

A PÓLITICA BRASILEIRA DE PROFESSORES ESCOLARES: AÇÃO GERENCIAL E O INEP*

Susana Schneid Scherer
UFPEL
susana_scherer@hotmail.com

RESUMO: É um estudo acerca dos trabalhadores docentes da escola básica dentro das políticas educacionais brasileiras. Para tanto, assentam-se a discussão no campo macro social, contemplando o movimento do programa capitalista na direção de mudanças no mundo do trabalho e assim na classe trabalhadora a partir de um modelo laboral flexível de corte neoliberal. Depois, passamos para o foco do quadroteórico que vem apontamos a sintonia entre as políticas do Estado e o mercado capitalista competitivo global, forjando um tipo de Estado Gerencial e de docentes performáticos a partir de ações políticas responsabilizadoras, sobretudo, levadas a cabo pelo INEP, como o IDEB e diversas avaliações escolares em larga escala

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Estado Gerencial; Regulação Docente.

Introdução

Neste estudo objetiva-se discutir a atuação das políticas educacionais na construção dos professores da escola pública brasileira. Tendo como pretensão relacionar questões tanto micro como macrocontextuais. Que, segundo Oliveira (2004) relata, na dimensão da apresentação de um olhar amplo, sociológico objetivado de estabelecer relações macro-micro sobre o professorado, ainda é pouco feito na área de pesquisa em educação.

Abordam-se as particularidades docentes de escolares no Brasil, dentro do movimento do real do século XXI, buscando exprimir efeitos sobre este profissional no liame macro-micro. Concebendo, então, a docência como uma forma de trabalho social particular, que é um campo político, sobretudo, no seio de uma sociedade com projetos em disputa (KUENZER, 2011). Ecoam os impactos do processo de reconfiguração capitalista econômico-produtiva, iniciada nos anos 1990 e que se encontra em

* Apoio Financeiro CAPES.

prevalência, produzindo para além de efeitos laborais também uma nova conformação social, por introduções de redefinições no Estado e em suas políticas, e nisso da escola e de seus docentes.

Realizamos uma análise de documentos legais e oficiais para apresentar a forma gerencial assumida pelo Brasil a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que desenvolve um amplo sistema de indicadores educacionais através de avaliações em larga escala, e que continuamente aperfeiçoa suas ações, e inclui diferentes etapas escolares e de discentes a docentes. Antes, conquanto, prescindiu-se de embasamento teórico sobre o tema. Assim, o ensaio inicia contextualizando as materializações macro sociais, políticas e estatais, especialmente, diante dos ensejos propagados pelo projeto capitalista neoliberal por sobre o Estado e as políticas de educação e de docentes. Depois explicitamos a forma de Estado Gerencial como metodologia neoliberalista de modificação do setor público e de suas características políticas e regulativas de escola e professor. Feito isso, passamos ao delineio da forma gerencial assumida pelo Brasil a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), analisando, essencialmente, documentos legais e oficiais, apresentamos o amplo sistema de avaliações em larga escala, que é continuamente aperfeiçoado, incluindo as diferentes etapas escolares, e de discentes a docentes. Enceramos, então, fazendo uma tessitura dos efeitos responsabilitórios de tais ações avaliativas por sobre a figura do professor.

2

Metodologia

O horizonte investigativo de Ball (2009) foi eleito, por enfatizar os processos macro e micro-políticos educacionais e se interessar pela a ação dos professores neste processo. A intensão é de, com isso, fomentar indícios para pensar a completude política educacional para além do que acontece e é “visível” no chão-escolar, buscando, descobertas quanto a padrões de justiça e democratização social.

Ball (2009) aponta que uma política como o resultado da disputa para além do que acontece na prática, mas em três arenas de ação majoritárias: (1) no campo da prática política (2) da produção textual e (3) na esfera da influência política. Cada qual

contem suas devidas especificidades, mas se concebem pela ideia de um “ciclo” interativo e não linear. Para Ball (2009), uma política é quase como o processo de atuação em uma peça teatral, onde se têm as palavras do texto que precisam ser transformadas em ação, e que na especificidade educacional é protagonizada pelos personagens centrais que são os professores. No entanto, como diz Mainardes (2006), embebido dos pressupostos de Ball, políticas são discursos que sistematizam ações e concepções. Mas, nelas apenas algumas vozes serem reconhecidas como legítimas, e tornam-se regimes de verdade. Logo, uma política como discurso diz respeito a uma arena que vai muito além do que simplesmente “parecem ser” ou do que se “vê” em sua superfície, possui interdependência histórica, de poder e de interesses que constituem um objeto, de forma alguma harmônico e neutro, mas um produto que é produtor de orientações que, aqui neste foco, se estabelecem no chão-escolar pelas mãos dos docentes.

