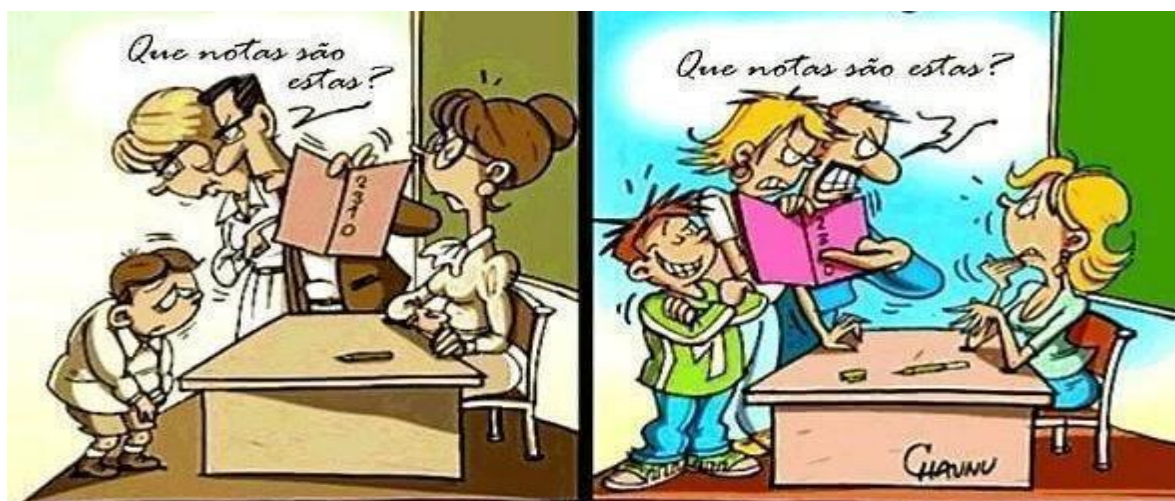
O capítulo sobre Procedimentos Metodológicos inclui: Procedimentos para a Produção de Informações e Procedimentos para a Análise da Informações Prospectadas. Em seguida, apresentam-se os Resultados, um capítulo sobre o *e-book*, que será o produto técnico advindo da pesquisa, e Referências. Nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora. É importante salientar que a pesquisa foi organizada visando um caráter didático-teórico-metodológico, que atendesse as exigências acadêmicas e que, ao mesmo tempo, fosse elucidativo não somente para a academia, mas para professores, educadores e gestores que atuam hoje no chão da escola pública.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA: APROFUNDANDO O OLHAR PARA AS AVALIAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA - BUSCANDO FUNDAMENTAÇÃO

A presente Revisão de Literatura se organiza em três frentes: ela apresenta um breve histórico acerca da realidade educacional pós-moderna, como ela historicamente se constitui desde a “democratização e “universalização” do ensino formal pós revolução burguesa. Traz para a fundamentação autores que embasam as discussões acerca da avaliação no contexto escolar, especialmente sobre as políticas de avaliação de sistema ou em larga escala e acrescenta um panorama organizado das pesquisas encontradas nos bancos de teses e dissertações sobre essa temática, em um intervalo de 8 anos (2015 a 2023).

O conceito de avaliação é antigo, ao longo da história contemporânea, ele caminha lado a lado com o conceito de ensino-aprendizagem. Para o senso comum, a avaliação como verificação da aprendizagem encerra e mensura o processo educativo, atribuindo-lhe um rótulo: processo/aluno/professor que obteve êxito ou processo/aluno/professor que obteve fracasso. Em caso de fracasso no processo avaliativo, ao longo da história, buscou-se um culpado, para responsabilização acerca do sucesso ou fracasso evidenciado no processo avaliativo. Os olhares e paradigmas acerca da responsabilidade dos resultados se alteram ao longo dos anos, mas no senso comum, a avaliação continua a representar a finalidade do processo educativo, como podemos observar na Figura 2, abaixo:

Figura 2 – Diferentes olhares para a avaliação: a cobrança de resultados em diferentes tempos



Fonte: Quest france (<https://www.ouest-france.fr/medias/ouest-france/chaunu>- acesso em 14/07/2023-07h58)

#paratodosverem: Charge da artista Chaunu, retrata a mudança de percepção acerca de quem é o “culpado” do fracasso escolar, no passado, pais cobravam do aluno quando este não ia bem nas provas, hoje a “culpa” recai sobre o professor. Do lado esquerdo, os pais raivosos com o filho pelas notas baixas e isentando a professora; do lado direito, os pais raivosos com a professora pelas notas baixas do filho, isentando o filho.

Nesse sentido, muitos pesquisadores da área da educação, mais frequentemente a partir da última década do século passado, buscam elucidar o conceito de avaliação e refletir sobre seu papel no processo avaliativo. Para Libâneo (1991), a avaliação é um componente do processo de ensino-aprendizagem que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar sua correspondência com os objetivos propostos e orientar tomadas de decisões. (Libâneo, 1991, p. 196).

Para Hoffmann (1992, p. 18), “a avaliação é o momento de reflexão a ser transformada em ação, que por sua vez impulsiona a novas reflexões”. Para Luckesi (2002, p. 37): “A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.”

Freitas *et al.* (2009, p. 42) são bem específicos quanto ao conceito e modelo de avaliação, caracterizando-a como momento múltiplo e complexo:

Como veremos, a avaliação que o professor faz, em sala de aula, não se revela em momentos formais, como uma prova. Hoje sabemos que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um momento contínuo [...].

O que esses e outros estudiosos do final do século XX e início do século XXI têm em comum acerca do conceito de avaliação, é o fato de a definirem como um momento que faz parte do processo educativo, que pertence a esse processo e que dá continuidade a ele, pertence a ele de maneira intrínseca e lhe dá movimento.

É importante que se coloque destacadamente aqui, que a concepção de avaliação que move a autoria deste trabalho vai ao encontro com o que aponta este referencial teórico, ou seja, a avaliação como processo, como parte do movimento didático-pedagógico e não como uma fotografia de uma situação dissociada do conjunto complexo que constitui o processo educativo. Dessa forma, sendo esta a significação subjetiva da pesquisadora, construída através de quase 20 anos de trabalho em educação, atuar em uma realidade educacional neoliberalista que encabresta o processo pedagógico alterando sua ordem lógica e colocando o resultado quantitativo das avaliações como finalidade e único parâmetro para atuações político-pedagógicas, o que se tem em extrato desse processo é um grande sentimento de frustração. Descolam-se ações embasadas na teoria, no interior da escola e resultados das ALE (Avaliações em Larga Escala), deslegitima-se o papel do professor e o aliena enquanto classe trabalhadora.

## **2.1 Avaliação como ferramenta de ensino-aprendizagem, um processo indissociável!**

Inicia-se este capítulo enfatizando o caráter indissociável, dialético e dialógico, que é o processo ensino-aprendizagem. Tal processo não se caracteriza pela linearidade e não parte somente do professor para o aluno. Paulo Freire (1921-1997), trazendo uma singular contribuição que provoca nossa reflexão sobre ensino-aprendizagem, afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Atendendo à perspectiva libertadora, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora que reconheça a capacidade de aprender-ensinar de todos os seres humanos, compreendendo esse fenômeno com a indissolubilidade que lhe é inerente, superando a dicotomia entre educador-educando, e afirmando que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, e que o educando também educa o educador.

Diferentemente dessa lógica, a proposta mercadológica das Avaliações em Larga Escala, procura engessar o currículo com a pífia desculpa de igualdade de “oportunidades”. Na corrida por melhores índices, muitas vezes a indissolubilidade ensino-aprendizagem é esquecida, extirpada, passa-se a treinar tecnicamente as habilidades requeridas de maneira acrítica e sob a perspectiva da competitividade e da meritocracia. Passa-se o rolo compressor das Avaliações em Larga Escala (ferramenta ideológica utilizada pelo neoliberalismo) por cima do processo ensino-aprendizagem, o qual poderia ser uma ferramenta crítica para a construção de uma educação emancipadora.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo e sua reforma empresarial da educação, gerada através de parcerias público-privadas que se ancoram em resultados quantitativos das Avaliações em Larga Escala, propõe que a escola deixe de ser uma instituição social e performe como uma organização semelhante a uma microempresa. Sabendo que o trabalho e a organização escolar ensinam, formam e transformam, tal política de caráter neoliberal visa, através de mecanismos de controle, sob a desculpa da “melhora” dos índices das avaliações, transformar a escola em uma fábrica de “ensinar”, o que podemos traduzir, utilizando-se de uma concepção que está “na moda”, um lugar para se treinar habilidades e competências.

Diante desta realidade, é imprescindível, para que se mantenha o caráter social e humanizador da escola pública, que se respeite o caráter educador do educando que enquanto aprende, ensina, que a realidade deste seja levada em conta, com liberdade de planejamento do professor na escolha curricular e metodológica. Dessa forma, os conteúdos ganhariam significância ao serem inseridos na realidade de forma crítica e problematizadora.

Nesse sentido, Viotto Filho (2020) redefine em sua tese de livre docência, a partir de reflexões histórico-dialéticas sobre pesquisas na escola pública contemporânea, e embasado nos estudos de Saviani (2005; 2008), Oliveira (1996), Lane (1991), dentre outros, o conceito de escola-comunidade, que defenderemos aqui por seu caráter engajado, materialista, que objetiva a superação do caráter naturalizante da sociedade de classes, visando apropriações e superação do status quo social. Explicando a proposta, o autor expõe:

Nossa proposição de construção de uma escola-comunidade assume as contradições presentes na escola atual, a qual encontra-se, majoritariamente, a serviço dos interesses das classes dominantes, no entanto, os conhecimentos de natureza crítica também se fazem presentes nessa escola, fato importante para o seu processo de transformação e efetivação como uma escola-comunidade. Sabemos que esse movimento de construção não será harmônico e tampouco conquistado por decreto, mas, sim, resultado da organização coletiva dos sujeitos participantes da escola, sendo que a ação crítica dos educadores da escola atual é a chave para a efetivação desse processo de transformação qualitativa (Viotto Filho, 2020, p. 63).

Para o autor, seguindo a lógica de que o processo indissolúvel ensino-aprendizagem se deve engajado e trazendo participação e consciência de todos os atores envolvidos, fundamentado na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2005; 2008), elucida um conceito de escola-comunidade nela fundamentado.

De acordo com Viotto Filho (2020), a escola determina e é determinada pela sociedade; entretanto, de forma praxica, deve assumir protagonismo e engajamento para a superação da realidade alienada e alienante, articulando com a atuação das lutas por emancipação da classe trabalhadora. Dessa forma, didaticamente o autor explica:

Enfim, considerando toda a análise histórica delineada, podemos compreender que a educação escolar e a escola influenciam e sofrem influências da totalidade social, todavia, considerando a escola como um local de resistência e organização coletiva, podemos pensar possibilidades para sua transformação que não reproduzam a totalidade social, tal como estamos preconizando para a escola-comunidade; uma escola pensada, planejada e organizada pelos sujeitos dela participantes, tomando os educadores críticos como protagonistas desse movimento social que nasce no interior da própria escola. O fato de assumirmos que a escola reproduz as relações da totalidade social, não implica, portanto, situação de imobilismo ou derrotismo, pois a escola encontra-se em movimento, fato que nos coloca o desafio do enfrentamento consciente da situação em que se encontra a escola atual. A escola-comunidade caminha nessa direção e trata-se de uma perspectiva realista que preza pela análise concreta das possibilidades e limites para a atuação dos educadores e demais sujeitos presentes na escola. Por isso mesmo, como temos afirmado e demonstraremos mais adiante, a construção da escola-comunidade não pode ser um processo apartado da luta das classes populares em geral e, sobretudo, das lutas de emancipação da classe trabalhadora e na direção revolucionária de superação da sociedade de classes alienada (Viotto Filho, 2020, pp. 69-70).

Desta forma, nesta pesquisa defende-se que verdadeiramente, para que se conserve o sentido paradigmático e indissolúvel do ensino-aprendizagem, é necessário um trabalho comunitário e validador de todos seus atores, conforme preconizam Viotto Filho (2020), Saviani (2005, 2008), Freitas (2002, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013, 2018), Malavasi & Sordi (2004), Sousa (2023), Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), Adrião (2009), Luckesi (2005) e tantos outros autores nos quais esta pesquisa se apoia teoricamente.

A educação que provoca reflexão sobre a realidade possibilita reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, reflexão crítica sobre a realidade vivida, aprendida e ensinada. Tal reflexão, tão temida desde o século XVIII, sobretudo durante a revolução burguesa, é o caminho para alcançar a necessária emancipação humana através da práxis. Mais uma vez, Freire (1987, p. 74), contribui para esta construção ao afirmar que, “dessa forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

Dentro desse panorama, o panorama humanista, emancipador da educação, a avaliação surge a serviço do processo de ensino-aprendizagem, não o contrário! Avalia-se nessa perspectiva, para se tomar consciência do caminho percorrido, para se refletir sobre a prática educativa-pedagógica que é inegociavelmente indissociável, e, com efeito, avaliação significa reflexão. Segundo Luckesi (2005, p. 42): “para que a avaliação deixe de ser autoritária e assuma seu verdadeiro papel de ‘instrumento dialético de diagnóstico’ deverá estar a serviço de uma pedagogia não seja autoritária e se mostre preocupada com a transformação social”.

Novamente, corroborando nossa reflexão, Luckesi (2005) afirma que uma pedagogia que não seja autoritária deve ser calcada em transformação social, na verdadeira emancipação. Sob esta perspectiva, não há espaço para inversão de papéis, tal como proposta pelas Avaliações em Larga Escala, que retiram do ensino-aprendizagem seu caráter indissociável e passível de contextualização; retiram a dialeticidade e dialogicidade com a realidade dos atores desse processo. Vasconcellos (2005, p. 68) afirma que “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante”.

Tal processo de ensino passivo conhecemos bem, pois durante o desenvolvimento desta pesquisa, desvelamos, através da categoria historicidade, que este se propõe a servir aos interesses escusos do mercado, do sistema capitalista de produção, que atende aos interesses da burguesia, que por sua vez se vale desse processo para garantir a formação da mão de obra e a perpetuação de sua dominação, para geração de mais valia e acumulação.

Portanto, como educadores/pesquisadores, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, do Materialismo Histórico Dialético, embasados na perspectiva marxiana de emancipação humana, nos resta o incessante trabalho de investigação dessa realidade, por meio da Pesquisa-Trans-Formação, assim mesmo, imbricado, indissociável, onde nos propomos a científica e metodologicamente, nos debruçarmos acerca da materialidade estudada para provocarmos reflexões práxicas, embasadas nas concepções aqui apresentadas, contribuindo com o árduo processo de resistência da escola e da educação pública, contra toda a sanha do capital e seu viés controlador, que utiliza-se de meios de controle político-ideológico como as Avaliações em Larga Escala e as bases Curriculares, que limitam a experiência escolar ao treinamento de habilidades e competências.

## **2.2 Um breve histórico das Avaliações de Sistema, atreladas a um ideal de educação neoliberal e ideologicamente controladora (*New Public Management* e a política de *Accountability*)**

Atualmente a realidade da escola pública no Brasil está ideologicamente atrelada à política da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), de acordo com Garcia; Adrião; Borghi, (2009) e Marques (2020), tal política tem como principais características a redução do aparato do Estado, privatização de serviços, cortes no orçamento, redução do funcionalismo, além da implantação das parcerias público-privadas, em seus diferentes formatos.

Como se afirmou anteriormente, esta política começa a ser implementada fortemente no Brasil a partir da década de 90 do século XX. Entretanto, tal política se constitui ao longo da história do sistema econômico capitalista. Nessa perspectiva, o Estado passa a ser o inventariador dos “serviços” prestados, assume a função de avaliar e delimita os parâmetros dessa avaliação através de uma perspectiva mercantilista e empresarial. Nesse ínterim, vai se constituindo também a escola pública, escola de massas, criada para capacitar e controlar a mão de obra a ser explorada.

De acordo com Boto (1996), o fim do século XIX foi imbuído de lutas e, principalmente, de disputas entre classes sociais. Um momento decisivo do processo de construção da chamada “escola de massas” que conhecemos hoje. Os ideais da escola pública, democrática e universalizada, como conhecemos hoje em dia, têm início ainda no fim do século XVIII, com a Revolução Francesa. Esse caminho inicia-se por intermédio de inúmeras discussões no parlamento francês, com discursos pautados e referenciados na obra ‘O Emílio’ de J. J. Rousseau (1712-1778), acerca dos caminhos que essa escola deveria percorrer, em quais níveis e para quais públicos ela deveria se desenvolver. Naquele momento histórico, discutiam qual

seria o currículo “aceitável” para uma escola de massas que compreendesse os princípios iluministas e ao mesmo tempo, garantisse o modo de produção da sociedade burguesa e sua estratificação por meio da manutenção das classes sociais. Enfatizamos, aqui, que a escola contemporânea nasce quase que de maneira simbiótica com o sistema de produção e de organização social capitalista e ainda está a serviço deste.

Em um estudo bibliográfico e histórico daquele período na França, Boto (1996), cita uma importante preocupação da assembleia constituinte, composta por membros da classe burguesa. Para a autora,

O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança. Por isso, grande parte dos filósofos iluministas via com muita desconfiança a possibilidade de extensão irrestrita da instrução para as camadas populares. Para outros, como Diderot, havia que se prever estudos diversificados de acordo com a origem social do estudante, de maneira a permitir que “as luzes descessem por degraus (p. 52).

A literatura estudada aponta para este período como época de inúmeras idas e vindas, muitas vezes sem consenso acerca de quais níveis de educação seriam aceitáveis às camadas populares da sociedade. Nesse ínterim, a escola de massas se inicia na Europa como uma escola que garantiria conceitos básicos às camadas menos favorecidas, conceitos pré-determinados e arraigados pela e para a ideologia das classes dominantes. Fica evidente em Boto (1996) a necessidade de utilização da escola para o engendramento de uma nova subjetividade (o chamado homem novo). Nas palavras da autora:

Para além da Revolução objetiva, havia que se embrenhar no pantanoso terreno da subjetividade; havia que se capturar almas para fabricar o novo consenso social. O veio pedagógico da França revolucionária caminha pari passo com a aceção de história legada pelo Iluminismo (p. 108).

Dessa forma, retrata essa mesma autora uma contribuição curricular de Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet, um parlamentar jacobino e estudioso da época, que a princípio idealizava um ensino gratuito e obrigatório para a sociedade francesa. O *Rapport de Condorcet* foi um dos documentos legislativos relativos à instrução pública mais lido e debatido por segmentos dirigentes da Revolução Francesa:

De acordo com o *Rapport de Condorcet*, a instrução divide-se nos seguintes graus: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. As escolas primárias compreenderiam a etapa de ensino universal, com o fito de oferecer a todos os representantes da espécie os instrumentos teóricos e os dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão. Além disso, as funções públicas mais simples poderiam ser ocupadas por cidadãos detentores dessa primeira aprendizagem institucional. Administrativamente, supunha-se uma escola primária para cada

agrupamento de quatrocentos habitantes. **A respeito da estrutura curricular desse primeiro degrau da instrução, previam-se os conhecimentos elementares da leitura e da escrita em língua materna, algumas noções de gramática, os princípios da aritmética e do cálculo, além dos novos instrumentos de medida. Regras de conduta, de civilidade e moralidade também deveriam ser inculcadas, com o objetivo de traçar as diretrizes da ordem social, passíveis de serem elucidadas pela mente infantil** (1996, pp. 121-122, Grifos nossos).

Ao nos depararmos com tais afirmações presentes em ideais curriculares pensados ainda no final do século XVIII, nos causa admiração a proximidade com o que hoje em dia é inculcado curricularmente como sinônimo de “qualidade” para a educação pública/popular, currículo este pensado para que fosse possível formar mão de obra qualificada para ser aproveitada pela nova sociedade, pelo novo “mercado”, mas sem que tal formação suscitasse “desejos inusitados de mudança”. Tal currículo centenário, proposto para uma escola que formasse e mantivesse a ideologia da classe dominante, é bem parecido também com os descritores de muitas das avaliações que vemos hoje. Portanto, é nessa realidade que se constitui a escola chamada democrática, universalizada na Europa e ao redor do mundo, a qual se mantém encabrestada à escola pública, especialmente a brasileira, até os dias atuais.

De acordo com Trevisol e Mazzioni (2018), todavia, no Brasil, mesmo um avanço consensual e fundamentado nos interesses burgueses é bastante tardio. Até mesmo o princípio de que os indivíduos são cidadãos detentores de direitos, tais como a educação formal, demorou a ser incorporado em nossa sociedade. Durante muitos anos a escravização das pessoas, a concentração de renda e a própria questão da colonialidade contribuíram para a alienação da sociedade quanto aos direitos básicos que deveriam ser conferidos às classes populares. No Brasil colônia não havia conceito de cidadania brasileira, direitos, constituição.

As mudanças provocadas pela Revolução Francesa não alteraram a sociedade brasileira, tampouco as forjadas conquistas da independência e república. Foi apenas na década de 1930, mais precisamente na Constituição Federal de 1934, que se instituíram os primeiros direitos dos cidadãos e os deveres do Estado. Essa foi a primeira carta magna a destinar um capítulo à educação e a estabelecer um sistema público de ensino articulado. Mesmo assim, esta trajetória é marcada por avanços graduais e retrocessos abruptos decorrentes de mudanças na conjuntura política. A escola, como direito constitucional instituído, continuava sendo para poucos, e os filhos do proletariado muitas vezes abandonavam a escola ainda no ensino primário, sendo que a educação secundarista/ginásial (hoje, anos finais do ensino fundamental) era reservada a poucos, pois tinha como acesso o exame de admissão. O Colegial (Ensino Médio) e demais níveis de escolarização eram reservados apenas às elites. Em cada um dos 26 estados da

federação, essa história foi sendo vivenciada a seu modo, de maneira mais progressista ou conservadora, a depender da política local.

No Brasil atualmente, é possível observar uma ação de maior contundência para garantia do direito a uma educação universalizada e instituída a partir da Constituição Federal de 1988, que foi seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (LF n°8.069/1990), pela Lei federal n° 9.131/ 1995, que estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LF n°9394/1996). Entretanto, estabeleceu-se o ensino obrigatório para crianças a partir dos 4 anos de idade, com a entrada na Educação Infantil, até os 17 anos de idade, com a finalização do ensino médio, somente em 2009. É interessante complementar, corroborando as afirmações manifestadas até aqui, com uma informação de Duarte (2004), *apud* Trevisol e Mazzioni (2018, *on-line*):

As duas mudanças políticas fundamentais do século XIX não alteraram a estrutura da sociedade brasileira. A declaração de Independência em 1822 e a proclamação da República em 1889 deixaram intactos o autoritarismo e os mecanismos de reprodução das desigualdades. As elites não incorporaram a agenda dos direitos de cidadania nos processos políticos que resultaram na criação do Estado brasileiro e, mais adiante, na implantação da República. Pode-se afirmar que até 1930 o campo dos direitos, sobretudo os civis, os políticos e os sociais, não havia sido incorporado pelo Estado como dimensão estruturante de sua relação com a sociedade. Foi o Governo Vargas que introduziu, ainda que de forma tímida e parcial, os primeiros deveres do Estado para com os seus cidadãos. Essa refundação da ordem política se realiza sob o primado de que os indivíduos, em vez de súditos, são cidadãos portadores de direitos (e não apenas de deveres e obrigações). A partir de 1930, são instituídas, portanto, novas relações jurídicas e obrigações comuns entre Estado e indivíduos e são lançadas as bases para o surgimento no Brasil tanto do “Estado-nação” quanto do “Estado de direito”.

Todavia, a escola que abre as portas para todos, por todo esse histórico calcado na ideologia da burguesia, de um mecanismo que sempre serviu como mecanismo de poder para ela, essa escola, ao comprometer-se a incluir, cria novos percursos para a exclusão. A escola que é criada para, inicialmente, socializar conhecimentos que revolucionaram o pensamento burguês e que levou a burguesia ao poder, agora passa a defender um pensamento reacionário, conforme bem ilustra Saviani (1999, p. 47):

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a

pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Apesar de atender a um público muito mais diversificado do ponto de vista de capital cultural, a escola, como podemos notar ao observar os ideais curriculares do final do século XVIII e início do século XIX, pouco altera seu olhar para os pré-requisitos que os alunos devem possuir ao ingressar. Ou seja, a escola universal burguesa considera que todos são diferentes apenas no quesito de acesso ao capital cultural humano. Nesse sentido, exalta-se a diferença para enaltecer que existem pessoas capazes e pessoas incapazes de aproveitar o que é dado por uma escola, que exige um padrão de conhecimento de mundo calcado no ideário burguês, causando a exclusão velada ou inclusão perversa de acordo com Dubet (2003) e Sawaia (2001). Nessa medida, quem é “culturalmente diferente” do capital cultural/status cultural exigido não consegue acompanhar e concluir os mais elevados graus de escolaridade e a pedagogia da existência, de acordo com Saviani, legitima e mascara a exclusão. De acordo com Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui! Por este motivo, o simples fato de abrir as portas da educação para todas as classes sociais não interfere na forma com que essa escola enxerga a educação. Seus objetivos continuam escusos e calcados em uma formação rasa que impossibilita e inviabiliza a superação das desigualdades de classe, que inviabiliza processos emancipadores dos sujeitos.

De acordo com autores como Freitas (2002), Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), Luz (2021), muitas vezes, com o pretexto de se praticar um ensino “nivelado” em todos os contextos sociais, as bases curriculares são unificadas e, apesar dos indícios científicos de que o ensino deva ser contextualizado, através do controle de avaliação censitária e diversos outros mecanismos, o que ocorre é uma uniformização curricular e metodológica, que se justifica pela busca da “qualidade da educação”, enquanto que, justamente o estreitamento curricular, que responde às exigências curriculares mercadológicas, prejudica a qualidade humanística e a educação como forma de emancipação, ao mesmo tempo que cumpre seu papel em garantir para a massa presente na escola pública, apenas o básico para que não se altere a ordem social.

Analisando esse contexto, Saviani (2011) discorre acerca da corrente teórica Pedagogia histórico-crítica, que surge em um período de regime militar no Brasil (1964-1984), no contexto da década de 1970, em que, de acordo com o autor, os educadores progressistas desenvolviam a crítica do ensino respaldados na teoria crítico-reprodutivista, que propunha uma

reflexão influenciada por autores como Bourdieu (1930-2002) e Passeron, Althusser (1918-1990), dentre outros, que procurou estabelecer a crítica à educação reprodutivista, ou seja, pondo em evidência “o papel de reprodução das relações sociais de produção” (Saviani, 2011, p. 78). Consoante a esse pensamento, Saviani (2011) propõe uma ruptura praxica (devir) como um possível caminho de transformação da realidade da escola pública que, de forma acrítica, focada apenas nas técnicas, acaba por segregar o conhecimento em camadas, utilizada assim, pela burguesia, como um instrumento “reprodutivista” das relações de produção e reforçador da imobilidade social.

A Pedagogia histórico-crítica procura compreender a educação vigente ao mesmo passo em que procura “superar métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (Saviani, 2011, p. 101).

Saviani (2011) enfatiza o caráter inconcluso do saber erudito e o papel ativo de cada ser humano após apropriar-se criticamente dele: para esta linha, a educação é o ato de produção intencional da humanidade em cada indivíduo, o autor aponta um caminho teórico-metodológico não dicotômico para que se pautem a materialidade da escola pública.

Tendo em vista o ideário da educação reprodutivista, levando em conta os mesmos ideais classistas nos quais se pautaram Jacobinos e Girondinos durante a revolução burguesa do final do séc. XVIII e início do séc. XIX, sistematicamente, a partir das últimas décadas do século XX, articulados e financiados por grandes instituições como o Banco Mundial, começaram a surgir testes internacionais que serviram de parâmetro, de comparação entre diversos países, acerca das habilidades mínimas ou básicas em diversas áreas do conhecimento de suas populações estudantis (PISA). Tais testes são utilizados para subsidiar discursos neoliberais infundados e vazios, advindos dos mais diversos setores da sociedade, arquitetados em prol da ideologia burguesa para que se concretize cada vez mais tal proposta de sucateamento e controle ideológico.

A história da Escola pública, portanto, divide espaço com a própria história do sistema econômico capitalista e seus ideais liberais e neoliberais. Ademais o capitalismo tardio visualiza no sistema público de ensino mais uma opção, mais um “nicho” de mercado e é nesse sentido que, alimentando esses discursos e debates vazios acerca da educação pública, que as Avaliações de Sistema, ou em Larga Escala, servem como elemento provocador e até mesmo justificador do objetivo central do ultraliberalismo para a educação: A privatização total do sistema de ensino público!

É importante salientar aqui, já como caminho possível para a revogação/superação da educação alienante, instrumento da burguesia, uma reflexão sobre o caráter dialético da escola que, de acordo com Saviani (2011), pode tornar-se e funcionar, em contrapartida, como um instrumento de superação da alienação. Fazendo uma crítica à crítica de famosos e importantes autores como Bourdieu (1930-2002), Althusser (1918- 1990), Freire (1921-1997), dentre outros, Saviani (2011) evidencia o caráter dialético da escola que, ao contrário do constatado por estes, pode, através da dominação técnica, da formação técnica, realizar uma intervenção política no caminho para tornar a escola, de um instrumento reacionário, para um instrumento revolucionário.

Desta forma o currículo, que de acordo com Saviani (2011), é o núcleo do trabalho escolar, precisa se respaldar na formação crítica de seres humanos capazes de contribuir com o conhecimento humano, que não é um conhecimento acabado. Este não pode se relacionar apenas às Avaliações em Larga Escala e a nenhuma outra avaliação. Para que não se diga que a avaliação não é um processo necessário, vale ressaltar, retomando os conceitos trazidos por Libâneo (1991), Hoffman (1992), Luckesi (2002) e Freitas (2009), que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação, em suas diversas formas, torna-se uma das ferramentas para buscar qualidade durante esse processo. Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), enfatizam que as Avaliações de Sistema do tipo SAEB, SARESP, são instrumentos de acompanhamento global das redes de ensino e possuem o objetivo de traçar séries históricas e orientar políticas públicas. Para os autores, tais avaliações, se conduzidas como tais, podem trazer dados importantes sobre uma rede, podem orientar necessidade de investimento. Entretanto, ainda segundo os autores, criou-se a ilusão fantasiosa (provavelmente intencional) de que tais avaliações podem avaliar escolas e professores e essa é a principal problemática atrelada a elas.

Muitos autores, como Boto (2019), por exemplo, trazem a ampliação do acesso à educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, do ECA/1990 e da LDBEN/1996, entretanto, a busca da equidade no que se refere à melhoria da qualidade dessa educação não se inicia no mesmo período. Freitas (2002), por sua vez, denuncia que o movimento foi realizado em duas frentes: primeiro, a universalização, para depois alcançar a qualidade e a equidade. Para o autor,

[...] a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento (Freitas, 2002, p. 301).

É importante ressaltar que o conceito de qualidade, dependendo do viés ideológico, é bastante variável. A exemplo do histórico pautado nos ideais da sociedade burguesa dominante iniciado no final do século XIX, ao analisarmos os descritores presentes nas Avaliações de Sistema ou avaliações em larga escala, evidencia-se que é suficiente que o aluno saiba ler, escrever e dominar os cálculos matemáticos, habilidades das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Sociais foram recentemente implementadas seguindo os parâmetros da BNCC, de forma descontextualizada e acrítica. Nesse sentido, a qualidade significa que o aluno deve sair da escola pública sabendo as habilidades básicas: leitura, escrita, cálculo e conceitos elementares das ciências Biológicas e Sociais.

Assim, ficam delimitadas essas duas características dos sistemas de Avaliação em Larga Escala: 1) busca pela qualidade, 2) ênfase nas habilidades técnicas de leitura, escrita e cálculo. Esses dois pontos nos incitam a muitos questionamentos, incrementando a problemática inicial desta pesquisa. De que forma os professores podem trabalhar dentro da escola pública, como únicos responsáveis por desenvolver as habilidades validadas pelas classes dominantes de forma homogênea, mesmo com turmas heterogêneas, mesmo com diversidade? Como ficam os demais saberes nas áreas de história, compreensão de mundo, artes, pensamento científico para os alunos da escola pública? Como valorizar a bagagem trazida por eles, muitos advindos de realidades socioeconômicas e culturais diferentes? De que maneira os professores conseguem alinhar essas questões com o objetivo central das avaliações sistemáticas de auditoria educacional?

Para Freitas *et al.* (2009, p. 214) “A retirada da vida faz da escola um local insalubre, sem motivação e que necessita da avaliação permanente do comportamento dos estudantes para criar condições de atenção ao que o professor fala na sala de aula”. Apreendemos, aqui, que, para a escola e a educação serem efetivamente significativos para alunos e para professores, ela deve estar atrelada à vida, ou seja, precisa existir possibilidade de contextualização dos conteúdos curriculares em face à realidade concreta dos envolvidos no processo educativo, e consequente adequação das estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação. Do contrário, como afirma Freire (1987), o estudante passa a ser mero objeto da prática docente, alienado em uma posição passiva de receptáculo de informações. Retomando aqui as reflexões de Saviani (2011) e da pedagogia histórico-crítica, a formação histórico-crítica, que torna o indivíduo capaz de agir em sociedade reproduzindo e colaborando para a construção do conhecimento de forma crítica, é calcada na produção, direta e intencional, em cada um, o conhecimento humano, produzido de forma histórica e coletiva.

Entretanto essa não é a forma que se constata, a partir das políticas de *accountability*. Nela, os alunos são tratados como objeto da prática docente, considerados apenas um número, de forma quantitativa e não qualitativa; esse aluno não é incluído no próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, para que haja inclusão do aluno nesse processo e para que haja inclusão em geral dentro da escola, para que se considere e se valide as diferenças, é preciso que a escola mantenha o ensino contextualizado à realidade dos alunos.

O trabalho em prol do desenvolvimento das habilidades necessárias para responder às avaliações em larga escala é, por uma via de controle dos sistemas e redes de ensino, padronizado. Como mantê-lo conectado à vida? Como fica a autonomia do trabalho docente? E o currículo, de que maneira e com qual prioridade ele deve ser trabalhado? Para qual objetivo ele é pensado/definido? Nesse mesmo sentido, como fica a autonomia da escola e de seu Projeto Político Pedagógico? Freitas *et al.* (2009, p. 214) trazem o olhar do processo de descaracterização do ensino sob a perspectiva do professor, ao afirmar que:

Também para o professor essa escola insalubre Faz Mal. Ele não se motiva para atuar de maneira transformadora e Libertadora contribuindo para a construção de um ambiente agradável e eficaz. Parece-nos importante desenvolver nos professores a sensibilidade à leitura dessas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico de modo a estimular ações avaliativas capazes de reverter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos Estudantes, em prol de um projeto educativo emancipatório.