Assim, a eleição pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) como foco de fonte de dados foi intencional, já que esse órgão tem tido uma representação importante na efetivação de um amplo sistema de indicadores educacionais e da consolidação de avaliações em larga escala, continuamente aperfeiçoado e enfocando a inclusão das diferentes etapas escolares e de discentes a docentes. A análise dos documentos legais e oficiais do INEP foi feita por entender que tais textos dizem muito, ecoam os objetivos, as metodologias e, nisso, concepções educacionais e de professores.

Conjeturas do Estado e de suas Políticas Educativo-Docentes.

Partindo da prerrogativa de que o trabalho docente não está alheio ao cenário macrossocial, constata-se um quadro importante de reflexos no contexto particular do capitalismo que, perpassado por uma crise, vem tendo como principais estratégias de superação: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (HARVEY, 2013; MÊSZÁROS, 2011), que, “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p.1), onde se alocam a política educacional, inclusive, escolar e docente.

Mediante a reconfiguração capital e nas formas de representação do trabalho, em decorrência de uma lógica objetivada de maior controle social via competitividade mercantil, se expressam combinadamente, conforme Antunes (2001): (1º) uma nova forma de acumulação produtiva flexível e que se embasa em um modelo japonês toyotista substitutivamente ao padrão taylorfordista (2º) um novo modelo de (des)regulação que se configurou pelo horizonte neoliberal no lugar da forma regulativa sociodemocrática do “Estado de bem-estar” que prevaleceu no início do século XX.

Pela retração do operariado industrial taylorfordista, contratado e regulamentado ganham espaço uma flexibilidade-robotizada e geradora de informalização laboral por meio de funcionários terceirizados, precarizados, subcontratados, flexíveis e trabalhadores em tempo parcial, consolidando, em fato, uma forma de trabalho subordinada à precarização em grande escala (ALVES, 2011). Segundo Antunes (1999), diferindo-se do modelo taylorista que se pautava em um executor brutalizado e operador rigidamente de funções programadas, definidas e controladas, o modelo empresarial neoliberal se utiliza das experiências da automobilística japonesa Toyota, que propõe o envolvimento total do trabalhador. Na Toyota o saber fazer intelectual do trabalhador é fundamental e se valorizam os aspectos de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, etc.; assim como o espírito de trabalho em equipe e coletivo a fim de maior produtividade; junto do foco de que cada trabalhador controlar a si mesmo e seus pares em tudo para melhor qualidade; sedimentando-se, enfim, uma captura subjetivamente, por dentro, do funcionário, de forma que não lhe resta nada mais que se não “pensar e fazer pelo e para o capital” (ANTUNES, 2001, p.42).

Os ideais neoliberalistas, por sua vez, preveem processos de privatização *pari passu* ao enxugamento do Estado, a partir do que desmontagens de direitos sociais de trabalhadores, cerrado combate ao sindicalismo e a propagação de subjetivismos e individualismos exacerbados passam a ser característicos. Com essas novas materialidades de trabalho e de Estado a “forma de ser” da classe trabalhadora, sobretudo, do setor público, vê repercussões dentro das esferas da educação e onde estão os professores escolares. Tais trabalhadores são defrontados com fronteiras de incertezas, completamente descobertos acerca de seu próprio trabalho, sem direitos ou mesmo garantias em relação ao presente e ao futuro.

Mesmo porque, como explica Kuenzer (2011), o professor se caracteriza por ser um trabalhador prestador do serviço educacional, e quando este se submete a uma instituição que se organiza segundo as relações de compra e venda de força de trabalho retribuindo-lhe por meio de um salário, as dimensões do serviço prestado são envolvidas e submetidas. Então quando delatamos que a instituição gestora da escola e do professor submerge às ideais capitalistas, especialmente, na especificidade da reestruturação produtiva neoliberalista fabricam subjetividades mercantis, os modos de organização e de gestão, sobretudo, de trabalho docente alinhavam-se (OLIVEIRA, 2004).

A teoria neoliberal ganhou terreno no governo de Margaret Tachear (Gestão Partido Conservador, 1979-19990), no Reino Unido, diante do enfrentamento de uma crise de lucros que se perpassava na década de 1970 (ANDERSON, 1995). Posicionando-se contra o modelo político keynesiano[†] que prevalecia e concedia benefícios sociais e trabalhistas, tal teoria alocava a “culpa” da crise no Estado por amplos gastos, sobretudo, no atendimento de demandas populares através de políticas sociais. Com as políticas sociais reconhecidas como forma de saque à propriedade privada e também de distribuição de renda, e a democracia considerada prejudicial ao caminho do livre mercado, era, então, proposto um Estado mínimo na execução e coordenação da vida social, quanto a direitos, bens sociais e tendo incisivas penas à democracia, assumindo-se como novo parâmetro, daí em diante, uma gestão pública em consonância à qualidade do mercado.

Foi John Williamson quem esquematizou, em 1989, a “Receita neoliberal” no que reconheceu como “Consenso de Washington”, mas ele próprio, alguns anos mais tarde, em 1993, defendeu a necessidade de trabalhar por um “Consenso pós-Washington”, principalmente através da revisão da forma de Estado mínimo, na direção de conceder benefícios às elites empresariais. A partir disso que então, para além da privatização em linha direta, estruturaram-se fórmulas de inserção das leis administrativas mercantis por dentro da esfera pública, – no que Christopher Hood, em

[†] Teoria alcunhada pelo economista inglês John Maynard Keynes, como critica a economia liberalista que concedia ao mercado o papel de regulador econômico. Essa teoria ganhou sucesso ao ser colocada em prática no entre e pós-guerra na Europa, ao defender o Estado como regente da economia e do bem estar social, eclodindo nos países que o usufruíram acelerado crescimento nas décadas de 1960-70 (ANDERSON, 1995).

1991, expressou por “Nova gestão pública” (NGP) – e que se caracteriza por elementos tais que: “metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público” (ROBERTSON e VERGER, 2012, p.1136),

Estado gerencial e regulação docente.

As políticas, como esclarece Peroni (2013), são partes da materialização do Estado, e como este, por sua vez, tem sido historicamente um importante instrumento historicamente na correlação no controle e na regulação das contradições entre capital e trabalho. Então, “a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macrossociais e econômicas, mas é parte constitutiva” (p. 3). E as mudanças na educação são partes do movimento capitalista, sobretudo, neste período particular que evoca redimensionamentos no papel do Estado pra com suas políticas sociais.

Surge um “novo paradigma de governo educacional” simbolizado, sinteticamente, por uma única concepção global: a competitividade. Que para Ball (2001), implica no desaparecimento gradual de políticas específicas sociais específicas escolhidas por cada Estado-Nação, dando lugar a construção de uma zona global comum situada e articulada em nome de novo “pacto” entre Estado e capital. Disso, remodela-se o condicionamento e a colonização das políticas educativas aos imperativos das novas políticas econômicas, tanto no campo da educação como no setor de serviços públicos em geral, através da instalação de um conjunto de tecnologias disciplinares políticas que fabricam novos valores, relações e subjetividades nas arenas pedagógicas (BALL, 2001).

Clarke e Newman (2012) concebem por Estado Gerencial o modelo de NGP que se legitimou, buscando, essencialmente, metamorfosear o sentido da qualidade do setor público - inclusive, da educação -, assemelhando-a a forma de gestão de qualidade empresarial, focada em resultados e metas. A introdução da forma empresarial na provisão pública alinha uma “nova relação do Estado com o setor público” (BALL, 2001, p.104): cinde na criação de um novo ambiente moral que faz a reconstituição ética deste setor em face das “necessidades” do/a cliente e do julgamento comercial;

consolida uma comunidade cultural corporativa, onde as relações se reconfiguram entre compromisso individual e ação organizativa, e, em seu lugar, estabelecem relações entre gestão e performatividade, que se pautam pelo aumento da individualização ao passo da destruição da solidariedade e de identidades profissionais comuns e baseadas em filiação sindical; legitimam-se, por fim, processos de mercantilização do setor público e de seus funcionários, uma vez que: “profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2006, p. 15).