Se a avaliação em larga escala pode gerar pressão pela responsabilização do professor e afetar seu relacionamento com os alunos, como é possível conciliá-la a uma educação verdadeiramente emancipatória?

### **2.3 Avaliação como ferramenta de inclusão ou exclusão? Uma breve e importante reflexão atrelada ao histórico da escola de massas**

Para o aluno que não possui os requisitos requeridos pela escola e pelas Avaliações em Larga Escala, ou um capital cultural e social advindo das classes dominantes, resta a exclusão. A exclusão após a universalização do ensino público não significa mais manter o aluno fora do ambiente escolar. Dubet (2003) ressalta que, neste contexto, a exclusão é uma das dimensões da experiência escolar dos alunos, que passam por fracassos escolares, sejam eles explícitos, como retenção ou evasão, ou até mesmo implícitos, através dos mecanismos de avaliação presentes na escola.

Na análise dessa realidade, Sawaia (2017, p. 108) traz uma reflexão embasada na teoria marxista que explica o que a autora denomina “inclusão perversa”:

Mas é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital.

Nessa realidade, a escola atua como ferramenta utilizada pelo sistema capitalista, hoje neoliberalista, que inclui para excluir. As Avaliações de Sistema e seu impacto na realidade escolar evidenciam as desigualdades e excluem de dentro para fora. Evidenciando novamente a constituição dos propósitos da instituição escola como mecanismo de poder, ela nasce da consolidação da revolução burguesa para que se perpetue os *status* sociais. Nesse sentido, Dubet (2006, p. 36) afirma que:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo.

Se os alunos privilegiados socialmente possuem organicamente maior facilidade de êxito dentro do sistema educacional, como ficam os alunos que não possuem o capital cultural e as condições sociais das quais requer essa escola? Os alunos advindos das camadas mais populares e menos favorecidas? Para esses alunos, como conceitua Sawaia (2017), resta a “inclusão perversa”. A autora traz um exemplo categórico, citando Camargo (1997), acerca da emoção, do medo expresso por uma jovem de 18 anos, com problemas de aprendizagem, acerca de sua experiência enquanto aluna,

[...] ao distinguir o medo que sentia da mãe, do medo que sentia da professora (Camargo, 1997). Este último era "pavoroso", pois, aliado da humilhação e da vergonha provocadas pelo olhar inferiorizador da professora, e gerava ações atabalhoadas ou paralisia. O medo bom era provocado pelas reprimendas e castigos que recebia da mãe, porque ela acreditava que a filha tinha capacidade para se alfabetizar. Era um medo gerador de potência de ação, que a impulsionava a superar os problemas (Sawaia, 2017, p. 110).

A reflexão acerca desse exemplo nos leva a compreender o conceito de inclusão perversa proposto por Sawaia, já que na teoria, a escola é direito de todos, mas na prática, ela exerce seu papel de controle social e exclui muitos alunos, como o caso desta jovem citada acima. Pensando na categoria inclusão-exclusão, fica evidente porque essa suposta inclusão é

adjetivada como perversa. Surge, ao longo da história da escola de massas, equivocadamente, a ideia de que a pessoa, geralmente aquela advinda de classes sociais menos favorecidas, é incluída, mas considera-se que seria ela quem se exclui e se exime de aproveitar a oportunidade, o que gera mais estigmatização e exclusão. No mesmo caminho, Bourdieu, (2007, p. 221), traz para o diálogo o conceito de que os estudantes advindos de famílias desprovidas culturalmente tendem a, quando concluem a escolaridade, obter um diploma desvalorizado. Tais estudantes podem ainda, segundo o autor, fracassar: “se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram sua chance (p. 221)”.

Caminhando para as novas proposições metodológicas da escola pós-pandemia de COVID-19 e seguindo a lógica dos autores, ao pensarmos em metodologias ativas, Dubet (2006) esclarece que, quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas. O próprio contexto pandêmico tratou de acentuar a imensa lacuna que possuem os estudantes das diferentes camadas sociais presentes na escola.

Vale ressaltar que esse modelo de escola, não objetiva a transformação social, mas a manutenção do status quo social, onde há mais para os que mais têm. Nesse modelo, se aplaca a urgência moral da universalização na educação, mantendo a exclusão dentro da escola. Corroborando esse pensamento, Dubet (2002, p. 32) nos mostra como o sistema escolar pode ser utilizado nesse sentido:

Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais.

Estabelece-se, portanto, um viés meritocrático, de sucesso escolar, onde os alunos com maior vulnerabilidade social dependem apenas de sua vontade, enquanto o sistema afasta a possibilidade de contextualização de saberes para esse aluno. De acordo com Dubet (2002), a escola, como temos hoje, é um local de manutenção social. Conforme tratado acima, Dubet (2006) salienta ainda que, se a escola permite o êxito de alunos das classes dominadas, o faz de maneira positiva, permitindo o sucesso dos melhores egressos do povo. Reflete-se ainda que,

muitos destes, a exemplo da pesquisadora, se tornam educadores, sendo peças-chave para a perpetuação do status quo educacional, pois para estes, a escola em seu formato reforçador, promoveu uma pequena mobilidade. Diante desse panorama, refletiremos acerca do papel da avaliação, utilizada por este ator, o professor, dentro da realidade dessa escola, para a inclusão-exclusão que se perpetua ainda hoje na educação pública e popular.

#### **2.4 Realidade da escola estudada: a rede estadual de São Paulo (Brasil) e a intensificação da visão meritocrática atrelada à bonificação salarial**

Na rede estadual de São Paulo, a trajetória buscou acompanhar os passos da Federação Brasileira. O sistema de ensino do estado de São Paulo, na mesma linha da política Nacional, instituiu em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) a partir da publicação da Resolução SE Nº 27, de 29 de março daquele ano. O objetivo claro na resolução, era uma intervenção nas práticas pedagógicas dos professores. O estado de São Paulo, gerido pela política neoliberalista desde essa época, vai mais além. A exemplo da política estadunidense, em 2008, através da LC 1078/2008, atrela aos resultados das avaliações em larga escala (IDEB/IDESP) uma bonificação salarial aos professores.

As últimas análises sobre a educação básica no estado, reiteram a denúncia da baixa qualidade do ensino. Descartadas as variáveis externas (realidade social, vulnerabilidade, formação cultural e familiar), destacam-se as internas para identificar potencialidades e fragilidades. No caso das políticas de bonificação, o realce também é dado ao professor, considerando sua formação ou associando as relações de maior ou menor comprometimento que ele estabelece com a escola e a qualidade do ensino. De acordo com Sousa (2008, p. 82),

[...] é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala. Ou seja, os baixos desempenhos constatados por meio dos testes usualmente não têm estimulado a busca por aprimoramento das propostas e práticas das escolas.

Ainda dentro do questionamento acerca da responsabilização dos professores e dos alunos pelo fracasso nas Avaliações em Larga Escala, Malavazi e Sordi (2004) apontam:

Fiel a essa lógica, o sistema ao avaliar suas escolas, o faz na perspectiva positivista da avaliação, valorizando o produto e exercendo controle de qualidade para garantir uma pseudo homogeneização das condições de oferta do ensino. Assim, o discurso da equidade e a democratização de acesso à educação formal configuram-se como uma realidade. E a questão dos baixos resultados de desempenho dos alunos/escolas é explicada como um problema ora ligado à falta de qualidade dos docentes ora ligado ao baixo capital cultural dos estudantes (Malavazi; Sordi, 2004, p. 110).

Muitas pesquisas vêm sendo feitas acerca dos impactos das políticas de responsabilização da escola e dos professores por intermédio de divulgação dos resultados das avaliações, bonificações salariais e atrelamento do plano de carreira a esses resultados, reforçadas em consequência de que, no Brasil, e especificamente no estado de São Paulo, há um crescente movimento em várias esferas do poder nesse sentido. Para Brooke (2006), *apud* Sousa (2008),

[...] tendo em conta experiência de outros países, particularmente dos Estados Unidos, sistematiza os ingredientes necessários para a implantação de políticas de responsabilização. São eles:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (Brooke, 2006, p. 379, *apud* Sousa, 2008, p. 87).

Por essas características, dada a existência da política de responsabilização em nosso país e no estado de São Paulo, resta-nos identificar quais impactos são gerados no ambiente escolar e para o processo educacional das novas gerações. Nesse sentido, Fletcher (1995, p. 88), *apud* Sousa (2008), alerta para um dos aspectos que podem advir de maneira colateral no processo educativo:

Eventual estreitamento do currículo das escolas que visam se adaptar às exigências do sistema de monitoramento e a possível exacerbação de diferenças cognitivas entre as comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando as disparidades sociais existentes (Fletcher, 1995, *apud* Sousa, 2008, p. 87).

Ainda sobre esse assunto, Malavazi e Sordi, (2004) fazem uma consideração importante sobre a avaliação em larga escala e seu caráter responsabilizador e descolado da realidade:

Depreende-se que a avaliação não pode se constituir em uma atividade que perde ponto de contato com a comunidade local. Quando isso acontece, deixa de ser formativa e promotora de mudanças substantivas e pode se aproximar de uma visão avaliatória ligada ao controle das pessoas, submetendo-as a um conjunto de valores que facilmente desconsidera os aspectos anteriormente firmados pelo coletivo envolvido. Perde legitimidade política e, ao perdê-la, torna os dados disponíveis, meras informações técnicas, facilmente relegadas ao esquecimento ou orientadoras de decisões igualmente utilitárias interessadas muitas vezes, apenas, em obter melhora nos índices, notas, conceitos (p. 114).

Sobre a responsabilização dos docentes e a política paulista de atrelar os resultados obtidos pelos alunos em um viés meritocrático, Freitas (2011, p. 15) denuncia:

Aqui não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado. Estudos mostram (Neal & Schanzenbach, 2010) que o impacto dos sistemas de responsabilização pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro - a educação tende a perpetuar as condições nas quais os alunos chegaram à escola. Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

Freitas (2011, 2012, 2013) aponta a perniciosidade da política de *accountability*, ou seja, quando o estado minimiza sua responsabilidade e passa a exigir resultados quantitativos pré-definidos sem um embasamento científico e responsabilizar a escola, professores e alunos pelo não cumprimento de tais.

Freitas (2013, p. 335) denuncia a falta de ética envolvida nas políticas reformadoras da educação, baseadas no empirismo:

Ora, isso implicaria um problema ético grave, porque estamos lidando com a vida de pessoas com uma proposta de política pública para a qual não temos uma evidência empírica consistente, com uma mera petição de princípios: “Acredite no princípio porque pode ser que obtenhamos uma evidência empírica favorável e, se obtivermos, aí se justifica ainda mais aplicarmos.

No estado de São Paulo, como já visto nesta dissertação, no item Problema de Pesquisa, podemos verificar que essa política atrelada à parceria público-privada, elevou a atuação público-privada e a política de *accountability* na rede estadual a um novo patamar. Para atender a demanda da pandemia, criou-se o Centro de Mídias, a partir do ano de 2023, com a gestão de Renato Feder como secretário de Educação, tal centro passa a produzir aulas prontas para serem utilizadas em todo o estado e um número muito grande de plataformas de ensino invadiu a educação pública, com a promessa de melhorar a “qualidade” da educação. Mais uma vez, Freitas (2013, p. 353) denuncia:

E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: “hoje é a

folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3...” E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso se obtenham resultados dessa maneira na educação.

Nesse sentido, podem se elencar implicações trazidas pelo principal referencial da pesquisa acerca das possíveis consequências das avaliações em larga escala e da política de responsabilização meritocrática de professores e alunos, aplicando-lhes um rótulo ao final.

É importante dizer que de acordo com Freitas (2013), a própria crise em educação é fabricada e muitos resultados são manipulados ou descontextualizados com o simples objetivo de desacreditar a educação pública, justificando a política de *accountability*, onde o estado é visto como fiscalizador e o aluno/família são vistos como clientes em uma visão mercadológica da educação. Tal visão, ainda segundo o autor, abre caminho para parcerias público-privadas que são um segundo estágio. Estas, atreladas a mais manipulação, desacreditização e mais crises fabricadas, acabam levando ao principal objetivo: privatizar a escola pública.

No meio desse caminho, de acordo com Freitas (2011, 2012, 2013), algumas tensões vão sendo criadas no interior da escola para que o processo vá ganhando espaço. Primeiramente falamos em estreitamento curricular, onde os professores e escolas tendem a focar o planejamento, principalmente dos anos finais de cada ciclo, nos descritores das avaliações, que tendem a focar apenas nas habilidades técnicas de leitura, escrita e matemática. Citamos também a questão do descolamento das Avaliações em Larga Escala da realidade do entorno da comunidade escolar.

Responsabilizar os professores, expondo os índices da escola como se estes dependessem somente de seu intenso trabalho e atrelando a eles seu plano de carreira e bônus, significa muitas vezes afastar os bons professores de escolas mais vulneráveis e com tendência a apresentarem índices mais baixos.

Pode significar também uma exclusão velada dentro de sala de aula, já que, de acordo com Freitas (2012, 2013, 2018) os docentes tendem a se concentrar nos alunos do nível básico, mais próximos dos níveis exigidos pelas avaliações, deixando de lado os alunos com maior dificuldade.

Vale ressaltar que esse modelo de escola, idealizado pelas políticas neoliberais, não objetiva a transformação social, mas a manutenção do *status quo* social, onde há mais para os que mais têm. Nesse modelo, se aplaca a urgência moral da universalização na educação, mantendo a exclusão dentro da escola. Corroborando com esse posicionamento, Bourdieu e Champagne (2001, p. 482) *apud* Bourdieu *et al.* (2001, p. 482), nos mostram como o sistema escolar pode ser utilizado nesse sentido:

A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas, consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, do mal resultado dos filhos) ou mesmo, de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que haveria de reformar.

Estabelece-se, portanto, um viés meritocrático de sucesso escolar, onde os alunos com maior vulnerabilidade social dependem apenas de sua vontade enquanto o sistema, controlado pelas políticas censitárias das Avaliações em Larga Escala afasta a possibilidade de contextualização de saberes para esses alunos e relega a eles, de forma distante de sua realidade, um ensino limitado ao treino de habilidades técnicas de leitura, escrita e cálculo. De acordo com o dito por Dubet (2002), a escola é um local de manutenção da estrutura social vigente.

Vale lembrar ainda que, em decorrência da divulgação do índice, descolado da realidade da escola, de maneira descontextualizada e sem trazer à sociedade a reflexão sobre o que está sendo avaliado, desmoraliza-se a profissão do professor e desacredita-se da sua prática pedagógica em sala de aula.

De acordo com Freitas (2012), essa combinação de responsabilização, meritocracia e desmoralização da profissão legitima uma icônica ação dos governos neoliberais: a privatização. Esse é um fenômeno que, também a exemplo dos EUA, tem sido experimentado no Brasil nas esferas municipais e estaduais. O processo estadunidense vem se repetindo em solo brasileiro e merece nossa atenção.

Nesse sentido, retoma-se o “tema central” do presente projeto de pesquisa: avaliação em larga escala como fim ou como meio? Freitas *et al.* (2009, p. 531) reiteram a verdadeira função da avaliação de sistemas educacionais e como ela pode ser vista de maneira adequada:

A Avaliação em larga escala, tipo SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas como metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que as avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores [...]

Corroborando esse referencial teórico, é necessário refletir cada vez mais sobre os mecanismos de avaliação e controle da qualidade do ensino, para que se tenha em mente a necessidade da utilização responsável desses mecanismos, para que estes cumpram o papel a que se propõem.

## 2.5 Panorama das pesquisas realizadas sobre os impactos das Avaliações em Larga Escala

A revisão de literatura é uma etapa ímpar para a definição do referencial teórico e auxilia o levantamento para delimitar como a temática escolhida se desenvolve academicamente. Dessa forma, “[...] antes de iniciar uma investigação, o pesquisador necessita conhecer a teoria já existente, pois é ela que servirá de indicador para a delimitação do campo ou área mais necessitada de pesquisas” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 117).

Para as autoras, a revisão bibliográfica é um norteador que irá auxiliar o pesquisador a delimitar a necessidade de pesquisa dentro da área a ser pesquisada. A revisão da literatura da presente pesquisa apresenta um panorama das pesquisas realizadas sobre o tema “Avaliação em larga escala e os impactos na escola” nos últimos anos, e busca elucidar a aplicabilidade desta. Para a realização do panorama das pesquisas, buscou-se por publicações realizadas nos últimos oito anos (2015 a 2023).

Realizou-se uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na SciELO, tomando por base os seguintes descritores: avaliação em larga escala/impactos. Para ajudar a refinar a pesquisa, selecionaram-se somente pesquisas em Língua Portuguesa, na área ciência social/educação. Após realizadas as buscas, realizou-se uma seleção a partir da leitura do título e obteve-se o resultado preliminar abaixo. Todas as pesquisas foram realizadas no dia 14 de julho de 2023 das 15h00 às 22h00.

**Quadro 1 - Pesquisas sobre impactos das avaliações em larga escala na educação no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Descritor	CAPES Geral - Total	CAPES Com refinamento por ano de publicação	CAPES Com refinament o por área de pesquisa- Ciências Humanas/ Educação	CAPES Com refinament o- sub área: Educação Brasileira/ Políticas em educação	CAPES Selecionados após leitura dos títulos	CAPES Selecionados após leitura do resumo
Impactos das avaliações em larga escala	1.077.305 títulos	418.049 títulos	13.181 títulos	536 títulos	24 títulos	06 títulos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como é possível observar no Quadro 1, após pesquisa dos dois descritores: avaliação em larga escala/impactos, obteve-se um surpreendente número de dissertações: 1.077.305 (um milhão, setenta e sete mil e trezentos e cinco) títulos. Face a tamanha quantidade de material, fez-se um necessário refinamento etário, selecionando-se pesquisas publicadas entre os anos de 2015 e 2023. Após esse refinamento, reduziu-se o número de títulos a 418.049 (quatrocentos e dezoito mil e quarenta e nove). Diante de resultado ainda muito abrangente acerca dos descritores propostos, adicionou-se o filtro de tema: educação. Obteve-se, então, o número de 13.181 (treze mil, cento e oitenta e um títulos), número ainda bastante elevado. Para realizar uma filtragem de trabalhos que tivessem maior relação com a pesquisa, foram incluídos os descritores “educação brasileira” e “políticas em educação” e obteve-se o número de 536 publicações. Após leitura dos títulos, foram selecionados 24 artigos relacionados diretamente ao tema. Para realizar uma seleção de pesquisas que tenham maior alinhamento com o tema e os objetivos da pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos e finalizou-se esse refinamento com 06 trabalhos e serem lidos integralmente.

**Quadro 2 - Pesquisas sobre impactos das avaliações em larga escala na educação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

<b>Descritor</b>	<b>BDTD Geral - Total Com refinamento por área de pesquisa- Ciências Humanas/ Educação</b>	<b>BDTD Com refinamento do descritor- impactos</b>	<b>BDTD Com refinamento por ano de publicação</b>	<b>BDTD Com refinamento- área: Ciências Humanas/ Educação</b>	<b>BDTD Selecionados após leitura dos títulos</b>	<b>BDTD Selecionados após leitura dos resumos</b>
Avaliações em larga escala	400 títulos	80 títulos	42 títulos	35 títulos	23 títulos	12 títulos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro acima, após pesquisa dos dois descritores: avaliação em larga escala (pois no portal só é possível uma palavra-chave de cada vez) obtiveram-se 400 (quatrocentos) títulos. Para refinar a busca, após a primeira pesquisa adicionou-se o termo “impactos”, obtendo-se 80 (oitenta) teses e dissertações. Ao se fazer refinamento por ano de publicação, o número foi reduzido a 42 títulos. Após seleção da área de Ciências Humanas e

Educação, o número caiu para 35 títulos. Após a leitura dos títulos, foram selecionadas 23 teses e dissertações relacionadas diretamente ao tema. Para realizar uma seleção de pesquisas que tenham maior alinhamento com o tema e os objetivos da pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos e finalizou-se esse refinamento com 12 trabalhos e serem lidos integralmente.

**Quadro 3 - Pesquisas sobre impactos das avaliações em larga escala na educação na *Scientific Electronic Library Online*.**

<b>Descritor</b>	<b>SCIELO Geral - Total</b>	<b>SCIELO Com refinamento - pesquisas publicadas em Língua Portuguesa</b>	<b>SCIELO Com refinamento por ano de publicação</b>	<b>SCIELO Com refinamento - área: Ciências Humanas/ Educação</b>	<b>SCIELO Selecionados após leitura dos títulos</b>	<b>SCIELO Selecionados após leitura dos resumos</b>
Avaliações em larga escala	110 títulos	79 títulos	60 títulos	35 títulos	18 títulos	13 títulos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pode-se observar, no Quadro 3, acima, que após pesquisa dos dois descritores, avaliação em larga escala e impactos, foram obtidos 110 (cento e dez) títulos. Para refinar a busca, após a primeira pesquisa, foram selecionados trabalhos publicados em Língua Portuguesa, obtendo-se 79 (setenta e nove) títulos. Foram selecionados trabalhos por ano de publicação, de 2015 a 2023, obteve-se um total de 60 títulos, após aplicado filtro da área de conhecimento em Ciências Humanas e Educação, chegou-se ao número de 35 (trinta e cinco) teses. Após a leitura dos títulos dos trabalhos, foram selecionadas 18 teses e dissertações. Para realizar uma seleção de pesquisas que tenham maior alinhamento com o tema e os objetivos da pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos e finalizou-se esse refinamento com 13 trabalhos e serem lidos integralmente.

Para corroborar a pesquisa, buscou-se ainda no Banco de Teses e dissertações do PPGE UNITAU, encontrar títulos que se relacionassem à Pesquisa, mas não foi encontrado nenhum trabalho diretamente relacionado ao tema, o que reforça a necessidade de se compreender o fenômeno em uma escola situada na região do Vale do Paraíba, fenômeno que ainda não foi explorado por nenhum egresso do programa.

Ao total, selecionaram-se 31 trabalhos que corroboram a pesquisa, sendo um trabalho presente tanto na CAPES, quanto no BDTD. Após uma breve leitura panorâmica dos trabalhos

produzidos e selecionados nos bancos e bibliotecas de teses e dissertações, observou-se que o tema/objeto deste estudo é de grande relevância para o cenário nacional, tendo como lócus de pesquisa as Avaliações em Larga Escala e seus impactos, localizando-se em vários estados das regiões nordeste, sul, sudeste e centro-oeste do país, ou seja, é um tema de relevância e recorrência nacional para a educação pública.

Verificou-se que a grande maioria das dissertações, que foram selecionadas para integrarem o referencial bibliográfico da pesquisa, retratam as Avaliações em Larga Escala como uma política pública de controle e acompanhamento dos índices da educação baseadas em objetivos mercadológicos e de viés ideológico neoliberal que impacta no dia a dia e no planejamento das escolas. As pesquisas se revezam em relatar o fato, ora da perspectiva docente em sala de aula, ora da perspectiva da gestão escolar. Mas convergem para o caráter controlador da política pública que retira a autonomia curricular e política da escola.

## 2.6 O que dizem as pesquisas?

Para que se possa relatar criteriosamente os resultados encontrados nessa revisão bibliográfica acerca da temática “Avaliação em larga escala e os impactos na escola”, é necessário que se pontue algumas informações acerca das características ideológicas e metodológicas dos mesmos. Durante a leitura das pesquisas correlatas ao tema estudado, lançou-se mão de um procedimento organizacional de análise, categorizando os principais resultados encontrados em cinco eixos temáticos para que dentro de cada um se pudesse aprofundar e relacionar ao principal referencial estudado nesse aprofundamento teórico.

**Quadro 4 – Panorama das pesquisas por características metodológicas-ideológicas**

Banco de teses e dissertações	Pesquisas a nível de mestrado	Pesquisas a nível de doutorado	Pesquisas de caráter quantitativo	Pesquisas mostraram os aspectos negativos das ALE p/ a materialidade escolar	Pesquisas que partem do pressuposto da adequação da materialidade escolar às ALE
Scielo (06 trabalhos)	06	00	00	03	03
Capes (12 trabalhos)	09	04	00	09	04
Bdtd (13 trabalhos)	09	03	00	08	04

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como podemos notar, no quadro acima, que apresenta brevemente a caracterização das pesquisas estudadas acerca da temática desse trabalho, do total de 31 trabalhos lidos, 24 são dissertações de cursos de pós-graduação a nível de Mestrado, apenas 07, a nível de Doutorado.

A maioria das pesquisas encontradas, mais precisamente 25 trabalhos, procuraram se debruçar acerca de uma realidade específica, geralmente de uma escola, e tratar aquela realidade material de forma mais aprofundada, aqui vale observar que a temática exige uma abordagem que olhe para a problemática com maior aprofundamento e proximidade.

Em relação ao que as pesquisas evidenciaram em suas discussões e resultados, 20 pesquisas trazem em seus resultados os impactos negativos de tais avaliações que se constituem um mecanismo de controle e direcionamento curricular utilizados pelas políticas neoliberais e de *Accountability* (responsabilização das escolas pelo estado: nesta perspectiva, o estado assume um papel de inventariador e não de responsável pela educação pública como política pública, colocando toda a responsabilidade de responder às habilidades requeridas, às unidades escolares) acerca da educação pública e descrevem muitos aspectos que contribuem para constituir dialeticamente a materialidade da escola pública da pós-modernidade. De encontro a estes, 11 trabalhos partem do pressuposto ideológico do capital, de que as ALE são a maneira legítima de mensurar e alcançar a qualidade da educação pública, entretanto apontam necessidade de maior informação aos professores acerca dessa política e necessidade de maiores investigações e discussões acerca do treinamento excessivo dos alunos para responder aos testes estandardizados.

Após a leitura e análise dos trabalhos encontrados, é importante salientar que as pesquisas no Brasil acerca da temática das ALE e suas implicações na materialidade escolar, através das significações de seus atores, ainda são escassas, dada a importância e prioridade que são dadas a tais políticas que, muitas vezes, acabam se tornando eixo de direcionamento paradigmático da educação de uma nação, de toda uma geração.

## **2.7 Avaliações padronizadas e o estreitamento curricular**

Muitos resultados dos trabalhos lidos indicam que as ALE exercem influência no currículo, impactando as práticas escolares com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes na realização das provas. No entanto, essa influência também resulta em uma cultura de performances centrada na produtividade, levando a um estreitamento curricular e ao reducionismo do conhecimento. Andrade (2021, p. 19) aponta que Santos e Ortigão (2016):

[...] já vêm nos advertindo sobre isso quando destacam que a partir das avaliações externas algumas escolas reforçam o sentido de ensinar e aprender para o teste, muitas vezes direcionado as atividades de ensino para os conteúdos que serão avaliados, desconsiderando os demais conteúdos do currículo, proporcionando com isso um estreitamento curricular, uma vez que, para as autoras, a matriz de referência dessas avaliações externas passa a ser considerada na escola como currículo.

Portanto, o que esta e outras pesquisas nos apontam é sobre a existência de um fenômeno ocasionado pela subjetivação/objetivação dos objetivos da política de *Accountability* exercida através da efetivação das ALE, que consiste em direcionar todo o esforço pedagógico daquela Unidade Escolar, daquela realidade constituída histórica e dialeticamente, limitando-a ao desenvolvimento de atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades requeridas nesses testes. Freitas (2011, p. 14) pormenoriza de que maneira o estreitamento impacta o currículo:

[...] a primeira redução é feita quando nos concentramos em uma ou duas disciplinas (geralmente português e matemática) e depois, uma segunda redução é aplicada quando escolhemos dentro do conhecimento de português quais competências e habilidades devem ser submetidas a testes

É importante destacar que há avaliações como, o SAEB, que incorporaram outras disciplinas; entretanto, o que as pesquisas apontam é que tais testes focam em desenvolvimento de habilidades básicas e técnicas, desconsiderando a criticidade e inviabilizando, para as escolas que os adotam como parametrizador curricular, uma educação de referência emancipatória.

Sobre o caráter parametrizador e descontextualizador dos referidos testes, as pesquisas apontam que, apesar da inclusão de questionários socioeconômicos, o contexto escolar não é levado em conta, assim como as matrizes curriculares, os testes direcionam o trabalho pedagógico a fim de parametrizar. A grande diferença entre os dois é que as ALE imputam grande pressão social, gerencial e econômica para que tais matrizes sejam trabalhadas exaustiva e exclusivamente, retirando a autonomia docente e descontextualizando o trabalho pedagógico e nulificando a qualidade social da educação. Sobre esse aspecto, Silva (2009, p. 233) *apud* Lima (2021, p. 49) depreende que: “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas” (Silva, 2009, p. 223).

Aqui, pode-se retomar uma importante reflexão de Saviani (2011) acerca do currículo escolar como atividade primeira da escola: formação humana no ser humano para atuação, reflexão e colaboração em e com a sociedade: “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2011, p. 17). Ou seja, a escola, para que se possa dizer que trabalha o currículo, deve trabalhar pela formação integral dos indivíduos acerca da produção humana.

## 2.8 Educação como treinamento para as Avaliações em Larga Escala

Para se alcançar os índices pré-estabelecidos, muitas escolas adotam ou são impelidas a adotar o treinamento excessivo dos alunos para responder aos testes estandardizados. Todos os trabalhos que o mencionavam, mesmo aqueles que acreditam na política das ALE para a melhora da qualidade educacional, também pontuaram que este é um ponto delicado e bastante controverso, pois caminha para a mecanização do ensino. Alguns trabalhos trazem, como contribuição as experiências de outros países com esta política de testes e treinamentos ao redor do mundo e ao longo da história. Furtado (2015, p.53) evidencia a primeira experiência de ALE e a política do *Accountability*, na Inglaterra, de 1862 até 1897 que levou ao treinamento excessivo, e pontua:

O programa passou por inúmeras críticas e foi sendo reformulado ao longo dos seus 35 anos, sendo que, ainda assim, os resultados não foram considerados positivos. As principais críticas recaíam sobre os testes e os escores obtidos, que, como elementos mecânicos, induziam, igualmente, a pedagogias mecanicistas com retaliação do currículo. A primeira experiência, apesar de demonstrar o impacto negativo da responsabilização no estreitamento curricular, perdurou por 35 anos, o que, muito provavelmente, foi suportado pelas inúmeras tentativas de reformular o programa (Furtado, 2015, p. 53).

O treinamento para as ALE está ligado ao estreitamento curricular; nessa perspectiva, os alunos são treinados para a realização das avaliações. Diante disso, nos perguntamos: os treinos levam à aprendizagem ou apenas à memorização de fórmulas e processos? Neste ponto, muitas pesquisas apontam a necessidade de se intensificarem as pesquisas acerca deste tema e de qual “qualidade” se espera alcançar com os treinamentos. Uma parte importante desta preparação é a sobrecarga colocada em alunos e professores. Muitas pesquisas acreditam que, atrelado ao estreitamento curricular, os treinamentos excessivos para melhorar os índices das ALE modificam a educação pública no seu cerne, em seu propósito.

Para finalizar, acreditamos que a presente pesquisa, contribua para a reflexão acerca da inversão que se imprime no sistema educacional brasileiro, que para caracterizar uma escola de qualidade, toma como cerne o resultado da avaliação feita mediante o exercício de treinamento com alunos ao longo do ano letivo, ao invés de se preocupar com a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade (Silva, 2019, p. 9).

Ao encontro dessa reflexão, faz-se aquela que, mesmo que trivial, deveria ser a principal questão acerca da temática das políticas em educação. O que queremos com as políticas na educação? Que tipo de cidadão o Estado Brasileiro, influenciado por agentes internacionais

como a OCDE e o Banco Mundial, quer formar com tais políticas? De qual “qualidade” estamos falando quando defendemos tais políticas?

## **2.9 Qualidade Formal x Qualidade Política: os objetivos por trás das Avaliações em Larga Escala**

Quando se busca Avaliação Em Larga Escala, ou as siglas INEP, IDEB, SARESP, SPAECE, SIMAVE e tantas outras relacionadas às Avaliações de Sistemas na internet, logo nos deparamos com explicações de como tais testes visam fornecer dados para verificação, controle e alcance da qualidade escolar. A portaria 267/MEC de 21 de junho de 2023, documento que estabelece diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, naquele ano, em seu Artigo 2º, parágrafo I e II, deixa claro o caráter inventariante de tal política:

Art. 2º. O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - 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;

II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (Brasil, 2023).

Nesse contexto de busca por indicadores para a avaliação da qualidade, é fundamental identificar em quais aspectos espera-se que uma escola seja didático-pedagogicamente adequada, a qual qualidade estamos nos referindo? Para que haja eficácia e qualidade é necessário investimento e condições necessárias para seu alcance. Em relação à qualidade, Furtado (2015, p. 85) aponta destaque de Demo (1990) em que explica:

[...] a “qualidade formal” e a “qualidade política”. A primeira visa à instrumentalização tecnológica dos indivíduos, ou seja, a qualidade defendida e necessária para a manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista, na medida em que o sistema educacional forma mão-de-obra especializada. Já, a segunda tem por objetivo formar indivíduos capazes de atuar criticamente em relação à realidade e ao futuro que os cerca. Essa modalidade incorpora a emancipação como característica da qualidade.

No caso do trabalho de Furtado (2015), apesar de salientar em sua pesquisa a qualidade política como uma crítica pragmática, há uma veemente suspeição de que tal qualidade possa ser avaliada/mensurada. Entretanto, se encararmos a qualidade política como capaz de corroborar a constituição de maior criticidade e emancipação, talvez não haja necessidade de

mensuração, pois os resultados serão vistos por meio da maior participação política em uma sociedade mais crítica. Destarte, importante destacar, a qualidade educacional defendida pelas políticas neoliberais é a qualidade formal, aquela que desenvolve habilidades e produz na escola mão de obra para o Mercado.

A qualidade apregoada pelas ALE é a qualidade formal, tecnicista, que tem por objetivo alimentar o Mercado com mão de obra “qualificada” para a exploração, mas não para a emancipação. As ações de responsabilização e meritocracia são mecanismos de coerção para que esta pauta seja o cerne das ações da educação pública.