Na especificidade escolar e docente, a postura do Estado Gerencial se desvela tendo um de seus focos basilares no controle do trabalho do professor, mais exatamente “do quê” e “como” ensinar (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009). Tal ensejo objetiva isentar a responsabilidade do sistema de ensino, injetando um sistema de responsabilização, como uma forma de regulação estatal desde longe, ou uma espécie de ausente presente (HYPÓLITO e GANDIN, 2013). É um tipo de “governo da alma” de docentes (POPKEWITZ, 2001) que visa gerenciar e impor regras a docentes, focando determinar-lhes como pensar, sentir, atuar e relacionar-se, na compreensão de Ball (2013).

Conforme Hypólito (2011) esclarece a política gerencial se manifesta pela condução da culpabilização do professor por seu próprio pelo seu desempenho, sua medição e avaliação externamente ao campo de seu trabalho, afora de suscitações para que busque formação individualmente para melhorar seu desempenho. Para dar vazão à constituição de tais indivíduos tecnologias de reformas são usadas. Que, para Ball (2005), têm na gestão gerencialista um de seus principais instrumentos, já que ela consegue mudar a estrutura e a cultura dos serviços públicos, ao introduzir novas orientações; remodelar as relações de poder, que afetam diretamente na forma e aplicabilidade das políticas sociais; ampliar o “leque” de controle do comportamento e da vida emocional docente, pela incursão da performatividade na alma trabalhadora. Performatividade refere-se aos “terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça” (p.544), que compreendem a mercantilização do conhecimento, e fazem o professor se sentir ampla e continuamente responsabilizado.

As ações Político-escolares do Estado Gerencial brasileiro.

Peroni (2012; 2013) vêm aclarando as redefinições do Estado brasileiro dentro do quadro das estratégias capitais neoliberais, principalmente, nas materializações do Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil (BRASIL, 1995), efetivado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC, Gestão Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, 1995-2002). Segundo Adrião e Peroni (2009), este Plano apresenta influências neoliberalistas ao alocar a crise no Estado e propor com resposta um modelo de Estado gerencial ao Brasil e “[...] reformá-lo, por meio da adoção de mecanismos de gestão vigentes no campo empresarial” (p.109).

Em sua efetividade no âmbito educacional e escolar, o Estado gerencial, embasado no conceito de qualidade através de resultados, é identificado por Maroy (2011) a um tipo de “Estado avaliador”, principalmente, pelo acionamento da medição de desempenhos em provas nacionais e a valoração de metas e índices em censos educativos. Na educação pública brasileira escolar básica observamos a forte incidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), concretizada por [Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007](#), “cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como a produção de informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (INEP, 2016). O INEP volta-se também ao campo do Ensino Superior do Brasil, contanto, nosso foco é a escola de educação básica, onde ele tem priorizado seis ações nucleares (Quadro 01) que contornam um índice escolar, avaliações em larga escala a todas as fases escolares para estudantes e docentes.

Quadro 01: Ações do INEP na educação básica brasileira.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Indicativo que traça metas de qualidade educacional nacional por meio de escores de aprovação e de avaliações em larga escala.
---	--