Ainda sobre a qualidade política, que Silva (2009, p. 224) *apud* Lima (2021, p. 49) complementa:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Corroborando Silva, Lima e Furtado acerca do caráter imensurável da qualidade política/social conclui-se que esse tipo de trabalho e qualidade educacional não se avalia por meio de testes estandardizados, mas, sim, na forma como se configura a existência das pessoas em face da realidade.

### **2.9.1 Objetivos educacionais, *New Public Management* e a influência de organizações internacionais**

Muitos dos trabalhos lidos, trazem uma nova lógica de Estado, políticas públicas e mercado que se apregoa e se instaura desde os anos 1990 aqui no Brasil e ao redor do Mundo. Parte desse relato foi realizado neste trabalho ainda no capítulo de introdução e apresentação do problema de pesquisa. Alguns trabalhos elucidaram melhor a engrenagem que engendra as políticas de *Accountability* ao redor do mundo, sobretudo nos países periféricos. Tais interesses do Capital são defendidos por organizações internacionais como o Banco Mundial, que libera investimentos a países que “se adequam” aos objetivos educacionais baseados nas “habilidades básicas” de leitura, escrita e cálculo.

Nesse sentido, pode-se observar o que corrobora o Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990: a pobreza. De acordo com o relatório, é necessário definir os “níveis desejáveis de aquisição de conhecimento e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Banco Mundial, 1990, p. 7). Desse ponto em diante, sob fortes influências, o Brasil, assim como muitos outros países periféricos, intensifica a política neoliberal em seus países, sobretudo na educação pública. A lógica de mercado que transforma serviços públicos em mercadorias/produtos e que transforma o cidadão, usuário desse serviço em cliente, consolida para a sociedade pós-moderna a ideia de superioridade dos serviços privados.

A interferência do neoliberalismo nas formas de organização do trabalho na escola e no acirramento das desigualdades no contexto escolar, tem relação direta com a intensificação da atuação do Estado mínimo em todas as instâncias e níveis de serviço público. É interessante destacar que dois anos antes do relatório do BM, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que trazia princípios de gestão democrática para a educação pública e a descentralização das decisões acerca da educação no país, dividindo a gestão com Estados e Municípios. Entretanto, o Estado deixa de ser o executor das políticas públicas e passa a ser gerenciador, para que se estabelecesse tal política gerencialista e fiscalizadora das ações na escola, políticas e cumprimento de parâmetros.

Nessa esteira, em consonância com os objetivos do Capital Internacional, cria-se o mecanismo das ALE no país, mecanismo que é adotado por estados e municípios em toda a federação. A gestão democrática e a autonomia das Unidades Escolares em todo o país, entrou em funcionamento nas escolas, e foi sendo limitada a cada ano, a cada prova, a cada novo passo do novo Estado Gerencialista que se utiliza das ALE para direcionar o trabalho pedagógico, administrativo, os objetivos curriculares e as relações sociais e educativas na escola. Melo (2018, p. 9) corrobora nossas afirmações expressadas após a leitura das pesquisas encontradas: “Os resultados da pesquisa indicam que o IDEB provocou mudanças na gestão escolar, limitando a autonomia dos diretores, que agora buscam atingir metas estabelecidas pela Seduce e INEP.

Evidenciando-se o caráter controlador e fiscalizador das ALE para a escola pública, resta apreender, em um contexto de uma escola pública do Estado de São Paulo, partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, que por sua vez é pautada no Materialismo Histórico-dialético, as Significações dos professores acerca das ALE (Avaliações em Larga Escala) na materialidade escolar.

## 2.9.2 Outros apontamentos importantes

Assim como o Estreitamento Curricular, Treinamento excessivo, Qualidade baseada em conceitos técnicos e habilidades treináveis para se efetivar um projeto ideológico de educação para as massas (classes dominadas) a partir do mercado (que serve às classes dominantes), mecanismo que entendemos como constitutiva da materialidade política escolar da atualidade, apreendemos, dos trabalhos encontrados, outros aspectos dessa mesma realidade.

Em primeiro lugar, as ALE (Avaliações em Larga Escala) são essencialmente excludentes. Algumas pesquisas com enfoque nas repercussões dessa política para os alunos público alvo da Educação Especial evidenciam essa realidade. Witeze (2016, p. 222) aponta que também analisou

[...] a interferência do neoliberalismo nas formas de organização do trabalho pedagógico e no acirramento das desigualdades no contexto escolar, tendo como delimitação o atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e outros distúrbios.

Algumas pesquisas enfatizam a questão da sobrecarga atribuída aos professores para “dar conta” dos treinamentos e da responsabilização imputada a eles e à escola, ainda sobre os docentes. Muitos trabalhos enfatizam seu desconhecimento acerca do contexto de surgimento das ALE e de suas pautas atreladas ao contexto neoliberal. Ainda sobre as condições de trabalho docente, destacam-se: perda da autonomia, desprofissionalização, desmoralização do trabalho e da profissão e descontentamento que leva ao abandono total ou passivo por parte dos docentes.

Richter (2015, p. 8) corrobora que os testes têm gerado novas demandas de trabalho, e para atender às metas externas em condições precárias do magistério, se potencializa a intensificação do trabalho docente. Diante dessa e de outras afirmações encontradas nas pesquisas levantadas, fica latente uma pergunta: Qual o futuro da profissão docente nesta realidade? Para esta questão, Oliveira (1996), baseando-se em Saviani (1980; 1982; 1991, 1984; 1968 e 1969), traz uma importante contribuição de seus estudos a partir da teoria da Pedagogia histórico-crítica. A autora enfatiza, baseada na referida teoria que a escola por si só, não produz de forma direta a transformação social. Para tanto, é preciso que, através do trabalho educativo calcado na teoria histórico-crítica, que pressupõe domínio técnico-pedagógico e consciência política por parte do educador, para que este possa, consciente do caráter mediador da educação, transformar as consciências. Oliveira ainda enfatiza a necessidade de se buscar formar (formação pedagógica) uma pedagogia histórico-crítica e ressalta a frequência de equivocado posicionamento por parte dos educadores:

É incompatível com o pensamento de SAVIANI, um tipo de posicionamento muito frequente entre educadores que afirmam a transformação social como meta última da educação, mas não concebem a educação na sua função mediadora dentro da prática social mais ampla, e nem a entendem como uma parte integrante e indissociável do processo de transformação social. Afirmam, como SAVIANI também o faz, que é preciso estar consciente da necessidade de transformar a sociedade, da necessidade de transformar revolucionariamente a sociedade, de superar o capitalismo. Nesse sentido, adotam uma postura crítica contra as relações de dominação do capitalismo. Mas, ao não conceberem a atividade do educador como uma atividade numa perspectiva revolucionária, concluem que, pelo fato de sermos educadores e termos que atuar no campo da educação, e não em outra atividade que estaria mais diretamente ligada à tarefa de transformação das estruturas sociais, só nos resta fazer no nosso campo de atuação, que não é um campo de ação imediatamente revolucionário, “aquilo que dá pra fazer”, aquilo que lhes parece possível. E mais nada (Oliveira (1996, p. 58).

Ora, tal alienação, presente na escola e nas significações de muitos docentes, acaba por manter o caráter reprodutivista das relações sociais de produção. Entretanto, as reflexões de Oliveira (1996) apontam, como já dito anteriormente, para a necessidade de formação para uma pedagogia histórico-crítica, onde, a partir de um arcabouço técnico-político, as professoras e professores poderão atuar de forma dialética, promovendo, assim, uma educação transformadora.

Sendo esta, uma pesquisa que tem o caráter de Pesquisa-Trans-Formação, partindo do pressuposto que a pesquisa está intimamente ligada ao pesquisador e aos demais participantes, é importante salientar que, através das mediações e provocações realizadas durante os encontros dos Grupos de Discussão, é possível iniciar um processo de ressignificação do papel docente para que a escola de massas cumpra seu papel transformador.

As significações docentes sobre o caráter educacional não são hegemônicas acerca do papel da escola e de seu próprio papel. Ficam nítidas, na leitura dos trabalhos, as posições ideológicas. Muitas pesquisas possuem um posicionamento mais favorável e crente no potencial das ALE na busca de uma educação de qualidade e até equitativa, mas não é difícil encontrar, até mesmo nessas pesquisas, alguns pontos controversos sobre as políticas e também mesmo algumas críticas.

Essa situação de esvaziamento da avaliação escolar engendra as condições para o esvaziamento dos conteúdos veiculados na escola e, ao mesmo tempo, o trabalho educativo do professor.

Para superar essa caótica situação, há que se construir um trabalho educativo crítico em que o professor consciente e crítico e comprometido socialmente, seja o protagonista do processo. É neste sentido que Oliveira aponta para a obtenção (formação) dos docentes para a pedagogia histórico-crítica:

Assim, a concepção dinâmica da função da educação contribuindo ainda dentro das relações sociais de dominação para a transformação dessas relações não pode ser elaborada sem essa lógica capaz de dar conta da dinamicidade e multiplicidade dessas relações e sem um método baseado nessa lógica. SAVIANI defende que para superar a concepção hegemônica vigente é indispensável o domínio de um instrumental lógico-metodológico que garanta ao pensamento captar o ser da realidade concreta nas suas intrincadas relações recíprocas, de forma a competir com a força e a coerência da concepção dominante (Oliveira, 1996, p. 60, grifos nossos).

Para concluir esse capítulo, é necessário que se diga que, a partir do referencial estudado e das pesquisas levantadas nos bancos de teses e dissertação, que há hoje em nosso país a necessidade de formar praxicamente (de maneira teórico-prática-reflexiva) os nossos docentes para que se possa viabilizar um caminho de emancipação para que a escola cumpra seu papel transformador.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa que possui como estofa teórico-metodológico a Psicologia Sócio-histórica, que, por sua vez, se pauta nos estudos de Vigotski e no Materialismo Histórico-dialético de Marx e Engels, há um olhar holístico, não dicotomizante para a pesquisa que não separa teoria e metodologia. Nesse sentido, a teoria é forma e conteúdo e através da teoria que se aplica à prática, é que se chegam nos resultados que se aplicam, se engajam e ressignificam. Portanto, não será separado de forma dicotomizante o capítulo de fundamentação teórica da análise e sua metodologia, uma vez que se constituem e se completam em um só movimento que se retroalimenta.

Através das significações, na perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, dados a partir da Psicologia Sócio-histórica, tendo Lev Semionovitch Vigotski como um dos autores de referência para apreensão das mediações constitutivas nas significações sobre a temática no contexto a ser estudado. A pesquisa tem caráter aplicado e engajado, pois, durante o desenvolvimento do estudo, se propõe a instigar ações que impactarão em sala de aula com objetivo de aplicabilidade praxica, fomentando a produção da crítica e novas significações. A presente pesquisa se propõe a ir muito além de realizar uma análise e apreensão da realidade estudada para obtenção de conhecimento.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, esta pesquisa se propõe a provocar e tensionar a realidade, convocando os participantes a contribuir com suas significações e, através da práxis, provocar para contribuir ao movimento de reflexão que leve a ressignificações, possíveis mudanças nas significações anteriormente construídas em um movimento contrário à alienação capitalista, em um movimento de fomento à reflexão acerca da materialidade na busca por uma emancipação política, que vá em direção à dimensão utópica, porém não impossível, como defende Paulo Freire: para a emancipação social, uma utopia concreta. Magalhães (2021, p. 37) traz uma importante reflexão acerca desse movimento: “Por isso temos que, insistente e continuamente, como diz Freire (1982), denunciar e anunciar novos caminhos. Achar nas brechas, que são as contradições nas atitudes, nas ações e nos discursos, os anúncios de possibilidades”.

É importante salientar que, na perspectiva marxista, a busca é o movimento da emancipação humana, ou seja, momento em que a humanidade se livraria das amarras capitalistas. Mas, como já dito anteriormente, esse é um processo, por isso, nosso caminho é estruturado na emancipação política, é o caminho da luta cotidiana, política e cultural, onde se vão criando as mediações que formam para as transformações sociais radicais. É um processo

do qual o pesquisador faz parte, e para o qual necessita se conscientizar criticamente. Logo, a missão da pesquisa é produzir informações e conhecimento ao mesmo tempo em que contribui para a criação das condições necessárias para que esse processo revolucionário caminhe em direção à emancipação humana. Entretanto, tal processo é sempre um esforço coletivo em favor de um movimento de emancipação política na perspectiva da emancipação humana. Ou, um processo de conscientização crítica que aponta caminhos/cria mediações importantes que nos formam para transformações sociais profundas (Luxemburgo, 1899/1970; Magalhães, 2023).

Neste sentido, a pesquisa se debruça sobre as bases teórico-metodológicas fundamentadas no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Sócio-histórica, e se arma de sua práxis para, ao mesmo tempo que apreende a realidade, a provoca, proporcionando novas mediações de natureza transformadora.

### **3.1 Para compreender a Pesquisa-Trans-Formação**

A Pesquisa-Trans-Formação – assim como muitos trabalhos em PSH, tem origem na PUC-SP – com a pesquisa/tese de doutoramento da Professora Luciana Oliveira Rocha Magalhães (2021), “A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MOVIMENTO DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO”. É uma pesquisa que coloca a ciência a serviço da práxis e a práxis a serviço da ciência. Lembra-se aqui que a base teórico-metodológica da presente pesquisa e dos estudos de Magalhães (2021) fundamentam-se no Materialismo Histórico-dialético, método que propõe uma análise da sociedade calcada no modo de produção capitalista/liberalista.

É um método, portanto, que possibilita uma análise social que desvele processos de alienação para expropriação de força de trabalho, denunciando a todo momento a manutenção de um sistema de classes sociais, que projeta ao próprio indivíduo alienado, a ideia de uma meritocracia da ascensão social, imputando a ele, o “fracasso” e a ideia de imutabilidade do sistema. No MHD, Karl Marx (1818-1883) propõe a práxis como atividade humana histórico-crítica, que se utiliza da reflexão sob a produção da vida material como emancipadora, ou seja, como forma de ressignificar suas significações acerca da realidade e materialidade. Nesse sentido, a Pesquisa-Trans-Formação se caracteriza por seu papel engajado e reflexivo, que não se contenta em analisar a realidade, mas vai além, denunciando e anunciando, através do movimento de tensionamento da realidade estudada que espera provocar movimentos em direção a mudanças em direção à emancipação política na busca por uma emancipação social. Além da base teórica marxiana, utiliza-se também de conceitos vigotskianos, como Zona de

Desenvolvimento Iminente e do devir, como perspectiva de provocação intencional de reflexão impulsionando o movimento de transformação em direção à emancipação. Para tanto, Magalhães (2021, pp. 200-201) explicita em sua tese:

É uma zona de possibilidades, não é um acontecimento com data e hora certa, não está no campo da obrigatoriedade, muito menos é imediado (...). Existe o campo do desenvolvimento atual ou real atribuído ao sujeito e o campo da iminência das possibilidades. A zona do desenvolvimento é justamente o caminho entre o atual e o possível, caminho de possibilidades definido pelas mediações, particularidades (acessamos aqui a dialética singular-particular-universal) estabelecidas por ações colaborativas de outros sujeitos com experiências e conhecimentos diferentes.

Nesse sentido, busca-se, junto à modalidade da Pesquisa-Trans-Formação, utilizar desses conceitos e metodologia científica para provocar, através das relações e ações colaborativas da pesquisa (nesse caso, das mediações dos Grupos de Discussão) o que se chama de devir, novas sociabilidades, um passo intencional a caminho da emancipação humana, cunhado na ação ontológica-social: não um objetivo positivista e generalizante, forçado e imposto, mas uma possibilidade construída na materialidade, através das mediações sociais dos sujeitos históricos. Como nos ensina Paulo Freire, quando diz sobre o “inédito viável”, caminhos que ainda não são apontados em nosso cotidiano, e, portanto, inéditos, mas que podem ser viáveis, por meio da mediação das formações e discussões críticas desenvolvidas na pesquisa.

### **3.2 Por que Psicologia Sócio-histórica?**

A Psicologia Sócio-histórica da escola de São Paulo, como se conhece hoje, nasce em meados de 1989, na PUC de SP, com os estudos de Silvia Lane e seus alunos, mas, como esta pesquisa se propõe a trabalhar com a categoria historicidade, para compreender essa base teórico-metodológica, é necessário também apreender o movimento histórico em que se constitui, desde seus primórdios e de que forma esta metodologia que contempla o movimento dialético teórico--prático, portanto práxico, se constitui na atualidade, para realizar uma análise da realidade estudada não dicotomizada, encarando sua dialogicidade, tomando como ponto de partida o movimento de subjetivação-objetivação.

#### **3.2.1 Psicologia Sócio-histórica, o Materialismo Histórico-dialético e as contribuições de Silvia Lane e da Escola da PUC-SP**

A Psicologia Sócio-histórica, base epistemológica, metodológica e teórica deste trabalho, é uma teoria Brasileira, fundamentada no Materialismo Histórico-dialético de Karl

Marx e na teoria histórico-cultural de Vigotski, nasce dos estudos de Silvia Lane (1933-2006), filósofa e doutora em psicologia que atuou na PUC/SP, considerada uma das mais importantes teóricas da Psicologia Social Brasileira. O seu conjunto teórico é conhecido como "A Escola Crítica de São Paulo". Seus textos são obrigatórios na maioria dos cursos de Psicologia dos países de língua portuguesa e espanhola. Em 1972, Sílvia Lane funda o curso de pós-graduação em Psicologia Social (em pleno período de maior repressão da ditadura cívico-empresarial-militar). Começa a buscar elementos para construir essa psicologia crítica – envereda pelo campo das linguagens. Ela tem acesso ao livro de Leontiev, “O desenvolvimento do psiquismo”, e iniciam-se os estudos sobre a psicologia social soviética.

De 1980 a 1983, atuou como presidente da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), além de ser uma das fundadoras da mesma. A Psicologia Sócio-histórica, desenvolvida na PUC-SP, nos traz um conjunto de contribuições a partir da iniciativa de Lane, provenientes de todos que corroboraram e corroboram essas novas formas de pensar e pesquisar a Psicologia na Educação, formas estas fortemente pautadas na concepção marxista da realidade, na concepção do movimento histórico e dialético não dicotômico de constituição da realidade, compreendendo a práxis como parte integrante desse modo de fazer ciência social, integrante e a serviço de uma psicologia social como ciência política.

Silvia Lane inicia esse movimento na PUC/SP, trazendo as contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev e da teoria marxista. Ela é conhecida como a grande matriarca dessa escola teórica, e tal complexo teórico-metodológico cria vida nas pesquisas de todos os alunos, e dos alunos de seus alunos, que vêm neste um caminho para apreender, denunciar e provocar devires (mudanças críticas) nas realidades estudadas e criar novos microuniversos revolucionários, que possam corroborar a emancipação preconizada por Marx. Bock, Ferreira, Gonçalves e Furtado, 2007, *apud* Magalhães, 2021, p. 160, nos trazem um pouco do que foi o trabalho de Sílvia Lane:

A única certeza de que nunca abriu mão foi a da necessidade da produção de uma ciência com compromisso social. Nunca se importou com rótulos e com passeios por diferentes teorias, porque buscava outra coisa: um conhecimento capaz de falar da vida vivida e de apresentar possibilidades de contribuição para a transformação das condições de vida na busca da dignidade. Qualquer tema poderia ser eixo das pesquisas que seus orientandos traziam, mas todos deveriam lhe responder: qual a realidade que quero contribuir para mudar?

Magalhães (2021, p. 161) nos presenteia, ainda, com uma inspiradora reflexão de Lane (1981, pp. 70 e 69), que nos inspira a buscar, como tratarei mais a frente, a Pesquisa-Transformação como meio de integrar o participante, que não será mais chamado assim somente, mas de colaborador, e parte ativa e crítica da pesquisa, atuando de forma praxica, reflexiva:

Se não houver uma reflexão conjunta, um pensamento crítico, e atividades que permitam o “treino” destas novas relações, o grupo comunitário se separará, cada um cuidando de seus problemas individuais, esperando que Deus cuide de todos (Lane, 1981, p. 70). [...] é através da participação comunitária que os indivíduos desenvolvem consciência de classe social e do seu papel de produtores de riquezas, que não usufruem, e, em consequência, podem, gradativamente, irem se organizando em grupos maiores e mais estruturados visando uma ação transformadora da história de sua sociedade (Magalhães, 2021, p. 161).

A presente pesquisa, portanto, traz a desafiadora e instigante tarefa de, em se utilizando dos estudos de Silvia Lane e de tantos outros pensadores práticos, contribuir para este importante legado de pesquisas que não se limitam a olhar a realidade apenas por uma lente, uma perspectiva, que não se limitam a apenas estudar a realidade social, mas em contribuir com seus processos de transformação.

### **3.3 A base metodológica da Psicologia Sócio-histórica: Marx e o Materialismo Histórico-dialético**

A base teórico-metodológica para a Psicologia Sócio-histórica consiste no método engendrado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o Materialismo Histórico-dialético (MHD) e nos estudos da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski (1896-1934), que também, por sua vez utilizou-se do MHD de maneira ontológico-prática para seus estudos. Rego (1995, p. 93), sintetizando o pensamento de Marx, elucida que:

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das instituições e regras, das suas ideias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através dos conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento.

Como é possível observar, para o Materialismo Histórico-dialético, as significações humanas são constituídas na materialidade, no âmbito das relações sociais e produções sociais. É histórica, pois carrega o movimento histórico presente em cada sujeito e pelo grupo social e suas respectivas significações. É dialética, pela inerência dos conflitos e contradições, que pressupõe divergências, negações, fracassos e frustrações. A dialética nos revela uma lógica de compreensão, apreensão e abordagem à realidade. É ela que dá movimento à realidade. Tal lógica se contrapõe a lógicas positivistas, generalizantes e mecanicistas do pensamento científico ocidental e burguês. Tal movimento de contradições, se propõe à apreensão da

realidade que impulsiona o movimento para sua transformação. Para isso pressupõe sujeitos ativos, que têm possibilidade de fazer história – dentro das condições existentes, mas que podem ser mudadas – por isso são sujeitos históricos.

Evidentemente que essa lógica precisa ser apropriada, utilizada, experienciada em sua totalidade em um movimento não dicotomizante para que não se reduza a dialética às negações simples, para que não se traga explicações, análises e lógicas simplistas. É importante ressaltar que o movimento da dialética pressupõe a CONTRADIÇÃO, evidentemente, cheia de negações. A diferença é que ao experienciarmos a negação dialética, um NÃO quer dizer muito mais do que uma contraposição. O NÃO é o indício do movimento representado pela luta de forças contrárias. Por isso Marx nos diz que "a luta de classes é o motor da história"!

Assim, movimentos dialéticos como conflitos-pacificações, divergências-convergências, negações-afirmações, fracassos-sucessos, frustrações-conquistas, historicidade-materialidade podem compor essas negações, podem representar essa luta de contrários, pares dialéticos, que são expressões do movimento dialético, que representam contradições.

A dialética, inerente ao pensamento e construção deste na humanidade, já era pensada pelos filósofos da Antiguidade, para os quais, ela também representava esse movimento que se nega e se complementa na lógica da CONTRADIÇÃO. Entretanto as explicações clássicas são o início para entendermos toda a complexidade que Marx vai nos explicar depois.

Marx vai incrementar essa dialética, trazendo as lutas contrárias, os interesses de classes dominantes que sempre têm a intencionalidade de sobrepujar a classe trabalhadora. A luta é dos contrários, e a luta de classes é a explicação da dialética para Marx. Essa é a maior das contradições. Para se chegar à análise das significações através do método materialista histórico-dialético, há que se observar tais significações através do desvelamento atento e crítico das mediações que constituem esses sujeitos e sua realidade. Marx (2008) explica o movimento dialético que contribui para a análise da realidade e o seu movimento de transformação. Para Marx, a dialética é a lógica da contradição, onde forças opostas e contraditórias atuam simultaneamente sobre si mesmas e se desenvolvem. Uma é diferente da outra, mas uma não existe sem a outra.

Dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, através da análise dialética, ou seja, da análise das contradições, é possível revelar as contradições inerentes ao sistema capitalista e apontar as possibilidades de transformação e superação. Sobre a perspectiva de transformação dialética, Lakatos e Marconi (2003, p. 101), também ponderam:

Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação. A união dialética não é uma simples adição de propriedades de duas coisas opostas, simples mistura de contrários, pois isto seria um obstáculo ao desenvolvimento. A característica do desenvolvimento dialético é que ele prossegue através de negações.

A teoria-método neste caso não é somente forma, é forma e conteúdo, não são procedimentos “neutros”, mas posicionados, trazem consigo a importância da categoria historicidade para uma análise fundamentada da realidade, realidade esta que se transforma constantemente na relação dialética do sujeito com o objeto, da subjetividade-objetividade (par dialético). É dialético pois se propõe, em uma análise profunda, não dicotomizar a realidade, as relações, as construções sociais, que não se constroem linearmente e nem estão postas, estáticas.

Pelo contrário, em um forte contrassenso ao positivismo, essa teoria-método tem a ousadia de reconhecer a dialética nas construções sociais e realidade humana, ela traz, à luz da ciência, uma característica importante destas realidades estudadas: a contradição. Nessa perspectiva, as relações são analisadas por meio do movimento da sociedade, determinado por relações sociais mediadas pela mercadoria, uma realidade dividida em classes, onde se produz ideologia de forma hegemônica.

Sim, a ideologia produzida na dialeticidade e historicidade, em uma sociedade onde está presente a luta desigual de classes e onde o Estado (mediador) tem lado e intencionalidades determinadas por interesses de classe! Portanto, tal processo de produção de ideologia é determinado pela alienação, processo de produção de sujeitos acríticos. Por isso, a necessidade da busca pela formação-transformação: o esperado devir.

Para pensarmos a realidade, é necessário compreender seu caráter processual e apreendê-la em todas as suas especificidades e reconhecer sua complexidade e dialeticidade. Nesse sentido, Magalhães (2021, p. 141) nos traz uma importante contribuição para pensarmos esse processo:

Busca a concreticidade das realidades estudadas, entendendo essa dimensão como parte do movimento de análise da aparência e de análise da essência, síntese das mediações que histórica e dialeticamente o constituem. Buscar a concretude é superar dicotomias que cerceiam nossas análises nos impedindo de compreender o movimento do real, pois é exatamente este movimento, processo dialético e continuado de superações, que buscamos compreender: processo e não produto. O processo de apropriação das mediações, em que sujeitos formam e são formados não pode ser explicado imediatamente; estas transições mediadas por tanta diversidade só podem ser explicadas historicamente.

Ao longo do estudo e pesquisa em Psicologia Sócio-histórica, entrando em contato com esta metodologia teórico-crítica, ampliam-se as possibilidades de compreensão da realidade mais a fundo. Compreende-se o meio social em seu movimento, e o que está posto já não está denotando as contradições constitutivas dessa realidade, sempre levando em consideração que tais relações são histórica e ideologicamente constituídas.

### **3.4 Vigotski, as contribuições da psicologia Histórico-cultural de um revolucionário que não pôde e não pode ser apagado**

Lev S. Vigotski (1896-1934) era um pesquisador estudioso, obstinado e inconformado com a superficialidade da realidade e com a maneira de fazer ciência e psicologia de sua época, esta sustentada no positivismo, como é até hoje, tal a força dessa corrente e lógica de compreensão da realidade, que deixa suas marcas hodiernamente. Ele buscava a superação e o aprofundamento em seus estudos e fazia um trabalho reflexivo e que não se limitava a respostas prontas, a pontos de chegada. Magalhães (2021, p 151), mencionando fala de Zoia Prestes, ressalta o caráter investigativo e questionador de Vigotski:

Prestes (2010) nos conta que Kozulin (autor russo, estudioso de Vigotski), analisando Vigotski, afirma que este não era pragmático, nunca trazia respostas prontas, mas ao contrário, transformava as respostas encontradas em “questões novas e mais profundas”.

Vigotski busca fazer uma revolução nas bases da psicologia de sua época, sua crítica era de que a psicologia, como era posta, não era suficiente para a compreensão do ser humano; para ele, a nova psicologia, histórica e cultural, deveria ser crítica e, para tanto, precisaria ser fundamentada no Materialismo Histórico-dialético. Leontiev (2004) *apud* Magalhães (2021, p. 151) explica a relação da psicologia histórico-cultural de Vigotski com o Materialismo Histórico-dialético: “A nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo histórico e dialético, tinha que se converter numa psicologia marxista”. Para Vigotski, o pensamento se realiza na palavra, mas não se expressa nela - pensamento e linguagem não são a mesma coisa - não se diluem um no outro, porém não são independentes. São um par dialético, encontram-se em relação de mútua constituição, mas não de identidade, um não é igual ao outro, por isso é importante lembrar o que Vigotski (2001) nos ensina: “pensamento se realiza na palavra”. No trecho citado, Vigotski destaca a importância da linguagem como meio de expressão e desenvolvimento do pensamento, mas também ressalta que pensamento e linguagem não são sinônimos, embora estejam intrinsecamente relacionados.

De acordo com Prestes & Tunes (2022) e Magalhães (2021), seu trabalho sofreu inúmeros, intencionados e equivocados ataques de apagamento e reformulação, ele foi censurado durante o regime Stalinista. Além da censura dentro da própria União Soviética, Vigotski também foi intencionalmente modificado ao ser traduzido para o ocidente. Muitas de suas obras chegaram ao ocidente a partir de editoras estadunidenses, o que explica o viés ideológico neoliberal e reducionista ao qual sua obra foi submetida. Vigotski foi um estudioso, revolucionário incansável, ele estudou medicina, direito e literatura, desenvolveu importantes contribuições acerca do papel da arte na formação humana. Sua obra, intensa e extensa para a sua curta vida, que acabou aos 37 anos, suscitou e suscita ainda hoje muitos trabalhos que se propõem a compreender as concepções psicológicas em sua complexidade.

Prestes & Tunes (2022, p. 2) resumem a importância de Vigotski para reflexões teóricas, metodológicas, filosóficas e para a transformação social: “A vida e a obra desse pensador tão singular nos ensejam reflexões sobre possibilidades de resistirmos ao embrutecimento, ao obscurantismo, à ignorância e enfrentarmos os retrocessos em tempos de tanto ódio, de tanta intolerância.

### **3.5 Categorias: as lentes da Psicologia Sócio-histórica**

As categorias são como lentes, vários olhares sob novas e diferentes perspectivas para a apreensão da mesma realidade. A análise crítica em Psicologia Sócio-histórica se utiliza de categorias relacionadas às suas bases teórico-metodológicas. Durante a análise e a produção de conhecimento dentro dessa perspectiva surge a necessidade de utilizar-se novas categorias. Isso se explica porque as categorias são dimensões que dialeticamente constituem a realidade e são constituídas por ela. Elas se constituem dialeticamente na realidade estudada e a constituem também. Ao realizar uma abordagem categorial, a pesquisa adquire uma análise praxica da realidade em todos os seus aspectos, mas é importante desnudar-se do pensamento ocidental, positivista e dicotômico e encarar as categorias em seus pares dialéticos como constituídas e constituintes na realidade. Magalhães (2021, p. 161) atenta para a necessidade da análise categorial para a Pesquisa em PSH, e como a sua utilização está imbricadamente ligada ao próprio movimento de análise-apreensão-transformação. Para a autora,

A abordagem categorial como ferramenta de apreensão e análise de realidades pesquisadas é *conditio sine qua non* dentro de uma perspectiva materialista, histórica, dialética. E, a utilização de umas ou outras está determinada pela própria realidade e muito diretamente relacionada com o mirante do pesquisador.

Como já mencionado, as categorias levam a olhar a realidade dialeticamente, através de pares dialéticos. Elencar-se-ão agora algumas das principais categorias utilizadas na PSH, mas, como já dito anteriormente, é a dinâmica de análise e tensionamento da realidade, o movimento da Pesquisa-Trans-Formação, que suscitará a necessidade de novas categorias.

### **3.5.1 Subjetividade-objetividade**

Tratadas dialeticamente, trazem o olhar do pesquisador acerca do movimento subjetivação-objetivação que é constante na constituição da realidade, realidade esta que se constrói nessas mediações dentro da coletividade. Para que se compreenda as imbricações inerentes a este movimento-aprofundamento, podemos elencar ainda algumas categorias que compõem essa dialética e são compostas por ela: atividade, consciência, identidade, afetividade, dimensão subjetiva da realidade. Para melhor compreensão do movimento de apreensão da realidade, Aguiar, Soares e Machado (2015, p.63) nos explicam a importância da apreensão da realidade na dialética subjetividade-objetividade, pois

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa.

Neste sentido, através de muitas mediações, o ser humano subjetiva a realidade objetivando-a em um processo de mediação dialógica e dialética, dentro das condições históricas e materiais da própria realidade/materialidade.

### **3.5.2 Historicidade-Materialidade**

A categoria historicidade lança o olhar para o fato da constituição histórica da materialidade estudada, materialidade-realidade que só é o que é, pois possui uma história para a qual é necessário lançar um olhar atento. É importante destacar que a categoria historicidade nos alerta para não entendermos a história como uma cronologia linear, mas como mediações históricas que desenvolvem e se desenvolvem na materialidade. Marx (1848-1852/ 2011) *apud* Magalhães (2021, p. 192), de maneira genial nos traz um exemplo prático para apreender estas mediações. “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Portanto, a materialidade-historicidade são categorias que estão dialeticamente constituídas e constitutivas de si mesmas. A materialidade, como categoria, permite apreender as condições materiais nas quais seres humanos se reproduzem, produzem sua história, suas mediações, a maneira como subjetiva e objetiva a realidade: daí a impossibilidade de tecermos suas explicações de forma apartada. Magalhães (2021, p. 192) elucida esse conceito ao afirmar que:

O ser humano cria-se a si mesmo quando a imposição vital de transformar as condições de sobrevivência faz com que coletivamente, socialmente, novas condições sejam criadas. Estabelece determinadas relações na produção social da sua existência consoantes às condições econômicas de onde vive.

Já a historicidade torna possível nesse mesmo movimento analisar o processo histórico (movimento) que não se cristaliza, não se concretiza, mas se desvela e se revela na materialidade das relações sociais. Por este motivo, essas duas categorias indissociáveis, e também imbricadas com outras categorias as quais vamos nos ater, servirão como lentes para a apreensão da realidade que é analisada categoricamente, mas também em sua totalidade. Magalhães (2021, p. 192) explica também a importância dessa categoria para a compreensão do movimento de materialização da produção humana. Para a autora,

Marx afirma a história como a única ciência para compreendermos a materialidade. Pensar na categoria historicidade nos remete a pensar na história como a materialidade da produção humana, identificando os seres humanos como seres sociais e históricos na sua singularidade e concretude, sínteses, portanto, de múltiplas determinações.

Entretanto, tal complexidade da produção humana é imbricada e implica ser analisada por outras lentes, como um caleidoscópio que possui várias partes que se imbricam e se complementam, sempre em movimento, montando um só desenho, uma só materialidade multifacetada, síntese de múltiplas determinações.

### 3.5.3 Mediação

A categoria mediação é um conceito fundamental para compreensão do funcionamento psicológico dos seres humanos, segundo a concepção vigotskiana: as relações sociais são mediadas por diferentes categorias, portanto a categoria mediação é basilar para a PSH e para a análise nessa perspectiva. Oliveira (1997) *apud* Moreira e Barbosa (2020, p. 3) esclarece:

[...] um conceito importante para compreender a concepção Vigotskiana acerca do funcionamento psicológico é o conceito de mediação que em termos genéricos se caracteriza como “um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Neste sentido, compreendemos que a categoria mediação perpassa a relação dialética da realidade em todas as demais categorias. Para a Psicologia Sócio-histórica, mediação refere-se a um processo fundamental no desenvolvimento humano em que o indivíduo interage com o ambiente e com outras pessoas, utilizando ferramentas culturais e símbolos para construir o conhecimento e desenvolver suas capacidades.

A mediação é atividade essencial e indissociável para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a mediação vai além da simples transmissão de informações, envolvendo processos de mediação simbólica, linguística e cultural, que permitem a construção de sentidos-significados - significações, através de subjetivação-objetivação da realidade (o ser humano se forma e transforma as condições materiais, mediante sua atuação histórica, mediado pelos processos sociais). A mediação, portanto, é um conceito central na compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Aguiar, Soares e Machado (2015) retratam que a ascensão do conhecimento, o movimento de transformação e a emancipação política e humana são inerentes às mediações relativas à produção da vida humana, ou seja, a diversas mediações.

### **3.5.4 Pensamento-Linguagem**

As categorias pensamento e linguagem estão intimamente relacionadas, haja vista que uma constitui a outra, mas não são a mesma coisa. Vigotski (2003), ao mesmo tempo que critica as teorias dicotomizantes e biologizantes acerca da relação pensamento-linguagem, também aponta um novo caminho metodológico para o estudo desse fenômeno essencialmente humano. Para Vigotski, não há como pensar a relação pensamento-linguagem sem pensar em seu caráter semântico, ou seja, análise da relação pensamento-linguagem através dos significados. Para se abordar a relação dialética pensamento-linguagem, é necessário pensar como esta se realiza na composição dos significados, que mais adiante observar-se-ão constituídos e constituintes dos sentidos, no movimento de subjetivação-objetivação. Vigotski (2001, p. 398) elucida esta questão:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso.

Através da mediação da linguagem e do pensamento, o ser humano subjetiva e objetiva sua realidade, pois é nesta relação que se constituem significados (socialmente compartilhados) e sentidos (ligados à constituição subjetiva), que em um movimento constante vão constituindo novas e dinâmicas significações. Assim, o pensamento e a linguagem fazem parte do processo do desenvolvimento do ser humano, da produção dos sentidos e significados. Portanto, constituem categorias importantes para olhar a realidade estudada e apreender as significações do sujeito. Oliveira (1997) *apud* Moreira e Barbosa (2020, p. 4) trazem uma importante contribuição para a compreensão dessa relação: “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”.

### 3.5.5 Sentido-significado

Para a Vigotski (1991), sentido e significado são conceitos centrais para análise e compreensão genotípica (explicativa, mais aprofundada, em seu movimento) da forma como os indivíduos constroem e atribuem significado às suas experiências e ao mundo ao seu redor por intermédio do processo dialético de aquisição e construção da linguagem que se interioriza e exterioriza, se subjetiva e se objetiva em uma relação dialética de pensamento e linguagem. Pensamento não é linguagem, mas ele se objetiva através desta, em meio a tal relação dialética. As categorias sentido e significado, embora sejam analisadas e conceituadas de forma diferente, não podem ser apreendidas separadamente, pois constituem um par dialético, ou seja, dialeticamente se constituem e se complementam. Significados se constituem como produções históricas que refletem a coletividade, são produzidos pela sociedade e estão perpassados pela historicidade, o significado de uma palavra é constituído e construído socialmente. O significado é o conjunto de sentidos que são compartilhados e compartilháveis dentro de um determinado contexto cultural. É aquilo que tem um valor culturalmente reconhecido e que guia a ação e a comunicação entre os indivíduos de uma determinada sociedade. O significado está relacionado às normas, aos valores e às representações sociais que são internalizadas pelos sujeitos ao longo de sua vida.

Mendonça (2013, p. 4) traz uma importante explicação para que se compreenda a relação entre sentido, significado e palavra. Para o autor,

De acordo com as teorias vygotskianas a palavra com seu significado e seu sentido é para a humanidade uma das formas mais potentes de apresentar e representar o que está em sua volta. Oliveira (1993, p. 48) afirma que “o significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

Tanto o significado quanto os sentidos da palavra relacionam-se e representam o pensamento constituído dialeticamente na materialidade social, entretanto o significado é a construção geral que se relaciona com a palavra em determinada língua, para determinado núcleo social. Já os sentidos, também constructos humanos mediados pelo meio social, assumem uma característica específica de determinada materialidade/historicidade, de determinado momento do processo de constituição do ser humano, durante a produção da vida humana. Os sentidos constituem-se na subjetividade, já que se tratam das percepções do sujeito mediatizado pelos significados acerca da realidade estudada. Assim, os sentidos estão relacionados às singularidades dos sujeitos.

Aguiar e Ozella (2013, p. 304) ressaltam que “o sentido [...] constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade”. O sentido, em movimento dialético com o significado construído pelo social, refere-se às significações que são atribuídas às experiências e aos objetos do mundo, envolvendo tanto aspectos subjetivos como objetivos. É a forma como os indivíduos interpretam os eventos e fenômenos à sua volta, por intermédio de sucessivos processos de significação e simbolização. O sentido e o significado são construídos socialmente, a partir das inter-relações e das práticas culturais em que os indivíduos estão inseridos.

A partir dessas explicações podemos perceber o quão imbricados dialeticamente estão os sentidos e os significados, formando um par dialético – sentidos-significados – em constante produção mútua, em continuada transformação. Desse movimento contínuo é que são gestadas as Significações, categoria central para esta pesquisa.

### **3.5.6 Significações: pesquisa, realidade, categoria, objetivo**

As significações são construções sociais e históricas que são atribuídas aos objetos, eventos e experiências do mundo. Elas são entendidas como produtos das interações humanas e das relações sociais, e são mediadas pelo contexto cultural, pelas normas e pelos valores compartilhados por determinado grupo ou sociedade, as significações são dialeticamente constituídas na relação sentido-significado. Nesse caminho, as significações são entendidas como construções coletivas que se modificam ao longo do tempo e do espaço, sendo determinadas por fatores sociais, políticos, econômicos e históricos. Elas podem ser expressas através de símbolos, linguagem, rituais, crenças, práticas sociais, afetos, emoções... e são essenciais para a compreensão da realidade e para a constituição da identidade individual e coletiva.

As significações não são universais e fixas, mas, sim, flexíveis e dinâmicas, sendo constantemente recriadas e transformadas nas relações sociais. Góes & Cruz (2006, p. 39) trazem à tona a relação entre signo, significado e significações.

Na riqueza dessa formulação, apesar dos aspectos lacunares ou ambíguos já mencionados, a polissemia é posta no centro da linguagem – tanto interna como externa, apesar de suas diferenças funcionais e estruturais. Fica sugerido, mais geralmente, que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos.

Para que se possa compreender o objetivo desta pesquisa, é imprescindível que se compreenda o conceito e a dinâmica das significações.

As categorias aqui elencadas fazem parte da base teórico-metodológica, mas como dito anteriormente, durante o contato com a realidade estudada, e adequadamente provocada, pode surgir a necessidade de se trabalhar com outras categorias para desvelamento desta realidade e para a apreensão das significações acerca das Avaliações em Larga Escala. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 60), em alusão a Aguiar e Ozella (2006, 2013), contribuem para elucidar a constituição e a importância da apreensão das significações dos sujeitos históricos, que, dialeticamente, no movimento de análise, se desdobrarão em Núcleos de Significações, analisados por intermédio das categorias da Psicologia Sócio-histórica. Para os autores,

[...] podemos destacar que a intenção de Aguiar e Ozella (2006, 2013), conforme já explicitado acima, não era construir um procedimento qualquer de investigação, mas um recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Essa necessidade de construção de um procedimento específico se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológica dos autores, os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador.

### **3.6 O dever: reflexões acerca da potencialidade da Pesquisa-Trans-Formação**

Esta é uma pesquisa da modalidade Pesquisa-Trans-Formação que tem como uma de suas características mais marcantes, reforçada por meio de suas estratégias formativas de pesquisa, provocar movimentos de reflexão praxica, de ressignificações, em direção à conscientização crítica. Nessa perspectiva, é necessário que se busque desbordar pensamento e posicionamento crítico, para além da aparência, de parte de todos os envolvidos acerca do tema estudado, à luz da Psicologia Sócio-histórica embasada no Materialismo Histórico-dialético e nos estudos de Lev Semionovich Vigotski. Sua unidade de análise são as palavras com significações em seu contexto ressurtidas na dialogicidade do movimento dialético das formações.

De acordo com Vigotski (2009), *apud* Penteado e Aguiar (2018), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo. Para o autor, o pensamento nasce por meio das palavras, o pensamento não expresso por palavras, permanece obscuro e a palavra, por seu lado, se fosse desprovida de pensamento, seria morta. Importante ressaltar que o pensamento não é expresso totalmente pela linguagem; não é, em sua totalidade, expresso na linguagem, como em um processo mecanizado de relação causal. Trata-se, pois, de uma relação processual, dinâmica e modificável. Assim, o pensamento pode ou não se realizar por meio da expressão da fala.

Para se discutir o caráter de Pesquisa-Trans-Formação e das possíveis aprendizagens e novas significações, há que se ressaltar o conceito trazido por Vigotski descrito como Zona de desenvolvimento Iminente. Mesmo que de forma tímida, ou de forma mais explícita, há movimentos de significação em que o sujeito, afetado pelas contribuições dos outros, pode estabelecer novos sentidos e significados, reelaborando suas próprias significações. Segundo Penteado e Aguiar (2018, p. 541),

Para estabelecer o que entendemos como indício de existência de desenvolvimento, recorremos ao conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), que chama nossa atenção para os processos de desenvolvimento do ser humano que ainda se encontra em fase embrionária, em iminência de se realizarem; não define, portanto, que haverá desenvolvimento. Vygotsky (2007, p. 103) afirma que os “processos internos de desenvolvimento” são capazes de se realizar quando o ser humano está em situação de aprendizagem, em colaboração com seus companheiros. De acordo com o pensamento do autor, podemos concluir que a aprendizagem em situação de grupo permite que os participantes penetrem na vida intelectual uns dos outros, favorecendo o desenvolvimento individual e coletivo.

Após a apropriação desses conceitos, é importante ressaltar o potencial da Pesquisa-Trans-Formação para a aprendizagem e o crescimento dos participantes e do próprio pesquisador acerca da temática estudada, pois, de acordo com os pressupostos postulados por Magalhães (2021) e embasados na análise ontológica e epistemológica da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético, admite-se que a reflexão e a ação conduzidas por tal viés teórico-metodológico nos encontros de Grupos de Discussão, trazendo à tona questões mediadoras, pode intencionalmente provocar o outro a entrar no debate e retirar os participantes da zona de conforto, instigando que ressurtam significações e ressignificações. Com efeito, é na materialidade praxica, através da mediação da linguagem eivada de instigações, provocações intencionais trazidas por uma pesquisa interventiva, que se propõe não somente a observar, mas a vivenciar as reflexões, significações por intermédio de encontros formativos de Grupos de Discussão. Nestes, os participantes-trans-formadores se afetam e são

afetados mutuamente, juntamente com a pesquisa e o pesquisador, onde é possível refletir em grupo, ressignificar, trans-formar e trazer um momento desejável de criticidade na pesquisa: o devir, a perspectiva de ressignificações na busca pela construção de transformações sociais radicais.

Pretendeu-se, portanto, ao longo dos encontros dos Grupos de Discussão mediados pela característica trans-formadora da pesquisa, contribuir com reflexões para combater a alienação advinda, segundo Viotto Filho (2023), do trabalho limitado a uma visão reducionista, apartada, que transforma o ser humano em mercadoria de troca. Para que alcancemos, no futuro, um ambiente educacional calcado na perspectiva da emancipação humana, na esteira da transformação social, mesmo dentro de um sistema capitalista e neoliberal, que é onde a luta política de conquista de direitos se configura (Luxemburgo, 1970), é importante, de acordo com Viotto Filho (2023, p. 25), salientar:

[...] a necessidade de construção de processos de formação e atuação humana numa direção crítica, sendo que essa reflexão deve ser realizada e vivenciada desde o início do processo de escolarização da criança, assim como junto aos jovens e consolidada na vida adulta nos estudos, na universidade e no trabalho.

Ainda de acordo com Viotto Filho (2023, p. 35), a emancipação humana e social, assim como a superação da alienação, são um projeto e um processo que necessita do devir histórico, construído coletivamente. Nesse contexto o autor destaca de que forma a escola, constituída como está ao enfatizar o pragmatismo, a adaptação e o imediatismo cotidiano, se torna alienante. Nas palavras do autor: “a escola atual torna indivíduos acrílicos, adaptados, desarticulados, incoerentes, simplistas e heterônomos, presas fáceis da alienação que alimenta e mantém o sistema capitalista e todas as suas mazelas presentes na vida cotidiana”, que ainda destaca o papel transformador que a escola pode assumir diante do devir:

[...] sabemos que o trabalho educativo crítico é uma das fontes decisivas para engendrar o processo de construção da emancipação humana e social. Ao encarar coletivamente para superá-las e construir a escola-comunidade, os educadores assumirão o protagonismo desse movimento social, que gestado na escola, encaminhará a sua transformação radical (Viotto, 2023, p. 35).

Podemos concluir com isso que o devir não é o mesmo que um objetivo, mensurável, restrito, mas uma possibilidade de ressignificação em direção à criticidade, que nos orienta na direção da emancipação humana e social, para a desalienação através da práxis, que é a reflexão e a ação coletiva acerca das significações da prática, do trabalho humano.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia de pesquisa é a principal ferramenta que engendra o processo de investigação científica. “Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 83).

Quanto aos objetivos, configura-se como uma Pesquisa-Trans-Formação, com a iniciativa de apreender e analisar sistematicamente, mediado pela historicidade dialética, as significações dos professores de uma escola pública situada no interior do estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba, acerca dos impactos das Avaliações em Larga Escala e da política de responsabilização através de pagamento de bônus atrelados aos índices obtidos pelos alunos nessas provas. Tal objetivo primevo se atrela ao caráter provocador e mediador de possíveis transformações em direção à emancipação política cotidiana, sempre na perspectiva de transformações sociais radicais.

### **4.1 Participantes**

Foram convidados a participar da presente pesquisa 10 professores de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, Região Metropolitana do Vale do Paraíba, na área urbana da cidade. O critério para a escolha dos participantes foi que trabalhassem com os alunos de 9º ano do ensino fundamental, já que consiste no ano escolar alvo das Avaliações em Larga Escala (SAEB/SARESP). Pensando na representação de professores de todos os componentes curriculares, foram convidados a participar da pesquisa os professores que estavam lecionando aos alunos dos 9º ano em 2023. Os participantes são professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, o que proporcionará apreender as significações não apenas de professores de Língua Portuguesa e Matemática, que possuem seu trabalho mais diretamente ligado à política de controle das Avaliações em Larga Escala, mas de todos ligados a este contexto. Sobre os cuidados éticos da presente pesquisa, é importante ressaltar que, como disposto na RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, respeitando os cuidados baseados nos direitos do participante, realizou-se um momento de elucidação com os participantes acerca de todos os aspectos contextuais, teóricos e metodológicos da pesquisa e, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixar claro o tratamento ético-metodológico a ser dado ao material coletado.

## 4.2. Instrumentos de Pesquisa

Para a presente pesquisa foi utilizado, primeiramente, um questionário, o qual foi utilizado para a obtenção de informações pretendidas quando da realização das entrevistas para conhecimento e caracterização dos participantes, sendo de extrema importância para a etapa de análise do material transcrito, resultado dos Grupos de Discussão, considerando sua perspectiva histórica e dialética.

Lakatos e Marconi (2003) salientam que:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (p. 201).

Após sua elaboração de acordo com os dados mais relevantes para a caracterização dos participantes, foi realizado um pré-teste no referido formulário, para a verificação de sua aplicabilidade e questões éticas e somente após esta etapa, foi possível aplicá-lo.

O questionário em questão, foi enviado aos professores via *Google forms*, após visita e apresentação da pesquisadora ao grupo docente da escola. Esse momento foi combinado previamente com o gestor da Unidade Escolar para verificação da aplicabilidade da pesquisa na referida escola.

Após a obtenção das informações advindas das entrevistas realizadas mediante aplicação de questionário e caracterização dos participantes, foram realizados três encontros de Grupos de Discussão com os professores em ATPC acerca de descritores alinhados ao que se objetiva saber para que a análise seja efetuada e para que se proporcione um maior contato da pesquisa e pesquisadora com a realidade estudada. Tais encontros se fizeram necessários para que fosse possível não somente apreender a realidade, mas tensioná-la, provocá-la para o movimento do devir. Os encontros foram agendados com a participação e anuência da gestão escolar e dos participantes da pesquisa, obedecendo a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Os encontros de Grupos de Discussão para complementar o processo de produção de informações da Pesquisa-Trans-Formação ocorreram somente após aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Os encontros foram realizados presencialmente.

Para a referenciação das falas dos participantes da pesquisa, proferidas nos encontros dos Grupos de Discussão, de maneira a identificar a ordem cronológica em que ocorreram para permitir uma análise mais acurada das significações e ressignificações, foi registrado, após cada frase, os códigos E1, E2 ou E3, referindo-se, respectivamente, a Encontro 1, ocorrido em 08/04/2024; Encontro 2, em 13/05/24 e Encontro 3, em 03/06/24.

### **4.3 Questionário**

O uso de questionários como instrumento de obtenção de informações é uma prática amplamente disseminada nas ciências sociais e permite conhecer mais pormenorizadamente sobre fenômenos presentes na realidade. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.201): “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Esta pesquisa, que pretende realizar uma análise que envolve subjetividade e objetividade, imersão da pesquisadora para melhor compreensão, aproximação e intervenção sob orientação da Pesquisa-Trans-Formação, se utilizou posteriormente dos Grupos de Discussão para melhor apreensão da realidade estudada, sendo que, inicialmente, a realização das entrevistas por meio da aplicação de questionário serviu como porta de entrada da pesquisadora na realidade a ser estudada/vivida. Nesse sentido, o questionário, após elaborado e testado, se torna um instrumento importante para a aproximação e levantamento das primeiras significações. Durante a análise, é possível notar também dois movimentos de objetivação das significações: do participante colaborador com o grupo, durante os encontros dos Grupos de Discussão, e deste mesmo participante colaborador com ele mesmo, durante as respostas ao questionário.

### **4.4 Grupos de Discussão como metodologia de produção de informações em uma Pesquisa-Trans-Formação**

Os Grupos de Discussão (GD), se iniciam e se referenciam na tradição da sociologia espanhola, mais precisamente, da sociologia crítica de Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí, Ángel de Lucas, Francisco Pereña e José Luiz Zárraga. Tal técnica de reunião e organização de encontro em grupo acerca de uma temática se mostra uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. No momento do surgimento do GD, a pesquisa sociológica espanhola se tendenciou com as práticas quantitativas de pesquisa, utilizando-se de técnicas e procedimentos como o

questionário. O GD surge, então, como algo inteiramente novo. Apesar de surgir, na chamada Escola Crítica Qualitativista Madrileña, com o intuito de subsidiar estudos na área de pesquisa de mercado, o GD não permaneceu reduzido a este nicho, mas atraiu o interesse de pesquisas de diferentes campos das ciências sociais e humanas. Desse modo, a técnica dos Grupos de Discussão passou a ser utilizada em diferentes países da Europa e América Latina.

Na pesquisa social empírica, no final da década de 1970, os Grupos de Discussão passaram a ser utilizados como um procedimento de produção de informações pelos integrantes da Escola de Frankfurt, recebendo um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico caracterizando-se, como um método de pesquisa e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

De acordo com Weller (2005), Werner Mangold, em uma análise das pesquisas empíricas da Escola de Frankfurt, foi um dos primeiros pesquisadores a criticar a forma de análise das entrevistas e deu um novo sentido ao Grupo de Discussão, transformando-o em um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais. De acordo com Mangold *apud* Weller (2005, p. 244):

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

É importante ressaltar esta característica do Grupo de Discussão em recriar e revelar as interações vividas no grupo social. À luz da Psicologia Sócio-histórica, o GD pode ser um importante aliado, contribuindo com processos de desvelamento da ideologia dominante, trazendo contradições à flor dos debates empreendidos entre os participantes, possibilitando a apreensão e tensionamento das significações. Weller (2005) resalta ainda, citando Bohnsack (1999), a necessidade de se analisar os processos interativos, discursivos e coletivos à luz de uma determinada tradição teórica e histórica, corroborando a adequação deste instrumento à análise que será feita junto à Psicologia Sócio-histórica.

Outro fato importante é a possibilidade de inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, o que, de acordo com Weller (2005, p. 252), reduz o risco de interpretações equivocadas.

Esta pesquisa se caracteriza como uma Pesquisa-Trans-Formação, o que subentende uma maior interação entre pesquisador e pesquisados, onde há uma importante e ativa contribuição destes para sua própria formação, conscientização, transformação pós-reflexões, momentos que provocam novas significações acerca da temática estudada, buscando maior

criticidade em prol de um universo educacional emancipador. Aposta-se, portanto, em um conceito de possibilidade crítica de transformação da realidade: o devir. De acordo com Penteadó e Aguiar (2018), complementando frase de Gonzalez Rey (2011):

“[...] a trama de diálogos no curso da pesquisa adquire uma organização própria, em que os participantes se convertem em sujeitos ativos que não só respondem às perguntas formuladas pelo pesquisador, mas constroem suas próprias perguntas e reflexões” (Rey, 2011). Ressalta, ainda, que a posição ativa assumida pelos participantes permite o compartilhamento de reflexões muitas vezes inauguradas naquele momento (Penteadó e Aguiar, 2018, p. 545).

Para que se possa fomentar maiores reflexões e discussões que revelem e possibilitem a apreensão das significações dos professores acerca das políticas de Avaliação em Larga Escala, definir categorias e suas interações, utilizar-se-á na presente pesquisa o conceito trazido por Penteadó e Aguiar (2018, p. 537); a Questão Mediadora (QM). Para as autoras, as QM (Questões Mediadoras) são importantes questionamentos que impulsionam e tensionam movimentações críticas com o intuito de criar e ressaltar momentos de mobilização dos integrantes do GD. Tais movimentos dialéticos podem reverberar as possíveis e desejáveis transformações no interior do grupo. A este movimento o pesquisador não é imune, ele integra e participa ativamente da reflexão, da transformação.

A Questão Mediadora pode também auxiliar na sistematização e na produção da análise nesta pesquisa. O procedimento de análise e interpretação denominado Núcleos de Significação, realizado nesse estudo, objetivou instrumentalizar e viabilizar o processo analítico nas pesquisas qualitativas à luz da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético. Penteadó e Aguiar (2018) salientam que a QM é de grande valia nessa organização analítica que tenciona produzir informações por intermédio das significações dos participantes.

Para proceder a análise na perspectiva da PSH (Psicologia-Sócio-histórica), parte-se das falas que se chocam (caráter dialético), complementam-se e/ou se negam para a compreensão da relação destas com a realidade/totalidade social. Nessa medida, é importante que os participantes sejam ativos no diálogo dentro do GD (Grupo de Discussão), mas às vezes ouvimos algo e podemos simplesmente concordar ou discordar, sem realizar comentários ou expor explicações para tal, isso pode se dar por diversos motivos como falta de entendimento, interesse, vergonha, entre outros. Para Penteadó e Aguiar (2018), a QM (Questão Mediadora) pode quebrar essas barreiras e retirar os participantes da zona de conforto, por conter a intencionalidade de provocar o outro para entrar no debate. Ainda para as autoras, a QM possibilita “uma análise não unilateral, baseada não apenas no uso dos conceitos de confirmação

e legitimação”, o que corrobora para o processo analítico dos Núcleos de Significação. Para se compreender as imbricações dialéticas das significações do grupo e a importância da QM como facilitadora para a apreensão das mesmas, Penteadó e Aguiar (2018, p. 549) trazem uma importante contribuição:

Vimos que a organização das falas dos sujeitos em BDs (blocos discursivos), com base em uma QM que assume o papel de eixo organizador das significações criadas por determinado grupo, parece ser relevante nas pesquisas com dados produzidos em situação coletiva de discussão que tenha um número reduzido de pessoas, conforme observamos e constatamos. A fala de um, no grupo de discussão, é constituída pela mediação da fala dos demais participantes, e esta é constituída pela mediação da fala de cada um, movimento que representa uma dinâmica própria do grupo. A QM pode ser – e percebemos que cumpre esse papel em algumas situações – um instrumento favorecedor da apreensão do movimento dialético que constitui o grupo e os seus participantes (parênteses nossos).

Objetiva-se, portanto, extrair as informações necessárias para posterior análise de uma maneira lógica, objetiva e ética, tendo a responsabilidade de cercar-se das informações, planejamentos e precauções necessárias para manter como norte o paradigma ético explicitado pela Resolução CNS, nº510/2016.

Após o momento da produção das informações pertinentes à pesquisa, foi realizada a transcrição dos encontros e a organização e sistematização das informações e análise baseada nos aspectos históricos e dialéticos.

#### **4.5 Procedimentos para a Produção de Informações**

Por ser utilizada em seres humanos, antes de ser aplicada a campo, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento desta dentro de padrões éticos.

Para cada etapa de coleta de dados, após aprovação do presente projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-75945223.7.0000.5501), foi realizado, ponderando os objetivos específicos, um pré-teste dos instrumentos para que se pudesse aplicá-los com certeza de que seriam salvaguardados os princípios éticos.

A título de prestação de contas aos participantes, toda e qualquer prospecção de informações somente foi realizada após pleno conhecimento destes acerca de todo o processo da pesquisa e tratamento das informações e de sua respectiva anuência documentada e assinada por escrito.

Esta pesquisa se pauta na obtenção de informações por meio da realização de entrevistas e da organização de Grupos de Discussão com os participantes. O *corpus* deste trabalho é centralizado na análise dos resultados de encontros em Grupos de Discussão. Ibañez (2003) *apud* Godoi (2015, p. 635) conceitua que “se trata no grupo de uma unidade mínima de interação social e como tal, reproduz uma ordem social.”

É muito importante ressaltar a necessidade de se apreender as significações dos participantes acerca da temática da pesquisa levando em conta a historicidade, materialidade, relação dialética que somente uma técnica que propõe uma maior imersão do pesquisador proporciona. Os Grupos de Discussão foram introduzidos através de questionamentos, questões estas que pretenderam funcionar como questões moderadoras para facilitar a organização dos blocos dialéticos. Tais questionamentos foram pautados em descritores previamente definidos e consonantes com os objetivos específicos da pesquisa e com as informações coletadas através do levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações como CAPES, BDTD, SCIELO e Banco de teses do MPE UNITAU, acerca das palavras-chave: avaliação em larga escala e impactos para a escola. Sobre os cuidados éticos da presente pesquisa, foi obedecida a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, sempre respeitando os cuidados baseados nos direitos do participante dispostos no artigo 9º desta deliberação e nos deveres do pesquisador dispostos no artigo 28º da mesma resolução.

#### **4.6 Procedimentos para a Análise de informações**

Lakatos e Marconi (2003, p. 21) discorrem sobre o conceito de análise, quando dizem que é a “divisão do tema em partes, determinação das relações existentes entre elas, seguidas do entendimento de toda sua organização”. A análise de informações é um processo de conhecimento da realidade e necessita de sistematização, organização necessária para a apreensão das significações acerca do fenômeno estudado. Dessa forma, é possível identificar e relacionar as informações encontradas com a literatura estudada, através da metodologia e sob a perspectiva escolhida.

No caso da presente pesquisa, a análise se pauta na Psicologia Sócio-histórica, que por sua vez se respalda no Materialismo Histórico-dialético para compreender, por intermédio de movimentos, tais como subjetivação-objetivação, historicidade-totalidade do sujeito histórico, suas significações construídas dialeticamente acerca da realidade e ser pesquisada, ou seja, as significações de cada professor acerca da determinação das Avaliações de Sistema Educacional

(Avaliações em Larga Escala) e suas políticas, para o dia a dia no ambiente escolar, seu fazer pedagógico e para as relações dentro da instituição.

Assim, o procedimento coerente com essa perspectiva será o dos Núcleos de Significação que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013); Aguiar, Soares e Machado (2015); e Magalhães (2021).

Os Núcleos de Significação são um procedimento de análise que se dá por meio de alguns movimentos de sínteses das significações que vão sendo apreendidas ao longo da pesquisa. Após um primeiro “contato” com as falas transcritas, realiza-se a “interpretação” destas, ou seja, uma primeira síntese dos elementos abstraídos da análise. Elencando elementos apreendidos no primeiro movimento de leitura atenta e análise, chega-se a um levantamento de pré-indicadores. Para isso, é importante uma estrutura organizativa: leituras sistemáticas do material transcrito para que sejam identificados tais pré-indicadores. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62):

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Referimo-nos não a qualquer palavra, e, sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado.

Portanto, ressalta-se que essa análise não se pauta em palavras isoladas: os pré-indicadores referem-se a trechos de fala compostos por palavras articuladas e com significado. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62), mencionando Aguiar e Ozella, 2013:

Por isso, compreendemos, ainda com base nos autores citados (Aguiar; Ozella, 2013), que esses instrumentos não são constituídos de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa.

Porém, esse é o primeiro movimento que o pesquisador deve realizar, o primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito, através das lentes das categorias, mas ainda em seu caráter empírico, produzindo os pré-indicadores. A análise passa, então, para a articulação dos pré-indicadores por meio das correlações observadas entre eles: este movimento resultará na sistematização dos indicadores.

A seguir, será analisada as formas com que os indicadores ressurtidos se articulam: objetiva-se, com esse movimento, a sistematização dos Núcleos de Significação. Ainda segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62), os Núcleos de Significação consistem no:

[...] resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada. Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.

Em resumo, como vimos, o pesquisador divide as falas dos participantes - após emparelhamento, através da apreensão das mediações e contradições -, em pré-indicadores e, posteriormente, em indicadores, que irão formar os Núcleos de Significação daquele contexto social e histórico de pessoas, acerca da temática estudada.

Esse caminho de apreensão dos sentidos e significados é marcado por um processo de idas e vindas que implica em fazer e refazer, inventariar pré-indicadores, indicadores para se apreenderem os Núcleos de Significação da realidade estudada. Dessa forma, a reorganização de cada movimento consiste na sistematização de outro.

Para Penteadó e Aguiar (2018, p. 541):

Há, no procedimento dos NS, análises intra e internúcleos que compõem duas fases distintas. A primeira, a fase intranúcleo, analisa e interpreta o conjunto de indicadores que constituíram o núcleo, ou seja, sua totalidade. Nesse movimento analítico-interpretativo, apoiados nas categorias do materialismo histórico e dialético, procuramos explicar as mediações constitutivas do fenômeno e alcançar as sínteses teóricas elucidativas das significações dos sujeitos participantes da pesquisa. A segunda fase analítica dos NS, a internúcleos, ocupa-se das discussões teóricas suscitadas na primeira e busca sínteses ainda mais refinadas para interpretar e explicar o fenômeno estudado em uma totalidade mais ampla.

As pesquisadoras ressaltam ainda que a intenção é se apropriar da realidade abordada e, com isso, construir análise que, no momento de comparações inter e intranúcleos, reúne melhores condições teóricas para explicar os sentidos que compõem a totalidade histórica do fenômeno em evidência. Diante dessa primeira apropriação, as teorizações ganham estofamento analítico, busca-se, por meio dos Núcleos de Significações analisar, interpretar e discutir a realidade concreta. O olhar da análise se realiza por intermédio das categorias do materialismo histórico-dialético como historicidade e materialidade, mas, também, ao longo da análise pode-se estabelecer novas categorias.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o cuidadoso e intenso trabalho de pesquisa, espera-se que os resultados se somem a muitos trabalhos acerca da temática da Avaliação em Larga Escala. Este tema é recorrente desde que iniciaram os testes de proficiência de leitura, escrita e matemática do Ensino Fundamental, em uma tentativa de equalizar o sistema de ensino, desresponsabilizando o estado e jogando para o aluno (claramente desconsiderando sua realidade sociocultural e econômica) e para os professores, a responsabilização no caso de fracasso escolar. Essa é uma questão de extrema importância quando se pretende fazer uma pesquisa que envolve Avaliação de Sistemas (Avaliação em Larga Escala), buscando pensar as questões curriculares para repensar a escola que muitas vezes se pauta nos saberes e realidade das elites, em um viés neoliberal, e que exclui os alunos em situação sociocultural de maior vulnerabilidade.

Após estudo de referencial bibliográfico, histórico e legislativo das políticas de controle da qualidade educacional (Avaliações em Larga Escala), encontrou-se um histórico de estreitamento e aligeiramento curricular, descaracterização do fazer docente e desvalorização da profissão.

Acredita-se que esta realidade, imposta por um sistema educacional que se utiliza das Avaliações em Larga Escala como ferramenta de controle curricular e do próprio fazer docente, impacta na própria inclusão e sucesso escolar dos alunos socialmente vulneráveis.