Censo Escolar	Instrumento de coleta de dados escolares, estudantis e docentes da educação básica.
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	Meio avaliador em larga escala que fornece os coeficientes para o IDEB. Compõe-se por três testes: a ANEB/SAEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA.
Provinha Brasil	Diagnóstico do Ciclo de alfabetização público.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avalia concluintes no Ensino Médio; e serve também de Vestibular para o Ensino Superior e para o pleito de vagas no PROUNI; bem como de certificação no ENCEJA médio.
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA)	Promove a certificação, no ensino fundamental e médio, a pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.
<i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), projeta metas e indicadores educacionais globais.
Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente	Iniciativa que visa subsidiar a realização de concursos públicos para o ingresso e a contratação de docentes para a educação básica.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 junto com a criação do INEP, contempla um indicativo comparável nacionalmente que traça metas de qualidade educacional, expressando para o INEP (2016), “em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo”. Os escores de fluxo escolar são apurados a partir das taxas de aprovação no [Censo Escolar](#); e as médias de desempenho/aprendizagem por meio de avaliações em larga escala em todos os níveis escolares. As metas são importantes elementos, e projetam o caminho de evolução individual dentro dos índices escolares, segundo o INEP (2016). Tendo-se, por isso, metas diferenciadas para cada rede e escola, apresentadas bienalmente para que cada Estado, município e escola se dediquem a melhorar seus índices para contribuir, em conjunto, para o Brasil alcançar um patamar de qualidade educacional. A referência brasileira é a média de 6,0 no ensino fundamental que equivale ao índice do PISA e dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com essa meta do país, fixada no Compromisso Todos pela Educação, o eixo central do

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os sistemas municipais e estaduais se incumbiram de se ocupar de “28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (INEP, 2016).

Ainda que dito que “o Inep/MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino” (INEP, 2016), vemos que o objetivo do IDEB é que seus resultados sejam “incorporados por professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, fomentando um debate e um consequente trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o país”. Tal metodologia, visando inclinar o professorado e as escolas por si “só” a práticas pedagógicas que se articulem às metas educacionais projetadas, preocupa-nos porque com isso o docente é condicionado a parâmetros prescritivos que padronizam seu trabalho, mediante ao esvaziamento das potências autônomas e criativas do professor.

Quanto aos instrumentos do INEP, o Censo Escolar é a principal coleta de informações da educação básica. Efetivado por meio do sistema eletrônico, conta com a participação das escolas e colaboração dos distritos estaduais e municipais. Os dados são coletados em âmbito nacional, a cada ano, de escolas públicas e privadas, das diferentes etapas e modalidades de ensino, dos estabelecimentos, turmas, alunos e dos profissionais escolares.

O principal instrumento avaliador do INEP é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é ele quem fornece coeficientes para o IDEB. Criado no final dos anos 1980 nomeado de Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º Grau tornou-se SAEB e teve sua primeira aplicação em 1990. É um método de avaliação em larga escala e externo; em larga escala por envolver um grande número de alunos; e externo por ser concebido, planejado, elaborado, corrigido e ter resultados analisados fora da escola. “É uma metodologia adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente” (INEP, 2016), seus resultados aferem habilidades e competências estudantis, possibilitando comparações entre redes, escolas e estudantes ao longo do tempo.

O SAEB é formado, atualmente, por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que recebe o nome de SAEB, realizada desde os primórdios do sistema, é uma avaliação amostral, inclui alunos de ensino fundamental e médio de

redes privada e pública, que fornece IDEBs dos Estados e nacional. Abrange amostralmente alunos de redes públicas e privadas, de áreas urbanas e rurais, no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Este modelo amostral inclui um grupo considerado estatisticamente representativo dos alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para aquela população. Esta metodologia permite diferentes análises de caráter global, mas não o tratamento de resultados individualizados.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), foi agregada ao SAEB em 2005, através de Portaria n.º 931, de 21 de março, é uma avaliação censitária do ensino público e realizada somente com alunos de ensino fundamental. Afere o cálculo dos IDEBs dos municípios e escolas e recebe também o nome de Prova Brasil por ser uma universal, mais extensa, detalhada. A ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação censitária, o que quer dizer que abranger toda ou a maior parte dos alunos no período escolar testado, focalizando a obtenção de dados amplos sobre o desempenho da população, e a identificação de dados em conjunto e de cada aluno avaliado. Desde 2007 as provas da ANEB/SAEB e Prova Brasil são realizadas bianualmente juntas desde 2007, medindo habilidades de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), e incluíram em 2013, o teste em Ciências (no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio).

O SAEB contempla ainda a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), desde 2013, por Portaria n.º 482. Este teste surgiu para servir de parâmetro para o [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa \(PNAIC\)](#), Portaria n.º. 867, de 04 de julho de 2012, e das Metas do Compromisso Todos pela Educação/PDE: alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental. É realizada anualmente e próximo ao final do ano letivo, de forma censitária, envolvendo estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas a partir de um Teste de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, e da avaliação de condições de oferta do Ciclo de Alfabetização.

A Provinha Brasil, instituída na Portaria n.º. 10, de 24 de abril de 2007, tem sua aplicabilidade, desde o ano de 2008, em periodicidade anual. Não é usada diretamente no IDEB uma vez que propõe um meio diagnóstico de alunos no 2º ano escolar e que

tenham cursado ao menos um ano de alfabetização. O INEP elabora e distribui um “Kit” Provinha e o perpassa às secretarias educacionais municipais, estaduais e do Distrito Federal, ficando a cargo de carga órgão a efetuação que pode conduzi-lo com professores do quadro interno e não obrigatoriamente por um agente externo. A prova afere habilidades de Leitura e Matemática, em duas etapas: no início do 2º ano escolar (preferencialmente, até o mês de abril) e no final letivo (sugerido que seja até o final de novembro). Mesmo que a Provinha não componha diretamente o IBEB, o INEP (2016) deseja que seu uso oriente ações político-pedagógicas, que possam, em conjunto a outras iniciativas, melhorar as práticas pedagógicas e com isso impulsionar o IDEB dos estados e municípios, a médio e longo prazo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, testa o desempenho do estudante no final da educação básica. Após passar por reformulações em 2009 incluiu outras funções: ser mecanismo seletivo de ingresso no ensino superior, tanto como fase única de seleção – que é o que acontece na maioria dos casos –, ou combinado com processos próprios de cada Universidade; servir para o pleito de vaga no Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004, que fornece bolsas em instituições privadas de educação superior; no ensino médio, de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Realizado desde 2002, de forma voluntária e gratuita, a pessoas, no Brasil ou no Exterior, que não tiveram oportunidade de concluir os estudos em idade própria, o ENCEJA teve mantida uma avaliação própria para os casos de ensino fundamental. O ENEM apresenta indicadores de desempenhos estudantis em cada esfera avaliada, individualmente e de modo conjugando, de escolas e redes de ensino. Além de Redação a prova se organiza entre quatro áreas do saber, contendo 45 questões de múltipla escolha cada: Ciências Humanas (disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza (conhecimentos de Química, Física e Biologia); Linguagens e Códigos (comportando Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira - Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e as Tecnologias de Informação e Comunicação); e Matemática (que inclui apenas a Matemática).

O *Programme for International Student Assessment* (PISA), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma iniciativa amostral e comparada, aplicada a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental e com 15

anos, uma vez ser esta a idade em que se pressupõe acontecer o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Ocorre de forma tri-anual e inclui três áreas: Leitura, Matemática e Ciência, sendo a cada aplicação focada uma destas áreas[‡]. Desenvolvido e coordenado pela OCDE, tem em cada país participante uma coordenação nacional, que no Brasil está a cargo do INEP. O Brasil participa do PISA desde seu início em 1998, adotando-o como base para projetar as metas e as avaliações nacionalmente.

O INEP com suas provas em larga escala, afere o IDEB e constrói indicadores de ensino, que na verdade, fazem a modulação dos princípios neoliberais e de trilogia gerencial (FREITAS, 2011). O PISA é o exemplo máximo, e com sua sistematização pela corporação mercantil que é a OCDE, visa impulsionar a competitividade na educação, pois, coloca as escolas e professores de diferentes países dentro de uma disputa global. Impulsionam-se, daí, ações de reformulação no tipo de política social e de gestão governamental; determinam-se grades currículo-escolares, pedagogias e didáticas formativas; enfim, consolidam-se certas formas sociais e humanas; e assim, os anseios do projeto empresarial, do qual a OCDE faz parte e vem se esmerando em condicionar, é hegemonizado.