Assim como os aspectos curriculares, espera-se que tais práticas de intensa preparação dos alunos para responderem às avaliações externas, cujos índices hoje estão relacionados ao bônus salarial dos professores em um viés meritocrático, impactem o fazer pedagógico, o planejamento, as questões curriculares e a relação professor-aluno. Exatamente neste ponto em que se espera chegar.

Após a conclusão do trabalho, o objetivo é esclarecer para a comunidade pesquisada os resultados encontrados, elaborando uma formação em ATPC que permita aos educadores sistematizar suas percepções acerca desta política de controle de maneira reflexiva. É interessante também, que seja elaborado um material informativo e de fácil acesso sobre as políticas de controle e desresponsabilização do estado, desmoralização e privatização do ensino público, a fim de subsidiar educadores a refletirem para além da forma acrítica que nos é explicada a importância das avaliações, para além de índices de avaliações baseados apenas em habilidades de leitura, escrita e cálculo, para que possam trabalhar juntos em prol da formação com maior criticidade e protagonismo da escola, dos professores e dos alunos.

### 5.1 Primeiro contato com os participantes: análise do questionário de caracterização

De acordo com o planejamento e sistematização do presente projeto de pesquisa, o primeiro contato para reconhecimento da materialidade a ser estudada à luz da literatura levantada acerca das avaliações em larga escala, sua historicidade e suas bases ontológicas e metodológicas se efetivou por meio de um questionário de caracterização elaborado pela autora com o objetivo de levantamento de informações que pudessem corroborar para a aproximação com os participantes-colaboradores, criação de vínculo e melhor embasamento para posterior análise.

Lakatos & Marconi (2003), corroboram as aspirações da presente pesquisa quando afirmam que o formulário na pesquisa científica é uma oportunidade de estabelecer *rapport*, contato pessoal, obtenção de informações úteis, facilidade de aquisição de um número representativo de informantes do grupo a ser estudado e uniformidade.

Uma característica do grupo de professores de extrema relevância para o presente estudo é a dificuldade de articulação e agendamento de momentos para divulgação da pesquisa, o que pode ser explicado hipoteticamente tanto pela falta de tempo, quanto pelo esgotamento profissional. De acordo com Tardif e Lessard (1999) *apud* Lelis (2013), há uma ampliação do número de horas de trabalho na profissão docente se comparado a outras categorias profissionais e também uma diversificação da atividade docente no que concerne ao desdobramento de suas atribuições. Foram obtidas 7 (sete) respostas, incluídas respostas dos gestores escolares, ao formulário disponibilizado a um grupo de 11 (onze) docentes dos Anos Finais.

Dos professores respondentes, 4 (57,1%) professores são do gênero masculino e 3 professores (42,9%) pertencem ao gênero feminino. Gatti e Barretto (2009) apontam uma predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação. Entretanto, de acordo com estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, Inep, 2009), mesmo que em geral a maioria dos professores sejam do gênero feminino, este perfil se altera ao passo que vão chegando as últimas etapas de ensino, como Anos Finais do Ensino Fundamental (no caso da realidade aqui estudada), Ensino Médio e Ensino Superior.

Em relação à formação, todos os professores respondentes (100%) estão em consonância ao disposto da legislação vigente (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil, 1996), possuindo formação superior em licenciatura plena na área em que atuam.

Em nosso quadro de participantes-colaboradores, 5 professores (71,4%) possuem mais de uma licenciatura, sendo que alguns são licenciados para atuação em áreas distintas, inclusive em diferentes campos de conhecimento. A maior formação verificada entre os participantes-colaboradores é a de pós-graduação lato-sensu: 4 professores (57,1%) possuem formação neste nível acadêmico.

No que concerne ao tempo de experiência, o grupo participante em sua maioria possui mais de duas décadas de atuação, sendo 5 professores (71,4%) com mais de 20 anos de atuação em sala de aula. Há, ainda, um professor (14,3%) que possui tempo de atuação entre 16 e 20 anos e apenas um professor (14,3%) possui de 0 a 5 anos de atuação. É um grupo docente que se mostra bastante experiente desde o primeiro contato e que em sua maioria já se encontra, de acordo com Huberman (1992), na fase de desinvestimento.

Quanto à idade, 4 professores (57,1%) possuem mais de 50 anos, enquanto 3 professores (42,9%) possuem entre 40 e 50 anos de idade. Em relação à raça, 5 professores (71,4%) se declararam brancos e apenas 2 professores (28,6%) se declararam pardos. Nenhum professor se declarou amarelo, preto ou indígena.

Em relação às disciplinas que lecionam, participaram da pesquisa o diretor e o coordenador da escola, e os professores de geografia, matemática, ciências, história e língua portuguesa.

### **5.1.1 Pré-análise da resposta do questionário**

Além da caracterização, o questionário objetivou, em consonância com Lakatos & Marconi (2003), a obtenção de informações acerca do objeto de estudo, ou seja, um primeiro contato com possíveis significações dos professores acerca das Avaliações em Larga Escala. Foi elaborada uma questão aberta para cada participante-colaborador discorrer acerca de suas significações iniciais sobre o tema. Foi realizada, nesse caminho, a seguinte pergunta:

*“Escreva um parágrafo sobre o que você entende por avaliação de sistema/em larga escala como SARESP e SAEB e qual sua posição como docente frente às contribuições desta ação política para a realidade da sua escola.”*

É possível perceber no Quadro 5 abaixo as respostas de cada participante-colaborador, sendo que, por uma questão ética, os nomes dos entrevistados foram trocados por nomes de países da América Latina.

**Quadro 5 - Caracterização dos participantes e primeiras impressões acerca das Avaliações em Larga Escala**

<b>Participante- Colaborador (caracterização)</b>	<b>Resposta (significações iniciais acerca das avaliações em larga escala)</b>
<p><b>Professor Chile</b> (Sexo masculino, licenciatura plena em Matemática e Pedagogia, mais de 20 anos de magistério, branco, acima de 50 anos de idade, gestor.)</p>	<p>A avaliação de sistema/em larga escala é mais uma ferramenta para nos ajudar a avaliar as práticas pedagógicas da escola e, ao mesmo tempo, o aprendizado dos alunos. E isso nos possibilita buscar estratégias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. As avaliações externas são instrumentos responsáveis para conhecer como a realidade da aprendizagem dos alunos no final de cada ciclo e assim oferecer subsídios para avançar positivamente nas ações educativas. Utilizar avaliações externas como uma ferramenta para subsidiar tomadas de decisões no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola é uma prática que estudos demonstram estar associada a redes e escolas com melhores resultados de aprendizagem. Os resultados das avaliações externas podem ainda ser utilizados com o principal propósito de contribuir para avaliar o desempenho global do sistema educativo e/ou fazer um ponto de situação e proporcionar feedback aos alunos, às famílias, aos professores e às escolas acerca das aprendizagens dos alunos.</p>
<p><b>Professor Argentina</b> (Sexo feminino, licenciatura plena em Matemática, Pedagogia e pós-graduação <i>lato sensu</i>, mais de 20 anos de magistério, branca, mais de 50 anos de idade, gestora.)</p>	<p>Avaliações externas em âmbito Estadual e Federal, tem como objetivo avaliar os alunos nas competências e habilidades vistas durante o ano letivo ou ciclo de estudo. A partir dos resultados obtidos é possível que o poder público possa ter base do grau de conhecimento e como se encontra os estudantes do estado/país, e assim criar ações de melhoria da educação pública, já a escola buscar ações de trabalhar com as habilidades fragilizadas, formato da avaliação a partir da recomposição da aprendizagem, recuperação e aprofundamento das mesmas.</p>
<p><b>Professor Peru</b> (Sexo masculino, licenciatura plena em Matemática, Filosofia e Ciências Biológicas, mais de 20 anos de magistério, branco, mais de 50 anos, atua como professor de Matemática, Física, Sociologia, Filosofia, Química, Biologia)</p>	<p>São plataformas pontuais, para as políticas públicas, mas nem sempre a realidade do ponto de vista social condiz com o critério da aprendizagem.</p>

<p><b>Professor Venezuela</b> (Sexo masculino, Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Geografia e Pós graduação em Geografia, mais de 20 anos de magistério, parda, acima de 50 anos, Geografia )</p>	<p>Sabemos que a finalidade da avaliação de sistema é averiguar a equidade e a eficiência do sistema no processo de aprendizagem, no entanto a posição do corpo docente, acredita ter também um teor político, social e econômico que nem sempre é contemplado.</p>
<p><b>Professor Uruguai</b> (Sexo feminino, licenciatura plena em Geografia e História, Especialização Lato Sensu pela UNESP em Educação Ambiental e Gestão escolar, mais de 17 anos de magistério na rede pública e particular, branca, de 40 a 50 anos de idade, atua como professor de Geografia)</p>	<p>Na minha opinião são provas que avaliam o desempenho de uma forma engessada longe da realidade do aluno. Que o próprio sistema público trabalha.</p>
<p><b>Professor Bolívia</b> (Sexo feminino, licenciatura plena em História, Pós graduação em Pedagogia Administrativa e Especialização Lato Sensu Psicopedagogia, mais de 20 anos de magistério, parda, acima de 50 anos de idade, atua como professora de História)</p>	<p>Avaliação de sistema / em larga entendo que seja para dados de estatística. É uma ação política.</p>
<p><b>Professor Paraguai</b> (Sexo masculino, licenciatura em Educação Física e Filosofia, menos de 5 anos de magistério, branco, de 40 a 50 anos de idade, atua como professor de Ciências da Natureza)</p>	<p>Nada a dizer</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Já neste primeiro contato foi possível apreender algumas das significações dos docentes participantes acerca das avaliações em relação à sua atuação na escola. É evidente que os resultados transcritos dos Grupos de Discussão trarão maiores elucidações para a formação dos Núcleos de Significação, para que se possa, assim, apreender as significações desse grupo acerca dos impactos de tais avaliações. Entretanto, nesse primeiro contato já é possível verificar que as posições de professores e gestores apresentam diferentes subjetivações acerca de uma mesma realidade/objetividade.

É importante notar que, conforme Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009) apregoam, **há uma visão que trata as avaliações em larga escala como mote para busca de melhor qualidade nos processos educacionais e que é possível, a partir delas avaliar não somente o sistema, mas os alunos, os professores e os processos dentro da escola.** Não obstante, encontramos também uma outra visão, que enfatiza tais avaliações como ação política,

estatística, mas descolada da realidade de sala de aula, da escola e dos alunos. Para esta pré-análise, como primeiro contato com a materialidade a ser estudada, são esses dois posicionamentos que se deseja destacar para que se possa compreender a dialeticidade e contradições que compõem as significações, que por sua vez irão compor a materialidade e vice-versa.

## **5.2 Pré-indicadores e indicadores a partir da leitura flutuante do questionário**

Conforme descrito no capítulo sobre fundamentos teórico-metodológicos, é por intermédio de uma leitura flutuante que se torna possível identificar os primeiros pré-indicadores que serão articulados para a formação dos indicadores, que, por sua vez, irão formar os Núcleos de Significação. De acordo com Magalhães (2021), essa análise se dá a partir da palavra com significação, não isoladamente, mas a partir de pares dialéticos, sendo, portanto, possível iniciar a análise a partir da primeira resposta da questão dissertativa presente no questionário.

A seguir, a organização inicial dessa análise, com pré-indicadores e indicadores, os quais se juntarão depois aos indicadores advindos dos Grupos de Discussão realizados, para finalmente chegarmos às sínteses mais aprofundadas, sob análises mais radicais, dos Núcleos de Significação que serão constituídos nesse movimento. Desse primeiro contato, foi possível apreender o movimento de três indicadores.<sup>2</sup>

## **5.3 O processo dos Grupos de Discussão**

O processo de efetivação dos Grupos de Discussão enfrentou muitas dificuldades e obstáculos para ser concluído, iniciando pelo fato de três professores se absterem em participar já no primeiro encontro. Desde o preenchimento do questionário à realização dos Grupos de Discussão, foi necessário um trabalho de aproximação, acolhimento e convencimento por parte da pesquisadora.

Foi realizado um pré-encontro para explicar as origens, metodologia e objetivos/finalidades da pesquisa para que houvesse maior engajamento. A rotina extenuante da pesquisadora, que também atua como Diretora de uma escola de uma outra rede de ensino e o fato de que a pesquisa deveria ser realizada em horário de ATPC, mesmo horário de trabalho

---

<sup>2</sup> Quadro expositivo da apreensão/análise dos indicadores (Quadro 6) a partir da articulação dos pré-indicadores, das respostas ao questionário (Apêndice – C).

da pesquisadora, também demonstrou ser um obstáculo. Acredita-se que a participação de parte do corpo docente, condicionada ao horário de ATPC, sem abertura para encontros presenciais ou virtuais fora do horário de trabalho pode revelar em parte o descontentamento com a profissão e a desconfiança na pesquisa científica, entretanto este pode ser um objeto para outras futuras pesquisas.

A realização dos encontros na sala de ATPC, que na escola fica muito perto do pátio, adicionou mais um dificultador: o barulho. Qualquer um que já tenha estado em uma escola durante o horário de intervalo de uma turma de alunos de Ensino Fundamental pode ter experienciado um barulho de altos decibéis. Para a gravação dos encontros e posterior transcrição, este com certeza foi um obstáculo.

Entretanto, os encontros foram realizados e colheu-se 2h30 de gravações realizadas em três encontros de Grupos de Discussão, denominados como E1, E2 e E3, que forneceram o total de 212 páginas de transcrições acerca dos referidos encontros. As próximas etapas, já descritas no item METODOLOGIA, referem-se à leitura flutuante deste material e posterior levantamento de pré-indicadores e indicadores que formarão os Núcleos de Significação à luz das categorias da Psicologia Sócio-histórica, para que ao final se possa obter as significações deste grupo de professores acerca do objeto de estudo.

Realizado o levantamento dos primeiros pré-indicadores e indicadores, é necessário que se articulem os indicadores para a formação dos primeiros Núcleos de Significação. Somente após essa articulação que pode ser realizada a análise intranúcleos e internúcleos. Por intermédio da leitura flutuante e sistematização dos pré-indicadores, apreendemos os indicadores que nos auxiliam, através da historicidade e materialidade, na apreensão dos movimentos de significação dos professores acerca da realidade estudada. Após a análise dos indicadores, serão apreendidos os Núcleos de Significação.<sup>3</sup>

#### **5.4 Formação e análise dos Núcleos de Significação**

Após apreensão dos indicadores, realizou-se a articulação destes para a formação dos Núcleos de Significação. Ao todo formaram-se 7 núcleos que revelam o processo de significação por parte dos professores acerca dos impactos das Avaliações em Larga Escala nessa escola.

---

<sup>3</sup> Quadro expositivo da apreensão/análise dos indicadores (Quadro 7) a partir da articulação dos pré-indicadores dos Grupos de Discussão (Apêndice D).

**5.4.1 Núcleo 1 - A descontextualização e o descolamento da realidade no ensino, estreitamento curricular, falta de autonomia docente: tensionamento e imposição de ritmo e currículo engessados: “Hoje em dia não há como contextualizar e tornar o conteúdo palpável. Já vem tudo pronto, apesar de pouco tempo lecionando, me sinto desrespeitado. E aí já é um problema que está enraizado.”**

No Quadro 6, abaixo, podemos observar os indicadores que deram origem ao Núcleo 1 de Significações:

**Quadro 6 – Indicadores que deram origem ao Núcleo 1 de Significações**

<b>Indicadores</b>	
Descontextualização e descolamento da realidade, do ensino. Falta de autonomia docente, política de preparação para as ALE interfere no ritmo das aulas. Padronização do ensino e tensão no ambiente escolar.	Trabalho totalmente voltado para as ale, estreitamento curricular com enfoque em língua portuguesa e matemática, necessidade de articulação de todo o corpo docente para “dar conta do trabalho totalmente plataformizado e mecanizado, esta política consegue tensionar e envolver toda a escola neste movimento.
<b>Núcleo 1: A descontextualização e o descolamento da realidade no ensino, estreitamento curricular, falta de autonomia docente: tensionamento e imposição de ritmo e currículo engessados.</b>	

Fonte: elaborado pela autora em 2025.

A descontextualização e o descolamento da realidade no ensino, associados à falta de autonomia docente, revelam um impacto significativo no ritmo e na qualidade das aulas. A política de preparação para as Avaliações em Larga Escala (ALE) interfere diretamente nesse processo, ao priorizar um ensino estreito e padronizado, com foco exclusivo em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Essa abordagem avaliativa, ao priorizar os exames, tem gerado uma pressão sobre os professores, que, muitas vezes, ficam reféns de um currículo cada vez mais engessado, com pouco espaço para práticas. Além disso, o trabalho apresentado quase que exclusivamente para a ALE exige uma articulação constante entre todos os professores, no sentido de "dar conta" de um trabalho que se torna cada vez mais mecanizado e centrado em plataformas digitais. De acordo com Freitas (2011), segundo tal proposta de ensino ultraneoliberal e mercadologicamente reformista, o que é parametrizado e valorizado com base nos testes em larga escala é bom para todos. Contudo, o que não se diz no discurso midiático é que nessa perspectiva mecanizada se restringe e se engessa o currículo e se deixa muita coisa relevante de fora. Observa-se, portanto, na construção de significações dos professores, a materialização social do que é proposto pelas políticas das Avaliações em Larga Escala.

Este ponto que o núcleo desvela, é o chamado estreitamento curricular, que dialeticamente comporta uma realidade de ensino universalizado. Tal realidade alvoroça midiaticamente por “igualdade de acesso e qualidade”, entretanto, uma intervenção curricular realizada na escola de massas, precariza, simplifica, tolhe o processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em treinamento de habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

Para Saviani (1986) *apud* Freitas (2011, p. 390):

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação.

Nessa realidade, as avaliações funcionam como mote para o estreitamento curricular, que garante uma educação pública alienadora, ou seja, uma educação que aplaca moralmente a questão do acesso à educação em face à sociedade de classes, que alardeia uma busca pela qualidade e universalidade, mas que encontra um caminho para, perversamente continuar negando aos filhos da classe trabalhadora, ferramentas para a emancipação humana, para uma educação práxica, portanto, revolucionária.

*Para mim as avaliações colocam os alunos na mesma régua, não existe nada direcionado para a realidade dele, ela é usada para verificação para ver como estão, mas de uma forma muito genérica, e para a gente, é cobrado esse ensino direcionado para a realidade da avaliação. Ela engessa o ensino para a validade, para a realidade da avaliação, então causa uma tensão no ambiente na escola, a gente não consegue contextualizar (E1).*

A fala acima realiza uma denúncia acerca do ensino direcionado à avaliação, que engessa, na fala do participante, o processo de ensino-aprendizagem, nota-se aqui uma preocupação com a impossibilidade de contextualização do ensino que é inerente aos professores, quando o professor não consegue realizar seu trabalho, sua liberdade de cátedra lhe é cerceada, fica evidente a vivência de uma realidade onde se dicotomiza a questão da avaliação como busca de qualidade e a vivência em sala de aula que é o tempo todo tolhida.

*E esse conteúdo não é escolha nossa, não é uma opção. Vamos dizer assim, dentro de um grupo coletivo. Daí você já vem com tudo prontinho. Pelo menos agora, nas aulas do PPT, você abre a habilidade da lista e vai trabalhar. Até o aluno ele tem, e outra também, do jeito que tá lançado pra nós, tem que ser. Paulatinamente, é pá, pá, pá, tem que seguir, tem que seguir. E aí, às vezes, nem dá tempo de ir atrás daqueles que tão com defasagem (E1).*

Esse modelo de educação, pautado nas Avaliações em Larga Escala, tecnicamente amparado pela tecnologia através das plataformas digitais, que possibilitam vigilância e impossibilitam a autonomia docente, impossibilitando o pleno exercício de seu trabalho técnico-profissional, intensifica a pressão sobre o corpo docente, que se vê sobrecarregado e, muitas vezes, sem recursos suficientes para dar atenção às necessidades dos alunos. Em suma, a implementação dessa política consegue tensionar e envolver toda a escola, mas de forma a gerar uma dinâmica de trabalho que, muitas vezes, acaba por afastar os educadores e os alunos de um processo de ensino-aprendizagem.

**5.4.2 Núcleo 2 - Exclusão velada ligada à hierarquização entre a realidade social e material do aluno e o sistema de ensino, escola que pressupõe “pré-requisitos” sociais ligados às classes sociais dominantes: “Então, se a família está bem estruturada e cuida do filho, esse vai ter uma chance de ter uma boa nota. Agora, para aquele que lá atrás a família já colocou de lado [...] ele vem do jeito que der [...] esse não vai conseguir avançar muito [...]”**

No Quadro 7, a seguir, temos correlacionados os indicadores que deram origem ao Núcleo 2 de Significações:

**Quadro 7 - Indicadores que deram origem ao Núcleo 2 de Significações**

Indicadores		
O ritmo imposto pela metodologia de preparação para as ALE não coincide com a realidade do aluno, quem não acompanha fica para trás. A plataforma do ensino enfatiza a exclusão velada dos que não possuem capital cultural e material (inclusão perversa) - sistema de ensino que requer do aluno uma realidade “ideal”.	Crítica à hierarquização causada pela realidade social/material do aluno x sistema de ensino para seu desempenho escolar. Visão de que a família deve estar estruturada, deve se preparar para que o aluno “vença” no sistema de ensino. Responsabilização familiar (contradição- quem deve se adaptar a quem?).	Necessidade de a escola formar a família que se encontra despreparada para realizar o contraponto, dificultada pela atuação das ALE e pelo caráter fiscalizador de <i>Accountability</i> . Mas e se o aluno não possui este contraponto, como fica seu lugar na escola (exclusão velada?).
<b>Núcleo 2: Exclusão velada ligada à hierarquização entre a realidade social e material do aluno e o sistema de ensino, escola que pressupõe “pré-requisitos” sociais ligados às classes sociais dominantes</b>		

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Este núcleo de significação está intrinsecamente ligado à hierarquização entre a

realidade social e material do aluno e o sistema de ensino. O modelo educacional atual pressupõe um desempenho acadêmico elevado, muitas vezes baseado em padrões de ensino homogêneos e descontextualizados das diferentes condições sociais dos estudantes. Nesse cenário, surge a ideia de que uma família deve ser estruturada e formada para garantir que o aluno “vença” no sistema de ensino. Nesta realidade, coloca-se uma carga de responsabilidade sobre ela. No entanto, surge uma contradição: quem deve se adaptar a quem? O sistema de ensino deveria ser capaz de atender às diversas realidades dos alunos, apoiando as desigualdades sociais e materiais, mas, em vez disso, responsabiliza a família por um sucesso escolar que, muitas vezes, depende de fatores que estão além do seu controle. Essa expectativa coloca as famílias em uma posição de extrema pressão, enquanto o próprio sistema de ensino, ao invés de se adaptar à realidade dos alunos, exige deles uma conformidade com um modelo que favorece apenas aqueles que já estão em consonância com o mesmo.

O aspecto desvelado aqui é o da famigerada exclusão velada ou inclusão perversa, conceitos postulados por Bourdieu (2001), Dubet (2001) e Sawaia (2017), onde as instituições regidas pelo sistema capitalista, de forma contraditória, aplacam a ânsia moral dos ideais “revolucionários” burgueses de igualdade, liberdade e fraternidade; de uma maneira perversa, onde as condições são as mesmas para quem parte das classes trabalhadoras, de realidades precarizadas. A explicação para o fracasso/exclusão é sempre a meritocracia, que coloca a culpa da exclusão no próprio excluído.

*Se ele tem um pai e uma mãe que faz ele ler desde criancinha, ele vai se interessar e vai chegar muito mais além. Se ele tem um pai trabalhador que não dá tanta atenção, mas pelo menos se dialoga, ele vai chegar a um ponto. O outro vai chegar a um outro ponto, e o outro não vai chegar a ponto nenhum (E1).*

A dialética exclusão/inclusão é a forma perversa que o próprio sistema capitalista encontra para justificar a “vitória” de poucos em detrimento do “fracasso” de muitos, já que o contrato moral vigente considera que todos partem das mesmas condições. Para Sawaia (2017, p. 8):

*A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a "dialética exclusão/inclusão".*

A escola, como parte e produto da sociedade de classes, determinante e determinada desta e nesta sociedade, também significa e normaliza/naturaliza o pressuposto burguês do pré-requisito familiar para o sucesso escolar, e dessa forma o ciclo de exclusão/alienação se completa.

*Ela dá abertura para aquele aluno que tem lá atrás alguém que olhe por ele. Mesmo que o pai e a mãe trabalhem, isso não é desculpa, porque tem pai que trabalha e mãe que trabalha e dá atenção ao filho, tá? Então, se a família está bem estruturada lá e cuida do filho até adulto, esse vai ter chance de ter uma boa nota. Agora, para aquele que lá atrás a família já foi colocada de lado e ele vem do jeito que ele consegue vir, vencendo as batalhas, esse não vai conseguir avançar muito [...] (E1).*

Desvela-se na fala do professor acima a contradição que nasce na realidade da escola pública e a ela retorna através do professor, que é produtor e produto desta realidade, por isso a necessidade de formação, não somente pedagógica, mas político-social desse profissional. Dubet (2002) enfatiza que essa escola parece justa, mas pouco intervém na realidade desigual e quando o faz, realiza essa ação de intervenção, de suporte, apenas para alguns melhores alunos egressos do povo.

Dessa forma, uma estrutura educacional não apenas reforça a exclusão, mas também transfere a responsabilidade para as famílias e para o aluno, ignorando as desigualdades sociais e os materiais que impactam o aprendizado e a participação plena no sistema escolar. A verdadeira inclusão, portanto, só será alcançada quando o sistema educacional se tornar capaz de se adaptar à diversidade das realidades dos alunos, para que partindo de sua realidade, realize transformação, humanização e emancipação. Conforme afirma Viotto Filho (2023, p. 32): a escola-comunidade, reconhecida como histórico-crítica, ao superar por incorporação a escola atual, deve “contribuir para o avanço e transformação das condições sociais que a determinam e, nesse sentido, os desafios enfrentados pela escola atual, relacionam-se com os desafios de superação da própria sociedade [...]”.

Portanto, para que se realize um movimento contrário à exclusão velada e/ou à inclusão perversa, é necessário que haja intervenção revolucionária no processo educativo por intermédio de formação praxica da classe trabalhadora da educação. Tal reflexão/ação/formação/performance somente se dará por meio de movimentos internos, como postulam Saviani (2011), Viotto (2020) e tantos outros como o exemplo da escola-comunidade, um movimento que não vai partir da dependência do poder público que serve aos interesses da burguesia, mas das forças populares que orbitam a escola e a querem socialmente

transformadora, pois esta é a única forma de se criarem as condições necessárias para se conquistar um devir que contemple a emancipação humana autogestionária (Magalhães, 2023).

**5.4.3 Núcleo 3 - Avaliações que desempenham um papel central na educação ditando o que, quando e com qual ritmo deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico. Avaliações que norteiam o trabalho pedagógico redirecionando-o para o treinamento de habilidades que desembocam na Própria avaliação: “A gente tenta fazer de uma maneira integrada. Mas isso está citando sobre as avaliações externas. É porque a gente trabalha muito em função das avaliações externas.”**

No Quadro 8, a seguir, temos correlacionados os indicadores que deram origem ao Núcleo 3 de Significações:

**Quadro 8 - Indicadores que deram origem ao Núcleo 3 de Significações**

<b>Indicadores</b>	
Avaliações ditam o que trabalhar, como trabalhar e quando, qual ritmo do trabalho focado nas habilidades. Avaliações tensionam, causam estresse das atividades, avaliações que impactam na relação professor-aluno a partir da frustração gerada pelos resultados.	Mesmo em uma tentativa de diversificação, ludicidade e maior participação do aluno descrita pelo professor, que é um aspecto diferencial, a avaliação acaba sendo a finalidade do processo educativo. O professor possui consciência de que deve envolver o aluno em seu processo de aprendizagem, sabe que deve ser um processo que faça sentido, que o atraia; entretanto, a avaliação continua sendo finalidade.
<b>Núcleo 3 - Avaliações que desempenham um papel central na educação ditando o que, quando, com qual ritmo deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico. Avaliações que norteiam o trabalho pedagógico redirecionando-o para o treinamento de habilidades que desembocam na própria avaliação.</b>	

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Este núcleo desvela de que maneira, de forma processual e cíclica, as avaliações representam um mecanismo de controle curricular, desta forma, como início e fim dos ciclos de “ensino e treino”, assim mesmo! Ensino desgarrado de aprendizagem, ensino que gera “treinagem” dicotomizando e desmembrando um processo socialmente dialógico, dialético e indissociável, que é o processo ensino-aprendizagem. Desempenham um papel central na educação, ditando o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o ritmo de trabalho, com um foco específico no “desenvolvimento” e treino de habilidades específicas. Esse direcionamento, defendido como necessário e único caminho para medir o progresso dos alunos, muitas vezes causa um grande estresse nas atividades, tanto para os professores quanto para os alunos, já que o processo de ensino-aprendizagem fica extirpado, transformado em outro, condicionado à exigência de resultados quantitativos. Freitas, L.C, Sordi, Malavasi & Freitas, H. C. (2009) em contrapartida, defendem uma visão de avaliação mais ampla,

complexa, contínua e difusa, que se imbrica com o próprio processo ensino-aprendizagem e que a ele serve, que dele faz parte. Esse é o tipo de avaliação que, quanto mais contínuo e difuso, é capaz de “medir” (se é que isso é possível – nesse caso, a palavra mais apropriada deveria ser “acompanhar”) o progresso dos alunos. Para Freitas, L.C, Sordi, Malavasi & Freitas, H. C. (2009, p. 45),

Avaliação em larga escala, tipo SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Entretanto, alinhado aos interesses do capital, o projeto de alienação da sociedade como um todo, atinge a todos os níveis de atores da escola, inclusive professores e profissionais da educação. Diante da falsa ideia de que as Avaliações em Larga Escala, da forma como são aplicadas hoje, avaliando turmas de final de ciclo de maneira descontínua e mensurando de forma padronizada e descontextualizada, habilidades treináveis são a única régua válida para medir a qualidade do ensino, inicia-se uma corrida desenfreada por práticas tradicionais, positivistas, mecanicistas na escola. O alinhamento às avaliações, gera estreitamento curricular, excesso de simulados e a visão pragmatista do ensino e de sua qualidade.

*A gente tenta fazer de uma maneira integrada. Mas isso está fitando sobre as avaliações externas. É porque a gente trabalha muito em função das avaliações externas (E1).*

Para Freitas (2011), a proposta neoliberal do que o autor denomina “reformadores empresariais da educação, é exatamente a ratificação do currículo, para que se ofereça apenas o básico e que o ensino e aprendizagem de habilidades básicas e treináveis, o “arroz com feijão bem feito”, é o que se poderia chamar de “boa educação”. Freitas ainda reitera que tal proposta alienante assinala para o magistério que conseguir ensinar esse básico é o bastante, sobretudo para os mais pobres.

*Agora eu pergunto, com tanto massacre em cima do questionamento social, porque parece que tudo que você começa a falar de direito é político. Começa a falar de... é político. Não tem outro caminho de análise da... essa inserção social. Então, a criticidade acaba ficando de lado. Então essa criticidade, ela não está acontecendo nos últimos 15 anos pra cá (E1).*

Na fala acima, desvela-se o processo de significação acerca do movimento que rompe com a criticidade na escola pública, escola que, pressionada por políticas de intervenção ultraneoliberal, como as Avaliações em Larga Escala, cada vez mais se transforma em um

centro de treinamento onde a criticidade é extirpada. Pressionado por um sistema que não deixa escolhas, o profissional da educação objetiva-se em uma realidade muito diferente da qual estava acostumado a trabalhar em outros momentos da história recente.

Essa pressão se intensifica na medida em que as avaliações impactam diretamente na relação entre professor e aluno, gerando frustração quando os resultados não atendem às expectativas, o que gera tensão nas relações dentro da escola.

Embora o professor tenha plena consciência da importância de diversificar as práticas pedagógicas, incorporar a ludicidade e buscar maior participação dos alunos como uma forma de engajamento, a realidade das avaliações acaba por transformar esse esforço em uma tentativa de alcançar um objetivo final: o desempenho nas provas. Mesmo quando o educador se empenha em criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e atraente para os alunos, o foco na avaliação permanece como o principal específico do processo educativo. O professor sabe que a aprendizagem deve ser significativa, que deve envolver o aluno de forma ativa e que o ensino precisa ser mais do que uma preparação para a avaliação, mas, no entanto, a estrutura do sistema educacional ainda coloca a avaliação como o fim último, o que acaba limitando as possibilidades de um ensino contextualizado, emancipatório e baseado na realidade do aluno.

*A meu ver eles impactam também no sentido da gente correr com o conteúdo, tem um desgaste. Assim, o pouco aproveitamento dos alunos porque a gente não consegue dar conta do que a gente sabe que precisa ser trabalhado por conta dessa pressão realizada por essas avaliações. A gente [...] impacta nessa correria do conteúdo, não sobra tempo para algo prático para contextualizar. Claro que a gente tenta, né, da melhor forma possível, mas não sobra tempo como deveria. [...] para mim causa estresse (E1).*

Esse conflito entre a busca por uma educação mais envolvente e a centralidade das avaliações como meta final cria um paradoxo: enquanto os principais referenciais teóricos apontam uma educação que vai além da simples preparação para testes, no próprio sistema de ensino com suas avaliações, com suas exigências e pressão, estes continuam a ser a medida de sucesso e fracasso, continuam a perfilar como finalidade. Corroborando essa crítica, Freitas (2002, p. 306) traz um vislumbre da atuação neoliberal burguesa em relação às ALE:

*Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. Não é que esteja errada a preocupação com os gastos, é que em educação esta visão não é suficiente – não pode ser ponto de chegada.*

Dessa maneira, movimentos que, de dentro da escola possam ressignificar de forma praxica as significações docentes acerca do processo alienatório e de sequestro da educação pública, são altamente necessários, imprescindíveis; do contrário, poderemos considerar vencida a batalha ultraneoliberal e ultradireitista de dominação, alienação e arrisca-se aqui a dizer: intervenção alinhada a regimes autoritários. Nesse sentido, o único caminho para ressignificações necessárias para gerar pontes sobre esse abismo é a educação pública crítica e emancipadora, que englobe formação discente, docente e, conforme defendido por Viotto (2020), de toda a comunidade escolar.