A Prova Nacional Docente, decretada por Portaria nº. 03, de 02/03/2011, teve uma experimentação em 2012. Objetiva subsidiar estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para o ingresso e a contratação de docentes para a educação básica. Atinge o professor diretamente, enquanto as demais avaliações do INEP em larga escala alcançam-no indiretamente. No lançamento, recentemente, em maio de 2016, do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAEB, MEC, 2016a), foi acenado o retorno da aplicação desta Prova em 2017, pois a pretensão é se avançar no SAEB e aprimorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e “incluir governança, incorporar os indicadores internacionais e formação docente” (MEC, 2016a). Cabe destacar ainda a relação da Prova Docente com o Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB), Projeto de Lei n.º6.114-A/2009 (BRASIL, 2016a), que, atualmente, aguarda parecer final na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), e

[‡] Em 2000 o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. Em 2009, iniciou-se um novo ciclo, onde focalizou o campo da Leitura, seguido da Matemática em 2012 e em 2015 das Ciências.

que instituirá a certificação e a avaliação dos professores já na escola básica (FREITAS, 2016).

Concluindo: efeitos sobre o professor escolar.

Neste esboço, objetivou-se pincelar as ações das políticas educacionais no Brasil, buscando investigar as (im) potências sobre a educação escolar e principalmente sobre seu corpo docente. O ponto de partida a realidade brasileira de valorização das provas externas como indicativos balizadores de qualidade educativa nacional, averiguou-se que este ensejo se insere por dentro das políticas sociais do Estado como reflexos do âmbito de mudanças nas relações macrosociais e produtivas a partir de redimensionamentos no mundo do trabalho. E na especificidade do Brasil, observou-se liame entre o programa capital neoliberal e a forma do Estado que passa a se utilizar de estratégias políticas via avaliações como meios de controle docente a serviço dos propósitos do ideal privado e mercantil do capitalismo.

Os docentes da escola pública brasileira se constituem elementos chave da fase que é a etapa obrigatória da formação básica do país (LDBEN, BRASIL, 1996). É grande a sua importância uma vez que é dentro do espaço escolar e por suas mãos que se consolida aquilo que se entende e se deseja dos estudantes. Sobretudo porque é no âmbito público onde passa à imensa maioria estudantil brasileira, algo corresponde a mais de 80%, e que em 2013, já conjugava mais de 02 milhões de professores (INEP, 2014; MEC, 2015).

Mas, vemos muitas dificuldades e dúvidas confrontando a afirmação do papel da escolarização brasileira e, sobretudo, dos professores nela. E o professorado, como parte desse movimento, vê-se, muitas vezes, perdido. Sobretudo, porque as imposições do modelo gerencialista, focado em metas através do IDEB e das avaliações escolares, imprimem um universo de responsabilização educacional, em contrapartida, de um amplo desamparo, pela retirada do Estado da função de provedor. Com esta medida, de exigências inerentes ao professor se propagam, produzindo, efeitos diretos sobre a completude do se “eu” pessoal e profissional docente.

Os imaginários docentes minados e rondados em seu cotidiano, por metas de qualidade via IDEB - vendo-se, norteados por questionamentos acerca de qual rumo tomar para desenvolver suas práticas; como definir o programa de ensino e onde buscar as bases, instrumentos e conhecimentos para fazê-lo -, inclinam suas práticas e ações às indicações do SAEB, da Provinha Brasil, do ENEM e do PISA. Orientando-se, segundo tais propósitos, a satisfação pessoal docente fica sendo o produto da obtenção das médias dos alunos em tais avaliações. O reconhecimento social docente (principalmente por parte dos pais dos alunos e da comunidade em geral) passa a ser reconhecido pelo potencial de atingimento de “boas” notas direta, ou indiretamente, incrementadoras do IDEB, em nível nacional, e do ranking brasileiro no PISA, em nível internacional.

Nisso, passamos a ver os professores escolares se autovigiando para o atingimento de tais “boas” notas e índices, e assim, angustiados com os conteúdos a cumprir para a preparação dos testes. Também vigiam os colegas para compartilharem deste mesmo “espírito” coletivo e em direção da valoração dessas avaliações e seus resultados; contanto, também, passam a competir com os colegas em busca de melhorar seu próprio resultado, já que este fator se torna elementos de mérito individual ao professor. Enfim cerceiam de individualidade e competitividade suas ações, e, em outro lado, rebaixam, ao fim, os aspectos de coletividade social, de justiça e de democracia. Ao passo em que os docentes se dedicam, cada vez, a buscar melhores desempenhos estudantis, encaminhando didáticas performáticas e se preparam continuamente para aperfeiçoá-las. Constrói-se um espaço educacional que é caracterizado por práticas pedagógicas ressignificadas a resultados numéricos como sinônimos de aprendizagens. Sintetiza-se, enfim, um perfil que é a realidade escolar e docente que vem sendo recorrente no Brasil, e onde educação fica sendo algo comensurável “nu e cruamente”.