**5.4.4 Núcleo 4 - Plataformas de ensino, trabalho baseado em resultados quantitativos, falta de formação e política de “bonificação” para uma classe trabalhadora que possui seu salário desvalorizado: a ferramenta ideal para total controle de todo um sistema de ensino: “Realmente não é fácil, por que, como foi dito, temos muitas aulas prontas, um tema atrás do outro e existe sim uma cobrança quantitativa em cima da escola.”**

No Quadro 9, a seguir, temos correlacionados os indicadores que deram origem ao Núcleo 4 de Significações:

**Quadro 9 – Indicadores que deram origem ao Núcleo 4 de Significações**

Indicadores			
Professores sobrecarregados, buscam apoio e parceria com colegas da Unidade Escolar.	Falta de preparação/ formação profissional para utilização das plataformas de ensino e demais “inovações” em rede. Profissional tem que “se virar” para dar conta.	Política de controle neoliberal- bonificação atrelada a notas e desvalorização salarial-utilização da bonificação como ferramenta de controle do professor/ do sistema.	Falta de preparo, precarização na formação docente- constatação de que este fato corrobora o modelo de gestão/controle.
<b>Núcleo 4 - Plataformas de ensino, trabalho baseado em resultados quantitativos, falta de formação e política de “bonificação” para uma classe trabalhadora que possui seu salário desvalorizado: a ferramenta ideal para total controle de todo um sistema de ensino.</b>			

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O que se revela por intermédio deste núcleo é o processo de sobrecarga dos professores como projeto de alienação política desta classe trabalhadora. Encontrou-se na realidade estudada, uma escola que luta em meio a muitos processos de homogeneização de processos pedagógicos, plataformização que resulta na retirada de autonomia docente, com “aulas” prontas que ditam o ritmo a ser seguido. A falta de preparo e a precarização na formação docente são questões centrais que corroboram o modelo de gestão e controle imposto pelo sistema educacional. O foco na avaliação e nas análises de desempenho, aliado à falta de capacitação contínua para lidar com as mudanças tecnológicas e metodológicas, reflete uma lógica de gestão

que não prioriza o desenvolvimento profissional dos professores, mas, sim, a “eficiência”, os resultados imediatos. Esse modelo de controle, baseado na bonificação e na pressão por resultados, não apenas desvaloriza o trabalho docente, mas também impede a construção de uma educação mais reflexiva, colaborativa e consentânea às necessidades da realidade ao entorno da escola.

*Você pode até voltar o conteúdo, mas se você voltar você não dá conta daquele prazo. Você tem que dar conta daquele prazo (E1).*

*A meu ver eles impactam também no sentido da gente correr com o conteúdo tem um desgaste assim nosso pouco aproveitamento dos alunos porque a gente não consegue dar conta do que a gente sabe que precisa ser trabalhado por conta dessa pressão realizada por essas avaliações a gente para minha prática impacta nessa correria do conteúdo não sobra tempo para algo prático para contextualizar claro que a gente tenta né da melhor forma possível mas não sobra tempo como deveria ponto para mim causa estresse (E3).*

*Sabe o que é terrível prô, você não consegue avançar, não consegue fazer o seu trabalho por que a precariedade nas demais políticas públicas não deixam (E2).*

Dentro da escola, a sobrecarga e direcionamento de trabalho é pesada, assim como a pressão por resultados que devem servir aos índices “mensurados” através das Avaliações de Sistema. A sobrecarga dos professores, causada por uma série de demandas e pressões, os leva a buscar apoio e parceria com colegas dentro da unidade escolar.

*Aí você tem dificuldade, ou você tem algum problema, não tem internet, a quem você vai recorrer? A coordenadora já está sobrecarregada com os trabalhos...*

*Você vai lá, tira seu coleguinha da sala dele, da sala dele, incomoda ele pra ele te ajudar. Aí quando você trabalha em um meio coeso, como aqui, você tem o P o V o T, tem pessoas que ajudam. E às vezes eles já estão ajudando outros colegas, você fica, assim, parado (E1).*

*A nossa escola é querida pelos alunos, tem um contexto colaborativo, nos ajudamos e a gestão é humanizada. A coordenação procura sempre humanizar os processos mecanizados pelo sistema, existe um olhar humano do nosso grupo que procura enxergar os alunos com todas as suas dificuldades educacionais e também sociais (E3).*

Esse esforço colaborativo, embora necessário, não é suficiente para fazer face à falta de preparação e formação adequada para a utilização das plataformas de ensino e das diversas inovações tecnológicas que têm sido mote de controle do trabalho docente e da educação escolar pública como um todo. Os profissionais se veem obrigados a “se virar” para dar conta das novas

exigências, muitas vezes sem o suporte adequado, o que agrava ainda mais a precarização do trabalho docente. Nesse contexto, a política de controle neoliberal forja mais uma faceta de intervenção e controle burguês, que atrelado aos índices das Avaliações em Larga escala, consegue pressionar e linkar mais uma corda à essa marionete chamada escola pública: a política de bonificação.

Para Freitas (2011) alerta que a escalada da pressão por resultados, como o atrelamento destes à bônus ou prêmios, faz com que se agrave a relação desigualdade acadêmica=desigualdade social. Pressionado, o professorado se concentra no centro, em termo de desempenho dos alunos, eles se concentram nos alunos que já estão próximos da meta (média), prejudicando os alunos com maiores dificuldades e os de mais alto desempenho.

*E pra fechar com chave de ouro, você viu a notícia do mês passado? O Feder vai presentear o professor que elevar as notas bimestrais. Ai, que belezinha, né? (tom de deboche) [...] você acha que alguém vai colocar a nota vermelha depois dessa? Não tem um abaixo assinado lá no Paraná pra ele voltar? (Volta Feder!) (E3).*

Durante os encontros dos grupos de discussão, ficou bastante claro o descontentamento dos participantes e a significância de que a bonificação atrelada ao “desempenho das avaliações e índices educacionais é uma faceta do processo de controle neoliberal que incomoda os docentes: em alguns momentos dos encontros foi possível apreender o quanto incomoda esta política, que não valoriza o trabalho docente, é um bônus que não bonifica, um prêmio que se torna um castigo.

*Aí vem toda aquela desculpa, aí vem com essa historinha, mas, nós vamos pagar um bônus por rendimento. E pela “numerologia”, a professora ganhou, pegou 15 mil, mas e o salário? (E1).*

Para além da constatação de que a política de bonificação em nada colabora com a melhoria da qualidade da educação, tampouco com a valorização docente, Freitas (2011, p. 391) denuncia acerca da pressão gerada no ambiente escolar: “Para tal, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes”.

Este núcleo direciona-se a um foco importante para o êxito do controle neoliberal da educação: os profissionais que possuem sua autonomia atacada desde a frágil formação inicial, somada a condições de trabalho precárias, atuação alienada por determinações

homogeneizantes através de políticas de controle atreladas à plataformas de ensino, falta de formação continuada, baixos salários e políticas de “bonificação” que tensionam ainda mais esta difícil realidade que dificulta a reflexão e mobilização/articulação desta classe trabalhadora que possui sua profissionalidade tão atacada e precarizada. Não à toa, tem-se na contemporaneidade muitas falas e ataques neoliberais aos professores e à sua atuação. Em 2021, durante a Conferência Nacional de Conservadorismo nos EUA, o atual vice-presidente Jade Vance, citou Richard Nixon e reafirmou que “os professores são o inimigo”.

**5.4.5 Núcleo 5 - A Plataformização e o Controle na Educação. Desafios e Impactos na Autonomia Docente corroborada pela precarização da formação de novos profissionais e culpabilização pelos baixos índices: *Tem próprios colegas, professores que falam: “pra que que eu vou questionar, que precisa mudar”? Aí entra naquela ala que a gente falou. Executores, notórios saberes.***

No Quadro 10, abaixo, são apresentados os indicadores que deram origem ao Núcleo 5 de Significações:

**Quadro 10 - Indicadores que deram origem ao Núcleo 5 de Significações**

<b>Indicadores</b>			
Plataformização e controle que retiram a autonomia docente e o controle sobre o próprio trabalho. Visão docente de que há um movimento de “troca” do professor pela tecnologia.	Sensação de que índices não refletem trabalho realizado e o esforço empenhado e o professor é culpabilizado pelos baixos índices.	Falta de preparo, precarização na formação docente-constatação de que este fato corrobora o modelo de gestão/controle.	Relato docente sobre avaliação de notório saber para autorização a lecionar através de deliberação, após relato da realidade estadunidense. Indignação com a hipótese de qualquer profissional poder lecionar, mesmo sem formação pedagógica.
<b>Núcleo 5 - A Plataformização e o Controle na Educação. Desafios e Impactos na Autonomia Docente corroborada pela precarização da formação de novos profissionais e culpabilização pelos baixos índices.</b>			

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O cenário educacional, e as políticas de controle neoliberais que se utilizam das Avaliações de Sistema, tem sido marcado pela crescente plataformização e pelo controle dos processos de ensino, as aulas vêm prontas em formato PPT (formato de arquivo para apresentações criado pelo Microsoft PowerPoint), direcionadas dentro de um cronograma pré estabelecido pelo sistema de ensino, e não pelo professor, em prol do treinamento dos alunos para os testes.

A precarização na formação de novos docentes, crucial para uma prática pedagógica

reflexiva, autônoma e libertadora corrobora com o modelo de gestão centrado no controle neoliberal.

Em meio a essa conjuntura, surge a indignação frente à possibilidade de qualquer profissional, sem formação pedagógica, lecionar por meio de uma avaliação de notório saber, o que pode ocorrer frente à inúmeras desistências e falta de atratividade da profissão. Aliado a este processo, o desmonte dos cursos presenciais de licenciatura, o aligeiramento da formação docente deságua no despreparo pedagógico e político. Tal falta de criticidade e autonomia, corroboram para um projeto de dominação e automatização do planejamento, currículo e do próprio fazer docente, que agora também é um mero espectador, executor de aulas prontas em sua própria sala de aula.

Gatti, André, Sá & Barreto (2019), em um amplo estudo acerca da formação docente na América Latina, apontam para esse aligeiramento, movimento de evasão dos cursos e diminuição do quórum das universidades públicas/ cursos presenciais e o aumento do quórum nos cursos de universidades e faculdades privadas, cursos em modelo EAD. Os autores ainda apontam para algumas mudanças necessárias para que haja mudanças e melhorias palpáveis na educação.

No entanto, as análises apontam para a necessidade de mudanças na formação oferecida, quer para que ela tenha maior densidade em seus conteúdos curriculares, tanto para os relativos aos fundamentos como para as práticas, além de contemplar aspectos sociais e éticos, e, mostrar-se mais integrada às realidades escolares, como também comportando a interdisciplinaridade. Políticas mais bem dirigidas e com implementação monitorada podem ajudar a alterar o quadro vigente. Estas políticas têm urgência (p. 96).

*Fala a verdade, fala a sério. E aí contrata tanta gente, desculpa a expressão. E eu não sou melhor que ninguém. Mas a gente tem escolas, tantos absurdos por aí, na rede municipal, na rede estadual, professor é quem não tem condição mínima de ser professor (E2).*

*Tem próprios colegas, professores que falam: “pra que que eu vou questionar, que precisa mudar”? Aí entra naquela ala que a gente falou. Executores notórios saberes. Que estão lá e não são, não têm criticidade no nível de ascendência de aprendizagem dessa criança. Ele está aí, vai ganhar o dele e dane-se (E2).*

O que fica latente nos pré-indicadores acima, haja vista que a maioria do grupo de professores participantes já possui muitos anos de experiência profissional, é a constatação da frágil formação inicial de muitos colegas mais jovens, que se tornam “presas fáceis” para um sistema que se “propõe” a entregar aulas, planejamento e recursos prontos.

*Elas são boas elas ajudam mas a gente não pode ficar atrelado só essa tem muito colega que fica simplesmente passa aquele PowerPoint né mas a quantidade do conteúdo que tem lá não bate com a realidade da escola não dá para ficar só nessas aulas do PPT (Power Point) e o conteúdo também não bate com um litro didático para falar a verdade a gente fica bastante perdido se você não tem um expertise se você não tem uma vivência de sala de aula se você não tem uma formação mesmo uma experiência você fica perdido (E3).*

Novamente nota-se aqui que, para se embrenhar nas brechas do sistema educacional pró-burguês, parametrizante, condicionante e realizar um trabalho minimamente capaz de propor um caminho reflexivo, cada vez mais é necessário um preparo dos professores que, cada vez mais chegam despreparados para a sala de aula. O questionamento que se faz aqui é, será esta uma mera coincidência ou esta é mais uma faceta de um projeto de alienação?

Viotto Filho (2023) salienta a necessidade de construção de processos de formação humana que se direcionam para a criticidade, para a emancipação. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que os educadores possuam arcabouço teórico-técnico-metodológico-político-formativo de qualidade, para que possam enfrentar a árdua tarefa de, através da práxis, encontrar caminhos possíveis (devires) em prol da emancipação humana e superação da alienação e dominação de classes.

Dada a realidade desta escola, forjada pela e para a sociedade classista e reafirmada através do controle neoliberal, cristaliza-se a manutenção do *status* social por intermédio da universalização do acesso que, ao mesmo tempo, cria novos instrumentos de segregação e alienação, cria e reforça uma educação que não educa, treina! Esta escola é forjada para garantir, desde a formação formatada de seus professores, até o controle de seu currículo e planejamento das aulas, para que este objetivo primevo seja alcançado. Sobre tal política de controle da escola, Freitas (2014, p. 1089) faz um importante questionamento que é inversamente explicativo à esta significação:

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

Nessa medida é importante salientar a carência de um novo olhar para a escola, pela própria escola, que parta de seus atores e para seus atores, conforme preconizado por Freitas (2014), Freire (1987), Saviani (2011), Viotto Filho (2020), e tantos outros pesquisadores. É

necessário, desse modo, promover uma mudança estrutural que parta de dentro dos muros da escola. Para tanto, faz-se necessário que haja esforços em prol da formação de professores que partam de parcerias com a universidade, como preconiza Nóvoa (2022) e de parcerias dentro da própria comunidade escolar, conforme preconiza Viotto Filho (2020), com a proposta de uma escola-comunidade. Tais propostas podem se consolidar como um caminho possível de busca por uma proposta de ensino emancipadora e uma emancipação da própria escola.

Outro ponto crítico é a sensação de desconexão entre os índices de desempenho estudantil e o esforço dos professores, estes sentindo que os esforços empenhados no processo de ensino-aprendizagem não são proporcionalmente expressos nos índices resultantes das avaliações, o que, muitas vezes acaba desembocando na culpabilização docente e demérito da profissão.

**5.4.6 Núcleo 6 - A escola, enquanto instrumento de segregação, atua como formadora de mão de obra barata e alienada, operadora ao mercado e à manutenção das desigualdades sociais. Inviabiliza a ascensão social, a emancipação e o pensamento crítico: “Dá a impressão pra mim que é uma separação de casta do sistema, porque nem todo mundo consegue fazer uma faculdade porque o próprio sistema vai bloqueando. Vai continuar sendo trabalhador braçal [...]”**

No Quadro 11, a seguir, são apresentados os indicadores que deram origem ao Núcleo 6 de Significações:

**Quadro 11 - Indicadores que deram origem ao Núcleo 6 de Significações**

<b>Indicadores</b>		
Escola que forma mão de obra barata e que atua como instrumento de segregação, que inviabiliza/ dificulta a ascensão social, emancipação. Escola a serviço do mercado, formadora de mão de obra alienada para exploração.	Educação em função da alienação política, projeto de alienação em função da manutenção de classes.	Relatam projeto do novo ensino médio como projeto de escola que impede o questionamento social e a formação humanística-ferramenta de controle ideológico.
<b>Núcleo 6 - A escola, enquanto instrumento de segregação, atua como formadora de mão de obra barata e alienada, operadora ao mercado e à manutenção das desigualdades sociais, ao inviabilizar a ascensão social, à emancipação e ao pensamento crítico.</b>		

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Este núcleo aponta para um processo que se desenrola na escola pública, acentuando-se a partir de políticas de intervenção neoliberalistas, assim como as Avaliações em Larga Escala. Como já apontado em outros núcleos, através de sobrecarga, controle, plataformização, exclusão velada e tantos outros aspectos, enquanto que as escolas das elites propõem um amplo

currículo o qual possibilita apreensão e compreensão crítica do conhecimento humano, a escola pública, enviesada por uma standardização do alcance aos índices em resposta às Avaliações de Sistema que obrigam ao treino de habilidades de forma robotizada, direciona as massas à uma educação que tem sido apontada como um instrumento de segregação que reforça as desigualdades sociais ao formar mão de obra barata e alienada para atender às demandas do mercado.

Neste sentido, a escola forma, mas não educa, funcionando como ferramenta de controle ideológico e alienação política, especialmente por meio de projetos como o novo ensino médio, que dificultam a formação humanística, ensina-se a obedecer, resignar-se, entretanto, não se ensina a questionar. Reforça o sistema, ao mesmo tempo que se traveste em universalização. Nesse sentido, reforça-se a impressão de que a meritocracia é justa, já que todos têm acesso à educação, entretanto, as amarras invisíveis desse sistema que cala e tolhe, segregam por dentro e propõem, de maneira perversa, formações de acordo e em prol da manutenção das classes dentro do sistema econômico capitalista. Essa lógica educacional compromete o desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do pensamento crítico dos estudantes, limitando sua capacidade de ascensão social e sua participação. Nesse sentido, Malavazi & Sordi (2004, p. 110) corroboram essa posição enfatizando a questão do “controle” exercido pelas avaliações, considerando a lógica de atuação da escola dentro da lógica neoliberal.

Fiel a essa lógica, o sistema ao avaliar suas escolas, o faz na perspectiva positivista da avaliação, valorizando o produto e exercendo controle de qualidade para garantir uma pseudo-homogeneização das condições de oferta do ensino. Assim, o discurso da equidade e a democratização de acesso à educação formal configuram-se como uma realidade. E a questão dos baixos resultados de desempenho dos alunos/escolas é explicada como um problema ora ligado à falta de qualidade dos docentes ora ligado ao baixo capital cultural dos estudantes.

Dentro da escola, objetiva-se na fala dos participantes/colaboradores, uma angustiante constatação, forma-se de acordo com uma perversa equação: classe social x exigência mercadológica = manutenção das desigualdades.

*Vocês viram? Chegaram a ver que a... Você falou disso no Médio? O iFood, o Rappi, essas plataformas, elas estão custeando cursos de ensino médio, formativo, trilha formativa, itinerário formativo. Itinerário formativo? É, parece que é patrocinado pelo iFood, itinerário formativo. Eu vi num vídeo da... Eu quero um motorista desse jeito, eu quero um entregador desse jeito? Então, neste viés a escola está formando só mão de obra alienada, que não tem direito. Ou seja, a gente está formando só a mão de obra. A que aceita um salário e acabou (E3).*

Nesse contexto, a escola se consolida como uma ferramenta de controle ideológico e de alienação política, moldando sujeitos conformados às estruturas existentes e restringindo o potencial de transformação social.

Projetos como o “Novo Ensino Médio” exemplificam essa dinâmica, ao priorizarem uma formação técnica instrumentalizada restritiva em detrimento de uma formação humanística ampla. Assim, inviabilizam o questionamento crítico das estruturas de poder e aprofundam a alienação, perpetuando um sistema que favorece a manutenção das desigualdades e a exploração.

*Será formada para a sociedade alienada. Se você pegar o filme Tempos Modernos de Charlie Chaplin, voltamos a aquele período. Aquela classe operária entrando na fábrica, batendo o cartão e indo pra linha de produção [...] nessa época ainda tinha a fábrica, agora, com a automação, nem fábrica tem, aí vai ficar na rua mesmo. **Sabe o que é terrível prô, você não consegue avançar, não consegue fazer o seu trabalho por que as políticas públicas não deixam. Não se quer mais produzir alunos para ir para as universidades** (E3).*

É aterradora a leitura de falas espontâneas como esta, que desvelam significações que se constituem em uma realidade de controle social, fortemente tensionada pela luta de classes na contemporaneidade, o que revela mais uma vez a necessária ressignificação prático-social para estes e tantos outros docentes, discentes, atores do e para o chão da escola pública para que seja possível erigir o caminho que conduzirá à emancipação política e, conseqüente, transformação social.

Nesse sentido, de maneira clara e concisa, Freitas (2014, p. 1089) desvela acerca da maneira com a qual a elite, através dos Reformadores Empresariais da educação, atua para garantir a formação controlada de mão de obra barata.

*É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos.*

Apesar de impactante, o processo prático ao qual este trabalho se propôs revela um caminho, que se materializa em si mesmo e em outros contextos e trabalhos acadêmicos necessários, que partam da, na e para a realidade da escola, que convide à reflexão ao mesmo tempo que se proponha, através de estofo teórico-metodológico materialista-histórico-dialético,

a ressignificar a educação aos poucos, a partir de seu próprio contexto, à procura de, como diria Freire (1921-1997): um inédito viável, que não virá de cima para baixo, que somente será divulgado, compartilhado através da escola pública.

Viotto Filho (2023), ancorado em Marx (2014) e Gramsci (1968), ressalta o processo reducionista de alienação, fazendo sobressair a importância da assunção da necessidade de construção de processos de formação humana na direção crítica e evidencia que este deve ser realizado desde a tenra infância, através de apropriação ampla dos processos de produção, assim como conhecimentos clássicos oriundos da filosofia, das artes e de outras objetivações humanas.

Entretanto, muitas falas presentes na escola hoje, sobretudo na sala dos professores, revelam uma força neoliberal que se propõe, a nível curricular, a garantir que tal formação não se efetive, sobretudo na escola pública.

*Agora eu pergunto, com tanto massacre em cima do questionamento social, porque parece que tudo que você começa a falar de direito é político. Começa a falar de... é político. Não tem outro caminho de análise da... e essa inserção social. Então, a criticidade acaba ficando de lado. Então essa criticidade, ela não está acontecendo no ensino médio dos últimos 15 anos pra cá. Não existe. O ensino médio tá mil vezes pior do que o ensino fundamental. Mil, mil vezes pior. Você sabe o que é a diferença do ensino médio? O caos. O caos. Você imagina a disparidade com as escolas particulares. É muita (E2).*

*E a gente que tem um. Pouquinho formação, de vivência, que sabe deste percurso...A gente fica a noite falando sozinha, né? (E2).*

A partir destas duas falas, aponta-se novamente que o caminho viável, possível, inédito, utópico pode ser cunhado e desencadeado dentro da escola e para a escola. Assim como os processos de organização política da classe operária, é necessário que a classe trabalhadora da escola esteja ciente de seu papel e de sua importância não somente para o futuro da educação, mas também para o futuro da própria sociedade.

**5.4.7 Núcleo 7 - A relação ambivalente com as mídias, que ora dificultam o engajamento dos alunos ora são utilizadas pelos professores como tentativa de aproximação, determina as contradições de um sistema educativo padronizado: A hora que você entrava no questionamento lá, eu falei, nossa, pessoal, o que nós estamos falando? Parecia para eles que era algo novo, como se estivesse tirando aquela viseira deles, sabe?" (E2).**

Podemos observar no Quadro 12, a seguir, os indicadores que deram origem ao Núcleo 7 de Significações:

**Quadro 12 - Indicadores que deram origem ao Núcleo 7 de Significações**

<b>Indicadores</b>		
Falta de interesse do aluno gerado pelas mídias/ falta de interesse em utilizar mídias para ampliação do repertório (as mídias facilitam ou dificultam o processo?) Utilização da avaliação que gera comoção/ como avaliar se não há engajamento, avaliação não gera engajamento? Professor demonstra dificuldade em engajar os alunos e cede para as mídias. Muitas vezes o professor não percebe tais contradições - alienação	A transformação do aluno quando é possível realizar um trabalho reflexivo, com ênfase na formação humanística e emancipação (devir)	Relato de trabalho humanizado, tentativa de adequação do trabalho padronizado na escola, trabalho colaborativo dos professores e da coordenação que procura humanizar os processos mecanizados pelo sistema (devir?). Importância do relacionamento professor-aluno.
<b>Núcleo 7 - A relação ambivalente com as mídias, que ora dificultam o engajamento dos alunos ora são utilizadas pelos professores como tentativa de aproximação, reflete as contradições de um sistema educativo padronizado.</b>		

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Ficam evidentes os desafios relacionados ao engajamento dos alunos, muitas vezes determinados pelo impacto das mídias. A falta de interesse dos estudantes em utilizar essas ferramentas para ampliar seu repertório contrasta com a dependência dos professores em relação às mídias, seja como recurso pedagógico, seja como forma de tentar captar a atenção dos alunos. Essa relação ambivalente suscita questões e contradições aos docentes que, ora apostam na intervenção estatal e se valem das “mídias” (instrumentos tecnológicos de controle), ora apostam em um trabalho reflexivo, provavelmente decorrente de sua formação inicial, de sua vivência enquanto professor da escola pública. Os professores enfrentam dificuldades em envolver os alunos de forma significativa e, frequentemente, recorrem às mídias sem perceber as contradições inerentes a essa prática, o que pode ser visto como uma forma de alienação, **mas apesar das dificuldades de avaliação e alienação, pode se transformar por meio de práticas humanizadas, colaborativas e reflexivas, promovendo uma formação humanística e emancipadora centrada no relacionamento professor-aluno.**

*Olha, Amanda, realmente não é fácil, porque, como foi dito, temos muitas aulas prontas, um tema atrás do outro e existe sim uma cobrança quantitativa em cima da escola. Mas, procuro contextualizar e adaptar as aulas do PPT. Para mim é muito importante também **estreitar maiores laços família e escola, tornando o processo coletivo**. Para isso é importante que a escola seja articulada, que a equipe de professores e a direção estejam juntos para trazer projetos que abram espaço para a família, para acolher também a família. Tentamos fazer isso aqui no JL, sempre nos sábados letivos, apresentações, projetos, busca-ativa... (E3).*

No entanto, quando é possível implementar um trabalho reflexivo, com ênfase na formação humanística e na emancipação, ocorre uma transformação significativa nos alunos, revelando seu potencial de desenvolvimento como sujeitos críticos e autônomos.

*Mas a gente não anda sozinho. Eu acho que a gente precisa se unir mesmo. Mas aí nós podemos fazer alguma coisa. por exemplo, na escola de Ensino Médio, se pegar um bom professor de Filosofia e Sociologia, que já é... dá antiga. A hora que você entrava no questionamento lá, eu falei, nossa, pessoal, o que nós estamos falando? Parecia para eles que era algo novo, como se estivesse tirando aquela viseira deles, sabe? (E2).*

Neste ponto é preciso que se destaque a latente e recorrente necessidade de união escola-família, recorrente necessidade de que, cada vez mais se traga a família para dentro da escola, o projeto de educação para a emancipação requer que a escola abra seus portões para que também as famílias sejam acolhidas por meio da gestão democrática. Este desfecho, inconcluso e processual é consequência do fato de que há muito ainda que se discutir acerca de uma escola que realmente se proponha a engajar os alunos, a partir de sua realidade social e material, em seu processo ensino-aprendizagem. Viotto Filho (2020) embasa-se nos estudos de Saviani (1986) e em sua pedagogia histórico-crítica para propor um caminho possível de ser traçado, por intermédio de uma mudança estrutural que contemple um novo olhar da escola e para a escola, que intencione engajar os atores presentes no espaço escolar, tendo como objetivo primevo a formação crítica para a superação das desigualdades. Acerca da pedagogia histórico-crítica, Viotto Filho (2020, p. 122), aponta:

[...] temos claro que a construção da escola-comunidade deve ancorar-se em uma pedagogia crítica que não seja reprodutivista e, nesse sentido, tomamos a Pedagogia histórico-crítica como essencial no processo de construção da escola-comunidade pois, sobretudo, essa escola deverá ser construída do ponto de vista dos interesses e necessidades das classes populares e na direção da superação “tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” e, desta forma, colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Conforme indicado por Viotto Filho, esta mudança estrutural aponta um caminho que, sem esquecer das técnicas, do como, embasa-se na realidade contextual e visa desenvolver os alunos para a atuação crítica. De maneira didática, Viotto Filho (2020, p. 124) evidencia, citando Oliveira (1996), o caráter engajado com a realidade escolar, ao mesmo tempo que propositor de um caminho para a superação da alienação:

Oliveira (1996, pp. 22-23) entende que, no trabalho educativo crítico, o conhecimento da realidade alienada é indispensável, mas não suficiente para a efetivação de uma prática transformadora, porque, além do conhecimento da realidade, há que se construir um posicionamento valorativo no sentido de se realizar uma escolha em direção a um “dever ser” possível. Essa escolha deve ser crítica e buscar o entendimento da realidade humana na sua radicalidade, assim como, deve ser histórica ao considerar e saber utilizar as possibilidades concretas existentes no momento histórico atual, para, assim, transformar a realidade.

De acordo com o autor, tal mudança relaciona-se com uma formação emancipadora e crítica, que convida a todos os atores da escola a participar da construção de uma comunidade escolar focada no objetivo de formar para a emancipação. Nessa proposição, todos são convidados a participar ativamente da formação das crianças e jovens, sobretudo os educadores são convidados a atuarem em conjunto, de maneira crítica em prol deste mesmo objetivo. Nas palavras de Viotto Filho (2020, p. 148), citando Agnes Heller (2000):

Ao analisar o cotidiano na sociedade capitalista, Agnes Heller (2000, p. 70) entende que é no interior dessa própria sociedade que pode ser possível a construção de comunidades livres e conscientemente escolhidas. Partindo, então, dessa proposição da autora, podemos pensar que a escola atual, pode constituir-se como um espaço em que os sujeitos dela participantes organizem-se comunitariamente, mesmo sob as condições presentes na sociedade capitalista, vez que “a comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores à qual o indivíduo pertence”. Portanto, pensar a escola na perspectiva de uma comunidade, é pensar que cada sujeito participante da escola precisa aprender a fazer escolhas autônomas, conscientes e críticas porque voltadas à transformação humana e social. Nessa direção, portanto, os educadores da escola são sujeitos essenciais, pois esse processo precisa ser gestado, organizado e realizado pelos sujeitos da própria escola, os quais, coletivamente, podem contribuir para a consolidação de um processo educativo repleto de atividades emancipadoras.

Na contramão da lógica social capitalista, onde a visão de si e do outro, do sistema e do consumo e produção de riqueza e conhecimento é individualizado, a proposição da Escola-comunidade propõe uma nova lógica que perpassa diversos caminhos já propostos para a superação do capitalismo: o pensar, agir, produzir, educar, formar de forma comum, coletiva, onde se possa verdadeiramente universalizar e garantir a todos um percurso formativo que é ao mesmo tempo, único e sinérgico com a elaboração do capital cultural humano. Entretanto, nota-se que as políticas neoliberais se utilizam das Avaliações de Sistema ou em Larga Escala como controle do fluxo formador de mão de obra para o seu mercado e alienam esta mesma mão de obra. Tudo isso para que se garanta que esta existência desigual, que é historicamente constituída, continue com *status* de “natureza imutável”. Dessa forma, essas políticas

tensionam, direcionam e acabam por dificultar essa reflexão autônoma em todos os níveis da educação, ocasionando um processo exitoso de alienação em cadeia.

Entretanto, para concluir, de maneira inconclusa, ou para iniciar um processo reverso, que parta do interior da escola, é necessário que se tenha em perspectiva o trabalho coletivo, que deve partir de cada comunidade, para cada comunidade, respeitando suas singularidades.

## 6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS, À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou desenvolver-se de maneira crítica, voltado à realidade estudada, alinhando teoria-prática-método. Intentou, acima de tudo, desenvolver parceria com os professores-colaboradores, com as quais foi possível apreender significações destes acerca das Avaliações em Larga Escala e os impactos decorrentes desse sistema suportados por uma escola pública da região Metropolitana do Vale do Paraíba. Como Pesquisa-Trans-Formação, apesar das dificuldades impostas pela própria realidade na qual se estava incursionando, foram possíveis reflexões críticas e práxicas desta mesma realidade, reflexões estas que desaguam em devires, possíveis caminhos, inéditos viáveis que somente os professores/profissionais da educação, a partir da auto-organização, podem buscar. Neste momento, reconhece-se o ponto de saturação nas análises, com um conjunto de elementos suficientes para apreender provisoriamente as significações dos professores e a realidade objetificada por intermédio destas. Esta análise, partindo das objetivações dos professores, revela uma série de críticas e reflexões sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito às políticas de Avaliação em Larga Escala (ALE), como o SARESP e o SAEB. Essas avaliações, embora tenham o objetivo declarado de melhorar a qualidade da educação, são apontadas como geradoras de diversos problemas no ambiente escolar, afetando tanto professores quanto alunos.

No Núcleo1, foi possível apreender as implicações críticas de um ensino que se desenvolve de maneira descontextualizada, engessada e focado, através de cobranças sistêmicas das Avaliações em Larga Escala (ALE) em componentes como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento. Palavras como homogeneização aparecem reiteradamente, e levam ao próximo núcleo que desvela, em consequência, a falta de autonomia docente.

*Para mim as avaliações colocam os alunos na mesma régua, não existe nada direcionado para a realidade dele, ela é usada para verificação para ver como estão, mas de uma forma muito genérica, e para a gente, é cobrado esse ensino direcionado para a realidade da avaliação. Ela engessa o ensino para a validade, para a realidade da avaliação, então causa uma tensão no ambiente na escola, a gente não consegue contextualizar (E1).*

No processo de desvelamento do Núcleo 2, o que fica latente é a falta de autonomia docente. Os professores perdem a autonomia para adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, se vendo obrigados a seguir um ritmo e um currículo pré-determinados, muitas vezes

voltados exclusivamente para o desempenho nas avaliações. Desta maneira, as falas abaixo, trazem angústia e contradição:

*E esse conteúdo não é escolha nossa, não é uma opção. Vamos dizer assim, dentro de um grupo coletivo. Daí você já vem com tudo prontinho. Pelo menos agora, nas aulas do PPT, você abre a habilidade da lista e vai trabalhar. Até o aluno ele tem, e outra também, do jeito que tá lançado pra nós, tem que ser... Pau latinamente, é pá, pá, pá, tem que seguir, tem que seguir. E aí, às vezes, nem dá tempo de ir atrás daqueles que tão com defasagem (E1).*

A partir daí, inicia-se um processo de tensão no ambiente escolar, a pressão por resultados nas ALE cria um ambiente de tensão, onde o foco no desempenho nas provas sobrepõe-se ao processo de ensino-aprendizagem e ao processo de inclusão/emancipação. Acuados, os docentes, ao mesmo tempo que percebem que os alunos advindos de realidades sociais deficitárias são prejudicados pelo sistema, esperam que sua realidade familiar se altere para que estes se adequem a ele.

*Se ele tem um pai e uma mãe que faz ele ler desde criancinha, ele vai se interessar e vai chegar muito mais além. Se ele tem um pai trabalhador que não dá tanta atenção, mas pelo menos se dialoga, ele vai chegar a um ponto. O outro vai chegar a um outro ponto, e o outro não vai chegar a ponto nenhum (E1).*

*Ela dá abertura para aquele aluno que tem lá atrás alguém que olhe por ele. Mesmo que o pai e a mãe trabalhem, isso não é desculpa, porque tem pai que trabalha e mãe que trabalha e dá atenção ao filho, tá? Então, se a família está bem estruturada lá e cuida do filho até adulto, esse vai ter chance de ter uma boa nota. Agora, para aquele que lá atrás a família já foi colocada de lado e ele vem do jeito que ele consegue vir, vencendo as batalhas, esse não vai conseguir avançar muito [...] (E1).*

Desvela-se, assim, um sistema que se apoia na Exclusão Velada e na Hierarquização Social. O sistema educacional pressupõe que os alunos venham de famílias estruturadas e com capital cultural, o que exclui aqueles que não possuem esses recursos. A responsabilidade pelo sucesso escolar é transferida para as famílias, ignorando as desigualdades sociais e materiais que impactam o aprendizado. Sem esse capital cultural aumentam muito as chances de o estudante não conseguir se educar apropriadamente e

*[...] vai continuar sendo trabalhador braçal, com salário mínimo, achatado. E vai ficar sem o ensino médio. E não vai nem ter consciência do que ele tá ali e não vai mudar. E a família dele sempre ali pra ele aquilo normal. Então separa por casta de uma forma velada. O sistema vai: aqui é o teu lugar. Aqui é o teu lugar e aqui é o teu lugar. Assim, mas não fala diretamente. Vai cortando na escola [...] (E2).*

A meritocracia, nesse sentido, mascara a exclusão velada, onde alunos de classes menos favorecidas são deixados para trás, perpetuando um ciclo de desigualdade e alienação.

O Núcleo 3 enfatiza como Avaliações em Larga Escala, como componente do processo, acabam por usurpá-lo e ditam o que, como e quando ensinar, transformando o processo educativo em um treinamento para as provas. Isso limita a possibilidade de um ensino mais reflexivo, contextualizado e emancipatório.

*A gente tenta fazer de uma maneira integrada. Mas isso está ficando sobre as avaliações externas. É porque a gente trabalha muito em função das avaliações externas (E1).*

*Agora eu pergunto, com tanto massacre em cima do questionamento social, porque parece que tudo que você começa a falar de direito é político. Começa a falar de... é político. Não tem outro caminho de análise da... essa inserção social. Então, a criticidade acaba ficando de lado. Então essa criticidade, ela não está acontecendo dos últimos 15 anos pra cá (E1).*

Por uma série de questões e movimentos citados aqui, os resultados das avaliações muitas vezes não refletem o esforço dos professores e alunos, gerando frustração e culpabilização dos docentes pelos baixos índices, os professores contraditoriamente buscam e negam os resultados e a busca por “culpados” se alastra, o que tensiona ainda mais o ambiente escolar.

*Mas a estatística não reflete o nosso trabalho não de novo, a gente trabalha muito mais. Você perguntou, e eu falei numerologia. Pra nós, as estatísticas são importantes. Pra nós, os resultados são importantíssimos, queremos ver o esforço refletido no índice (E1).*

Além da falta de resultados coerentes com o esforço realizado para se garantir qualidade educacional consentânea a um processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento inclusivo, a sobrecarga de demandas burocráticas é enfatizada no Núcleo 4:

*Você pode até voltar o conteúdo, mas se você voltar você não dá conta daquele prazo. Você tem que dar conta daquele prazo (E1).*

O processo de sobrecarga com demandas burocráticas e tecnológicas, sem o preparo adequado para lidar com as novas plataformas de ensino. A falta de formação contínua para as TIC's agrava a precarização do trabalho docente.

*O registro de aula que a gente precisa é no diário digital. Ok. Mas tem professor que até semana passada ou que entrou agora esse ano que está perguntando como é que a gente faz esse registro. É nós que nos ajudamos.*

*Não tem uma formação pra isso. Às vezes gera princípios de frustração no próprio professor (E2).*

O Núcleo 4 revela que além de toda a tensão imposta pelas políticas de controle neoliberal, a política de bonificação (ou castigo) atrelada ao desempenho nas avaliações é vista como uma forma de novo controle “meritocrático” sobre os professores, desvalorizando seu trabalho e limitando sua autonomia. Encontra-se aqui uma face desgastada por anos de política de bonificação, desde a LC (Lei Complementar) nº 1078 de 17 de dezembro de 2008, em detrimento da política salarial, que se revelam em falas como esta:

*Mas por aí, lá no Pará, o professor de ensino médio, ensino fundamental, ganha 11 mil reais.*

*Aí vem toda aquela desculpa, aí vem com essa historinha não mas, nós vamos pagar um bônus por rendimento. E ela numerologia, a professora ganhou, pegou 15 mil, mas e o salário? (E2).*

Em meio a tantas contradições acerca do que se revela em um projeto político de alienação, a escola é impelida a fornecer apenas o básico, por intermédio do treino para as avaliações externas, enfrentando e convivendo com um processo que exclui a muitos de forma velada, com um processo de alienação do professor que se torna um executor sobrecarregado e dependente de um sistema que é pensado para garantir tal dependência. O Núcleo 5 desvela uma faceta cruel que se atrela à baixa qualidade e ao aligeiramento/distanciamento (no sentido de ampliação de formações EAD) das formações iniciais de professores.

*Fala a verdade, fala a sério. E aí contrata tanta gente, desculpa a expressão. E eu não sou melhor que ninguém. Mas a gente tem escolas, tantos absurdos por aí, na rede municipal, na rede estadual, professor é quem não tem condição mínima de ser professor (E2).*

*Tem próprios colegas, professores que falam: “pra que que eu vou questionar, que precisa mudar?” Aí entra naquela ala que a gente falou. Executores, notórios, saberes. Que estão lá e não são, não tem criticidade no nível de ascendência de aprendizagem dessa criança. Ele está aí, vai ganhar o dele e dane-se (E2).*

*Vocês acham que pra esse professor que tem dificuldade, que não possui criticidade, que possui uma formação deficitária esse sistema casa direitinho? Casa, claro. Mas por que que tão massacrando a gente? Tiraram a nossa abonada. Depois de tirar, falta aula. Se um dia nem chega atrasado, perdendo o dia. Agora você só tem a justificada, você não pode faltar nem um dia. Eu na quinta-feira tive que ir doar sangue porque eu tive assuntos pra resolver. Não consegui, perdi, vou pagar meu dia pra resolver meus assuntos pessoais. Ou seja, tão massacrando a gente agora, logo no começo do ano pra você. Você tá perto de aposentar? Sai logo, sai logo, sai logo, sai logo,*

*sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai. Deixa pra esse povo que não sabe nada (E2).*

*Se tiver todos efetivos ele não pode fazer muita coisa, ele sabe que ele pede pra ele entrar e não questionar, porque você que é antigo e já conhece a história, a teoria e a legislação, vai ficar me questionando e me enchendo o saco? Vai ficar cobrando e levando para o sindicato? Não, vamos por esse povo pra aposentar logo e colocar gente que, mesmo que não tenha habilidade, vai aceitar os meus desmandos (E2).*

Dessa forma, a escola caminha, mediada pelo controle do sistema e pela mão de obra alienada, em direção à uniformização da formação reprodutivista de mão de obra alienada e resignada, atendendo às demandas do mercado e perpetuando as desigualdades sociais. Projetos como o Novo Ensino Médio são vistos como ferramentas de controle ideológico, que dificultam a formação humanística e crítica dos estudantes. Nesse misto de significações, a educação é apontada como um instrumento de alienação política, que impede o questionamento social e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

*- Vocês viram? Chegaram a ver que a... Você falou disso no Médio? O iFood, o Rappi, essas plataformas, elas estão custeando cursos de ensino médio, formativo, trilha formativa, itinerário formativo.*

*- Itinerário formativo?*

*- É, parece que é patrocinado pelo iFood, itinerário formativo. Eu vi num vídeo da... Eu quero um motorista desse jeito, eu quero um entregador desse jeito? Então, neste viés a escola está formando só mão de obra alienada, que não tem direito. Ou seja, a gente está formando só a mão de obra. A que aceita um salário e acabou (E3).*

*Será formada para a sociedade alienada. Se você pegar o filme Tempos Modernos de Charlie Chaplin, voltamos a aquele período. Aquela classe operária entrando na fábrica, batendo o cartão e indo pra linha de produção (...) nessa época ainda tinha a fábrica, agora, com a automação, nem fábrica tem, aí vai ficar na rua mesmo. **Sabe o que é terrível prô, você não consegue avançar, não consegue fazer o seu trabalho por que as políticas públicas não deixam. Não se quer mais produzir alunos para ir para as universidades (E3).***

O Núcleo 6 revela um cenário no qual a escola se estabelece como um instrumento de controle ideológico e alienação política, moldando indivíduos que se conformam com as estruturas vigentes e limitando seu potencial de transformação social. Iniciativas como o Novo Ensino Médio ilustram essa dinâmica, ao priorizar uma formação técnica e instrumental em detrimento de uma educação humanística mais ampla. Dessa forma, o questionamento crítico das estruturas de poder é inviabilizado e a alienação é aprofundada, perpetuando um sistema que mantém as desigualdades e a exploração.

Por meio desta análise internúcleos é possível verificar como se desenha o processo de intervenção neoliberal a partir de significações de professores de uma escola pública do Vale do Paraíba. É importante enfatizar que este estudo objetiva refletir acerca da apreensão de uma realidade representativa, por intermédio da qual pode-se iniciar um processo de indagação prático acerca da realidade de escolas que vivenciam esta mesma realidade. O processo prático ao qual este trabalho se propôs revelou um caminho possível, que se materializa em si mesmo e em outros contextos acadêmicos necessários. Esses caminhos devem partir da realidade da escola, convidando à reflexão e, ao mesmo tempo, propondo-se a ressignificar a educação gradualmente, a partir de seu próprio contexto de organização política da classe operária. É essencial que a classe trabalhadora da educação esteja consciente de seu papel e de sua importância, não apenas para o futuro da educação, mas para o futuro da sociedade como um todo. Propõe-se uma mudança estrutural que contemple uma transformação radical que parta do sistema modular atual, engessado, paradigmático, alienante, formatador, para um processo educacional revolucionário, prático, criativo, autogestionário, libertário e libertador onde a escola seja vista como uma comunidade viva, que promove a formação crítica e a superação das desigualdades, não pela supressão real ou fantasiosa das diferenças, mas pela compreensão do processo histórico que as constitui. Essa mudança deve ser lastreada teórico-metodologicamente pela realidade social contemporânea e sua ação prática deve partir prioritariamente de dentro da escola, com a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo. A formação dos professores deve ser prática, ou seja, reflexiva e crítica, consubstanciando o pensar e o fazer em seu movimento dialético de constituição mútua para a ação, capaz de transformar a realidade escolar e contribuir efetivamente para a pavimentação dos caminhos que nos levarão a um devir que promova a emancipação humana.

### **6.1 Conclusão inconclusa de uma síntese dialética acerca da realidade analisada**

Em um trabalho que se proponha partir da perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, é necessário reconhecer o caráter contraditório, não dicotomizante e processual da realidade concreta. Desta forma, apresenta-se aqui um movimento de conclusão inconclusa, desta Pesquisa-Trans-Formação, seus achados e as informações produzidas, que não fecha em si mesma, mas que abre espaço para futuras e necessárias discussões acerca da temática estudada. Entende-se que o trabalho desenvolvido qualitativamente, com um grupo de pessoas, em um determinado período representa uma parte do todo, mas oferece explicações sobre um recorte significativo da realidade acerca dos impactos das Avaliações Em Larga Escala.

Com uma perspectiva focada nesta realidade, reconhecendo o caráter histórico e inacabado, buscou-se apreender as significações dos professores, intencionando denunciar o projeto político burguês de controle acerca da educação, sobretudo da educação pública. Procurou-se também evidenciar através do processo de ressignificação proporcionado pela e na Pesquisa-Trans-Formação, caminhos em busca de uma educação que se proponha emancipadora, que seja iniciada para e de onde está a parte mais interessada: o chão da escola pública.

Este estudo, ao apreender as significações dos professores acerca das Avaliações em Larga Escala (ALE) no contexto de uma escola pública da região Metropolitana do Vale do Paraíba, revelou um cenário complexo e contraditório. As ALE, embora tenham como objetivo declarado a melhoria da qualidade da educação, acabam por gerar uma série de distorções no ambiente escolar, afetando tanto professores quanto alunos. A homogeneização do ensino, a perda de autonomia docente, a pressão por resultados e a exclusão velada de alunos de classes menos favorecidas são alguns dos principais problemas identificados.

A análise evidenciou, através da significação dos professores, que o sistema educacional, ao priorizar o desempenho nas avaliações externas, acaba por engessar o processo de ensino-aprendizagem, transformando a educação em um treinamento para as provas. Este movimento, que verticalmente atinge a escola, limita a possibilidade de um ensino mais reflexivo, contextualizado e emancipatório, perpetuando um ciclo de desigualdade e alienação. Além disso, a sobrecarga de demandas burocráticas e a falta de formação contínua para os professores agravam a precarização do trabalho docente, contribuindo para um ambiente escolar tenso, desmotivador e insalubre.

O estudo também destacou a necessidade de uma mudança estrutural no sistema educacional, que parta de uma perspectiva praxica e crítica, envolvendo todos os atores do processo educativo. A formação dos professores deve ser reflexiva e crítica, pautada na e para a realidade escolar, capaz de transformá-la e contribuir para a superação das desigualdades. É essencial que a classe trabalhadora da educação esteja consciente de seu papel e de sua importância, não apenas para o futuro da educação, mas para o futuro da sociedade como um todo.

Em síntese, este trabalho aponta para a urgência de ressignificar a educação, à partir de ressignificações praxicas, partindo de um processo autogestionário, libertário e libertador, que promova a formação crítica e a superação das desigualdades. A escola deve ser vista como uma comunidade viva, que compreende o processo histórico que constitui as diferenças e que

busca, a partir daí, promover a emancipação humana. A mudança proposta deve ser lastreada teórico-metodologicamente pela realidade social contemporânea e sua ação praxica deve partir prioritariamente de dentro da escola, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível pavimentar os caminhos que levarão a um devir verdadeiramente transformador.

Este desfecho, inconcluso e processual indica que há muito ainda que se discutir acerca de uma escola que realmente se proponha a engajar os alunos, a partir de sua realidade social e material, em seu processo de ensino-aprendizagem. Conforme indicado, esta mudança de perspectiva de uma realidade escolar, na busca por criticidade e emancipação humana, proporciona um novo caminho, um atalho que, sem esquecer das técnicas, do como, embasa-se na realidade contextual e visa desenvolver os alunos para atuação crítica.

Na contramão da lógica social capitalista, onde a visão de si e do outro, do sistema e do consumo e produção de riqueza e conhecimento é individualizado, nesta pesquisa pudemos nos aproximar de possibilidades de atuação na perspectiva de necessárias transformações radicais da realidade: a Pesquisa-Trans-Formação, modalidade utilizada nesta pesquisa e a Escola-comunidade proposição que dialoga com os movimentos emancipadores proporcionados em uma Pesquisa-Trans-Formação. Como pesquisadoras e pesquisadores precisamos nos inspirar e nos nutrir dessas diferentes perspectivas, pensar coletivamente em caminhos para a superação do capitalismo: o pensar, agir, produzir, educar, formar de forma comum, coletiva, onde se possa verdadeiramente universalizar e garantir a todos um percurso formativo que é ao mesmo tempo, único e sinérgico por meio de uma práxis científica e transformadora. Entretanto, nota-se que as políticas neoliberais, utilizam-se das Avaliações de Sistema ou em Larga Escala como controle do fluxo formador de mão de obra para o seu mercado e alienam esta mesma mão de obra. Tudo isso para que se garanta que esta existência desigual, que é historicamente constituída, continue com status de “natureza imutável”. Desta forma, essas políticas tensionam, direcionam e acabam por dificultar essa reflexão autônoma em todos os níveis da educação, ocasionando um processo exitoso de alienação em cadeia, que somente será combatido sob a perspectiva do oprimido.

Portanto, para concluir, de maneira inconclusa, ou para iniciar um processo reverso, que parta do interior da escola, é necessário que se tenha em perspectiva o trabalho coletivo, participativo e colaborativo, de gênese e essência social, que parte da e para cada realidade escolar.

## **7 E-BOOK: AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E OS IMPACTOS PARA UMA ESCOLA PÚBLICA: SIGNIFICAÇÕES DE UM GRUPO DOCENTE**

Atendendo ao objetivo específico estabelecido para a presente pesquisa: “Elaborar **um e-book informativo e de fácil acesso sobre as políticas de avaliação na educação básica, para subsidiar educadores na reflexão para além da forma acrítica que nos é explicada a importância das avaliações, para além de índices de avaliações baseadas apenas em habilidades de leitura, escrita e cálculo, para que possam trabalhar juntos em prol da formação com maior criticidade e protagonismo da escola, dos professores e dos alunos**”, foi elaborado um *e-book* que, através dos sete indicadores que são o resultado do movimento prático de apreensão das significações dos professores, discorre sobre os impactos das Avaliações em Larga Escala e políticas a elas atreladas, realizando proposições e provocações para que os docentes, pais, alunos, e toda a comunidade escolar possam ter uma ferramenta para fomentar reflexões acerca do tema dentro e fora de sala de aula, na escola, em momentos de formação, em reuniões da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.; SOARES, Júlio Ribeiro. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, SP, vol 45, n 155, pag 56-75, jan-mar 2015.
- AGUIAR, Wanda. M. J.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos**. 2014. 325 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622589>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- BAUER, G., **Pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som**. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BASÍLIO, A. L. **Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder**. Carta Capital, Editora Basset, 2024. 18, maio, 2024. . Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contraplataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>>. Acesso em: 17 de junho de 2024.
- BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sóciohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOCK, A. M. et al., (orgs). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPE, 2022.
- BOTO, Carlota, **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. - 1ed- São Paulo: Editora Unesp digital, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, Palácio do Planalto. 1996.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de ciências da natureza do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/matriz\\_de\\_referencia\\_de\\_ciencias\\_da\\_natureza\\_do\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_ciencias_da_natureza_do_saeb.pdf)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de ciências humanas do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/matriz\\_de\\_referencia\\_de\\_ciencias\\_humanas\\_anos\\_iniciais\\_saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_ciencias_humanas_anos_iniciais_saeb_2019.pdf)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência: versão preliminar**. Brasília, DF: INEP, 2019. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F.. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 16, n. 61, p. 625-638, July 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/533>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, 23(80), pp. 299-325 (2002).

FREITAS, L.C. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C., SORDI, M. R., MALAVASI, M. M., & FREITAS, H. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petropolis: Ed. Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. São Paulo: Apase, 2011.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação e Sociedade, 2012.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, 43(148), 348-365 (2013)

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, 35(129), 1085-1114.(2014).

FREITAS, L.C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade, **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista Histedbr On-line**, v. 18, n. 4 (78), p. 906-926, 2018.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**/ Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GÓES, Maria, C,R de. & CRUZ. Maria. N da. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski**, Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LELIS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. Dossiê Sociedade e Educação: Dilemas Contemporâneos, Sociologias 14 (29) - abr. 2012

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma, revisionismo e oportunismo**. Rio de Janeiro – Guanabara: Gráfica Editora LAEMMERT S.A., 1899/1970.

MAGALHÃES, Luciana de O. R. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)**. São Paulo, PUCSP, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R. A relação dialética entre emancipação humana, práxis científica e prática social. In: VIOTTO, Irineu A. Tuim Filho (Org.) **Formação e Atuação Crítica em Educação: Reflexões teórico-práticas emancipadoras**. São Carlos: Pedro e João, 2023.

MALAVAZI, M. M. S.& SORDI, M. R. L. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 17, p. 105-115, novembro, 2004.

MELLO, Daniel. **Professores fazem mobilização contra uso de plataformas digitais em SP**. Brasília, 10 de maio de 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-contra-uso-de-plataformas-digitais-em-sp>>. Acesso em 17 de junho de 2024.

MENDONÇA, Juliene L.A. & CORREIO, Rejane R.M.G.S. **Investigando sentidos e significados atribuídos pelos professores aos norteadores legais para o ensino de Química**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em ciências, vol 13. n 01. UFMG, Belo Horizonte, MG. 2013.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012.

MINAYO, **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo-SP, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017.

MOREIRA, F.V.P & BARBOSA, S.M.C. **A formação inicial no contexto do PIBID-**

**UERN: uma análise sob o viés da Psicologia Sócio-histórica.** Revista Humanidades e Inovação. Palmas-Tocantins, v7,n6-2020.

**OLIVEIRA, B. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.** Editora Autores Associados. Campinas, SP.1996.

QEDU, 2023. Disponível em <https://qedu.org.br/escola> .Acesso em 13/07/2013.

RANKING, ATLAS BRASIL, 2023. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking> .Acesso em 12/07/2023

**REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

**SÃO PAULO. Lei n. 7.940, de 7 de junho de 1963.** Dispõe sobre criação do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências.São Paulo, Palácio dos Bandeirantes. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

**SÃO PAULO. Lei nº 10.403, de 06 de julho de 1971.** Reorganiza o Conselho Estadual de Educação.São Paulo, Palácio dos Bandeirantes. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

**SÃO PAULO. Lei nº 10.238, de 12 de março de 1999.** Altera a Lei n. 10.403, de 06/07/1971, que reorganizou o Conselho Estadual de Educação.São Paulo, Palácio dos Bandeirantes, [1999]

**SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.** Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, Palácio dos Bandeirantes. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

**SÃO PAULO. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre o sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

**SÃO PAULO. Resolução SE Nº 124, de 13 de novembro de 2001.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

**SÃO PAULO. Resolução SE nº 14, de 18 de janeiro de 2002.** Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001.São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

**SÃO PAULO, Resolução SE nº 41, de 31-07-2014.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2014.São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº46, de 4-9-2015.** Altera dispositivo da Resolução SE 41, de 18-8-2015, que dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP/2015, e reabre prazo para execução de atividades de adesão. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 50, de 16-10-2015.** Dispõe sobre a data final para assinatura de contrato relativo ao Saresp/2015, de que trata a Resolução SE 41, de 18-8-2015. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 47, de 8-8-2016.** Institui Comissão Especial Processante de Licitação, no âmbito da Secretaria da Educação, para análise de documentação relacionada ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp 2016. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 49, de 1-9-2016.** Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2016. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 39, de 19-9-2017.** Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2017. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 59, de 27-9-2018.** Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp/2018. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 52, de 4-10-2019.** Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2019. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 04 de 19 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-de-diretores-escolares-diretores-de-escola-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em 17/06/2024

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 116, de 8 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e a aplicação dos instrumentos de avaliação externa em 2021. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE, de 11 de julho de 2017.** Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SÃO PAULO. **Resolução Conjunta CC/SG/SF/SPG-14, de 18 de novembro de 2015.** Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2015. São Paulo, Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/>. Acesso em: 02/07/2023.

SAVIANI, D, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Editora Autores Associados. Campinas, SP, 2011.

SAVIANI, D, **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Campinas, SP, 1999.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 71, 2000.

SOUSA, Sandra M. Zákia, **Avaliação e carreira do magistério, Premiar o mérito?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 de junho de 2023.

TREVISOL, J. V. & MAZZIONI, L, **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho.** Roteiro, Universidade do Oeste de Santa Catarina, vol. 43, Esp., pp. 13-46, 2018

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas de método. In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo, Martins Fontes, 1929/2010. cap. 5.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem,** São Paulo : Martins Fontes, 2001. cap. 1 & 7.

VIOTTO, Irineu A. Tuim Filho. **Trabalho Vital na Educação e visão crítica de ser humano e sociedade. In: Formação e Atuação Crítica em Educação, Reflexões teórico-práticas emancipadoras.** São Carlos: Pedro e João, 2023.

VIOTTO, Irineu A. Tuim Filho. **Escola-comunidade : educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social - 2020** Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020

## **APÊNDICE A - FORMULÁRIO *GOOGLE*: INFORMAÇÕES PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

**Questionário - Pesquisa - Avaliação em larga escala, meio ou fim como fim?**

**Análise sobre as significações de professores acerca dos impactos das avaliações em larga escala em uma escola pública do Vale do Paraíba.**

***Google Forms*- Informações para a caracterização dos participantes**

**1- Nome completo.**

**2- Gênero**

**3- Cor ou Raça (segundo IBGE)?**

**4- Telefone.**

**5- Idade**

**6- Disciplina que leciona**

**7- Formação**

**8- Tempo de atuação no magistério**

**9- Escreva um parágrafo sobre o que você entende por avaliação de sistema/ em larga escala como SARESP e SAEB e qual sua posição como docente frente às contribuições desta ação política para a realidade da sua escola.**

## **APÊNDICE B- ROTEIRO DE POSSÍVEIS QUESTIONAMENTOS (QUESTÕES MEDIADORAS) PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO**

Na abertura de cada encontro, realizar-se-há uma breve contextualização acerca dos objetivos da pesquisa, do objeto de estudo e do contexto histórico.

- Vocês conhecem as Avaliações de Sistema/censitárias ou em larga escala utilizadas pelos sistemas educacionais públicos no Brasil?
- O que vocês pensam sobre os objetivos dessas avaliações e sobre seus impactos para a qualidade da educação pública ao longo dos anos nos quais foram implementados?
- Para vocês, existe relação entre o contexto sociocultural da comunidade escolar e os resultados nestas avaliações censitárias?
- Quais são as estratégias utilizadas por vocês na preparação dos alunos para participação em avaliações externas de larga escala (SAEB/SARESP)?
- Qual o grau de satisfação com os resultados obtidos a partir das ações propostas indicadas na questão anterior?
- Qual o impacto das ações descritas anteriormente no desenvolvimento do trabalho de vocês, em seu planejamento e em face ao Currículo da sua rede?
- Você tem conhecimento dos descritores verificados nas avaliações em larga escala?
- Na sua percepção, qual a influência das avaliações em larga escala no desenvolvimento do trabalho docente? Considere os relacionamentos, o bem-estar, a qualidade e efetividade do trabalho realizado.
- Segundo a sua percepção, as influências relatadas na questão anterior impactam os processos de ensino e de aprendizagem de que maneira?
- Como você percebe o papel dos indicadores produzidos pelas avaliações de larga escala na implementação de políticas públicas para melhoria da qualidade de educação?
- Você consegue estabelecer relações do desenvolvimento dos alunos na escola e sua evolução acadêmica através dos indicadores produzidos para estas avaliações?
- O que você pensa sobre a política de bonificação dos professores atrelada ao desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala?

## APÊNDICE C- REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

**Quadro 13 - Questionário de caracterização**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>A avaliação de sistema/ em larga escala é mais uma ferramenta para nos ajudar a avaliar as práticas pedagógicas da escola e, ao mesmo tempo, o aprendizado dos alunos. E isso nos possibilita buscar estratégias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>As avaliações externas são instrumentos responsáveis para conhecer como a realidade da aprendizagem dos alunos no final de cada ciclo e assim oferecer subsídios para avançar positivamente nas ações educativas.</p> <p>Avaliações externas em âmbito Estadual e Federal, tem como objetivo avaliar os alunos nas competências e habilidades vistas durante o ano letivo ou ciclo de estudo.</p>	<p>Avaliação como verificadora ao mesmo tempo, das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos.</p>
<p>Utilizar avaliações externas como uma ferramenta para subsidiar tomadas de decisões no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola é uma prática que estudos demonstram estar associada a redes e escolas com melhores resultados de aprendizagem</p> <p>Os resultados das avaliações externas podem ainda ser utilizados com o principal propósito de <b>contribuir para avaliar o desempenho global do sistema educativo e/ou fazer um ponto de situação e proporcionar feedback aos alunos, às famílias, aos professores e às escolas acerca das aprendizagens dos alunos.</b></p> <p>A partir dos resultados obtidos é possível que o <b>poder público possa ter base do grau de conhecimento e como se encontra os estudantes do estado/país, e assim criar ações de melhoria da educação pública, já a escola buscar ações de trabalhar com as habilidades fragilizadas, formato da avaliação a partir da recomposição da aprendizagem, recuperação e aprofundamento das mesmas.</b></p>	<p>Visão de que as Avaliações Em Larga Escala são capazes de subsidiar políticas públicas para a melhoria da política educacional em todos os níveis (sistema, escola, sala de aula), servindo de pilar para todas as ações em todas as unidades de ensino do sistema.</p>
<p>São plataformas pontuais, para as políticas públicas, <b>mas nem sempre a realidade do ponto de vista social condiz com o critério da aprendizagem.</b></p>	<p>Caráter parcial, descolado da realidade do aluno, do contexto escolar, de maneira engessada.</p>
<p>Sabemos que a finalidade da avaliação de sistema é averiguar a equidade e a eficiência do sistema no processo de aprendizagem, <b>no entanto a posição do corpo docente, acredita ter também um teor político, social e econômico que nem sempre é contemplado.</b></p>	
<p>Na minha opinião <b>são provas que avaliam o desempenho de uma forma engessada longe da realidade do aluno.</b> Que o próprio sistema público trabalha.</p>	

## APENDICE D - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

**Quadro 7 - Pré-indicadores e indicadores dos Grupos de Discussão**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Nós começamos a entender o seguinte, tudo isso na escola, já está sendo prejudicado, de certa forma, por mais que os professores tenham que fazer um trabalho, excepcional, um trabalho às vezes prático ou teórico, mas um trabalho que leve a um mínimo de reflexão por parte do estudante, do aluno, do estudante, nós temos uma dificuldade muito, muito, muito forte. <b>Hoje em dia não há como contextualizar e tornar o conteúdo palpável. Já vem tudo pronto, apesar de pouco tempo lecionando, me sinto desrespeitado. E aí já é um problema que está enraizado.</b></p> <p>(Dificuldade em fazer um Trabalho Reflexivo Descolamento da realidade/ descontextualização.)</p> <p><b>E esse conteúdo não é escolha nossa, não é uma opção. Vamos dizer assim, dentro de um grupo coletivo. Daí você já vem com tudo prontinho. Pelo menos agora, nas aulas do PPT, você abre a habilidade da lista e vai trabalhar. Até o aluno ele tem, e outra também, do jeito que tá lançado pra nós, tem que ser... Pau latinamente, é pá, pá, pá, tem que seguir, tem que seguir. E aí, às vezes nem dá tempo. De ir atrás daquele que tão com defasagem.</b></p> <p>(Aponta a falta de autonomia do Professor em adequar o planejamento à necessidade e realidade da turma. É o sistema quem dita o ritmo, não há possibilidade de rever conteúdos se necessário.)</p> <p>Para mim as avaliações elas <b>colocam os alunos da mesma na mesma régua, não existe nada direcionado para a realidade dele, ela é usada para verificação para ver como estão, mas de uma forma muito genérica</b> e para a gente, é cobrado esse ensino direcionado para a realidade da avaliação. <b>Ela engessa o ensino para a validade para a realidade da avaliação então causa uma tensão no ambiente na escola, a gente não consegue contextualizar</b></p> <p>(Políticas que padronizam a abordagem colocando os alunos “na mesma régua”. Padronização que tensiona o ambiente escolar.)</p>	<p>Descontextualização e descolamento da realidade, do ensino. Falta de autonomia docente, política de preparação para as ALE interfere no ritmo das aulas. Padronização do ensino e tensão no ambiente escolar.</p>

**Então, se eles não se comprometem, a aumentar o leque de conhecimento, pesquisando, estudando, usando as mídias, que as mídias e redes sociais contaminaram, então eles deixaram de ser estudantes, deixaram de ser alunos, passaram a ser meros espectadores mecânicos e visuais.**

(Culpabiliza o aluno, que não se interessa, aponta o uso das mídias como saída para o problema e aponta como alternativa para ampliação de repertório- contradição)

**E aí nós entendemos que quando você usa assim data, prova, avaliação, prova paulista, gera uma comoção para a maioria dos alunos.**

(Aponta que avaliação gera comoção e comprometimento do estudante com sua aprendizagem, espera que a avaliação seja fator de engajamento -contradição)

Porque prova é prova, e prova é avaliação. É assim, é só uma consideração. **Quando a gente fala em avaliação, é meio complicado avaliar. A gente tentar mensurar como é que está o sistema de avaliação, se nós não conseguimos melhorar o comprometimento dos estudantes em sala de aula.**

(Desassocia o comprometimento dos alunos e a avaliação- avaliação não gera comprometimento - contradição)

Falta de interesse do aluno gerado pelas mídias/ falta de interesse em utilizar mídias para ampliação do repertório (as mídias facilitam ou dificultam o processo?) Utilização da avaliação que gera comoção/ como avaliar se não há engajamento, avaliação não gera engajamento? Professor demonstra dificuldade em muitas vezes o professor não percebe tais contradições - alienação

**Se ele tem um pai e uma mãe que faz ele ler desde de criancinha, ele vai se interessar e vai chegar muito mais além. Se ele tem um pai trabalhador que não dá tanta atenção, mas pelo menos se dialoga, ele vai chegar a um ponto. O outro vai chegar a um outro ponto, e o outro não vai chegar a ponto nenhum.**

(Ciência de hierarquização causada pela realidade social/ material do aluno e seu desempenho escolar. )

**Ela dá abertura para aquele aluno que tem lá atrás alguém que olhe por ele. Mesmo que o pai e a mãe trabalhem, isso não é desculpa, porque tem pai que trabalha e mãe que trabalha e dá atenção ao filho, tá? Então, se a família está bem estruturada lá e cuida do filho até adulto, esse vai ter chance de ter uma boa nota.** Agora, para aquele que lá atrás a família já foi colocada de lado e ele vem do jeito que ele consegue vir. Vencendo as batalhas, esse não vai conseguir avançar muito, da minha opinião, da minha visão.