Enquanto o magistério é injetado nos valores desse mundo global e competitivo, a partir de uma concepção natural e apolítica, é descontextualizado de seu âmbito mais amplo, isto é, como uma parte constituinte central de um projeto social: o programa capitalista. Desconhece que há um projeto social em curso, que exaure a educação pela ruína dos bens-públicos; que impotencializa e desumaniza-o enquanto trabalhador ao paulatinamente aliená-lo por meio de um serviço consonante à lógica do mercado. O professor passa a se sentir, em uma totalizante marginalização e desvalorização em face

de um Estado que se coloca absente, tanto de promovê-lo como profissional, como da promoção social pelas vias da educação, enquanto bem público, e fonte de elevação sociohumanitária. Os dilemas que se produzem são variados e cercam o professor, colocando diretamente em pauta o potencial das ações pedagógicas que se realizam. Pois, afinal, como pode ser possível se concentrar a um trabalho ao qual se é continuamente responsabilizado, sem, todavia, adequadamente amparado?

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. Mesa redonda: Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: as transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, nº 1, p. 55-72, 1999.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. A cidadania negada. Capítulo II, 2001, p.35-48. Disponível em:
<http://www.estudosdotrabalho.org/TextosReestruturacao.html>. Acesso em 10/04/2015.

_____. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? Revista da Rede de Estudos do Trabalho. Ano II, nº. 3, 2008a. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org. Acesso em 10/04/2015.

_____. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho. Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho. São Paulo, p, 1-14. 28-29 de novembro, 2008b.

APPLE, Michael. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, nº.1, Jan/Jun, p.55-78, 2002.

BALL Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº. 126, set./dez, p. 539-564, 2005.

_____. Sociología das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n°. 2, Jul/Dez, p. 10-32, 2006 .

_____. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v.30, n°, 106, p. 303-318, 2009.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: v. 35, n. 2, p.37-55, maio/ago.2010.

_____. Entrevista (Sanny Silva da Rosa): Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun, p. 457-466, 2013.

BRASIL. Projeto de Lei n.º6.114-A/2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>.
Acesso em 20/05/2016a.

CLARKE, Jonh e NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n°. 2, maio/ago, p. 353-381, 2012.

CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes – Brasília: CNTE, Universidade de Brasília. 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013

HYPÓLITO, Álvaro. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n°. 38, out/dez, p.1-19, 2011.

_____. e GANDIN, Luis. Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo: Uma Breve Apresentação. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n°.11, ago, p.335-341. 2013.

_____. VIEIRA, Jarbas Santos e PIZZI Laura. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, Jul/Dez, p.100-112, 2009.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014.

KUENZER Acácia Zeneida. Sob a Reestruturação Produtiva, Enfermeiros, Professores e Montadores de Automóveis se Encontram no Sofrimento do Trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n°. 1, p. 239-265, 2004.

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, v.32, n°. 116. Campinas, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v. 1, n° 2, maio/ago, p. 94-105, 2006.

MEC, Ministério da Educação. **Dados Censo Escolar - 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em 10/03/2016.

_____. **Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão. 05/05/2016a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35911>. Acesso em 20/05/2016.

_____. **Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (SINAEB)**. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20/05/2016.

_____. **Avaliações dentro do SINAEB**. 2016c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3970

1-tabela-atualizada-06maio-inep-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.
Acesso em 20/05/2016.

MÉSZAROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v. 25, n°. 89, Set./Dez, p. 1127-1144, 2004.

_____.e colaboradores. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Disponível em:

<http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=port>. Acesso em 11/03/2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Congresso Sul-brasileiro da ANPAE**, p. 1-17, 2010.

_____. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n°. 47, maio, p.1-16, 2013.

_____. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: UFSC, out., p.1-18, 2015.

POPKEWITZ, Thomas. Reconstituindo o Professor e a Formação de Professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. **Revista Brasileira de História da Educação**, n°. 2, jul./dez, p. 59-77, 2001.