(Visão de que a família deve estar estruturada, deve se preparar para que o aluno “vença” no sistema de ensino. Responsabilização familiar)

**Amanda, os alunos que possuem mais que o pai ler com eles em casa, que tem uma bagagem, eles vão além, eles acompanham essas aulas.**

(...)e nesse caso não tem muito que a gente faça porque **não é uma questão só de educação né é uma questão social precisava ter outras outros investimentos de outras áreas.**

(Ciência de que deve haver um investimento social para além da escola.)

Crítica à hierarquização causada pela realidade social/ material do aluno x sistema de ensino para seu desempenho escolar. Visão de que a família deve estar estruturada, deve se preparar para que o aluno “vença” no sistema de ensino. Responsabilização familiar (contradição- quem deve se adaptar a quem?)

<p>Eles têm uma semana, eles vão para a sala de informática, ou um TABLET é elevado a eles, pra fazer uma plataforma que o Estado colocou à disposição deles, né? Então lá tem a quantidade de avanços. Tenho uma tabelinha com eles, que eles, quem avançar, avança na tabelinha. <b>Mas repare, aquele aluno que não tem celular/ internet não vai fazer em casa. O resultado é desigual.</b></p> <p>Ah, é tudo tecnologia, belezinha, maravilha. A gente tem aluno que não tem internet em casa. É uma realidade nossa. <b>Então a falta da internet, a falta de aparelhos, de tecnologia, tem aluno: “Professor eu posso fazer um pouquinho da tarefa aqui?”</b></p> <p>(A realidade material e econômica de muitos alunos não coincide com a plataformização.)</p> <p>Eu consegui atingir os meus objetivos enquanto conteúdo? <b>Ele conseguiu atingir os objetivos dele enquanto aprendizagem? Mas como? Você precisava da tecnologia. Ele não vai. Não vai passar por ele porque não tem acesso.</b> Então eu penso que às vezes ela (avaliação) peca com o aluno nesse ponto. Porque quer colocar todos numa mesma regra não está certo.</p> <p>(Meritocracia- materialidade)</p>	<p>A realidade material e econômica de muitos alunos não coincide com a plataformização (meritocracia-materialidade).</p>
<p>O ano passado eu dei aula no ensino médio. <b>É cada um por si e Deus para quem quiser. Não tem. Daí zera mesmo. Daí corta mesmo a chapa. Quem conseguiu atingir, vai, segue. Quem não conseguiu, vai para o mercado de trabalho e fica estagnado.</b></p> <p><b>Dá a impressão pra mim que é uma separação de casta do sistema, porque nem todo mundo consegue fazer uma faculdade porque o próprio sistema vai bloqueando.</b></p> <p><b>Vai continuar sendo trabalhador braçal, com salário mínimo, achatado.</b></p> <p><b>E vai ficar sem o Ensino médio. E não vai nem ter consciência do que ele tá ali e não vai mudar.</b> E a família dele sempre ali pra ele aquilo normal.</p> <p><b>Então separa por casta de uma forma velada. O sistema vai aqui é o teu lugar. Aqui é o teu lugar e aqui é o teu lugar. Assim, mas não fala diretamente.</b></p> <p>Vai cortando na escola isso, é o que eu penso.</p>	<p>Escola que forma mão de obra barata e que atua como instrumento de segregação, que inviabiliza/ dificulta a ascensão social, emancipação. Escola a serviço do mercado, formadora de mão de obra alienada para exploração.</p>

**Aí volta naquela fala. É o afunilamento, o aluno, objeto de aprendizagem, quer conhecimento, para que? Tem que ter um padeiro, um pedreiro, um coveiro**

Por exemplo, a gente tem um mercado aí fora, por isso que eles estão continuando, porque não tem mais padeiro, não. Tem mais confeitoiro, não tem mais ajudante de pedreiro não tem mais...

**Pois é, então essa mão de obra é muito importante. Então, a própria mídia já sai divulgando isso aí fora.**

E a resposta que você está querendo desse discurso vai sair no colegial (Ensino Médio) quando começa a colocar alunos para fazer Brigadeiro...

Vocês viram? Chegaram a ver que a... Você falou disso no Médio? O iFood, o Rappi, essas plataformas, elas estão custeando cursos de ensino médio, formativo, trilha formativa, itinerário formativo.

Itinerário formativo? É, parece que é patrocinado pelo iFood, itinerário formativo.

**Eu vi num vídeo da... Eu quero um motorista desse jeito, eu quero um entregador desse jeito? Então, neste viés a escola está formando só mão de obra alienada, que não tem direito, ou seja, a gente está formando só a mão de obra. A que aceita um salário e acabou**

(Formação de mão de obra barata e resignada)

**Então, gente, e aí como essa população vai ser uma população crítica? Não, não tem. Esquece, não vai ter. Pra não votar direito e não tirar quem tá lá. Quantas Marielles virão?**

**Será formada para a sociedade alienada.**

Se você pegar o filme Tempos Modernos de Charlie Chaplin, voltamos a aquele período.

Aquela classe operária entrando na fábrica, batendo o cartão e indo pra linha de produção

**Nessa época ainda tinha a fábrica, agora, com a automação, nem fábrica tem aí vai ficar na rua mesmo.** Sabe o que é terrível prô, você não consegue avançar, não consegue fazer o seu trabalho por que a precariedade nas demais políticas públicas não deixam.

**Não se quer mais produzir alunos para ir para as universidades. São 80 mil reais pro juiz, 50 mil reais pro governador. Isso não é certo. E quanto a gente tá pagando?** Enquanto eles tem dinheiro pra ele se reeleger, se recandidatar.

Ele vai eleger a gangue deles e vocês vão ver quase tudo. **E tipo, eles estão continuando lá e a gente vai continuando aqui nessa miséria, miséria espacial, miséria social e internacional, miséria de formação, miséria de todo, assim isso aí.**

**Você acha que no colégio de elite de São Paulo, que custa quase quatro mil reais a mensalidade de ensino médio, você acha que ali o aluno só vai cursar as tais trilhas formativas? Ou vai ser preparado para as universidades? E aí a concorrência fica desleal. E ainda querem falar de meritocracia.** Você acha que a Secretaria de Educação. Vai terminar. Essa corrente? Da elite?

(Educação que não dá acesso ao ensino superior, que não gera criticidade, que gera alienação em prol da manutenção de classes)

Educação em função da alienação política, projeto de alienação em função da manutenção de classes.

<p>Mas a gente não anda sozinho. Eu acho que a gente precisa se unir mesmo. Mas aí nós podemos fazer alguma coisa.</p> <p>Mas, por exemplo, na escola de Ensino Médio, se pegar um bom professor de Filosofia e Sociologia, que já é... dá antiga.</p> <p>A hora que você entrava no questionamento lá, eu falei, nossa, pessoal, o que nós estamos falando? <b>Parecia para eles que era algo novo, como se estivesse tirando aquela viseira deles, sabe?</b></p> <p>(Possibilidade de gerar reflexão, criticidade através da educação)</p>	<p><b>A transformação do aluno quando é possível realizar um trabalho reflexivo, com ênfase na formação humanística e emancipação (devir)</b></p>
<p>Agora eu pergunto, <b>com tanto massacre em cima do questionamento social, porque parece que tudo que você começa a falar de direito é político. Começa a falar de... é político. Não tem outro caminho de análise da... essa inserção social. Então, a criticidade acaba ficando de lado.</b> Então essa criticidade, ela não está acontecendo no ensino médio nos últimos 15 anos pra cá.</p> <p>Não existe. O ensino médio tá mil vezes pior do que o ensino fundamental mil, mil vezes pior. Você sabe o que é a diferença do ensino médio? O caos. O caos. <b>Você imagina a disparidade com as escolas particulares. É muito.</b></p> <p>(Projeto de escola pública que impede questões sociais através do controle ideológico)</p>	<p>Relatam projeto do novo ensino médio como projeto de escola que impede o questionamento social e a formação humanística- ferramenta de controle ideológico.</p>

Mas a gente tem o movimento também do SARESP e do SAEB antes das avaliações que **são sequências didáticas, simulados, revisão, recuperação em Português e Matemática**

(Enfoque maior LP e MAT.)

E funciona, não é só que é no papel, tem e funciona. **Ela consegue fazer de uma forma que a gente consegue se articular aqui e funciona, por que a grande maioria das escolas não da conta, fica somente no papel ou não serve para nenhuma reflexão.**

(Intervenção em prol da melhoria nos índices-execução compartilhada)

A gente tenta fazer de uma maneira integrada. Mas isso está citando sobre as avaliações externas. **É porque a gente trabalha muito em função das avaliações externas.**

(Trabalho focado nas ALE.)

Que teve hoje a Paulista. Depois eu perguntei para os alunos, estava difícil? **Não, caiu tudo que você deu. Aquele voto lá que tem um burro lá, o voto de cabresto? É. Então, foi trabalhado na TV, tudo no currículo. Caiu na avaliação. Ah, caiu do Antonio Conselheiro. Ah, tá. Também caiu. Então, pelo menos no meu currículo é bem juntinho ali mesmo o que cobra depois.** Bem integrado mesmo, o conteúdo que nós trabalhamos, do centro de mídias e do planejamento com a avaliação.

(Currículo integrado ao conteúdo da avaliação)

Trabalho totalmente voltado para as ale, estreitamento curricular com enfoque em língua portuguesa e matemática, necessidade de articulação de todo o corpo docente para “dar conta do trabalho totalmente plataformizado e mecanizado, esta política consegue tensionar e envolver toda a escola neste movimento.

**Não, eu não dou prova. Faço uma avaliação daquilo que eu ensinei.**

(Avaliação ainda é vista como finalidade, avalia-se o que ensinou, caráter final da avaliação/ caráter unilateral do processo ensino-aprendizagem. Traz a diferença entre prova e avaliação. Então avaliação é uma coisa boa, mais avançada? É só dizer que é avaliação? Então as avaliações externas tbm são?)

Eu procuro, para além das avaliações do estado. Eu procuro um crivo para tirar uma nota de. Aprendizagem do aluno, aí acho que vai dizer para o professor, porque a legislação LDB fala que tem que ser três tipos de critério de avaliação. Diversificado.

**Eu não posso dar prova em um grupo, prova escrita e prova oral. Eu dei tudo prova. Eu tenho que dar uma avaliação escrita, posso dar uma dinâmica de grupo ou uma prova oral. Alternativa, sei lá. A diversificação.** E eu, pelo menos no meu crivo, em cada bimestre eu trabalho com eles quais são os critérios. Eu faço esse bimestre, eu fiz sete.

(Procura avaliar o aluno de diversas maneiras, sob diversos aspectos)

Até no meu diário de bordo eu já deixo registrado e tudo isso eu faço democraticamente com eles.

Qual o primeiro critério? Avaliação bimestral. Por bimestre uma avaliação. Corrijo, passo aqui e digito lá na plataforma da SED. Depois, a segunda, MATFIC. (plataforma).

(Procura avaliar o aluno de diversas maneiras, sob diversos aspectos e engajar o aluno na definição do processo de avaliação, utiliza engajamento em plataforma como critério de avaliação.)

Depois, avaliação interativa, um critério que eu já faço já por muitos anos, o Gugu ficou rico as minhas custas, o Gugu Liberato, Celso Portioli, porque eu sempre trabalhei esse passa ou repassa. Inclusive, é parte do projeto que eu apresentei a minha metodologia de ensino no Congresso de Educação da Universidade de Taubaté que era uma parceria da Rede Estadual com a PUC Campinas.

O meu projeto foi escolhido, na época eram duas delegacias, para representar São José dos Campos, que é "Conjugando o Matemática".

Mesmo em uma tentativa de diversificação, ludicidade e maior participação do aluno descrita pelo professor, que é um aspecto diferencial, a avaliação acaba sendo a finalidade do processo educativo. O Professor possui consciência de que deve envolver o aluno em seu processo de aprendizagem, sabe que deve ser um processo que faça sentido, que o atraia, entretanto, a avaliação continua sendo finalidade.

(Não abre mão da ludicidade e de realizar um trabalho que, no contexto que vivencia, sabe que funciona.)

Então, aí eu já praticava isso, que é essa avaliação interativa, é interagir. E hoje, o mesmo aluno que eu tenho, eu vou fazer 31 anos de rede estadual, E se aluno que eu tenho hoje não é aquele que eu tinha 30 anos atrás. Se há 30 anos atrás ele ficava olhando pra minha cara explicando a matéria durante 40 minutos, hoje se eu passar de 10... esquece o índice de concentração deles é muito baixo. **Eu tenho que ser sucinto e pegar o que é fundamental naquilo que eu preciso ensinar. Aí na avaliação interativa a gente já tem os combinados.** As perguntas, eu expliquei a matéria hoje. Na próxima tem perguntas valendo o ponto.

E eu registro tudo Então é: "Fulano de tal", a pergunta valendo 100 pontos, sabe, porque ele é mais facinho. 200 pontos, que era um pouco mais difícil. Aí ele acertou, cada um já tem um combinado. Ninguém queima a pergunta, é pra sala. Se o fulano, fulano respondeu, não respondeu? Chegou ele, ele responde. Percebo nesses anos que trabalhando antes do movimento do Passa, ao repassa, que eu já tenho meu critério, Ele responde ou passa. Os alunos gostam, eles curtem esse momento.

(Descrição de um trabalho mais lúdico realizado em sala, que gera maior engajamento, entretanto, currículo trabalhado de uma forma mais "sucinta")

Então, esse clima, por quê? Nossa, o que está acontecendo? **Porque o grupo pode interagir, se apoiar, se cobrar, aprender uns com os outros, competir e cooperar.** Aí. O colega, "pô, você não prestou atenção na aula, ontem o professor deu um exemplo". Eles próprios se cobram. Se você não vai fazer nada para o nosso grupo, você vai ficar aí

(Importância da interação, da cooperação)

Mas eu acho que quando você interage, você dá a oportunidade de ele tirar, abrir a caixinha de **Pandora dele e mostrar um pouquinho de qualidade que ele tem às vezes tem, às vezes não tem. É trabalhar a motivação dele também, né?**

(Fala sobre interação/ participação para a motivação.)

A gente trabalha muito mais do que. Reflete na nossa estatística, na nossa nota (IDEB/IDESP). **Lembra que a gente trabalhou pra caramba com os nonos, o governo mudou o critério e a gente foi lá pra baixo?** (Nota não foi aferida)

Então, a gente tá sempre trabalhando com o aluno, principalmente a motivação, a assiduidade. Esses trabalhos aqui, ó, são dos meus alunos. Aí eu quero fazer no primeiro bimestre pra eles compararem.

(Índices não refletem trabalho realizado.)

Mas a estatística não reflete o nosso trabalho não de novo, a gente trabalha muito mais. Você perguntou, e eu falei numerologia. Pra nós, as estatísticas são importantes. Pra nós, os resultados são importantíssimos, queremos ver o esforço refletido no índice. Pra nós, professores sim, pra quem tá na área política, pra um secretário de educação, não é. Para um governador que nós sabemos que está lá, não é. Para eles, o que eles querem é. Apresentar números e todo mundo sabe que. Esses números são forjados na hora de apresentar.

Porque eles precisam apresentar para o MEC que precisa apresentar por um contexto internacional, a ONU tem que saber. Aí nós é que levamos a fama ..., precisa ensinar melhor. **Ah, o aluno não aprende porque o professor é preguiçoso, o aluno não aprende porque o professor não se esforça**, Quantas vezes, em reunião de ATPC, eu vi supervisor de diretoria chegar aqui...

(Culpabilização do professor)

Então, por isso que eu falo que era numerologia. Mas eu falo de forma satírica, sarcasmo mesmo né. Porque a gente já tá com saco cheio.

(Revolta com as estatísticas)

Sensação de que índices não refletem trabalho realizado e o esforço empenhado e o professor é culpabilizado pelos baixos índices.

Aí você tem dificuldade, ou você tem algum problema, não tem internet, **a quem você vai recorrer? A coordenadora já está sobrecarregada com os trabalhos...**

A quem você vai recorrer ao P (cita um colega).

**Você vai lá, tira seu coleguinha da sala dele, da sala dele, incomoda ele pra ele te ajudar. Aí quando você trabalha em um meio coeso como aqui, você tem o P o V o T, tem pessoas que ajudam.** E às vezes eles já estão ajudando outros colegas, você fica assim, parado.

**Não é de hoje que no estado você, eu brinco assim, você quer dar uma festa na sala de aula no final de ano, você tem que preparar.**

Desde o bolo, os brigadeiros, o refrigerante, limpar a sala, a recriação da festa, os enfeites da festa e depois a limpeza da sala. **Você faz desde o início até o final,** porque ninguém vai vir aqui depois, ah, vamos limpar que vai ter outro jogo.

E também é uma rede que trouxe muitas tecnologias de uma hora pra outra, né?

e não teve um curso, uma preparação, uma transição, né? **O professor fica multitarefas.**

(Sobrecarga, falta de apoio do sistema, na escola procuram se ajudar)

Professores sobrecarregados, buscam apoio e parceria com colegas da Unidade Escolar.

Mas agora a coisa tá mais apertada porque você tem que entender de uma coisa que não era nossa realidade. **Essa tecnologia veio assim, bum, faça. Mas a gente não teve nenhum curso, nem de um dia, de uma semana, de duas horas, Pra saber, olha, aprenda a ligar e aí a pessoa vê o programa do governo é assim, não tem. Colocou e faça.**

E eu não tô reclamando do J L ou da gestão do J L, eu tô reclamando de um sistema educacional do estado de São Paulo, de todas as escolas do estado. **Simplesmente foi assim. Jogado. Faça. E dê conta. Então você já tem toda a sua carga que você já tinha que fazer e agora você tem que aprender tecnologias fazendo tecnologias.**

**Você não tem um preparo nenhum pra isso.**

E você tem que dar conta de tudo isso. Tem que adaptar o seu currículo para. O trabalho com essa tecnologia.

E também é uma rede que trouxe muitas tecnologias de uma hora pra outra, né? E **não teve um curso, uma preparação, uma transição, né?** O professor fica multitarefas.

O registro de aula que a gente precisa é no diário digital. Ok. **Mas tem professor que até semana passada ou que entrou agora esse ano que está perguntando como é que a gente faz esse registro. É nós que nos ajudamos. Não tem uma formação pra isso.** Às vezes gera princípios de frustração no próprio professor.

(Frustração falta de formação)

Nunca teve uma preparação, se você quer se inteirar **se queremos nos renovar, é por nós mesmos** desde a caderneta, do papel até agora é a gente mesmo que se vira, não é?

O professor precisa buscar sua formação e desenvolvimento profissional por conta própria.

Falta de preparação/ formação profissional para utilização das plataformas de ensino e demais “inovações” em rede. profissional tem que “se virar” para dar conta.

<p><b>Você pode até voltar o conteúdo, mas se você voltar você não dá conta daquele prazo.</b> Você tem que dar conta daquele prazo.</p> <p><b>Eu estou com a tela das plataformas e das aulas prontas aberta aqui ó, se você quiser dar uma olhada...E aí tem um centro de mídias que faz, que prepara essas aulas.</b></p> <p>(Plataformização e controle que retiram a autonomia docente e o controle sobre o próprio trabalho.)</p> <p><b>Isso é pra causar desemprego, por que daí o chat GPT vai dar aula lá no Ensino Médio</b></p> <p>(Visão docente de que há um movimento de “troca” do professor pela tecnologia.)</p> <p>Sabe o que é terrível prô, <b> você não consegue avançar, não consegue fazer o seu trabalho por que a precariedade nas demais políticas públicas não deixam.</b></p>	<p>Plataformização e controle que retiram a autonomia docente e o controle sobre o próprio trabalho. Visão docente de que há um movimento de “troca” do professor pela tecnologia.</p>
<p>A nossa escola é querida pelos alunos, tem um contexto colaborativo, nos ajudamos e a gestão é humanizada. A coordenação procura sempre humanizar os processos mecanizados pelo sistema, existe um olhar humano do nosso grupo que procura enxergar os alunos com todas as suas dificuldades educacionais e também sociais.</p> <p>(trabalho humanizado em todos os níveis)</p> <p>Eu perdi um pouco de experiência, porque eu fiquei 14 dias afastado, né?</p> <p>Mas Quando eu retornei, os alunos demonstraram muito carinho, queriam bater papo e depois que perguntaram se foi bem.</p> <p>Se eu estava bem. <b>Essa experiencia essa afetividade que é mantida apesar de termos que formá-los apenas tecnicamente, as habilidades e tal.</b></p> <p>Então a gente vê essa... a grande maior parte, assim, veio atrás, vinha e perguntou se você está legal, se foi bem, se pegou, se está bem.</p> <p>Mas teve alguns que quase me derrubaram no pátio. De saudade.</p> <p>Em cada um de vocês. Ai, gente, é muito bom, né? <b> Isso não pode faltar na relação professor e aluno, né?</b></p>	<p>Relato de trabalho humanizado, tentativa de adequação do trabalho padronizado na escola, trabalho colaborativo dos professores e da coordenação que procura humanizar os processos mecanizados pelo sistema (devir?) Importância do relacionamento professor-aluno.</p>

**Apesar disso tudo que a gente tem que fazer, mecanizado, robotizado, tá certo?**

**Olha Amanda, realmente não é fácil, por que, como foi dito, temos muitas aulas prontas, um tema atrás do outro e existe sim uma cobrança quantitativa em cima da escola. Mas, procuro contextualizar e adaptar as aulas do PPT. Para mim é muito importante também estreitar maiores laços família e escola, tornando o processo coletivo. Para isso é importante que a escola seja articulada, que a equipe de professores e a direção estejam juntos para trazer projetos que abram espaço para a família, para acolher também a família. Tentamos fazer isso aqui no JL, sempre nos sábados letivos, apresentações, projetos, busca-ativa...**

Mas na rede estadual, no estado de São Paulo, saiu uma deliberação copiada do governo do Rio Grande do Norte, que competia ao dirigente regional de ensino, com mais dois supervisores do sistema da rede estadual de ensino, fazer um crivo de conversa, um crivo de averiguações, e dar a qualquer cidadão que tenha algum estudo ou algum exerce uma função, questionado e pode recorrer alguém do apoio do currículo da diretoria de ensino, e dar àquela pessoa, se tivesse um diploma de ensino superior.

E isso é um notório de saber.

Eu sei que na época eu estava na supervisão de ensino, na época que eu estava na supervisão de ensino, Na época era A... ainda, né? Aí discutia isso de 15 a 15 dias em seguida, nós supervisores só estudando legislação, a cada 15 dias.

E aí a hora que chegou aquela parte que eu ia fazer parte da comissão, que ia ajudar a avaliar o notório de saber, pela experiência como diretor de escola, ia ser em um mês, mas voltei pra sala de aula, porque removeu um supervisor no cargo que o exercia e eu voltei. **Mas, olha, eu agradeço o fato de ter rachado fora antes. Na hora, lá eu questionava.**

Falei, pô, pera um pouquinho.

Nada contra. Mas vamos pegar, assim, uma área das ciências. **Vai, se fez a enfermagem, tá lá a técnica de enfermagem, uma carga horária de 5.800 horas. Ah, eu quero dar aula. Beleza, vai dar aula, então. (tom irônico)**

Relato docente sobre avaliação de notório saber para autorização a lecionar através de deliberação, após relato da realidade estadunidense. indignação com a hipótese de qualquer profissional poder lecionar, mesmo sem formação pedagógica.

<p><b>Advogado dava aula de História, aula de Português, porque não tinha licenciado.</b></p> <p><b>O cara trabalhava na Johnson à noite e ele ia dar umas aulinhas de Matemática pra mim.</b> Isso, em 93.</p> <p>Como a LDB só surgiu em 1996, ela estava em estudo, em 93 mesmo teve uma deliberação que falou, a partir de agora, até que seja promulgada essa lei que está aí em estudo, que antes era 9761, que era antes da LDB.</p> <p><b>Qualquer pessoa que tivesse carga horária fazia uma metodologia lecionava</b> <b>Tanto é que engenheiro dava aula de matemática, de física, de química.</b></p>	
<p>Aí você vê hoje. Hoje, por exemplo, nada contra. Mas desde 2013, não se ingressa ninguém. Quase 12 anos, quantas pessoas já aposentaram? Contrata os professores que eles chamam, né criou categoria O, V, N, eventual S, N. cada dentro de uma normativa.</p> <p>Por quê? Tem que ter algum ponto que seja deficitário não pode ficar 100% dele.</p> <p>Por exemplo, eu vou até amanhã na Secretaria do Municipal de Educação e vou fazer uma reclamação. Não vou fazer 156, vou fazer por escrito. Na escola que minha filha estuda aí, a professora deu 6,5 para ela. Quais foram os instrumentos que a professora deu? Duas provas. Pouco era pouquinho. A deliberação 135 e a 9, que está ali no capítulo 5 do artigo 24 da LDB. A formalidade da avaliação correndo para o que? Ah, a senhora é nova, tem dois anos, saiu da faculdade, já pegou um contrato, mesmo. Mas dois critérios, se a legislação fala, tem que ser três- Diversificados! Não pode ser três provas. Tem que contar que é diária cumulativa, processual.</p> <p><b>(Exemplifica através da professora da filha, que não seguiu legislação específica na hora de avaliar)</b></p> <p>Para mim, desculpa, mas... então, aí você vê, esses que estão nessa...</p>	<p>Falta de preparo, precarização na formação docente- constatação de que este fato corrobora com o modelo de gestão/controle.</p>

Tem que encher, não tem? Tem que ocupar pessoas?  
Ah, vamos parar com esse concurso aqui, que ... O último Governador poderia ter feito.  
Mas já é uma política que já estava desenhada e se vai continuar a partir daqui.

**Fala a verdade, fala a sério. E aí contrata tanta gente, desculpa a expressão.**

**E eu não sou melhor que ninguém. Mas a gente tem escolas, tantos absurdos por aí, na rede municipal, na rede estadual, professor é quem não tem condição mínima de ser professor.**

**Quer dizer, igual essa professora, colega, você imagina quantos outros professores, cometendo esse absurdo, porque ela não conhece a administração, é obrigação dela conhecer.**

**Quem vai fazer enfermagem, eu tenho que saber ler bula, eu tenho que saber esse remédio para não pegar o... Um TODAY e um café com leite e aplicar na veia de ninguém.**

**Na educação pode ser qualquer um**

Um professor aqui, que ele não tinha habilidade nenhuma pra dar numa sala de aula.

(Qualquer profissional que possua curso superior pode lecionar)

Quando eu estava com o mediadora, eu.

Enchia o caderno de orientações.

Ele mudou a forma dele trabalhar?

Não, ele estava ganhando dinheiro fácil.

E por mais que se orientava.

Ele não mudava uma vírgula no jeito dele.

A sala tava pegando fogo.

Incêndio, chuva, trovão e ele passando lentamente, calmamente.

Quem estava aprendendo o quê?

E eu falava, professor, não é custo pra você, me desculpe, eu estou sendo comunicada.

Vocês acham que pra esse professor que tem dificuldade, que não possui criticidade, que possui uma formação deficitária esse sistema casa direitinho?

Casa, claro.

**Ou seja, bota qualquer um que não sabe nem questionar por que daí ele só vai exercer né. O controle vai ser mais efetivo, né?**

**Falta de preparo, precarização na formação docente- constatação de que este fato corrobora com o modelo de gestão/controle**

Tem próprios colegas, professores que falam: “pra que que eu vou questionar, que precisa mudar”? Aí entra naquela ala que a gente falou.

**Executores, notórios, saberes.**

**Que estão lá e não são, não tem criticidade no nível de ascendência de aprendizagem dessa criança. Ele está aí, vai ganhar o dele e dane-se.**

(crítica aos professores que não procuram aperfeiçoamento)

É, é aquela história. Tô na merda, mas tá quentinho. Não se mexe muito, os problemas são pouca coisa. É isso, tá quentinho, tá confortável.

E a gente que tem um.

Pouquinho formação, de vivência, que sabe deste percurso...**A gente fica a noite falando sozinha, né?**

Aí o professor acaba desanimando., exonerando. Passa do concurso e o professor fala, não, vocês são loucos de dar conta de tudo isso, mas quem já tá dentro já tá num ritmo, sei lá, maluco e a gente acaba gostando dessa neurose e a gente vai. **Mas quem está chegando agora fala, sou doido, saí da educação... tem vários professores que estão desistindo.**

(Desistência dos professores)

Mas por que que tão massacrando a gente?

Tiraram a nossa abonada. Depois de tirar, falta aula. Se um dia nem chega atrasado, perdendo o dia.

Agora você só tem a justificada, você não pode faltar nem um dia. Eu na quinta-feira tive que ir doar sangue porque eu tive assuntos pra resolver.

Não consegui, perdi, vou pagar meu dia pra resolver meus assuntos pessoais.

Desistência da profissão por parte do professor A aposentadoria e exoneração de profissionais reflexivos é benéfica para o modelo de gestão/ controle

Ou seja, tão massacrando a gente agora, logo no começo do ano pra você.

**Você tá perto de aposentar?**

**Sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai logo, sai.**

**Deixa pra esse povo que não sabe nada**

Se tiver todos efetivos ele não pode fazer muita coisa, ele sabe que ele perde

**Pra ele entrar e não questionar, porque você que é antigo e já conhece a história, a teoria e a legislação, vai ficar me questionando e me enchendo o saco?**

Vai ficar cobrando e levando para o sindicato? Não, vamos por esse povo pra aposentar logo e colocar gente que, mesmo que não tenha habilidade, vai aceitar os meus desmandos

Não, não, nesse ponto é que você tá mal, que são agentes que. Não tem a mínima liberdade. Que não reclamem também, que só executem.

Tô aos 30 e eu tenho 26 anos só de ensino médio. **Eu falei, não dá mais, se eu vou ficar aqui, eu vou ficar louco, porque aí entra aquela história, a merda já estava ocupando as minhas narinas.**

(Professores novos que desistem da profissão, professores antigos, quando podem, adiantam a aposentadoria.)

**Maior cobrança da família e conscientização da importância do estudo.** Para mim não pode ser só escola tem que ser a família também e hoje em dia fica tudo no nas costas do sistema e da escola, as famílias andam muito perdidas despreparadas.

**Olha Amanda, eu acho que o maior incentivo é de casa** a escola ela tem que acolher incentivar o educando e o estado ter políticas que incentivem o aluno a estudar, mas que escute cada escola que dê espaço para cada escola agir conforme a sua realidade né. Eu acho que deixando de virar uma obrigação e vendo como necessidade e aquilo fazendo sentido para o aluno eu penso que o interesse dele melhore.

**Perfeito concordo, hoje a gente fica trabalhando demandas que não vem da escola.**

**Eu penso que a escola ela já faz o máximo que ela pode a gente tenta fazer** com que as aulas sejam mais proveitosas e façam mais sentido para o aluno no meio dessa loucura toda de demanda que a gente tem e acredito que o que precisa ser mudado mesmo é o sistema e o comprometimento das famílias.

(Necessidade da escola formar a família que se encontra despreparada, se o aluno não possui uma boa estrutura familiar ele será excluído.)

Necessidade da escola formar a família que se encontra despreparada para realizar o contraponto, dificultada pela atuação das ale e pelo caráter fiscalizador de Accountability. Mas e se o aluno não possui este contraponto, como fica seu lugar na escola (exclusão velada?)

Elas são boas elas ajudam mas a gente não pode ficar atrelado só essa **tem muito colega que fica simplesmente passa aquele PowerPoint né mas a quantidade do conteúdo que tem lá não bate com a realidade da escola não dá para ficar só nessas aulas do PT e o conteúdo também não bate com um litro didático para falar a verdade a gente fica bastante perdido se você não tem um expertise se você não tem uma vivência de sala de aula se você não tem uma formação mesmo uma experiência você fica perdido.**

As aulas do PPT são aulas prontas elas ficam disponíveis lá no sistema centro de mídias e a gente usa como base pedagógica eu eu pelo menos eu uso como base pedagógica

(...) é como o professor P falou na última encontro tem muito colega novo que é como aquele enfermeiro que aplica café com leite na veia do paciente a gente tá vendo o sucateamento nesse sentido também

(...)é acontece muito esse tipo de controle do que e de como o professor trabalha em sala de aula né Principalmente se a pessoa tá chegando e não sabe o que tá fazendo né.

Sobre o sistema de aulas prontas, material único e necessidade de formação e desenvolvimento do professor para lidar minimamente com esta realidade.

<p>A meu ver elas impactam bastante porque elas acabam orientando as nossas práticas pedagógicas <b>a gente acaba trabalhando as habilidades de acordo com essas provas</b></p> <p>Para minha prática hoje elas mostram algumas habilidades que eu preciso retomar e eu tento fazer isso com com metodologias ativas com diversas formas com formas diferenciadas de trabalho.</p> <p><b>É eu acredito também que elas norteiam as habilidades a serem trabalhadas e nós somos orientados há sempre retomar as habilidades após as avaliações para que eles possam desenvolver as habilidades que não foram adquiridas.</b></p> <p><b>A meu ver eles impactam também no sentido da gente correr com o conteúdo tem um desgaste assim nosso pouco aproveitamento dos alunos porque a gente não consegue dar conta do que a gente sabe que precisa ser trabalhado por conta dessa pressão realizada por essas avaliações a gente para minha prática impacta nessa correria do conteúdo não sobra tempo para para algo prático para contextualizar claro que a gente tenta né da melhor forma possível mas não sobra tempo como deveria ponto para mim causa estresse.</b></p> <p>(Avaliações ditam o ritmo/ tensionam a realidade)</p>	<p>Avaliações ditam o que trabalhar, como trabalhar e quando, qual ritmo do trabalho focado nas habilidades. Avaliações tensionam, causam estresse das atividades</p>
<p>Olha eu vejo necessidade de trabalhar sempre com diálogo e acolhimento como um contraponto para essa pressão toda.</p> <p><b>Aí eu já acho que os alunos entendem que a gente tem que correr com conteúdo, eles vêm as plataformas, criança é muito esperta mas a gente a gente tenta ter aí um bom relacionamento com eles como o AD falou acolher né ter esse diálogo mas não sobra tempo para criar muito vínculo não</b></p> <p><b>É a gente acolhe os alunos a gente entende a necessidade desse acolhimento, mas existe uma frustração também diante de alguns resultados né porque a gente percebe eles também que existe muito investimento, mas o próprio sistema não nos nos permite aprofundar então acaba que os resultados são frustrados.</b></p>	<p>Avaliações que impactam na relação professor- aluno a partir da frustração gerada pelos resultados.</p>

